

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien

39. Jahrgang, 1992

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
Allgaier, D.	Nigeria, das bevölkerungsreichste Land Afrikas	1/71
Althof, K.	Das Leistungsbild einer deutschen Auslandsschule	2/106
Abthauer, R.	Behandlung von Nebenkosten beim Mietzuschuß	1/15
ders.	Erziehungsgeld	1/16
Badura, H.	Für den Unterricht in Wirtschaftslehre	3/223
Baier, W.	Kurz berichtet: Vorstand tagt in Köln	1/8
Becker, Ch.	Rescatan a niña de 2 años	2/83
Becker, Hans Georg	Dank an Dr. Barthold C. Witte	2/90
ders.	Ermittlung der abzugsfähigen Werbungskosten	1/12
ders.	Gottard Hönig – 70 Jahre	2/92
ders.	Steuerfragen	3/159
ders.	Zur Frage der Einkommensteuer	2/75
Behrend, H.	Rescatan a niña de 2 años	2/83
Behrendt, H.	Der VdLiA unter dem Mikroskop	2/89
ders.	Die Mitgliederkartei auf EDV	2/88
Bernbeck, E. J.	Vergleiche von Schulen im Inland und Ausland	4/258
Bialké, H.	Computereinsatz im DaF-Unterricht	4/272
Bias-Engels, S.	Gespräch mit Bundestagsabgeordneten	1/6
Birkenfeld, H.	Die Bundesrepublik Deutschland	2/141
ders.	Eine neuartige deutsche Verslehre	2/139
Blieske, W.	Kommission „Fortbildung“	2/111
von Braun, I.	Den ausländischen Mitarbeiter im eigenen Land fördern	1/45
Bumb, R.	Drei tolle Tage für Europa	4/253
Burger, R. A. J.	Das Märchen vom Diplomaten	2/138
Butz, T.	Deutsch lernen als mündige Bürger	3/180
Döbrich, P.	Interkulturelles Lernen – Europa im Wandel	1/49
Egenhoff, M.	Wenn alle machen wollen, was sie wollen	2/119
Engel, K.	Die FI-Dienstanweisung	4/243
Fischer, S.	Stundenprotokoll	3/208
Fischersworing, H. E.	Deutsches Problemfeld: Ausländer-Einwanderung	3/218
ders.	Probleme des Auslandsstudiums	1/70
Forster, D.	21. Hauptversammlung des VdLiA 1993	4/231
ders.	Arbeitsitzung in der Zentralstelle	1/10
ders.	Beförderung, Leistungsbeschreibung, Dienstzeugnisse	1/7
ders.	Der Vorstand tagt in Budapest	3/171
ders.	Frau W. Holik, Abteilungsleiterin im Auswärtigen Amt	4/227
ders.	Wechsel an der Spitze	3/147
ders.	Zum Rahmenstatut	3/153
Forwick, F.	Alte und neue Welt	4/301
ders.	Gesellschaftliche Trends	3/217
Frey, B.	ASET: Deutsche duale Berufsbildung in Spanien	1/31
Giehl, A.	ASET: Deutsche duale Berufsbildung in Spanien	1/31
Hammer, W.	Deutsch oder nicht Deutsch, das ist überhaupt keine Frage	1/64
Hetzel, H.	In Holland stirbt der Deutschlehrer aus	4/257
Holik, W.	Viele neue Aufgaben für das Auslandsschulwesen	4/228
Homann, G.	Problemorientierung – Praxisorientierung	2/113
Hundertmark, R.	Freude und Begeisterung wecken	4/277
Ibach, H. J.	Ägypten	4/302
Jeutter, U.	Rechtsgutachten: Werbungskosten	2/78
Kalinka, H.	Abu Dhabi – unbedeutend irgendwo in der Wüste	2/117
Kanne, Ch.	Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld	1/11
Kerscher, R.	Perú als Entwicklungsland	1/71
Klapproth, D.	Für den „ausländerfreundlichen Grammatikunterricht“	3/222
ders.	Handreichungen für Deutsch als Fremdsprache	2/140
Klein, H. K.	Regionalgruppe Spanien/Portugal	4/233
Kleineberg, M.	Irrungen und Wirrungen und Pädagogik	4/263
Kleinger, N.	„Von einem Gastlehrer erwarte ich ...“	1/54
Koity, M.	Schulbücher schreiben bei sechs Grad Celsius	1/54
Koutek, W.	„Jugend forscht“ auch an Auslandsschulen	2/96
Kovács, I. P.	Deutscher sein in Ungarn	3/177
Kruczinna, R.	„Die Sachen klären, die Menschen stärken“	4/246
ders.	Plädoyer für eine europäische Umwelterziehung	3/184
Lahr, O.	„Expedition Abi Deutsch“	1/72

Inhaltsübersicht nach Autoren

Autoren	Beiträge	Heft/Seite
ders.	Der Ratgeber für den europäischen Arbeitsmarkt	2/144
ders.	Deutschland – warum wächst so schwer zusammen	4/298
ders.	Die Schule von heute	3/217
Lawin, H.	Mit einem Bein im Exil	4/289
Leisen, J.	„Ich glaube, daß zwei Meter sind ...“	2/130
Mangos, St.	Jahrbuch Dritte Welt 1992	3/220
ders.	Sprachenlernen für Europa	4/300
Medo, M. M.	„Man sollte öfter teilnehmen, aber ...“	4/286
Metz, A.	Computereinsatz im DaF-Unterricht	4/272
Michel, H.	Moderne Sprachlehrmethoden	4/297
ders.	Umwelterziehung an Auslandsschulen	2/85
Neimöck, H.	Berufliche Bildung an Auslandsschulen	4/239
ders.	Schlüsselqualifikation und Handlungsorientierung	1/40
ders.	Thesenpapier des VdLiA zu beruflichen Bildungsgängen	2/80
Neubert, F.	Computereinsatz im DaF-Unterricht	4/272
Noll, Th.	„If you are tired of Hongkong ...“	4/266
Peleikis, H. J.	Auslandslehrer-Ökologie-Fortbildung	4/270
Ramcke, R.	Beliebtheit von Landeskundethemen	2/123
Ratschow, St.	Bilingualer Unterricht	2/87
Reichartz, P.	Schüler schreiben Bücher	3/203
ders.	Was uns eint – Quello che ci divide	2/97
Reichenbach, H. J.	DS Budapest	3/176
ders.	Rat und Tat und Richtlinien	2/82
Reutter, U.	Antwort aus Chile	4/243
Roth, N.	Auslandslehrer in Rumänien: Lückenbüßer oder Notwendigkeit	1/55
Roth, R.	Offener Unterricht an Auslandsschulen?	4/249
Sauer, M.	„... Einander kennenlernen ...“	3/220
ders.	Bildung und Bildungspolitik – Im Dialog	4/299
ders.	Frankreich – Deutschland: Gegenseitiges Verständnis	1/69
ders.	Leichte poetische Kost	4/303
ders.	Zur Lehre von der Toleranz	3/215
Schäfer, H. W.	Eine spezielle Theorie der Schule	3/216
ders.	Einfach: Gesprochenes Deutsch	2/134
ders.	Familie in Japan	2/144
ders.	Menschliches Verhalten im Wandel – Fair Play	1/67
Schau, U.	Offener Brief an Hans-Georg Becker	3/158
Schlottau, W.	Südamerika-Pionier	2/116
Schmidt, H.	Bildungshilfe – Konzepte statt Caritas	1/57
Schneider, St.	„Señor Winter, erkennen Sie mich nicht mehr?“	4/293
Schwarz, P.	Krieg im Zimmer	4/296
ders.	Schulpartnerschaften mit ehemaligen DDR-Schülern	2/85
ders.	Wer macht mit? Schülerzeitung	2/86
Selbert, W.	„Ja, was ist denn nun richtig?“	3/182
Seubert, E.	Sprachdiplom contra Pädagogik?	3/200
Sommer, I.	Wir Siebenbürger Sachsen und die deutschen Gastlehrer	1/52
Tiemann, J.	Natürlich die Deutschen!	3/192
Tietze, G.	40 Jahrhunderte blicken auf einen herab	2/103
Vogel, G.	Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld	4/233
Vogel, S.	Ökologischer Überblick	3/221
Wabette, A.	Deutschunterricht in Kamerun	2/109
Weidinger, K.	Der dualen Bildung eine Lanze brechen	1/24
Weischer, H.	„Würzzema eem im Kabäusken ftschen“	3/211
ders.	Vom Deutschen als Mittlersprache	3/172
Weiss, E.	Berufliche Bildung an deutschen Schulen im Ausland	1/21
Werner, H.	„Den Stil verbessern heißt ...“	4/303
ders.	Aspekte einer Beziehungsgeschichte der deutschen Hauptstadt	2/142
ders.	Bausteine historischer Kenntnisse	3/222
ders.	Bildung und Ausbildung mit europäischer Dimension	2/143
ders.	Binationale Beziehungen – Beispiel Venezuela	1/68
ders.	Das 20. Jahrhundert vor seinem Finale	2/140
ders.	Deutsch-Chilenen melden sich zu Wort	4/301
ders.	Die Pädagogik in ihren hervorragenden Gestalten	3/215
ders.	Eine neue Kulturzeitschrift	4/303
ders.	Friedrich Joseph Haass	4/301
ders.	Getreu der Lehre Martin Luthers	4/261
ders.	Schule und Leben, neu ins Bild gerückt	2/143
ders.	Von der Fabriksschule zur Firmenschule	3/196
ders.	Zur Geschichte und Weltwirkung von Schauspiel und Theater	2/139
Wicke, R. E.	Entwicklungspsychologie – für Dialog und Praxis	1/67
Witt, P. I.	Szenen, vom Leben diktiert	4/295
Witte, B. C.	Deutsche auswärtige Kulturpolitik	3/163

Europa

Titel/Autor	Heft/Seite
Interkulturelles Lernen – Europa im Wandel (<i>P. Döbrich</i>)	1/49
Deutsch lernen als mündige Bürger (<i>T. Butz</i>)	3/180
Plädoyer für eine europäische Umwelterziehung (<i>R. Kruczinna</i>)	3/184
ITALIEN: Was uns eint – Quello che ci divide (<i>P. Reichartz</i>)	2/97
NIEDERLANDE: Drei tolle Tage für Europa (<i>R. Bumb</i>)	4/253
In Holland stirbt der Deutschlehrer aus (<i>H. Hetzel</i>)	4/257
„Jugend forscht“ auch an Auslandsschulen (<i>W. Koutek</i>)	2/96
RUMÄNIEN: Wir Siebenbürger Sachsen und die deutschen Gastlehrer (<i>I. Sommer</i>)	1/52
Schulbücher schreiben bei sechs Grad Celsius (<i>M. Koity</i>)	1/54
Auslandslehrer in Rumänien: Lückenbüßer oder Notwendigkeit (<i>N. Roth</i>)	1/55
„Von einem Gastlehrer erwarte ich ...“ (<i>N. Kleininger</i>)	2/99
Mit einem Bein im Exil (<i>H. Lawin</i>)	4/289
RUSSLAND: „Ja, was ist denn nun richtig?“ (<i>W. Selbert</i>)	3/182
UNGARN: Der Vorstand tagt in Budapest (<i>D. Forster</i>)	3/171
Vom Deutschen als Mittelsprache (<i>H. Weischer</i>)	3/172
DS Budapest (<i>H. J. Reichenbach</i>)	3/176
Deutscher sein in Ungarn (<i>I. P. Kovács</i>)	3/177

Afrika

ÄGYPTEN: 40 Jahrhunderte blicken auf einen herab (<i>G. Tietze</i>)	2/103
KAMERUN: Deutschunterricht in Kamerun (<i>A. Wabette</i>)	2/109
REP. SÜDAFRIKA: Das Leistungsbild einer deutschen Auslandsschule (<i>K. Althof</i>)	2/106

Amerika

Südamerika-Pionier (<i>W. Schlottau</i>)	2/116
Getreu der Lehre Martin Luthers (<i>H. Werner</i>)	4/261
BOLIVIEN: Irrungen und Wirrungen und Pädagogik (<i>M. Kleineberg</i>)	4/263
BRASIL: Natürlich die Deutschen! (<i>J. Tiemann</i>)	3/192
CHILE: Kommission „Fortschritt“ (<i>W. Blieske</i>)	2/111
Problemorientierung – Praxisorientierung (<i>G. Homann</i>)	2/113
„Man sollte öfter teilnehmen, aber ...“ (<i>M. M. Medo</i>)	4/286
Antwort aus Chile (<i>U. Reutter</i>)	4/243
EL SALVADOR: Vergleiche von Schulen im Inland und Ausland (<i>E. J. Bernbeck</i>)	4/258

Asien

ABU DHABI: Abu Dhabi – unbedeutend irgendwo in der Wüste (<i>H. Kalinke</i>)	2/117
HONGKONG: „If you are tired of Hongkong“ (<i>Th. Noll</i>)	4/266

Didaktik

Beliebtheit von Landeskundethemen (<i>R. Ramcke</i>)	2/123
Computereinsatz im DaF-Unterricht (<i>H. Bialké/A. Metz/F. Neubert</i>)	4/272
Die Ballade im DaF-Unterricht (<i>H. Bialké</i>)	4/279
Einfach: gesprochenes Deutsch (<i>H. W. Schäfer</i>)	2/134
Freude und Begeisterung wecken ... (<i>R. Hundertmark</i>)	4/277
„Ich glaube, daß zwei Meter sind ...“ (<i>J. Leisen</i>)	2/130
„Man sollte öfter teilnehmen, aber ...“ (<i>M. M. Medo</i>)	4/286
Offener Unterricht an Auslandsschulen? (<i>R. Roth</i>)	4/249
Schüler schreiben Bücher (<i>P. Reichartz</i>)	3/203
Sprachdiplom contra Pädagogik (<i>E. Seubert</i>)	3/200
Stundenprotokoll (<i>S. Fischer</i>)	3/208
Wenn alle machen wollen, was sie wollen ... (<i>M. Egenhoff</i>)	2/119

Auslandsschulwesen

Bildungshilfe – Konzepte statt Caritas (<i>H. Schmidt</i>)	1/57
Deutsche auswärtige Kulturpolitik (<i>B. C. Witte</i>)	3/136
„Die Sachen klären, die Menschen stärken“ (<i>R. Kruczinna</i>)	4/246
Getreu der Lehre Martin Luthers (<i>H. Werner</i>)	4/261
Viele neue Aufgaben für das Auslandsschulwesen (<i>W. Holik</i>)	4/228
Von der Fabriksschule zur Firmenschule (<i>H. Werner</i>)	3/196
Zum Rahmenstatut (<i>D. Forster</i>)	3/153

Duale Ausbildung

Anerkennung deutscher beruflicher Schulen im Ausland (<i>KMK</i>)	2/81
ASET: deutsche duale Berufsbildung in Spanien (<i>A. Giehl/B. Frey</i>)	1/31
Berufliche Bildung an deutschen Schulen im Ausland (<i>E. Weiss</i>)	1/21
Berufliche Bildung in Auslandsschulen (<i>H. Neimöck</i>)	4/239
Den ausländischen Mitarbeiter im eigenen Land fördern (<i>I. von Braun</i>)	1/45
Der dualen Bildung eine Lanze brechen (<i>K. Weidinger</i>)	1/24
Schlüsselqualifikationen und Handlungsorientierung (<i>H. Neimöck</i>)	1/40
Thesenpapier des VdLiA zu beruflichen Bildungsgängen (<i>H. Neimöck</i>)	2/80

Ökologie

Titel/Autor	Heft/Seite
Auslandslehrer-Ökologie-Fortbildung (H. J. Peleikis)	4/270
Plädoyer für eine europäische Umwelterziehung (R. Kruczinna)	3/184
Umwelterziehung an Auslandsschulen (H. Michel)	2/85

Büchertisch

BADE, K. L.: Neue Heimat im Westen (H. Birkenfeld)	2/141
BAIER, W.: Peru als Beispiel eines südamerikanischen Entwicklungslandes (R. Kerscher)	1/71
BÄTZ, R.: Die List der Schule (H. W. Schäfer)	3/216
BATZ, R. / BUFE, W.: Moderne Sprachlehrmethoden (H. Michel)	4/297
BECKER, H. / HAGER, F.: Aufklärung als Beruf (M. Sauer)	4/299
BEINKE, L.: Was macht die Schule falsch? (O. Lahr)	3/217
BERGSTRESSER, H. / POHLY-BERGSTRESSER, S.: Nigeria (D. Allgaier)	1/71
BUCHDRUCKER, J. / MEINHARDT, R.: Studium und Rückkehr (H. E. Fischersworing)	1/70
BÜTTNER, F. / KLOSTERMEIER, I.: Ägypten (H. J. Ibach)	4/302
BUTZPHAL, G. / RIORDAN, C.: Studium Wirtschaftsdeutsch (H. Badura)	3/223
DEUTSCH-CHILENISCHER BUND: Chile und die Deutschen (H. Werner)	4/301
DEUTSCHES-ÜBERSEE-INSTITUT: Jahrbuch Dritte Welt 1992 (St. Mangos)	3/220
DURNIOK, M. / SCHULTZE, P.: Berlin Kriegerische War's End (H. Werner)	2/142
FLOTO, J. H.: Die Beziehungen Deutschlands zu Venezuela (H. Werner)	1/68
GEWECKE, F.: Wie die neue Welt in die alte kam (F. Forwick)	4/301
GOLOMBEK, D. / RATZKE, D.: Dagewesen und aufgeschrieben (O. Lahr)	4/298
GRAFFMANN, H. / PIRES, M. A. / GARCIA, M. / TIMOXENCO, R.: Aussprachehilfe einfach und spontan (D. Klapproth)	2/140
HARENBERG, B. / WOERNER, G.: Die Bilanz des 20. Jahrhunderts (H. Werner)	2/140
HELBIG, G. / BUSCHA, J.: Grammatik (D. Klapproth)	3/222
HÖHLER, G.: Offener Horizont (F. Forwick)	3/217
IRANBOMY, S. S.: Einwanderbares Deutschland (H. E. Fischersworing)	3/218
KAEBLE, H.: Nachbarn am Rhein (M. Sauer)	1/69
KELLER, A.: Mentor-Abiturhilfe Deutsch (H. Werner)	1/72
KIENZLE, S. / ZUR NEDDEN, O.: Zur Geschichte und Weltwirkung von Schauspiel und Theater (H. Werner)	2/139
KÖHLER, P.: Poetische Scherzartikel (M. Sauer)	4/303
KONTUREN: Magazin für Sprache, Literatur und Landschaft (H. Werner)	4/303
KOPELEW, L.: Der heilige Doktor Fjodor Petrowitsch (H. Werner)	4/301
LENK, H. / PILZ, G.: Das Prinzip Fairneß (H. W. Schäfer)	1/67
MAIER, W.: Fremdsprachen in der Grundschule (St. Mangos)	4/300
MALL, R. A.: Buddhismus – Religion der Postmoderne? (M. Sauer)	3/215
MEYER, K.: Berlin und Osteuropa (H. Werner)	2/142
MOHR, B. / DAAD: Das Hochschulwesen in der Europäischen Gemeinschaft (H. Werner)	2/143
NEUSS-KANEKO, M.: Familie und Gesellschaft in Japan (H. W. Schäfer)	2/144
PLETICHA, H.: Geschichtsllexikon (H. Werner)	3/222
PRAUSE, G.: Genies in der Schule (H. Werner)	2/143
REINERS, L.: Stilkunst (H. Werner)	4/303
RUTSCHKY, K.: Deutsche Schul-Chronik (H. Werner)	2/143
SCHUEER, H.: Klassiker der Pädagogik (H. Werner)	3/215
SCHRAML, W.: Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie (R. E. Wicke)	1/67
SCHWANDER, M.: Deutsch und Welsch (M. Sauer)	3/220
SEAGER, J.: Der Öko-Atlas (S. Vogel)	3/221
SIEWERT, H.: Bewerben in Europa (O. Lahr)	2/144
WAGENKNECHT, Ch.: Deutsche Metrik (H. Birkenfeld)	2/139
WINKLER, B.: Zukunftsangst Einwanderung (H. E. Fischersworing)	3/218

Feuilleton

Das Märchen vom Diplomaten (R. A. J. Burger)	2/138
Deutsch oder nicht Deutsch, das ist überhaupt keine Frage (W. Hammer)	1/64
Krieg im Zimmer (P. Schwarz)	4/296
Mit einem Bein im Exil (H. Lawin)	4/289
„Señor Winter, erkennen Sie mich nicht mehr?“ (St. Schneider)	4/293
Szenen, vom Leben diktiert (P. I. Witt)	4/295
„Würzzema eem im Kabäusken ftschen“ (H. Weischer)	3/211

Verzeichnis der Beiträge innerhalb der Rubriken

Der Vorsitzende berichtet	1/2, 2/74, 3/146, 4/226
Der neue Vorstand stellt sich vor	1/3
Zahlenmäßige Erfassung deutscher Lehrer im Ausland	1/9
Informationen der Schriftleitung	1/18
Neue Mitglieder, Anschriftenänderungen, neue Obleute	1/19, 2/94, 3/160, 4/236 ff.
Anschriften der Mitarbeiter	1/20, 2/95, 3/162, 4/304
in memoriam: Dr. Walter Pfrommer	2/93
in memoriam: Harald Hutter	2/93
in memoriam: Hans Günther Zuleeg	4/236

Grüne Blätter

Übersicht: Prüfungen an Deutschen Auslandsschulen	1/35
Internationale Schülerolympiade Informatik	1/37

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Dieter Forster</i>)	2
Der neue Vorstand stellt sich vor	3
Gespräch mit Bundestagsabgeordneten (<i>Sigrid Bias-Engels</i>)	6
Beförderung, Leistungsbeschreibung, Dienstzeugnisse (<i>Dieter Forster</i>)	7

VERBAND

Kurz berichtet: Vorstand tagte in Köln (<i>Wolfgang Baier</i>)	8
Zahlenmäßige Erfassung deutscher Lehrer im Ausland	9
Arbeitssitzung des Vorstandes am 18. November in der Zentralstelle (<i>Dieter Forster</i>)	10
Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld (<i>Christian Kanne</i>)	11
Steuerfragen: Ermittlung der abzugsfähigen Werbungskosten (<i>Hans-Georg Becker</i>)	12
Aus dem Rechts- und Sozialreferat: Rechtsgutachten	
– Behandlung von Nebenkosten beim Mietzuschuß (<i>Rainer Abhauer</i>)	15
– Erziehungsgeld (<i>Rainer Abhauer</i>)	16
Information der Schriftleitung (<i>Heinz Weischer</i>)	18
Persönliche Nachrichten	
Neue Mitglieder	19
Anschriftenänderungen	19
Neue Obleute	20

DUALE AUSBILDUNG

Berufliche Bildung an deutschen Schulen im Ausland (<i>Eugen Weiss</i>)	21
Der dualen Bildung eine Lanze brechen (<i>Klaus Weidinger</i>)	24
ASET: Deutsche duale Berufsbildung in Spanien (<i>Alfried Giehl/Bernhard Frey</i>)	31
Schlüsselqualifikationen und Handlungsorientierung (<i>Hartmut Neimöck</i>)	40
Den ausländischen Mitarbeiter im eigenen Land fördern (<i>Iika von Braun</i>)	45

EUROPA

Interkulturelles Lernen – Europa im Wandel (<i>Peter Döbrich</i>)	49
Rumänien	
– Wir Siebenbürger Sachsen und die deutschen Gastlehrer (<i>Inge Sommer</i>)	52
– Schulbücher schreiben bei sechs Grad Celsius (<i>Marius Koity</i>)	54
– Auslandslehrer in Rumänien: Lückenbüßer oder Notwendigkeit (<i>Norbert Roth</i>)	55

DRITTE WELT

Bildungshilfe – Konzepte statt Caritas (<i>Hans Schmidt</i>)	57
--	----

FEUILLETON

Ein Primaria-Fachleiter schreibt einen bösen Brief (<i>P. H.</i>)	63
Deutsch oder nicht Deutsch, das ist überhaupt keine Frage (<i>Wolfgang Hammer</i>)	64

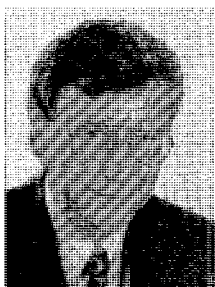
BÜCHERTISCH

Menschliches Verhalten im Wandel – Fair Play (<i>Hans-W. Schäfer</i>)	67
Entwicklungspsychologie – für Dialog und Praxis (<i>Rainer E. Wicke</i>)	67
Binationale Beziehungen – Beispiel Venezuela (<i>Harry Werner</i>)	68
Frankreich – Deutschland: Gegenseitiges Verständnis (<i>Manfred Sauer</i>)	69
Probleme des Ausländerstudiums (<i>Heinz-Edgar Fischersworring</i>)	70
Nigeria, das bevölkerungsreichste Land Afrikas (<i>Dieter Allgaier</i>)	71
Peru als Entwicklungsland (<i>Rudolf Kerscher</i>)	71
„Expedition Abi Deutsch“ (<i>Otmar Lahr</i>)	72

GRÜNE SEITEN

Übersicht: Prüfungen an Deutschen Auslandsschulen (<i>KMK</i>)	35
Internationale Schülerolympiade Informatik 1992 in Bonn	37

Der Vorsitzende berichtet:



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

auf der Hauptversammlung in Lübeck wurde Kritik an einer manchmal verzögerten Information der Mitglieder an den Auslandsschulen laut. Diese Kritik stand im Zusammenhang mit dem späten Bericht über die Reaktionen der amtlichen Stellen zu den Anträgen von Regensburg. Gerade dazu, meine ich, hatte sich der Vorstand nichts vorzuwerfen. Trotzdem möchte ich diese Kritik als Anregung aufnehmen und in dieser Rubrik in Zukunft über die Arbeit des Vorstandes, die von ihm geführten Gespräche und allgemeine Entwicklungen von Wichtigkeit berichten.

Vom 6. - 8. September traf sich der neue Vorstand zu seiner konstituierenden Sitzung in Fulda. Man mußte sich kennenlernen und erste Eindrücke sammeln. Im Vordergrund der Arbeit standen die Neuregelungen der Geschäftsbereiche und die Absprachen über ihre notwendig gewordene Übergabe. Die Mitglieder des neuen Vorstandes werden sich auf den nächsten Seiten selbst vorstellen. Im neuen Vorstand wird auch ein Referent für berufliche Bildung und Ausbildung tätig sein: es ist dies Herr Hartmut Neimöck. Damit erhält, wie auch von der Mitgliederversammlung gefordert, dieser Zweig des Auslandsschulwesens im Verband das ihm zustehende höhere Gewicht. Daß die berufliche Bildung für den Vorstand nicht nur am Rande von Bedeutung sein wird, wollten wir auch dadurch deutlich machen, daß der Schwerpunkt dieses Heftes auf Berichte und Perspektiven für das berufliche Schulwesen an den deutschen Auslandsschulen gelegt wurde.

Der Vorstand hat sich dafür entschieden, die Datenverwaltung in Zukunft mit Hilfe eines Vereinsverwaltungsprogramms zu rationalisieren. Dadurch wird vor allem der Schatzmeister bei der Abbuchung der Beiträge entlastet. Ich bitte daher alle Mitglieder, die sich noch nicht dem Abbuchungsverfahren angeschlossen haben, zu überlegen, ob sie nicht dem Verband eine Einzugsermächtigung für die Beiträge erteilen können. Durch das programmgestützte Einzugsverfahren werden Fehler wie z.B. Doppelbuchungen weitgehend vermieden. Einfacher wird auch der Austausch der Mitgliederadressen zwischen dem Schatzamt, der Geschäftsstelle und der Versandstelle für den Auslandsversand in Dortmund. Da der Schatzmeister in Zukunft für die Dateiverwaltung zuständig ist, bitte ich Sie, Änderungen von Anschriften und Bankverbindungen ihm direkt mitzuteilen. Ich versichere Ihnen, daß, wie bisher auch, Ihre bei uns gespeicherten Daten nur verbandsintern und für den vorgesehenen Zweck im Rahmen der gesetzlichen Datenschutzbestimmungen verwendet werden.

Im Oktober und November konnte der Vorstand mehrere Gespräche mit für das Auslandsschulwesen zuständigen Stellen führen und die sich aus den Anträgen der Mitglieder an die Hauptversammlung ergebenden Probleme erörtern. Ferner diskutierte Herr Becker im Auftrag des Vorstandes mit ranghohen Beamten des Bundesfinanzministeriums Fragen der beschränkten Steuerpflicht (5000 DM-Regelung) und der Anrechenbarkeit der Werbungskosten, die sich aus dem Urteil des BFH von 1986 ergeben. Die Auslandsmitglieder wurden über die Obleute durch die dem Heft 4/91 beigelegten gelben Blättern des Vorstandes darüber informiert. Während in der Frage der beschränkten Steuerpflicht auch durch die Intervention des Verbandes nun eine akzeptable Regelung erreicht wurde, bestehen bei der Anrechenbarkeit der Werbungskosten nach wie vor Meinungsunterschiede zwischen dem Verband und den Finanzbehörden. Hier wird der Vorstand weiterhin tätig sein müssen, um zu erreichen, daß Werbungskosten in der Höhe, wie sie auch bei einer Tätigkeit im Inland anfallen würden, voll auf das zu versteuernde Einkommen angerechnet werden.

Mit kollegialen Grüßen

Dietrich Finkbe

Der neue Vorstand stellt sich vor:

Dieter Forster Vorsitzender

Mein Konzept habe ich im Heft 4/91 ausführlich dargelegt, überlasse nun meinen Kollegen das Wort:



Hans-Joachim Reichenbach stellvertretender Vorsitzender

Referent für Rechts- und Sozialfragen, Auslandsdienst: 1974 - 1979 DS Quito - Ecuador, 1986 - 1990 Primaraleiter an der DS Asunción - Paraguay. Wie inzwischen bekannt, habe ich das Referat „Rechts- und Sozialfragen“ Anfang 1990 von Herrn Dr. Forwick übernommen. Da sich an den Aufgaben des Referates nichts geändert hat, kann ich auf die Ressortbeschreibung von Herrn Dr. Forwick in Heft 1/90 verweisen.



Christa Becker

Referentin für Mitgliederwerbung und Verbindung zu den Auslandsschulen. In diesem neu geschaffenen Referat, das ich seit 2 Jahren betreue, geht es darum, Verbindungen vom Vorstand zu den Auslandsschulen vorwiegend durch stärkeren Kontakt zu den Obleuten vor Ort zu pflegen und noch mehr Mitglieder an den Auslandsschulen zu werben.

Ziele:

- An jeder Schule mit mehr als 2 Mitgliedern sollte sich ein Kollege als Obmann zur Verfügung stellen. (Inzwischen haben wir 78 Obleute in aller Welt!)
- Möglichst alle aktiven Auslandslehrer sollten Mitglied im VdLiA sein!

Arbeitsweise:

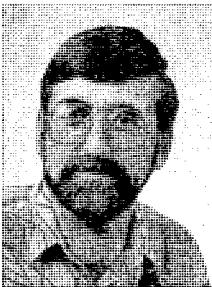
- Schneller Informationsfluß bei besonders aktuellen Anlässen durch „gelbe Briefe“ des Vorsitzenden, die über dieses Referat an die Obleute gehen. So wurden in der letzten Amtsperiode sieben Stück vorwiegend über die Besteuerungsfrage in alle Welt verschickt.
- Versenden von Formblättern an den Obmann zu Beginn eines neuen Schuljahres auf der Nord- bzw. Südhalbkugel zwecks Angabe der neuen Inlandadresse zurückgekehrter Lehrer und den Namen neuer Lehrer, damit ersteren die Verbandszeitschrift korrekt zugeleitet wird, letztere Informationsmaterial über den VdLiA und eine Verbandszeitschrift erhalten.
- Ins Inland rückkehrende Kollegen aus Chile, die Mitglied im VdLiCh und durch einen Korporationsvertrag gleichzeitig Mitglied im VdLiA sind, bekommen ein Formular mit Antrag auf weitere Inlandsmitgliedschaft im VdLiA zugesandt.
- Durch Plakate des Verbandes soll der VdLiA in den Lehrerzimmern der Auslandsschulen allen Auslandslehrern, besonders aber unseren Mitgliedern, täglich präsent sein.





Hartmut Neimöck

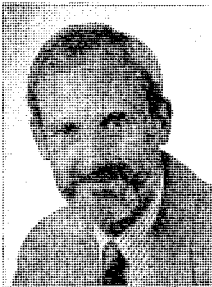
Referat für Fragen der beruflichen Bildung, Jahrgang 1938, Diplom-Handelslehrer, Auslandstätigkeit in Mexiko, Kolumbien und Lesotho. Das Referat für Fragen der beruflichen Bildung unterstützt die Entwicklung und Förderung der beruflichen Bildungsgänge im Auslandsschulwesen gegenüber allen mitwirkenden Personen und Institutionen. Es versteht sich als Partner für Fragen der personalen und materiellen Förderung und der Gestaltungsaufgaben im berufsbildenden Bereich.



Wolfgang Baier Geschäftsführer

Nach achtjähriger Auslandstätigkeit (1982 - 1990 in Arequipa/Peru als Fachleiter Deutsch als Fremdsprache und Schulleiter) ist der VdLiA der richtige Ort, um die vielfältigen Erfahrungen in praktische Politik umzusetzen.

Auf die auswärtige Kulturpolitik kommen durch die Öffnung Mittel-Ost-Europas, und damit indirekt auch auf die Deutschen Schulen im Ausland in den nächsten Jahren Herausforderungen zu, die Erreichtes in den bisher geförderten Schulen vor allem außerhalb Europas gefährden könnten. Wer, wenn nicht der VdLiA, wäre in der Lage mitzuhelfen, daß die Deutschen Schulen in aller Welt ihren hohen Standard halten und in Mittel-Ost-Europa ein qualifizierter DaF-Unterricht aufgebaut werden kann. Alle Kolleginnen und Kollegen sind aufgerufen, ihre Auslandserfahrungen dem Verband zur Verfügung zu stellen, damit er bei den offiziellen Stellen, die über das deutsche Auslandsschulwesen zu befinden haben, auch weiterhin als ernstzunehmender Gesprächspartner angesehen wird.



Hansjörg Behrendt Schatzmeister

Hansjörg Behrendt, geb. 1948. Studium der Physik und Mathematik in Kiel, Toulouse und Freiburg. Seit 1975 im schleswig-holsteinischen Schuldienst, Auslandstätigkeit: 1985-1988 an der DS Valparaíso/Chile, jetzt Flensburg. Als Schatzmeister bemühe ich mich um die effiziente und sparsame Verwendung der Mitgliederbeiträge und die korrekte Haushaltsführung. Augenblicklich erstelle ich das Konzept für die Übernahme der Mitgliederkartei in die Datenbank eines Vereinsverwaltungsprogramms, dessen Anschaffung der Vorstand beschlossen hat. Hierüber wird noch eine ausführliche Darstellung folgen.



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.

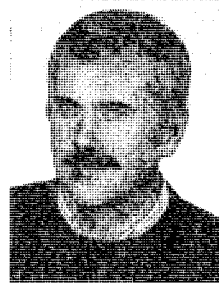
Referent für Öffentlichkeitsarbeit im Vorstand des VdLiA seit 1987.

Veröffentlichungen über Auswärtige Kulturpolitik, Schulverwaltung und Didaktik.

Herbert Michel

Referent für schulpolitische Grundsatzfragen (Schwerpunkt: Europa)
geb. 1949, Studium der Fächer Deutsch/Geschichte/Sozialkunde/Deutsch
als Fremdsprache. 1973 - 1975 als DAAD-Lektor für Deutsche Sprache und
Literatur in Schweden / 1982 - 1987 DS Athen / seither am A.-Schweitzer-
Gymnasium Erlangen.

Die Vollendung des Binnenmarktes am 1. 1. 1993 bedeutet auch für das
Bildungswesen der europäischen Staaten einen wesentlichen Einschnitt.
Freizügigkeit der Lehrer, Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse, Fremd-
sprachenunterricht, europäische Bildungskompetenzen, – dies sind nur
einige der Bereiche, die durch die fortschreitende europäische Integration
tangiert sind. Auch die Auslandsschulen werden davon einerseits betroffen
sein, andererseits können die dort gemachten Erfahrungen zurückfließen in
die Diskussion über eine „europäische Bildung“. Diese Auseinanderset-
zung mitzuverfolgen, darin Position zu beziehen und die Interessen der
Auslandsschulen und der verschiedenen Lehrergruppen, die dort unter-
richten, im Hinblick auf Europa '92 und auch im Hinblick auf die Veränderun-
gen in Osteuropa zu artikulieren und zu vertreten, wird eine wichtige
Aufgabe des „Verbandes deutscher Lehrer im Ausland“ sein. In diesem
Zusammenhang werde ich versuchen – hoffentlich unterstützt durch Rat-
schläge und Anregungen der Mitglieder – meinen Beitrag zu leisten.



Heinz Weischer

1940 geb. Westfale in bayerischem Schuldienst, Auslandstätigkeit
1973-1978 Schulleiter der DS Oruro/Bolivien, 1981-1986 Schulleiter der DS
Arequipa/Peru, seit 1.9.91 Fachberater in Hermannstadt/Rumänien.

Über die Arbeit der Schriftleitung wurde im Zusammenhang mit dem
Tätigkeitsbericht des Vorstandes in Heft 4/91 informiert: Unsere Zeitschrift
soll Sprachrohr für alle Lehrer sein und soll über Entwicklungen im
Auslandsschulwesen sowie in der Didaktik und Methodik von DaF und DaM
allen Lehrern berichten, die an deutschen Auslandsschulen oder pädagogi-
schen Institutionen des Auslandes mit Affinität zum Deutschen wirken; und
die Aufgaben der Lehrer werden immer vielfältiger, wenn man z.B. an den
großen Nachholbedarf für Deutsch als Fremdsprache im staatlichen Schul-
wesen der Länder Mittel-Ost-Europas denkt oder an die Bestrebungen
einer Dualen Ausbildung auch im Ausland. Daß der Schriftleiter nun selbst
wieder im Ausland tätig ist, bringt zum einen Aktualität in den
Vorstand, wenn auch die Reisekosten eine Teilnahme an jeder der Vor-
standssitzung verbieten, zum anderen aber bringt der unsichere und
zeitraubende Postweg nach Rumänien und zurück Schwierigkeiten für das
termingerechte Erscheinen einer Zeitschrift mit sich. Wir erproben die
Möglichkeit einer Schriftleitung außerhalb Deutschlands in diesen nächsten
beiden Nummern unserer Zeitschrift.



Bedauern über Personalkürzung – Neue Aufgaben im Osten

Gespräch zur Lage der deutschen Lehrerinnen und Lehrer im Ausland

Protokoll

Teilnehmer:

Wolfgang Baier (Verband deutscher Lehrer im Ausland)

Dieter Forster (Verband deutscher Lehrer im Ausland)

Eberhard Heide (GEW)

Kurt Simon (GEW)

Freimut Duve MdB

Evelin Fischer MdB

Iris Gleicke MdB

Hans-Günther Toetemeyer MdB

Siegfried Vergin MdB

Sigrid Bias-Engels (Mitarbeiterin der SPD-Bundestagsfraktion)

Freimut Duve begrüßte die anwesenden Gäste und Kolleginnen und Kollegen zu dem offenen Informations- und Meinungsaustausch, zu dem keine Tagesordnung vereinbart worden war.

Nach einer Vorstellungsrunde erklärte Dieter Forster (VdLiA), daß die vom Haushaltsausschuß beschlossenen Personalkürzungen die Auslandsschulen hart getroffen haben. Notwendig sind aus Sicht des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland vor allem

- eine Neuregelung der Personalstruktur besonders für die nichtverbeamteten Lehrerinnen und Lehrer, die bei ihrer Rückkehr nach Deutschland weder auf eine Anstellung noch auf eine weitere soziale Absicherung hoffen können,
- eine verbesserte Innovationsfähigkeit, die sich z.B. dadurch zeigen könnte, daß den Auslandsschulen vermehrt berufsbegleitende Zweige angegliedert werden könnten und
- neue konzeptionelle Überlegungen zur deutschen Kulturpolitik nach den Veränderungen in Mittel- und Osteuropa.

Lehrer und Lehrerinnen aus den neuen Bundesländern können zur Zeit noch nicht an den deutschen Auslandsschulen eingesetzt werden, da die neuen Länder selbst über einen hohen Bedarf verfügen und bei zahlreichen Lehrkräften auch noch nicht über ihre weitere Beschäftigung entschieden werden konnte.

Kurt Simon (GEW) begrüßte die Ausweitung der Auslandsschulen durch berufliche Zweige, die den jeweiligen Ländern sehr zugute kommen werde. Als noch nicht vollends gelungen bezeichnete er die intensivere Zusammenarbeit von Kultur- und Bildungszentren im Ausland. Für die einheimischen Lehrer an den Auslandsschulen forderte er

- eine Bezahlung, die es den Kolleginnen und Kollegen ermögliche, ihre Familien zu ernähren,
- Aufstiegschancen im Rahmen der Schule und
- eine Verbesserung der sozialen Absicherung durch eine Alters-, Kranken- und Arbeitslosenversicherung.

Ebenfalls müßten die freigesetzten deutschen Lehrerinnen und Lehrer einen erheblich verbesserten sozialen Schutz bei der Rückkehr nach Deutschland genießen. Kurt Simon lehnte die im Bundestag ersichtliche Tendenz, die Zahl der amtlich vermittelten Lehrer und auch ihre Zuwendungen zu reduzieren, eindeutig ab.

Von allen Beteiligten wurden die vom Haushaltsausschuß für die Jahre 1991 und 1992 vorgenommenen Personalkürzungen sehr bedauert. Dieter Forster wies auf die wachsende Konkurrenz durch das besser werdende Schulwesen in den Gastgeberländern hin. Er appellierte an die Politikerinnen und Politiker – und fand darin die Unterstüt-

zung der anwesenden MdB's –, sich gegen einen weiteren Personalabbau zu wenden, der an kleineren Schulen einschneidende Konsequenzen habe. Hans-Günther Toetmeyer bat deshalb um die Erstellung einer Modellvorstellung der Personalstruktur für zwei Schulen innerhalb und außerhalb Europas.

Kurt Simon (GEW) forderte auch verbesserte Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Auswahl von Lehrerinnen und Lehrern. So habe die GEW bereits ein Konzept für einen Beirat bei der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen erarbeitet, das allerdings vom Auswärtigen Amt abgelehnt werde. Dieser Beirat sollte zum Beispiel auch bei der Berufung von Schulleitern gehört werden. Dies sei vor allem deshalb wichtig, weil in zahlrei-

chen Fällen die Vorstände der Schulen die Berufung oder Weiterbeschäftigung von Lehrerinnen und Lehrern verhindert haben.

Übereinstimmung wurde festgestellt, daß vor allem die neuen Aufgaben in Osteuropa auch eine verbesserte Ausstattung der deutschen Auslandsschulen zur Folge haben müssen. Siegfried Vergin verwies hier besonders auf die Bestrebungen Brandenburgs, Lehrerinnen und Lehrer nach Polen zu senden. Evelin Fischer warnte vor einer Weiterbeschäftigung der ehemaligen DDR-Lehrerinnen und Lehrer, die alle politisch belastet seien.

Beginn: 11.10 Uhr

Ende: 13.02 Uhr

Bonn, den 4. 11. 1991

Sigrid Biäs-Engels

Beförderung, Leistungsbeschreibung und Dienstzeugnisse

Am 29. Oktober traf ich mich mit dem Vorsitzenden des ASchA, Herrn Min. Dir. a.D. Weiss, zu einem ausführlichen Gespräch über aktuelle Fragen des Auslandsschuldienstes. Im Vordergrund standen naturgemäß Themen, die in den Aufgaben- und Zuständigkeitsbereich der Bundesländer fallen.

1. Beförderung

Im Rahmen ihrer Kulturhoheit haben die Bundesländer unterschiedliche Verfahren und Schlüssel bei der Beförderung ihrer Lehrer festgesetzt. Eine einheitliche Regelung für alle aus dem Landesdienst in den Auslandsschuldienst beurlaubten Lehrkräfte wird sich daher nicht erreichen lassen. Im allgemeinen verfahren die Bundesländer so, daß die für den Auslandsschuldienst beurlaubten Lehrkräfte nicht von den in ihrem jeweiligen Bundesland vorgenommenen Regelbeförderungen (vom Studienrat zum Oberstudienrat) der entsprechenden Einstellungsjahrgänge ausgenommen werden. Ich rate daher allen Kolleginnen und Kollegen, bei denen im Inland eine Regelbeförderung anstehen würde, sich rechtzeitig bei ihrer Heimatschulbehörde zu erkundigen und gegebenenfalls um die Einleitung des entsprechenden Verfahrens zu bitten.

2. Leistungsbeschreibung

Für die Leistungsbeschreibung liegen inzwischen die neuen Formblätter vor (hier hat der Verband mit den gegenüber dem ersten Entwurf erzielten Verbesserungen einen Erfolg zu verzeichnen). Eine Leistungsbeschreibung ist keine dienstliche Beurteilung, sie wird daher auch nicht zu den Personalakten genommen, sofern dies nicht von der Lehrkraft gewünscht wird. Sie dient lediglich einer Entscheidung bei der Vertragsverlängerung und kann auch bei einer Zweitvermittlung herangezogen werden. Bei der Arbeitssitzung des Vorstandes in der Zentralstelle versicherte uns Dr. Zeidler, daß jedoch im letzteren Fall die Leistungsbeschreibung ohne Einverständnis des Betroffenen, dem Schulvorstand der neuen Schule nicht bekannt gemacht würde.

3. Rahmenstatut

Ein weiteres Thema war das vom Deutschen Bundestag geforderte Rahmenstatut für die Lehrkräfte an den deutschen Auslandsschulen. Die zukünftig für das Auslandsschulwesen im Haushaltsplan vorgesehenen 1230 Stellen für amtlich vermittelte Lehrkräfte stellen nach Meinung von Herrn Weiss die untere Grenze dessen dar, was zur Erfüllung der den Auslandsschulen ge-

genwärtig gestellten Aufgaben notwendig ist. Zusätzliche Aufgaben wie Neugründungen oder Erweiterungen von deutschen Auslandsschulen in Mittel-Ost-Europa sowie der Ausbau von berufsbildenden Zweigen an bestehenden Schulen erforderten daher auch zusätzliche Stellen im Haushaltsplan des Bundes.

4. Berufliche und duale Ausbildung

Die Vorstellungen des Auslandsschulsausschusses zum Ausbau des beruflichen Schulwesens, die ebenfalls Teil des Meinungsaustauschs waren, erläutert Herr Weiss in einem eigenen Artikel in diesem Heft.

Dieter Forster

VERBAND

Kurz berichtet: Vorstand tagte in Köln

Vom 16. – 18. 11. 1991 traf sich der Vorstand des VdLiA in Köln zu seiner zweiten Vorstandssitzung in der neuen Amtsperiode. Vorab sei festgestellt, daß die bisher erfolgreiche Arbeit unter dem ehemaligen Vorsitzenden Hans-Georg Becker mit dem neuen Vorsitzenden Dieter Forster fortgesetzt werden konnte, und dies in vielerlei Hinsicht:

Eine Reihe von Anträgen, beschlossen auf der 20. Hauptversammlung in Lübeck 1991 sind den zuständigen Ansprechpartnern in persönlichen Gesprächen und in Briefen übermittelt und erläutert worden. Erste Antworten darauf liegen bereits vor. Der Vorstand wird gemäß Antrag 6 der Hauptversammlung in der zweiten Jahreshälfte 1992 den Mitgliedern einen Bericht über die Ergebnisse aller Bemühungen vorlegen.

Der Erfolg in der Einkommenssteuerangelegenheit wurde den Mitgliedern über die Obleute ja noch vor Weihnachten 1991 mitgeteilt.

Daß der Verband auch eine mitgestaltende Kraft im deutschen Auslandsschulwesen ist, zeigt sich an Denkanlässen zu Themenkreisen wie 'DaF in Mittel-Ost-Europa und der ehemaligen UdSSR', 'berufliche Bildung im deutschen Auslandsschulwesen' – hierfür wurde ein eigenes Referat eingerichtet – einer Studie zum Problem des 'Frühbeginns des Fremdspracherwerbs', die den Länderkultusbehörden zur Verfügung gestellt werden soll, da man dort über den Fremdsprachenbeginn in der 3. Grundschulklasse

nachdenkt, und schließlich zur 'Nutzung von Erfahrungen zurückkehrender Kollegen'.

Die Mitgliederzahl des VdLiA entwickelt sich dank intensiver Werbung weiterhin sehr positiv. Immer mehr Kollegen an den Schulen im Ausland, aber auch solche im Inland mit Absichten, einmal an einer deutschen Auslandsschule tätig zu werden, sehen im VdLiA die Berufsvertretung, die am wirkungsvollsten die Belange aller Lehrer an den deutschen Auslandsschulen wahrnehmen kann.

Damit das auch in Zukunft so sein kann, traf sich der Vorstand am Montag, dem 18. 11. 1991, in der ZfA mit Herrn Dr. Zeidler, Frau Huthmacher und Herrn Dr. Schumacher zu einem ausführlichen Gespräch. In einer neunstündigen Marathonsitzung war am Sonntag der Besuch in der Zentralstelle gründlich vorbereitet worden. Die Ergebnisse des fünfstündigen Gesprächs, das in einer sehr angenehmen Atmosphäre stattfand, zeigen, daß die Politik des Verbandes stimmt.

Die 21. Hauptversammlung wirft bereits ihre Schatten voraus. Konstanz oder Freiburg werden als Tagungsorte gehandelt. Die Entscheidung wird gefallen sein, wenn die Mitglieder dieses Heft in Händen halten. Vom 7. – 9. 2. 1992 wird der Vorstand seine 3. Arbeitssitzung in Konstanz abhalten, unter anderem auch, um eine Entscheidung zugunsten einer der beiden Städte zu treffen.

Wolfgang Baier

Deutsche Lehrer im Ausland (Stand 1. 9. 1991)

Von der ZfA betreute Lehrkräfte

verbeamtete vermittelte Lehrkräfte **1275¹**
an den deutschen Auslandsschulen verschiedenen Typs

verbeamtete vermittelte Fachberater **87**
als Betreuer des Deutschunterrichts im staatlichen und privaten Schulwesen von Gastländern

Programmlehrkräfte
nicht verbeamtet, ausgewählt und vermittelt von der ZfA

Lateinamerika **77**
(teils vom IOM übernommen) Deutschlehrer an Privatschulen und Staatsschulen, die nicht oder nur gering von der Bundesrepublik gefördert werden

Kenia **16**
im Deutschunterricht eingesetzte Lehrer, die nach und nach von einheimischen Kräften ersetzt werden sollen

Singapore **1**

Türkei **61**
im sogenannten Anadolu-Programm eingesetzte deutsche Fachlehrer zur Reintegration von Rückkehrerkindern

Mittel-Ost-Europa **131²**
vorrangig im Deutschunterricht, auch im deutschsprachigen Fachunterricht eingesetzt in Ungarn, Polen, CSFR, Rumänien und Bulgarien. (Auch Übernahme ehemaliger dort wirkender DDR-Lehrer)

frei angeworbene Lehrkräfte **ca. 215**
nicht verbeamtete Lehrer, angeworben durch den ausländischen Schulträger, finanziert durch eine erweiterte Schulbeihilfe

Lehrkräfteprogramme der Bundesländer

verbeamtete und nicht verbeamtete Lehrkräfte für Multiplikatorentätigkeit, Deutschunterricht und Fachunterricht in deutscher Sprache. (Zunächst Einjahresverträge)

Mittel-Ost-Europa **92³**

Türkei **17**

¹ Im Haushaltsplan 1992 gekürzt auf 1245

² Weitere 25 im Besetzungsverfahren

³ Maximal 300 vorgesehen

(Die große Anzahl deutschstämmiger, deutschsprachiger Ortskräfte (Ehepartner von vermittelten Lehrkräften, Diplomaten, Firmenvertretern usw.) an Schulen im Ausland mit Affinität zum Deutschen ist in dieser Statistik nicht erfaßt.) *Ws*

Arbeitssitzung des Vorstandes am 18. November in der Zentralstelle

Am 18. November traf sich der Vorstand mit dem Leiter der Zentralstelle, Herrn Abteilungspräsident Dr. Zeidler, zu einer mehrstündigen Sitzung, bei der aktuelle Probleme des Auslandsschulwesens besprochen wurden. An dem Gespräch nahmen von seiten der Zentralstelle auch Frau RD'in Huthmacher und Herr Dr. Schumann teil.

1. Leistungsbeschreibung

Die neuen Formblätter für die Leistungsbeschreibung sind inzwischen den Schulen zugegangen und kommen entsprechend zur Anwendung. Leider hat sich der Verband, der die jetzige Form der Leistungsbeschreibung auch als Erfolg seiner Einwände gegenüber der ersten Fassung sieht, sich mit der Auffassung, daß auch die Stellungnahme der Lehrkraft im Formblatt aufgenommen werden sollte, nicht durchsetzen können. Eine vom Schulleiter abweichende Meinung muß also, sofern dies von der Lehrkraft gewünscht wird, gesondert formuliert werden. Diese Stellungnahme wird dann der Leistungsbeschreibung beigelegt. Legt die Lehrkraft Widerspruch gegen die Leistungsbeschreibung ein, so geht dieser an die Zentralstelle, die über den Widerspruch entscheidet.

Der Schulleiter trägt für die Leistungsbeschreibung die volle inhaltliche Verantwortung, auch wenn er zur Unterstützung bei der Abfassung gegebenenfalls andere Kollegen hinzuzieht.

Die Leistungsbeschreibung ist Teil der Akte des „Vermittlungsvorgangs“, deren Inhalt jeder Lehrkraft bekannt ist. In der Zentralstelle besteht auf Wunsch die Möglichkeit, diese Akte einzusehen. Nach einem Zeitraum von etwa 10 Jahren wird diese Akte von der Zentralstelle vernichtet. Dr. Zeidler stellte klar, daß bei einer Zweitvermittlung ohne Einverständnis der Lehrkraft die Leistungsbeschreibung aus der Erstvermittlung der neuen Schule nicht zugänglich gemacht wird.

2. Arbeitszeitverkürzung

Die Hauptversammlung in Lübeck hatte den Vorstand beauftragt, sich bei den zustän-

digen Stellen für die Umsetzung der Arbeitszeitverkürzung auch an den deutschen Auslandsschulen einzusetzen. Für die Verwirklichung dieses Vorhabens sieht Dr. Zeidler im Augenblick keine Erfolgsaussichten. Zum einen habe es auch bei den Bundesländern keine Einigung auf ein einheitliches Verfahren für die Lehrer gegeben, zum anderen erfordere eine Arbeitszeitverkürzung um eine Stunde an den deutschen Auslandsschulen ein Mehr an 50 Stellen, um den Unterricht im jetzigen Umfange erfüllen zu können. Zu diesem Zwecke sei aber eine Stellenanhebung im Augenblick politisch nicht durchsetzbar. Eine Unterrichtsverpflichtung im augenblicklichen Umfang sei außerdem nicht unzumutbar. Daher müsse der Unterrichtsversorgung an den Auslandsschulen gegenwärtig Vorrang vor einer Arbeitszeitverkürzung eingeräumt werden.

3. Rahmenstatut

Gemäß dem Auftrag des Deutschen Bundestages, ein einheitliches Statut für alle Lehrerkategorien an den deutschen Auslandsschulen vorzulegen, erarbeitet das Auswärtige Amt ein entsprechendes Papier. Nach den Vorstellungen der Zentralstelle soll es an den deutschen Schulen im Ausland

- amtlich vermittelte Lehrkräfte
 - Ortslehrkräfte
 - Programmlehrkräfte
- geben.

Amtlich vermittelte Lehrkräfte werden aus dem Inlandsschuldienst für den Auslandsschuldienst beurlaubt und über die Zentralstelle vermittelt. Sie erhalten wie bisher von der Zentralstelle eine Zuwendungszusage.

Ortslehrkräfte werden von den Schulen ausgewählt und im Rahmen der Schulbeihilfe vom Schulträger bezahlt. Die Regelung des Vertragsverhältnisses bleibt dabei dem Schulträger überlassen.

Programmlehrkräfte sollen von der Zentralstelle vermittelt werden und ebenfalls eine Zuwendungszusage erhalten. Daneben kann ihnen noch ein ortsübliches Gehalt durch den Schulträger bezahlt werden.

Für Programmlehrkräfte gilt künftig die

Regelung, daß nach Ende ihrer Tätigkeit an einer Auslandsschule vor einem weiteren Einsatz im Auslandsschuldienst ein zweijähriger Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland liegen muß.

Während sich bei den amtlich vermittelten Lehrkräften und den Ortslehrkräften am Status keine Veränderungen ergeben, stellen die vorgesehenen Bedingungen für die Programmlehrkräfte gegenüber dem augenblicklichen Zustand der frei angeworbenen Lehrkräfte eine Verbesserung dar. Dies entspricht auch den Forderungen des Verbandes in seinem Positionspapier. Über den genauen Umfang der Zuwendungszusagen waren aber noch keine Auskünfte zu erhalten.

4. Berufliche und duale Ausbildung an den deutschen Schulen

Die Zentralstelle beabsichtigt, in ihrem Hause eine Referentenstelle für die berufli-

che und duale Ausbildung an den deutschen Schulen im Ausland einzurichten. Als fördernde Stelle steht die ZfA der Entwicklung berufsbildender Zweige an den Auslandsschulen positiv gegenüber. Wünsche nach der Einrichtung und dem Ausbau solcher Zweige müssen aber von den Schulen an die Zentralstelle herangetragen werden. Förderungsmöglichkeiten bestehen vor allem dort, wo in den beruflichen Zweigen Deutsch als Unterrichtssprache eine wichtige Rolle spielt. Zum Zuständigkeitsbereich der Zentralstelle können auch berufliche Bildungsgänge gehören, wenn sie als Schulstufe der in Deutschland vorgeschriebenen Schulbesuchsdauer noch zugeordnet werden können.

Einigkeit zwischen dem Verband und Dr. Zeidler bestand darüber, daß ein weiterer Ausbau von dualen oder beruflichen Zweigen nicht zu Lasten der jetzigen Lehrerstellen gehen kann, sondern nur durch die Erhöhung der Stellenzahlen zu erreichen ist.

Dieter Forster

Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld

Das Herbsttreffen 1991 fand am 12. Oktober statt. Zu dem angekündigten Bericht über eine Reise durch Brasilien waren über 30 Kollegen/innen zum Teil auch mit Angehörigen und Freunden gekommen. Wie schon vermutet, war der Bericht des Kollegensohnes Dietrich Vogel sehr interessant und aufschlußreich. Durch seine Art zu reisen, war er ständig in hautnahe Kontakt zur brasilianischen Bevölkerung. So konnte er wirklich glaubhaft über Lebensgewohnheiten, Einstellungen und Stimmungen der Menschen, über Verkehrs- und Reisebedingungen und natürlich auch über die Besonderheiten und Schönheiten der einzelnen Landesteile berichten.

Das war kein üblicher Reisebericht. Jeder spürte den persönlichen Bezug des Vortragenden, der Brasilien fast als seine 2. Heimat ansieht. Wir wünschen dem angehenden Lehrer, daß er vielleicht einmal als engagier-

ter Auslandslehrer dorthin zurückkehren kann.

Im Anschluß an den Vortrag nutzte ungefähr die Hälfte der Teilnehmer die Gelegenheit, um im nahegelegenen Restaurant „Braugasse“ bis in den Abend hinein gemütlich beisammen zu sitzen. Da war Zeit über vergangene Auslandsaufenthalte zu sprechen aber auch über die aktuelle Situation in bestimmten Ländern und im Auslandsschulwesen überhaupt, – eine Börse für Fragen, Erfahrungen und Informationen.

So soll es auch bleiben und deshalb gleich hier der Termin für das Frühjahrstreffen 1992: Am 9. Mai in der VHS Detmold, Beginn 16.30 Uhr. Alle Interessenten werden gebeten, diesen Termin schon einmal vorzumerken. Eine persönliche Einladung erfolgt im April.

Christian Kanne

Steuerfragen: Ermittlung der abzugsfähigen Werbungskosten

Nachdem bei der Frage der beschränkten Steuerpflicht (5000 DM-Regelung) die drohende volle Besteuerung der gesamten Ausgleichszulage abgewendet werden konnte, konzentrieren sich die Bemühungen des Verbandes auf eine Änderung des im Augenblick von den Finanzämtern angewandten Verfahrens bei der Ermittlung des Anteils der abziehbaren Werbungskosten. Bisher hat sich der Verband mit seiner Auffassung, daß die prozentuale Anrechnung der Werbungskosten zu einer Benachteiligung für diejenigen führt, die u. a. einen hohen Miet-

zuschuß erhalten, nicht durchsetzen können. Das Finanzamt Bonn-Außenstadt verfährt so, daß die Werbungskosten nur im Verhältnis von zu versteuerndem zum steuerfrei belassenen Anteil abzugsfähig sind. Der Vorstand läßt im Augenblick prüfen, ob diese Auffassung richtig ist und wie gegebenenfalls verfahren werden könnte, um eine günstigere Regelung zu erreichen.

Die gegenwärtige Position des Finanzamtes Bonn-Außenstadt wird im folgenden Schreiben dargelegt:

**Finanzamt
Bonn-Außenstadt
VBZ 13**

Bonn, 26. Nov. 1991

Verband Deutscher Lehrer im Ausland
z.Hd. Herrn Hans Georg Becker
Hans Wilhelm Hansen Weg 11
4600 Dortmund-Lücklemberg

Betrifft: Einkommensteuerliche Behandlung der durch das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – an deutsche Auslandsschulen vermittelten Lehrer
hier: Ermittlung der abzugsfähigen Werbungskosten

Bezug: Persönliche Vorsprache vom 6. Nov. 1991

Sehr geehrter Herr Becker!

Gegenstand unserer Besprechung vom 6. November 1991 war die Frage der Ermittlung der abzugsfähigen Werbungskosten für die durch das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – an deutsche Auslandsschulen vermittelter Lehrer unter Beachtung des § 3c EStG.

Nicht nachvollziehbar erschien Ihnen die Handhabung durch das Finanzamt Bonn-Außenstadt, die Werbungskosten der Auslandslehrer nur entsprechend dem Verhältnis des steuerpflichtigen Teils der Ausgleichszulage zum Gesamtbetrag der Ausgleichszulage anzuerkennen. Ihrer Meinung nach müsse der gesondert berechnet und ausgewiesene Auslandszuschlag, Kaufkraftausgleich, Mietzuschuß, Kinderzuschlag Ausland und Zuschlag für Sicherungsmaßnahmen vorab den **entsprechenden Aufwendungen** des Auslandslehrers zugerechnet werden. Die anteilige Kürzung der nicht durch Zuschüsse gedeckter Aufwendungen der Auslandslehrer führe. Ihrer Meinung nach zu einer nicht gerechtfertigten Mehrbelastung des von Ihnen vertretenen Personenkreises.

Zu dieser Problematik nehme ich wie folgt Stellung:

Die große Mehrheit der Auslandslehrer hat sich nur dem ausländischen Schulträger gegenüber zur Unterrichtsleistung verpflichtet. Ein eventuell bestehendes Beamtenverhältnis ruht für die Zeit des Auslandsaufenthaltes. Für ihre Unterrichtstätigkeit im Ausland erhalten sie aber von der Bundesbesoldungsstelle laufende Zuwendungen nach **beamtenrechtlichen Grundsätzen**. Die laufenden Zuwendungen setzen sich aus einem einkommensteuerpflichtigen Inlandsteil und einem steuerfreien Auslandsteil zusammen.

Der von der Finanzverwaltung steuerfrei belassene Teil der Ausgleichszulage (die Steuerfreiheit dieses Betrages stellt der Bundesfinanzhof in seinem Urteil vom 14. 11. 1986 veröffentlicht im BStBl. 1989 II 351 in Frage) wird nicht vom jeweiligen Land das . . . des Lehrers ist, sondern vom Bundesverwaltungsamt geleistet. Dadurch wird jedoch kein Dienstverhältnis mit dem Amt und dem Auslandslehrer begründet. Die Ausgleichszulage ist vielmehr als Arbeitslohn aus dem mit dem ausländischen Schulträger bestehenden Dienstverhältnis i.S.d. § 2 Abs. 1 der LStDV anzusehen.

Diese Entlohnung erfolgt im Wege einer persönlichen Zuwendung nach § 44 BHO (Ausgleichszulage), die nur **entsprechend** dem BBesG berechnet wird. Bei der **Bemessung** der Ausgleichszulage wird daher nur **fiktiv** (ohne gesetzliche Grundlage) zwischen Auslandszuschlag, Auslandskindergeld, Mietzuschuß usw. unterschieden. Trotz dieser rechnerischen Aufteilung der persönlichen Zuwendung **entsprechend** den für ins Ausland entsandte Beamte maßgebenden Vorschriften des BBesG. handelt es sich daher um eine **einheitliche Pauschale**.

Entscheidend ist, daß der von Ihnen vertretene Personenkreis nicht nach dem BBesG sondern lediglich **entsprechend** den Grundsätzen des BBesG. entlohnt werden, mit der Folge, daß auch keine unbeschränkte Steuerpflicht nach § 1 Abs. 3 ESTG gegeben ist, sondern daß lediglich eine analoge Anwendung des § 1 Abs. 3 ESTG geboten ist. Die Zahlung erfolgt, wie bereits angesprochen, **entsprechend** den Grundsätzen des BBesG. nicht gemäß dem BBesG. Es handelt sich demzufolge um einen **Gesamtbetrag**, der lediglich fiktiv aufgeteilt wird.

Nach § 3c ESTG sind Werbungskosten eines Steuerpflichtigen um eindeutig feststellbare, klar abgrenzbare steuerfreie Einnahmen zu kürzen. Da das Bundesverwaltungsamt lediglich einen, von der Finanzverwaltung steuerfrei belassenen, **Gesamtbetrag** leistet, ist eine eindeutige Zurechnung der steuerfreien Einnahmen zu den geltend gemachten Werbungskosten nicht möglich. Die fiktiv vorgenommene Aufteilung der Auslandszulage ist für eine Zuordnung i.S.d. § 3c ESTG nicht ausreichend, da es an der gesetzlichen Grundlage nämlich Zahlung nach den BBesG. fehlt.

Auch die pauschal gewährte steuerfreie Einnahme schließt den Abzug von Aufwendungen aus, zu deren Ausgleich sie bestimmt sind, selbst wenn sie unabhängig von dem tatsächlichen Anfall beruflicher Aufwendungen gezahlt werden. Die von den Auslandslehrern geltend gemachten Werbungskosten stehen mit dem steuerfreien Teil der Ausgleichszulage in einem ebenso engen wirtschaftlichen Zusammenhang wie mit deren steuerpflichtigen Teil, da sie zur Erzielung beider Teile der Ausgleichszulage aufgewandt werden. Da, wie bereits ausgeführt, eine eindeutig feststellbare, klar abgrenzbare Beziehung zwischen den Ausgaben und den steuerfreien Einnahmen fehlt, ist nach § 3c ESTG ein Abzug der Werbungskosten nur entsprechend dem steuerpflichtigen Teil der Zulage zum Gesamtbetrag der Zulage abziehbar. Diese Auffassung bestätigte der Bundesfinanzhof in seinem Urteil vom 14. November 1986, veröffentlicht BStBl. 1989 II 351.

Eine Änderung dieser Rechtsauffassung ergibt sich **auch nicht** aus den ab dem 1. 1. 1991 gültigen Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheiden.

Ich hoffe, Ihnen mit dieser Auskunft gedient zu haben.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

(Erhard)

Antrag des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland

an:

das Ministerium für Finanzen in Bonn – Bundesfinanzminister

die Länderfinanzministerien

die obersten Finanzbehörden der Länder

Betr.: Einkommenssteuerrechtliche Behandlung der Auslandslehrer

Hier: Ermittlung der Werbungskosten bei den Einkünften aus nichtselbständiger Arbeit

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V. bittet das Bundesministerium für Finanzen, die Länderfinanzministerien und die obersten Finanzbehörden der Länder, bei der Anwen-

dung des § 3 c Einkommenssteuergesetz gemäß Punkt 3 des Urteils des Bundesfinanzhofs vom 14. November 1986 (VI R 209/82) so zu verfahren, daß in denjenigen Fällen, wo die Finanzverwaltung einen Teil der Ausgleichszulage bei einem amtlich vermittelten Lehrer steuerfrei beläßt und damit Werbungskosten aus dem Dienstverhältnis des Auslandslehrers nur zu einem verhältnismäßig zu berechnenden Teil abziehbar sind, die als **Gesamtbetrag** der in Punkt 3 des genannten Urteils bezeichneten Zulage die Summe aus den steuerpflichtigen Bezügen (A) und der Auslandszulage (B), (also $A + B$) genommen wird, und daß damit Werbungskosten im Verhältnis **der steuerpflichtigen Bezüge** zu dem so definierten **Gesamtbetrag** also von **A: (A + B)** abziehbar sind.

Mit Auslandszuschlag (B) ist selbstverständlich nur die **Stufe 1** dieses steuerfreien Zuschlags gemeint, weil in gefährdeten Gebieten und dort, wo die materiellen und immateriellen Belastungen besonders hoch sind (höhere Stufen als Stufe 1), die Lehrer trotz höherer Belastungen bestraft würden dadurch, daß sie weniger Werbungskosten absetzen können.

Begründung:

Die Ausgleichszulage des amtlich vermittelten Auslandslehrers besteht im wesentlichen und in der Regel aus 4 Teilen, dem großen Teil der steuerpflichtigen Bezüge (A), dem großen Teil der steuerfreien Auslandszulage (B), die die materiellen und immateriellen Belastungen am Auslandsdienstort abdecken soll, sowie zwei in der Regel kleinen Teilen, dem Auslandskindergeld (C) und dem Mietzuschuß (D).

Das Urteil des Bundesfinanzhofs hat unseres Erachtens zu undifferenziert und zu global von steuerfreier Ausgleichszulage gesprochen, ohne substantiell die großen Unterschiede herauszustellen, denen die drei Anteile in der steuerfreien Ausgleichszulage: B, C und D unterworfen sind.

Kinderreiche Familien haben einen hohen Auslandskindergeldanteil in der Ausgleichszulage und können nach dem Urteil des Bundesfinanzhofs nur deutlich weniger Werbungskosten als kinderarme und kinderlose Familien absetzen, obwohl doch durch die Zahl der Kinder wesentlich mehr Werbungskosten anfallen, weil die Bezugsgröße des Urteils: $B + C + D$ unverhältnismäßig hoch wird im Vergleich zu A.

Wohnungen an Dienstorten, die in sehr teuren Ballungsgebieten der Erde liegen, erfordern einen sehr hohen Mietzuschuß (z.B. Tokio u. U. 10000 DM monatlich). Familien in solchen Dienstorten haben einen sehr hohen Mietzuschußanteil in den steuerfreien Ausgleichszulagen und können daher ebenfalls nur sehr wenig Werbungskosten abziehen, weil der Anteil $B + C + D$ durch D sehr hoch wird im Verhältnis zu A.

Es ist nicht einzusehen und nicht mehr hinzunehmen, daß das Urteil des BFH derart familien- und kinderfeindlich ist, daß die Kinderzahl des Lehrers die Absetzbarkeit der Werbungskosten verringert, wo doch gerade die größere Zahl der Kinder die Summe der Werbungskosten vergrößert.

Es ist nicht einzusehen und nicht mehr hinzunehmen, daß ein Auslandslehrer, der zufällig an einem Dienstort mit sehr hohen Mieten wohnt, deutlich weniger Werbungskosten absetzen kann als ein anderer Lehrer. Gerade dort, wo hohe Mieten verlangt werden, also in Ballungsgebieten der Erde, fallen hohe Werbungskosten an z.B. durch längere und aufwendigere Fahrten zur Arbeitsstätte u.a.

Der VdLiA ist der Meinung, daß diese in aller Welt und von allen Auslandslehrern als ungerecht und ungleichbehandelt empfundene Regelung aus dem Urteil des BFH nur beseitigt werden kann, wenn die aus dem BFH-Urteil folgende **anteilige** Absetzbarkeit der Werbungskosten nicht den „**Gesamtbetrag der Zulage**“ (Punkt 3 des Urteils) als Bezugsgröße hat, sondern die **Summe aus steuerpflichtigen Bezügen und steuerfreiem Auslandszuschlag, also $A + B$** .

Mit Auslandszuschlag (B) ist selbstverständlich nur die **Stufe 1** dieses steuerfreien Zuschlags gemeint, weil in gefährdeten Gebieten und dort, wo die materiellen und imma-

riellen Belastungen besonders hoch sind (höhere Stufen als Stufe 1), die Lehrer trotz höherer Belastungen bestraft würden dadurch, daß sie weniger Werbungskosten absetzen können.

Wir bitten um entsprechende korrigierende Erlasse und Anweisungen an die nachgeordneten Finanzbehörden und an das Finanzamt Bonn-Außenstadt, rückwirkend ab 1. 1. 1989 so zu verfahren wie in diesem Antrag gefordert.

VdLiA

Aus dem Rechts- und Sozialreferat:

Datum 9. 8. 1991/Dr. AB/li
Reg.-Nr.: 01-91-05

Rechtsgutachten zur Erstattung von Nebenkosten zum Mietzuschuß:

Der Mietzuschuß ist in § 57 des Bundesbesoldungsgesetzes (BBesG) geregelt. Danach wird Zuschuß gewährt, wenn die Miete für den als notwendig anerkannten leeren Wohnraum einen bestimmten Prozentsatz aus Grundgehalt, Ortszuschlag, Amts- und Stellenzulage übersteigt. Der Mietzuschuß beträgt dann 90 v.H. des Mehrbetrages. Ausweislich der Verwaltungsvorschriften zu dem Bundesbesoldungsgesetz werden auch nach Ziffer 57.1.9 **Mietnebenkosten** in dem vom Bundesminister des Inneren anerkannten Umfang als zuschußfähige Bestandteile der Miete berücksichtigt.

Die Frage ist, ob auch der Beamte, der an seinem ausländischen Dienort ein Hausgrundstück oder eine Eigentumswohnung erwirbt oder errichtet, einen Zuschuß geltend machen kann und ferner, ob auch bei ihm die „Mietnebenkosten“ als zuschußfähige Bestandteile der „Miete“ zu beachten sind.

Zu diesem Problem wird etwas in Ziffer 57.1.6 der oben angeführten Richtlinien gesagt. Es heißt dort, daß auch der Eigentümer eines Hausgrundstücks bzw. einer Eigentumswohnung Anspruch auf einen Zuschuß hat, und zwar „entsprechend § 57 Abs. 1“ des BBesG. Die Vorschrift kann nur analog angewendet werden, weil sie unmittelbar, wie es schon in der Überschrift heißt, auf den Mieter zugeschnitten ist und ein Eigentümer schließlich keine Miete zahlt.

Ob der Zuschuß auch die Mietnebenkosten erfaßt, steht dahin. Das Bundesverwaltungsamt hat in einer uns vorliegenden Entscheidung unter dem 7. 6. 1991 erklärt, die „Berücksichtigung von Nebenkosten bei Hauseigentum (sei) nach den einschlägigen Vorschriften nicht möglich“. Das Bundesverwaltungsamt hat sich dabei auf Ziffer 57.1.6 berufen. Diese Vorschrift regelt, bis zu welcher Höhe der Zuschuß beim Kauf eines Hauses gewährt werden kann. Hier heißt es ausdrücklich: „Nebenkosten (Nr. 57.1.9) bleiben unberücksichtigt“. Nach unserer Auffassung begehrt das Bundesverwaltungsamt aber einen Denkfehler:

Auszugehen ist von dem „normalen“ Mietzuschuß. Es wird festgelegt, wie hoch die Miete zuzüglich der Mietnebenkosten sein darf, damit ein Anspruch auf Mietzuschuß entsteht. Da der Eigentümer eines Hausgrundstückes bzw. einer Eigentumswohnung keine Miete zahlt, muß ein anderer Modus gefunden werden, der die Zahlung eines Zuschusses auslöst.

Und der Richtliniengeber hat sich etwas einfallen lassen. Er setzt fest, daß als zuschußfähig in diesen Fällen ein Betrag von 0,65 v.H. des auf den als notwendig anerkannten leeren Wohnraum entfallenden reinen Kaufpreises einschließlich Rechtsanwalts- und Notariatsgebühren sowie Grundbuchgebühren gilt. Der Zuschuß darf jedoch monatlich 0,3 v.H. dieses Kaufpreises nicht

übersteigen. Und jetzt – und nur in diesem Zusammenhang – taucht die Formulierung mit den „Nebenkosten“ auf. Sie „bleiben unberücksichtigt“.

Das bedeutet also, daß der Zuschuß, der sich auf den „reinen Kaufpreis“ bezieht, lediglich bestimmte Gebühren umfaßt, der reine „Kaufpreis“ aber auf keinen Fall durch etwaige Nebenkosten erhöht wird.

Mit anderen Worten: Ziffer 57.1.6 regelt die Modalitäten bezüglich der Frage, wie der Zuschuß ersatzweise bei dem Kauf eines Hausgrundstücks bzw. einer Eigentumswohnung zu ermitteln ist. Die feste Bindung an den Kaufpreis in beiden Berechnungsstufen (0,65 v.H. bzw. 0,3 v.H.) und der ausdrückliche Bezug auf den leeren Wohnraum zeigen, daß hier der Mietzuschuß als Zinsbeihilfe zu den Kapitalkosten, die die Miete darstellen, gewährt wird. Selbstverständlich werden hierbei Nebenkosten nicht berücksichtigt, da sie nicht Teil des Kaufpreises sind.

Aus der Nichtberücksichtigung von Nebenkosten bei dieser Ersatzberechnung abzuleiten, der Gesetz- bzw. Richtliniengeber schließe die Nebenkosten als zuschufähige

Bestandteile der „Miete“ aus, stellt folglich nach unserer Auffassung eine Fehlinterpretation der Verwaltungsvorschrift dar, die zu einer ungerechtfertigten Benachteiligung von Käufern eines Hausgrundstückes bzw. einer Eigentumswohnung führt. Es ist nämlich kein Grund ersichtlich, warum ein Beamter, der Eigentümer einer Immobilie ist, beim Zuschuß anders behandelt werden soll als der Beamte, der zur Miete wohnt. Der Kauf einer Immobilie durch den Auslandslehrer liegt im Interesse der Bundesrepublik, weshalb die Wirtschaftlichkeit im einzelnen ja auch nachzuweisen ist. Hätte der Beamte stattdessen die von ihm bewohnte Immobilie gemietet, so läßt sich leicht nachrechnen, daß der Bundesrepublik Deutschland Mehrkosten beim Mietzuschuß in nicht unerheblicher Höhe entstünden. Daß aber dieser im Interesse der Bundesrepublik liegende Kauf einer Immobilie die Konsequenz haben soll, daß der Käufer von der ihm gesetzlich zustehenden Erstattung bestimmter Nebenkosten grundsätzlich ausgeschlossen wird, erscheint widersinnig und ist aus den Vorschriften nicht herauszulesen.

Dr. Abhauer, Rechtsanwalt

Datum 7. 8. 1991/Dr. AB/II
Reg.-Nr.: 01-91-05

Rechtsgutachten

zur Zahlung von Erziehungsgeld an Ehepartner vermittelter Auslandslehrer nach dem Bundeserziehungsgeldgesetz:

Grundsätzlich setzt ein Anspruch auf Erziehungsgeld nach dem Bundeserziehungsgeldgesetz (BERzGG) einen rechtmäßigen Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt im Geltungsbereich des Grundgesetzes (Wohnlandprinzip) voraus. Dieses Wohnlandprinzip gilt aber nicht ausnahmslos.

Ein Anspruch nach dem BERzGG kann nämlich auch der erwerben, der keinen Wohnsitz oder keinen gewöhnlichen Aufenthalt im Geltungsbereich des Gesetzes hat, der gem. § 1 Abs. 2 BERzGG in Verbindung mit § 1 Abs. 2 des Bundeskindergeldgesetzes (BKGG) auf „Veranlassung seines im Geltungsbereich des Gesetzes ansässigen Arbeitgebers oder Dienstherrn zur vorübergehenden Dienstleistung in ein Gebiet au-

ßerhalb dieses Geltungsbereiches entsandt, abgeordnet, versetzt oder kommandiert“ ist.

Die Frage ist, ob eine „Entsendung“ im Sinne dieser Vorschrift vorliegt oder nicht. Nach wie vor sind die Auslandslehrer Beamte – wenn auch beurlaubt, ihre Tätigkeit wird für die Berechnung von Besoldungs- und Ruhegehaltsdienstalter angerechnet, es besteht ein Zuwendungsverhältnis nach §§ 23 und 44a BHO. In diesem Zusammenhang ist auch auf die Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichtes vom 15. 1. 1962 (BVerwG VI C 42.59) hinzuweisen, in der festgestellt wird, daß „eine Verwendung eines Beamten im Ausland im Sinne des § 117 Abs. 1 BBG auch dann vorliegen kann, wenn der Beamte für die Zeit der Verwendung nach § 111 Abs.

1 S. 2 Nr. 5 BBG ohne Dienstbezüge beurlaubt war und die Berücksichtigung der Zeit der Beurlaubung als ruhegehaltensfähig zugestanden wurde". Auch ist die Tätigkeit regelmäßig nur als „vorübergehend“ außerhalb des Geltungsbereiches des Gesetzes anzusehen.

An einem Umstand sind Behörden und Gerichte bislang aber nicht vorbeigekommen: Der im Ausland tätige Lehrer hat in aller Regel einen Dienstvertrag abgeschlossen mit einem Arbeitgeber, der im Ausland seinen Sitz hat. Wer aber einen ausländischen Arbeitgeber (Dienstherrn) hat, der ist nicht „entsandt“. Der Begriff der „Entsendung“ ist bis heute auch nicht extensiv ausgelegt worden. Das Bundessozialgericht (mit Urteil vom 14. 1. 1987) hat zum wiederholten Male entschieden, daß das Wohnlandprinzip eine enge sachliche Begrenzung hat. Das Erziehungsgeld als Sozialleistung kann auch nicht arbeitsvertraglich vereinbart werden, weil es sich um einen öffentlich-rechtlichen Anspruch handelt, der sich gegen öffentlich-rechtliche Stellen richtet, so daß er dem privaten Arbeitsrecht entzogen ist.

Die Rechtslage könnte sich aber seit dem 1. 1. 1991 durch die neuen Dienstverträge geändert haben. Seit dieser Zeit werden nämlich die Dienstverträge „unter Berücksichtigung des Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheides“ des Bundesverwaltungsamtes geschlossen. 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 Lehrkräften, die aufgrund ihrer fachlichen Qualifi-

kation, ihrer Berufserfahrung und ihrer Persönlichkeit als Träger und Vermittler deutscher Kultur, insbesondere auf dem Gebiet der Pädagogik nach neuestem Stand der Methodik und Didaktik als besonders geeignet ausgewählt wurden. Diesen Lehrern werden spezielle Pflichten auferlegt, die sie im Auftrag und im Interesse der Bundesrepublik Deutschland zu erfüllen haben. Dafür erhalten sie Zuwendungen. In diesem Sinne verpflichtet sich die Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch das Auswärtige Amt, dieses vertreten durch den Präsidenten des Bundesverwaltungsamtes, zur Erbringung bestimmter Leistungen dem jeweiligen Lehrer gegenüber.

Umgekehrt verpflichten sich auch die Lehrkräfte zu bestimmten Leistungen. Es handelt sich dabei um eine Ausgestaltung besonderer Pflichten, die die Tätigkeit eines Lehrers im Ausland mit sich bringt, und die sie im Auftrag und Interesse der Bundesrepublik Deutschland zu erfüllen haben.

Aber nach wie vor heißt es im Dienstvertrag, daß eine Vereinbarung geschlossen wird zwischen der jeweiligen Lehrkraft und dem (ausländischen) Schulträger. Nach wie vor besteht also nur ein unmittelbarer Arbeits-/Dienstvertrag mit dem ausländischen Arbeitgeber. Auch durch die Einbeziehung des Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheides des Bundesverwaltungsamtes wird die Bundesrepublik Deutschland nicht zum Arbeitgeber.

Damit steht fest: Die Rechtslage hat sich nicht geändert. Die Lehrkraft ist nicht „entsandt“, ein Anspruch auf Erziehungsgeld besteht nicht.

Dr. Abhauer, Rechtsanwalt

Die **Schriftleitung** ist zu erreichen unter:

Heinz Weischer, Bukarest Luft, Postfach 15 00, 53 Bonn 1
oder Str. Coşbuc 23, 2400 Sibiu, Rumänien

Telefon (Büro) 0040 - 24 - 147 16
(priv.)

Telefax 0040 - 24 - 147 16

Information der Schriftleitung:

Wenn Sie uns auf Ihrem Computer schreiben wollen . . .

Wichtige Vorbemerkung:

Sie **müssen** selbstverständlich nicht mit einem Computer schreiben. Wir sind dankbar für jeden Artikel, ob mit der Hand (als Lehrer haben Sie selbstverständlich eine vorbildliche Handschrift) oder mit der Maschine geschrieben. Also bitte kein Unmut!

Aber wenn Sie auf dem Computer Ihre Artikel schreiben, dann können Sie uns und dem Verlag dadurch die Arbeit erleichtern (und das heißt: Kosten sparen), daß Sie uns zum ausgedruckten Text eine Diskette mitschicken (3,5 oder 5,25). Und wenn Sie in Ihrem Artikel Wörter und Zeilen kursiv oder fettgedruckt hervorheben wollen, Vorschläge für die Schriftgröße machen wollen, im Sinne unseres im letzten Jahr erarbeiteten Lay Out's, dann können Sie zusätzliche Steuerzeichen in den Text einbauen, verwenden Sie aber bitte die mit der Druckerei abgesprochenen Zeichen (s. u.). Bitte beachten Sie die folgenden Hinweise des Verlages:

Hinweise und Richtlinien zur Texterfassung

Das Erfassen und Bearbeiten eines Manuskripts mit Hilfe eines PC's und einem entsprechenden Drucker für die Ausgabe bringt Ihnen zahlreiche Vorteile.

Höhere Erfassungsgeschwindigkeit, problemlose Eingabe von Korrekturen und Ergänzungen, einfache Verschiebung und Umstellung von Textblöcken, leichte Ummumerierung von Seitenzahlen und Fußnoten.

Wenn Sie ein Manuskript auf einem PC erfassen, ist in der Regel auch eine Weiterverarbeitung Ihrer erstellten Datei in einem Publisher-Programm oder Fotosatzsystem möglich. Damit Ihre Datei problemlos für die aufnehmenden Systeme übersetzt (konvertiert) und dann weiterverarbeitet werden kann, müssen verschiedene Bedingungen erfüllt sein.

So sollte beispielsweise Ihr Datenträger in seiner physikalischen Beschaffenheit einem bestimmten Standard entsprechen, d.h. Ihre Diskette sollte DOS-kompatibel formatiert sein.

Behalten Sie unbedingt eine Sicherungskopie und einen Ausdruck bei Ihren Unterlagen. Eventuell können nach einer Bearbeitung durch die Schriftleitung noch Rückfragen und/oder Änderungen an Ihrem Datenbestand notwendig werden.

Richtige Texterfassung in MS-WORD 4.0 oder 5.0

Um eine problemlose und zeitsparende Konvertierung Ihres Textes durchführen zu können, bitten wir Sie um Beachtung der folgenden Regeln bei Eingaben, die direkten Einfluß auf die Weiterverarbeitung haben.

Manche Zeichen lassen sich mit WORD nicht darstellen, können aber durch Eingabe eines geeigneten Zeichencodes in Ventura erzeugt werden. Beachten Sie bitte, daß ein Code nur für ein und dieselbe Funktion benutzt werden darf.

Harte und weiche Returns

Benutzen Sie die Returntaste nur am Ende eines Absatzes – nicht, um Zeilen umzubrechen. Dieses macht Ihr Textsystem automatisch. Wollen Sie einen Zeilenumbruch erzielen, verwenden Sie in WORD die Tastenkombination <Shift + Return>.

Schreiben Sie Text, der für Spaltensatz vorgesehen ist, ebenfalls endlos. Die Gestaltung im Hinblick auf die Spalten nimmt eine Layout-Funktion vor.

Fußnoten

Fußnoten sind im laufenden Text direkt hinter das Bezugswort einzufügen. Eröffnen Sie den Fußnotentext mit der Codierung *FA* (Fußnotenanzug) und schließen Sie ihn mit *FE* (Fußnotenende) ab. Bei Bezug auf ganze Sätze setzen Sie den Fußnotentext hinter das Interpunktionszeichen.

Striche

Bitte unterscheiden Sie zwischen

- Kuppelstrichen (z.B. Müller-Thurgau)
- bis-Strichen (z.B. 1990–1991) und
- Gedankenstrichen (z.B. die Frau — die mich liebte — ist auf und davon).

Schreiben Sie bitte bei Kuppelstrich einen einfachen (-), bei bis Strich einen zweifachen (—) und bei Gedankenstrich einen dreifachen (—) Trennstrich, ohne weiteren Zwischenraum.

Ziffern

Schreiben Sie für die Null niemals ein „o“ und für die 1 niemals ein „l“. Benutzen Sie bitte ausschließlich die entsprechenden Zahlentasten.

Sonderzeichen erfordern für die Weiterverarbeitung eine besondere Codierung. Die gebräuchlichsten Sonderzeichen können Sie schon in WORD eingeben. Komplexere Kombinationen wie Formeln und Brüche tragen Sie bitte **handschriftlich** in Ihren Ausdruck ein.

Schließen Sie **jeden Absatz** mit der Return-Taste.

Heinz Weischer

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder

ALT, Hermann, Colegio Andino Bogotá
 AULMANN, Gerd, DS Genua
 BECK, Raimund, 1000 Berlin 47, Ritterspornweg 8a
 BILL, Horst, DS Lima
 BÖHLS, Jürgen, DS Lagos
 BRÜCKNER, Susanne, DS Stockholm
 BURGER, Alfred, DS Montevideo
 DÄHNE, Holger, Botschaftsschule Teheran
 EDEN, Tilman, DS Genf
 FRIEDRICH, Christa, DS Riyadh
 GEHRINGER, Bernhard, 8500 Nürnberg 90, Krafthoferhauptstr. 157a
 HOHN, Willy, DS Caracas
 HOLST, Hans-Hinnerk, DS Montreal
 JANEK, Franz, DS Manila
 JUNGE, Michael, Hölters-Schule, Buenos Aires
 KARBEL-SCHULZ, Waltraud, DS Sao Paulo
 KIHM, Gudrun, 2960 Aurich, Oldersumerstr. 95
 KRETZSCHMAR, Bernd, DS Madrid
 KUEHN, Norbert, Int. Shape-Schule Schottland
 KUHWEDDE, Holger, DS Mailand
 MAURER, Richard, DS Singapur
 MELDE, Horst, Afcnt Brunssum
 POPELKA, Jürgen, Corporación Inst. Colombo-Alemán, A.A. 56961 Bogotá
 REMMLER, Peter, Buriesgasse 3, 7083 Abtsgmünd
 ROLBIETZKI, Klaus, DS Windhoek
 SCHMID, Clemens, DS Asunción
 SCHMID, Wolfgang, DS Cali
 SCHMIDT, Ralf, Pestalozzi-Schule Buenos Aires
 SCHNEIDER, Jo (VdLich-Valparaiso), 3548 Mengerlinghausen, Amselweg 17
 SCHRÖDER, Klaus Günter, DS Den Haag
 SPERR, Rudolf, 8038 Gröbenzell, Augsburgstr. 53
 SPRATTE, Ulrich, D-Schweizer-Schule Hong Kong
 STEFFES, Berthold, DS Barranquilla
 STEINLE, Dr. Gisela, DS Quebec
 STIEHL, Elfi, DS Singapur

STUDTE, Horst, DS Montreal
 TRAUTMANN, Lutz, DS Den Haag
 WEIDENHILLER, Peter, DS Madrid
 WÜRZNER, Franz, DS Washington

Anschriftenänderungen

BALDAUF, Gunter (DS Santiago), 8300 Landshut, Wilh.-Hauff-Str. 30a
 BAUDACH, Herwig (DS Caravas), 8788 Bad Brückenau, Breitenbacher Weg 3
 BAUMGARTEN, Uwe (DS Barcelona), 5600 Wuppertal, Gartenstr. 115
 DIEROLF, Klaus (DS Madrid), 7101 Untergruppenbach, Hegelstr. 20
 DRESS, Heinz, 7982 Baidt, Rehstr. 29
 ENGEL, Klaus, 2804 Lilienthal, Im Gründe 25
 FUHRMANN, Gerlinde, DS Ankara
 HAMM, Thomas, DS Gran Canaria
 HAUG, Rainer, 7700 Singen, Virchowstr. 18
 JENSS, Detlev (DS Lagos), 7777 Salem 1, Bodenseeestr. 5
 JURISCH, Thomas (DS Asunción), c/o Norbert Raum, 2057 Wentorf, Schulstr. 28
 KÖLLE, Martin (DS Athen), 6900 Heidelberg, Leyergasse 5
 KOLZ, Hans Heinrich (DEOS Kairo), 8000 München, Dussekstr. 5
 KRÖGER, Heinz (DS Istanbul), Cengiz Cömerli, Jall, – Kavak, Bodru, Türkei
 KURTENBACH, Erich (DS Rom), 5353 Mechenich, Hüllengarten 3
 KYRIELEIS, Dorothee (DS Thessaloniki), 2000 Hamburg 50, Nöltingstr. 51
 LIERMANN, Hartmut (DS La Paz), 6120 Erbach, Bullauer Str. 59
 MOSER, Richard (Togo), 6900 Heidelberg, Ginstersweg 16
 OTT, Bernd, 6930 Ebersbach, Im Hirschacker 26
 PALLUCH, Detlev (DS Istanbul), 5860 Iserlohn, Auf dem Mühlenberg 14
 PETEREK, Wolfgang (DS Genua), 7500 Karlsruhe, Im Grün 17

- PETERSEN, Ronald, DS Kapstadt
 POY, Dr. Axel (PZ Bogotá), 8481 Leuchtenberg, Michldorf, Steinackerstr. 8
 REIS, Rudolf (DS Bilbao), 6501 Ober-Olm, Am Beinestein 2
 RINGHOLZ, Wolfgang (DS Barcelona), 2077 Trittaus, Eidigweg 8
 ROHLER, Dieter, DS Asunción
 SALLER, Anton (DS Valencia), 7312 Kirchheim/Teck
 SAUVANT, Fritz (DS Lagos), 2420 Eutin, Am Mühlberg 1
 SCHEUERL, Dorothea (DS Thessaloniki), 8200 St. Georg 28
 SCHILZ, Norbert (Pestalozzi-Schule Buenos Aires), 6642 Mettlach, Von Koelerstr. 22
 SCHNAAS, Norbert, 7809 Archbold Terrace, Bethesda MD 20818
 SCHRÖDER, Dr. Jochen (Goethe-Schule Buenos Aires), 6701 Waldsee, Akazienstr. 7
 SEISSER, Gerhard, 7500 Karlsruhe, Schneidemühler Str. 20c
 SIEVERS, Annemarie, 2370 Rendsburg, Ernst-Barlach-Str. 53
 SISTERMANS, Josef (DS Guatemala), 5100 Aachen, Sperberweg 71
 STEINMETZ, Klaus (DS Barcelona), 3012 Langenhagen 5, Hoher Kamp 13
 TRAPPER, Jürgen (DS Quito), 8430 Neumarkt, EFA-Str. 6
 VAHSEN, Helmut, 4600 Dortmund, Sonnenstr. 96
 VIETH, Thomas, SF-02700 Kauniainen (Goethe-Institut), Bredantie 29B
 WAGNER, Joachim (DS Thessaloniki), 6112 Groß-Zimmern, Schillerstr.
 WAHALA, Rainer (DS Barcelona), 7182 Amlishagen, Schloß
 WEIGL, Dr. Wilfried (DS Mexiko), 8440 Straubing, Thalmeierstr. 33
 WEISCHER, Heinz, Bukarest Luft, Postfach 1500, 5300 Bonn 1
 WERNER, Hans-Joachim (DS Istanbul), 2400 Lübeck, Mönkhofer Weg 143
 ZENDER, Herbert (DS Athen), 6601 Saarbrücken, Zum Eschberg 35

Neue Obleute

- | | |
|------------------|----------------------|
| ABT, Winfried | DS Asunción |
| EBERBACH, Volker | DS Hong Kong |
| ESSER, Wolfgang | DS Istanbul |
| GLOYER, Gerfried | DS Barranquilla |
| HILKINGER, Peter | DS Cali |
| KOCH, Egon | DS Guadalajara |
| LEMBKE, Helmut | Pestalozzi-Schule |
| | Buenos Aires |
| ROSEN, Gerhard | DS Johannesburg |
| WARKENTIN, Jakob | Lehrerseminar |
| | Filadelfia, Paraguay |

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

- Allgaier, Dr. Dieter, Vorgebirgsweg 16, 5020 Frechen 4
 Aßhauer, Dr. Rainer, Schadowstr. 57, 4000 Düsseldorf 1
 von Braun, Dr. Ilka, Abteilung PS-2PE BB, Bayer AG, 5090 Leverkusen
 Döbrich, Peter, Schloßstraße 29, 6000 Frankfurt/M. 90
 Fischerwörning, Heinz-Edgar, Am Buchenhain 2, 4300 Essen 16
 Frey, Bernhard, ASET, Avenida de Burgos 12, E-28036 Madrid, Spanien
 Giehl, Alfred, ASET, Avenida de Burgos 12, E-28036 Madrid, Spanien
 Haug, Peter, Colegio Alemán Humboldt, Casilla 4760, Guayaquil/Ecuador
 Kersch, Dr. Rudolf, Birkenstr. 40, 8900 Augsburg 22
 Lahr, Otmar, Egellstr. 22, 6700 Ludwigshafen-Oggersheim
 Roth, Norbert, 2438 Cismadiora 60, Rumänien
 Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 5800 Hagen 1
 Schäfer, Hans W., Am Burghardsberg 7, 3549 Twistetal 1
 Schmidt, Hans, Waldstr. 5, 6106 Erzhausen
 Sommer, Inge, Str. Bihorulul Bl. 8, Ap 28, 2400 Sibiu, Rumänien
 Weidinger, Klaus, Instituto Alemán, Cas. 15-0, Osorno, Chile
 Wicke, Rainer, E., G.-Heinemann Ring 36, 3582 Felsberg 1

Berufliche Bildung an deutschen Schulen im Ausland

Sachstand – Ausblick

Eugen Weiss ist Vorsitzender des Unterausschusses für das Auslandsschulwesen. Er betont, daß die beruflichen Bildungsgänge das traditionelle Bildungsangebot der deutschen Auslandsschulen unterstützen und ergänzen. Dazu sind Stellen für amtlich vermittelte Berufsschullehrer nötig, die nicht zu Lasten des Personalrahmens im allgemeinbildenden Bereich gehen dürfen, sondern zusätzlich zu diesem durch den Bund für das Auslandsschulwesen geschaffen werden müssen.

Der Unterausschuß für das Auslandsschulwesen hat in seiner 174. Sitzung am 1. und 2. Oktober 1991 dem Antrag der ASET-Schulen in Madrid und Barcelona entsprochen und diese Schulen als deutsche berufliche Schulen im Ausland anerkannt. Träger dieser Schulen sind 40 deutsche bzw. deutsch-spanische Unternehmen, welche die Asociación Hispano-Alemana de Enseñanzas Técnicas (ASET) gründeten. In dieser Organisation als Träger werden an den Standorten Madrid und Barcelona im System der dualen Berufsausbildung junge kaufmännische Mitarbeiter ausgebildet und zwar in Madrid Bankkaufleute, Industriekaufleute und Versicherungskaufleute in einem 2 1/2-jährigen Ausbildungsgang, in Barcelona Bankkaufleute, Industriekaufleute und Speditionskaufleute in einem 2-jährigen bzw. 3-jährigen Ausbildungsgang.

Duales Ausbildungssystem

Das Duale System der Berufsausbildung bedeutet, daß die Ausbildung an zwei Lernorten erfolgt: die praktische Ausbildung in den Betrieben der angeschlossenen Unternehmen, die theoretische Ausbildung in der Berufsschule. Betrieblicher Ausbildungsplan und schulischer Lehrplan sind aufeinander abgestimmt und ermöglichen so einen pädagogisch sinnvollen Ausbildungsgang, dessen Abschluß in der Zuständigkeit der deutsch-spanischen Auslandshandelskammer liegt und vom deutschen Industrie- und Handelstag (DIHT) in dessen gesamten Geltungsbereich anerkannt wird. Mit der Anerkennung der ASET-Schulen als deutsche berufliche Schulen (Berufsschulen) im Ausland werden auch die Berufsschulabschlüsse

von den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland anerkannt. Mit diesem Beschluß wurden erstmalig deutsche Berufsschulen im Ausland anerkannt, die zudem unabhängig von den am Schulort existierenden deutschen Schulen entstanden und einen eigenen Schulträger haben. Die Anerkennung richtet sich nach Kriterien, die vom Unterausschuß für das Auslandsschulwesen im Jahre 1990 in Anlehnung an die Anerkennungskriterien im allgemeinbildenden Bereich erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 24. 5. 1991 beschlossen wurden.

Unter den Anerkennungskriterien sind nachstehende Bestimmungen bemerkenswert:

- Die jeweilige Schule muß als Berufsschule ihre Aufgaben im Rahmen des dualen Systems erfüllen oder als Berufsfachschule oder Fachschule bei der beruflichen Ausbildung bzw. Weiterbildung mitwirken.
- Mit der Anerkennung erhalten die Schulen das Recht, Zeugnisse zu erteilen, die die gleiche Berechtigung verleihen wie die beruflichen Schulen der jeweiligen Schullart in der Bundesrepublik Deutschland.

Die Anerkennung deutscher beruflicher Schulen im Ausland entspricht völlig dem Auftrag des Deutschen Bundestages an die Bundesregierung. Darin begrüßt der Bundestag 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 Anerkennung

entspricht auch weitgehend den Vorstellungen des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland und der GEW. Beide Verbände fordern seit Jahren den Ausbau deutscher beruflicher Schulen im Ausland und haben die Darlegungen des Unterausschusses für das Auslandsschulwesen in dessen Tätigkeitsbericht 1990 lebhaft begrüßt. Schließlich wird mit der Anerkennung und der damit verbundenen Aufwertung berufsbildender deutscher Schulen im Ausland der tatsächlichen Entwicklung Rechnung getragen, denn an zahlreichen deutschen Schulen in Südamerika und in anderen Erdteilen haben sich durch die Initiativen von Schulen und Schulträgern sowie durch das Zusammenwirken von Schule, Unternehmen und Auslandshandelskammern interessante berufliche Bildungswege entwickelt. Sie eröffnen jungen Menschen zukunftssträchtige Chancen in den Sitzländern und in der Bundesrepublik Deutschland. Für die Sitzländer stellen sie echte Pilotprojekte für den Auf- und Ausbau des beruflichen Bildungswesens dar. Im Tätigkeitsbericht des Unterausschusses für das Auslandsschulwesen sind 1990 allein 10 Standorte aufgeführt, an denen nach dem dualen System kaufmännische Mitarbeiter ausgebildet werden.

Kulturpolitische Perspektiven

Die Förderung deutscher beruflicher Bildungseinrichtungen im Ausland bieten für die deutsche Kulturpolitik einige interessante Perspektiven.

1. Das deutsche Bildungswesen zeichnet sich aus durch seine Solidität in Theorie und Praxis. Die in den Ländern vorgegebenen Lehrpläne sind am Schüler, seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten ausgerichtet und in der täglichen Schularbeit erfüllbar. Fachlich und methodisch-didaktisch gut ausgebildete Lehrer sind fähig, einen schülerbezogenen, lebensnahen und motivierenden Unterricht zu erteilen. Sie sind durchaus auch in der Lage, der alten und zugleich brandneuen Forderung nach fächerverbindendem d.h. interdisziplinärem Unterricht zu entsprechen. Förderung der Spontaneität, des Denkens, Stärkung der Selbstverantwortung und der Bereitschaft zu lebenslangem Lernen anstatt bloßem Auswendiglernen und sturer Paukerei werden am deutschen Schulwesen besonders ge-

schätzt. Dies kommt auch den deutschen Bildungseinrichtungen im Ausland zugute und sind ein Grund für ihre hohe Akzeptanz. Ein anderer Grund der hohen Effizienz des deutschen Bildungswesens ist seine Ganzheitlichkeit bei gleichzeitiger hoher Durchlässigkeit. Dem allgemeinen Schulwesen ist das berufliche eng verknüpft und durch zahlreiche Übergänge verbunden. So werden Sackgassen vermieden, indem der hohe Bildungswert beruflicher Bildungsgüter anerkannt wird und zur Erlangung allgemeiner Bildungsabschlüsse im beruflichen Schulwesen berechtigt. Es ist heute keine Besonderheit mehr, daß Jugendliche vom allgemeinen Schulwesen herüberwechselnd ihre Bildungslaufbahn im beruflichen Schulwesen fortsetzen und dort einen mittleren Bildungsabschluß, die Fachhochschulreife oder die Hochschulreife erwerben. Vielfach hilft die Praxisnähe und die Andersartigkeit beruflicher Bildungsgüter und deren Vermittlung angehende Schulmüdigkeit zu überwinden und gerade an konkreten Vorgängen orientierte Schüler neu zu motivieren. Berufliche Bildung wird nicht gesehen als geistloser Drill von Fertigkeiten und bloßes Einüben von Verfahrensweisen, sondern wird so zu einem wichtigen Bestandteil einer umfassenden Menschenbildung mit Kopf, Herz und Hand. Es ist nicht bloß das System der dualen Ausbildung, das die Stärke deutscher Berufsbildung ausmacht, sondern dieses umfassende, stets den ganzen Menschen einschließende Bildungsverständnis. Die Entwicklung deutscher beruflicher Bildungsgänge im Ausland und ihre Anerkennung durch die KMK erschließt den deutschen Bildungseinrichtungen im Ausland einen wertvollen Bereich. Sie eröffnet jungen Menschen neue Laufbahnen und gibt den deutschen Verantwortlichen die Möglichkeit, im Gastland ein umfassendes Bildungsverständnis zu realisieren. Die allgemeinbildenden deutschen Bildungseinrichtungen im Ausland bekommen einen in fast allen Gastländern hoch willkommenen Bruder, den sie zwar anfangs stützen müssen, der aber alsbald zu einer wesentlichen Stütze für sie werden kann.

2. Berufliche Bildung ist allseits gefragt. Dies wird nicht erst seit dem Vordringen

der neuen Technologien deutlich, aber dieser Vorgang hat die Bedeutung beruflicher Bildung sichtlich verstärkt. Je rasanter die technische und wissenschaftliche Entwicklung abläuft, desto größer ist das Problem ihrer Umsetzung in den täglichen Prozeß des Wirtschaftslebens. Gelingt dies nicht oder nur unzureichend, können die in der Entwicklung liegenden Möglichkeiten nicht oder zumindest nicht voll genutzt werden. Daher interessieren sich heute nicht nur Entwicklungsländer oder sogenannte Schwellenländer, sondern auch hochentwickelte Länder in Sachen Berufsbildung für die Systeme in deutschsprachigen Ländern, die aufgrund ihrer geschichtlichen Entwicklung zumeist ein hoch entwickeltes Berufsbildungssystem haben. Für die Unterstützung der Berufsbildung in den Entwicklungsländern bzw. Schwellenländern ist in der Bundesrepublik das Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) bzw. die Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) zuständig. Zahlreiche Projekte wurden von diesen bis zum heutigen Tage gefördert. Zumeist liefen diese Projekte an den deutschen schulischen Einrichtungen des Gastlandes vorbei, in einzelnen Fällen gab es gar Interessenkollisionen. Manchmal übernahmen auch schulische Einrichtungen die Nachläufer eines vormaligen GTZ-Projektes, weil die Grundidee Wurzeln geschlagen hatte und nun in anderer Form weiterentwickelt wurde, z.B. als Berufsfachschule. Mit der Entwicklung deutscher beruflicher Schulen im Ausland und deren Anerkennung stehen die deutschen schulischen Einrichtungen in dem jeweiligen Gastland allen Projekten beruflicher Bildung offener gegenüber. Entwicklungspolitik und deutsche Kulturpolitik können sich offener aufeinander zubewegen und sich ergänzen. Dies kann dem Sitzland zugute kommen und den eingesetzten finanziellen Mitteln zu größerer Wirkung verhelfen. Die beteiligten Stellen müssen sich jedoch zusammenfinden und ihre Maßnahmen gegenseitig abstimmen.

3. Vor der Anerkennung der ASET-Schulen in Spanien besuchten zwei Mitglieder der Berichterstattergruppe für berufliche Bildung des Unterausschusses für das Auslandsschulwesen die Schulen in Madrid

und Barcelona. Sie waren vom Anspruch und der Qualität des Unterrichts beeindruckt. Die Mehrzahl der Schüler haben die deutsche Hochschulreife. Neben der deutschen Sprache, in der fast alle Fächer unterrichtet werden, beherrschen sie Spanisch. Dies ist nötig, da in den Ausbildungsbetrieben zumeist auch beide Sprachen gesprochen werden. Für Schüler nichtdeutscher Muttersprache ist somit der Erwerb guter Deutschkenntnisse unerläßliche Voraussetzung zur Teilnahme an der dualen Ausbildung. Zweifelsohne bringt somit die Einrichtung beruflicher Bildungsgänge an deutschen Bildungseinrichtungen im Ausland eine erhebliche Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache. Diese eröffnet den Zugang zur dualen Berufsausbildung und zu attraktiven Laufbahnen. Dies gilt durchweg für die kaufmännisch-verwaltenden Berufe. Es muß nicht gleichermaßen für den gewerblich-technischen Bereich gelten. Dort werden meist zahlreiche Fächer in der Landessprache unterrichtet, da die Auszubildenden keine Deutschkenntnisse mitbringen. Aber auch dort ist Deutsch wenigstens 1. Fremdsprache.

Folgerungen

Die Absicht, an deutschen schulischen Einrichtungen im Ausland die Berufsbildung nach den gegebenen Möglichkeiten auszubauen, hat im Auslandsschulausschuß zur Schaffung einer Berichterstattergruppe für berufliche Bildung geführt. Auch die Zentralstelle beabsichtigt, wenn es von der Stellsituation her möglich ist, Referenten mit der Lehramtsprüfung für berufliche Schulen einzustellen. Von entscheidender Bedeutung aber wird sein, daß die bereits bestehenden und künftig zu schaffenden beruflichen Bildungseinrichtungen mit einem zuverlässig zur Verfügung stehenden Stamm amtlich vermittelter Lehrer ausgestattet werden können, wie dies bei den allgemeinbildenden Bildungseinrichtungen der Fall ist. Auslandsschulausschuß und Zentralstelle haben von jeweils verschiedenen Gesichtspunkten ausgehend einen Personalrahmen entwickelt, der besagt, wie hoch die Mindestausstattung der Schulen mit amtlich vermittelten Lehrern sein muß. Dieser Personalrahmen ist den deutschen Schulen im Ausland inzwi-

schen bekannt. Er wird angewandt, d.h. entsprechend seinen Werten werden die Schulen Lehrerstunden zugewiesen bekommen oder auch abgeben müssen. Der Mindestbestand an amtlich vermittelten Lehrern gilt auch für die beruflichen Einrichtungen, zumal diese noch über den eigenen Schulbereich hinausgehende Aufgaben übernehmen müssen. Es hat sich nämlich beim Aufbau des dualen Ausbildungssystems, insbesondere im Bereich der ausländischen Unternehmen, gezeigt, daß sich die größten Schwierigkeiten im betrieblichen Bereich ergeben. Den meisten ausländischen Mitarbeitern ist die Aufgabe der Ausbildung junger Mitarbeiter fremd. Vielfach fürchten sie sogar, durch diese eines Tages überrundet und verdrängt zu werden. Häufig müssen daher die Lehrer beim Entwurf der betrieblichen Ausbildungspläne mithelfen und soweit möglich dafür sorgen, daß diese eingehalten werden. Hierzu gehört ein hohes Maß an Sachkenntnis aus dem dualen System und eine reiche Erfahrung im Umgang mit dem

Ausbildungspartner Betrieb. Schließlich muß allen Verantwortlichen bis hinein in die Politik mit großer Deutlichkeit vor Augen stehen, daß deutsche berufliche Bildungseinrichtungen im Ausland sich in der vorstehenden Weise nur entwickeln können, wenn ausreichend Lehrerstellen und finanzielle Mittel zur Verfügung stehen. Es ist nicht möglich, die nötigen Lehrerstellen aus dem allgemeinbildenden Bereich abzuziehen. Dies hieße nur, ein Loch zu stopfen und ein anderes dafür aufzureißen. Der Unterausschuß für das Auslandsschulwesen ging bei seinen Überlegungen zur Einrichtung deutscher beruflicher Bildungseinrichtungen im Ausland von der Vorstellung aus, daß es nötig und möglich sein werde in einer gewaltigen Anstrengung im Zusammenwirken von Bund und Ländern, von Kulturpolitik, staatlicher und privater Wirtschaftsförderung und Entwicklungspolitik in beharrlichem Streben Schritt für Schritt voranzukommen.

Eugen Weiss

Der dualen Bildung eine Lanze brechen

In seinem Bericht 1990 fordert der ASchA eine Rahmenordnung, nach der das deutsche berufliche Bildungswesen im Ausland gemäß den Verhältnissen und Möglichkeiten ebenso gefördert und entwickelt werden müsse wie in den Bundesländern selbst. Der Stellenwert, der inzwischen der beruflichen Bildung an den deutschen Auslandsschulen, aber auch an den eigenständigen deutschen Berufsschulen beigemessen wird, hat den Vorstand des VdLiA bewogen, in seiner diesjährigen Hauptversammlung die Entwicklung deutscher beruflicher Bildungsgänge im Ausland intensiv zu beleuchten. Im Mittelpunkt der Diskussion standen bereits bekannte sowie neu geplante Strukturen und der Versuch, sich Möglichkeiten und Grenzen künftiger Wege der beruflichen Bildung an deutschen und außerhalb deutscher Auslandsschulen zu verdeutlichen. Zwei unterschiedliche Grundsatzmodelle waren dabei Ausgangspunkt einer Betrachtung:

1. Berufliche Bildungsgänge im Umfeld deutscher Auslandsschulen

Lateinamerika

Es zeigte sich, daß vor allem Südamerika – und hier wiederum Argentinien und Chile – in der beruflichen Bildung an deutschen Auslandsschulen eine gewisse Vorreiterrolle übernommen hat. So zählte der von Johan-

nes Haberkorn im Jahre 1960 als Handels- und Frauenschule gegründete zweijährige Kurs an der Deutschen Schule Santiago zu den ersten seiner Art im deutschen Auslandsschulwesen. Die Deutsche Schule San-

tiago und die Deutsche Schule Villa Ballester waren denn auch die ersten deutschen Auslandsschulen, die im Jahre 1979, unterstützt durch die jeweiligen Auslandshandelskammern, mit dualen kaufmännischen Ausbildungsgängen an die Absolventen der deutschen Schule im Lande herantraten.

Modellvielfalt

Die Entwicklung dieser Bildungsgänge ist – ähnlich wie die wenige Jahre später in Spanien einsetzende Ausbildung – aus der Notwendigkeit deutscher Firmen im Ausland hervorgegangen, sich um eigenen, d. h. nicht aus Deutschland „importierten“ teuren Nachwuchs zu kümmern. Als Träger der beruflichen Bildung haben sich auch in Südamerika häufig eigenständige Institutionen herausgebildet, die aber organisatorisch im Gegensatz zum ASET-Modell (S. 31) irgendwie noch mit einer deutschen Auslandsschule, an der der theoretische Unterricht erteilt wird, verbunden sind. Unerläßlicher Partner der dualen Ausbildung ist aber immer die deutsche Auslandshandelskammer mit ihren Mitgliedsfirmen.

Dagegen sind berufliche Bildungsgänge unter der alleinigen Trägerschaft einer deutschen Auslandsschule nur noch dort anzutreffen – in Spanien sind sie im übrigen an den deutschen Auslandsschulen nie zustande gekommen – wo der berufliche Zweig innerhalb der Sekundarstufe II nach den Landesbestimmungen überhaupt zulässig ist. Meist führen solche Zweige zu einer Art Doppelqualifikation (Studienberechtigung und Berufsgrundbildung). Das trifft auf die sog. beruflichen Gymnasialzweige, aber zum Teil auch auf die früher häufiger vorkommenden Berufsfachschulen (Handelskurse, Sekretärinnenkurse u. ä.) zu, wobei letztere meist zu keiner Studienberechtigung führen bzw. führten. Für die deutschen Firmen im Ausland haben solche Zweige und deren berufliche Qualifikationsmöglichkeiten in den letzten Jahren erheblich an Attraktivität verloren, weil diese Schulart die Schüler im Gegensatz zu dualen Bildungsgängen normalerweise nicht **direkt** für das Berufsleben ausbildet, sondern nur **vorbildet** (Berufsgrundbildung). Berufliche Bildungsgänge in alleiniger Trägerschaft der deutschen Auslandsschulen werden daher an Bedeutung eher noch verlieren.

Weitaus interessanter für die deutschen

Firmen im Ausland ist das praxisbezogene Modell der **dualen Ausbildung**, bei der die Firmen sozusagen selbst mitreden können. In Spanien hat man sich deshalb von vornherein auf dieses Ausbildungssystem festgelegt.

Für die duale Ausbildung im kaufmännischen Bereich kommen in den Ländern der Dritten Welt und in den Schwellenländern fast ausschließlich Absolventen in Frage, die zumindest die nationale Hochschulreife erworben haben. Aus Prestigegründen, aber auch wegen des häufig geringeren Abschlußniveaus der deutschen Auslandsschulen in der Dritten Welt müssen die jungen Leute bei Antritt der Ausbildung im Lande studierfähig sein. In manchen Ländern Südamerikas zählt deshalb die duale kaufmännische Ausbildung, soweit sie vom Gastland überhaupt anerkannt ist, zum tertiären Bildungsbereich, d. h., man ordnet die Ausbildung quasi dem Hochschulbereich zu. Beispiele hierfür sind das Instituto Superior Alemán de Comercio (INSALCO) in Santiago und das Instituto Colombo-Alemán para la Formación Tecnológica (IGAFT) in Bogotá. Im übrigen nehmen die Berufsakademien in Baden-Württemberg eine ähnliche Position ein.

Unter allen denkbaren Trägermodellen stellen berufliche Bildungsgänge, die völlig eigenständig, aber irgendwie doch mit einer deutschen Auslandsschule gekoppelt sind, für die duale Ausbildung den Idealfall dar. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Firmen – letztere normalerweise über eine deutsche Auslandshandelskammer vertreten – verlangt so einen eigenen Trägerverein, bei dem die Schule nur eines der Mitglieder sein sollte; dies trifft z. B. auf das Modell Bogotá oder das in Osorno geplante Projekt eines landwirtschaftlichen Berufsbildungszentrums zu.

Berufliche Bildungsgänge in eigenständiger Trägerschaft und organisatorischer Selbständigkeit sind dort anzutreffen, wo deutsche Firmen im Wege von Selbsthilfe – und meist über eine ortsansässige Auslandshandelskammer – das duale Ausbildungssystem alleine, d. h. ohne die Mithilfe einer deutschen Auslandsschule, eingerichtet haben. Dies trifft jedoch nicht nur auf das Modell der spanischen ASET-Schulen zu, sondern gilt inzwischen für eine Vielzahl von beruflichen Bildungsgängen in aller Welt. So

werden derzeit in nachstehenden Staaten Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen unabhängig von deutschen Auslandsschulen durch die jeweiligen Auslandshandelskammern betreut: Argentinien (Buenos Aires), Brasilien (São Paulo), Frankreich (Paris), Griechenland (Athen), Großbritannien (London), Guatemala, Indien (Bombay), Indonesien (Jakarta), Italien (Mailand), Japan (Tokio), Kolumbien (Bogotá), Mexiko, Niederlande (Amsterdam), Paraguay (Asunción), Portugal (Lissabon, Porto), Spanien (Barcelona, Madrid), Südafrika (Johannesburg), USA (New York) und Venezuela (Caracas/Fa. Hoechst).

Das Interesse deutscher Firmen im Ausland

Allein die soeben gezeigte Übersicht beweist die Notwendigkeit der deutschen Firmen im Ausland, qualifizierten Nachwuchss im Lande unter eigener Regie heranzubilden. Dabei scheinen manche deutschen Firmen – dies gilt vor allem für den lateinamerikanischen Raum, aber auch für Länder wie Portugal – auf eine am Ort vorhandene deutsche Schule durchaus auch Druck auszuüben, an dieser selbst berufliche, insbesondere duale Ausbildungsgänge einzurichten. Gründe für solche Forderungen sind in erster Linie die Kosten, die die Firmen bei der Anstellung deutscher Berufsschullehrer sonst selbst zu tragen haben; aber auch die Gewährleistung der Langfristigkeit des Projekts läßt – so der 1981 gegründete „Arbeitskreis Kooperative Berufsbildung im Ausland“ – eine Anbindung beruflicher Bildungsgänge an Deutschen Schulen im Ausland für sinnvoll erscheinen. Der Druck der Firmen auf ortsansässige deutsche Schulen dürfte noch in dem Maße zunehmen, wie sich die Situation der Berufsschullehrer am freien Arbeitsmarkt (arbeitslose Lehrer) verschärft. Nur der vermittelte und von seinem Bundesland ordnungsgemäß beurlaubte Lehrer mit **viel** Berufserfahrung kann hier auf Dauer Abhilfe schaffen. Denkbar wäre aber auch eine Vermittlung solcher Lehrer an die firmen- bzw. kammer-eigenen Berufsschulen, sofern diese, wie von den ASET-Schulen in Spanien angestrebt, den Status einer anerkannten deutschen Auslandsschule besitzen.

Eine Verstärkung der Zahl vermittelter Berufsschullehrer zu Lasten der gymnasialen, spricht: allgemeinbildenden Lehrer – auf die-

se Weise hat man an mancher Auslandsschule den beruflichen Zweig erst einrichten können – ist jedoch künftig nicht mehr möglich; denn dieser Art von „Austausch“ sind insoweit Grenzen gesetzt, als eine gute Allgemeinbildung auch an unseren Auslandsschulen immer noch die unerläßliche Voraussetzung jeglichen Erfolges für die erst später einsetzende Berufsbildung ist.

Da aufgrund der angespannten Haushaltslage der Öffentlichen Hand eine Erhöhung der Zahl der vermittelten Lehrer derzeit wenig realistisch ist, wird wohl die „unternehmerische Seite“, d. h. Auslandshandelskammern, beteiligte Firmen und DIHT, nicht mehr umhin können, sich an der Finanzierung der unumgänglichen Ausweitung der Vermittlung qualifizierter Berufsschullehrer zu beteiligen. Von wesentlicher Bedeutung wäre in diesem Zusammenhang auch die wirtschaftliche und soziale Absicherung all der Berufsschullehrer, die bei einem nicht über das deutsche Auslandsschulwesen gestützten Trägerverein für berufliche Bildungsgänge deutscher Firmen tätig sind; sie sollten, sofern sie verbeamtet und für die Auslandstätigkeit beurlaubt sind, den offiziell vermittelten Auslandslehrern gleichgestellt werden.

Grundsätzlich sollten sich, soweit berufliche Bildungsgänge an deutschen Auslandsschulen nicht schon bestehen, deutsche Schulen überall dort an der dualen Ausbildung beteiligen, wo solche Bildungsgänge – bei Verwendung der **deutschen** Sprache – bereits durch kammer- bzw. firmeneigene Institutionen und Trägervereine deutscher Unternehmen geschaffen wurden; denn bekanntlich investiert die Wirtschaft nur dort, wo offensichtlicher Bedarf besteht. Allein schon aus Kostengründen sollte aber auf jeden Fall vermieden werden, daß in solchen Fällen – und sie existieren in Lateinamerika tatsächlich! – sich Kammer und Auslandsschule bei der Führung solcher Ausbildungsgänge noch gegenseitig Konkurrenz machen.

Die praktische Anwendung der deutschen Sprache

Für die Errichtung beruflicher Bildungsgänge an deutschen Auslandsschulen spricht schließlich noch das Argument, daß durch die Berufsbildung die Attraktivität der Schule selbst und damit auch der deutschen

Sprache zunimmt, weil auf diese Weise eine „sichtbare“, d. h. wirtschaftliche Verwertung des Deutschen stattfindet.

Welcher Anteil – genauer gesagt: welche Bedeutung – kommt der deutschen Sprache bei der beruflichen Ausbildung im Ausland überhaupt zu? Generell läßt sich sagen, daß die deutsche Sprache in der beruflichen Bildung auf Dauer nur dann eine Chance hat, ernstgenommen zu werden, wenn sie praktische Anwendung findet, d. h. wenn die Sprache im bereits existierenden (dualen) oder spätestens im angestrebten Berufsleben eine ausdrückliche Rolle spielt. Das trifft auf die meistens **kaufmännisch ausgerichteten dualen Ausbildungsgänge** zu. Hier gilt der Grundsatz: Unterrichtssprache in der Schule ist überwiegend Deutsch, Unterweisungs- und Ausbildungssprache in der Firma ist die Landessprache. Dieser Grundsatz gilt sogar für eine Reihe von kaufmännischen Ausbildungsgängen, deren theoretischer Teil, völlig losgelöst von einer deutschen Auslandsschule, an einer Kammer- bzw. firmeneigenen Einrichtung stattfindet.

Soweit das Ausbildungssystem mehr „Sozialfunktion“ (Teil einer gezielten Entwicklungshilfe für das Gastland) ausübt, kann – in vielen Fällen: muß – auf die deutsche Sprache verzichtet werden. Gleichzeitig stellt sich hier unweigerlich die Frage der Aufgabenteilung – besser noch: der Kooperation – zwischen ZfA und GTZ/BMZ.

Konzepte für Deutsch als Fach(fremd)-sprache sind an den beruflichen Zweigen der Auslandsschulen nur in rudimentären Ansätzen vorhanden. Zumindest im kaufmännisch-dualen Bereich sind die Auszubildenden, wenn sie den theoretischen Teil der Ausbildung auf deutsch durchlaufen, fast ausschließlich Absolventen einer deutschen Schule, was im übrigen auch auf die ASET-Schulen in Spanien zutrifft. Muttersprachliche Fachbücher lassen sich im Unterricht dann einsetzen, wenn die Fachsprache vom Fachlehrer bei Bedarf aufgearbeitet bzw. „vereinfacht“ wird. Im übrigen führt die Fachsprache Deutsch bei den Auszubildenden am Ende ihrer Lehrzeit nicht selten zu einem beachtlichen Perfektionsgrad in der deutschen Umgangssprache selbst.

Deutsch wird häufig als lästiges Übel bei solchen Lernenden bzw. Berufen empfunden, bei denen ein sofortiger oder auch späterer Einsatz der erworbenen Sprach-

Lager?



confern
Umzugs-
Partner

AUGUST MÜLKER KG

Burgholzstr. 149 · DO 1 ☎ 02 31 / 81 81 03

kenntnisse nicht möglich bzw. nicht erforderlich ist; dies gilt stärker ausgeprägt für die **gewerblich-technischen Berufe**. Gewerbliche duale Ausbildungsgänge werden deshalb von den deutschen Firmen im Ausland sowohl im theoretischen wie auch im praktischen Teil der Ausbildung ausschließlich in der Landessprache durchgeführt. Die wenigen deutschen Auslandsschulen, die sich bisher mit gewerblich-technischen bzw. technologischen Bildungsgängen befassen bzw. befaßt haben (z. B. Deutsche Schule Guayaquil, ehemalige ESEP in Lima, Hölterschule in Buenos Aires) konnten mit einer eigenen Fachsprache Deutsch im beruflichen Bereich bisher nur bescheidene Erfolge erzielen.

Grundsätzlich wird die deutsche Sprache vom Lernenden nur dort als Ausbildungssprache voll akzeptiert, wo deutsche bzw. deutschsprachige Prüfungsinhalte dem Prüfling vorgelegt werden und wo, wie schon gesagt, für seinen späteren beruflichen Werdegang Deutsch als Verhandlungs- und Geschäftssprache von nicht unerheblicher Bedeutung ist.

Der deutsche Fachlehrer

Kann nun duale Ausbildung, wenn sie keine deutschen Sprachkenntnisse erfordert, auch von einheimischen Lehrkräften und Ausbildern alleine getragen werden? Die bisherigen Erfahrungen zeigen, daß dazu die wenigsten in der Lage sind. Machbar mag dies in einer Reihe von gewerblichen Berufen sein, von denen kein hoher Abstraktionsgrad verlangt wird, wo also das Manuelle, das Nachahmen und Einüben von Handgriffen, Techniken und Fertigkeiten bei der Ausbildung eindeutig im Vordergrund steht und

die eigentliche Theorie nur eine untergeordnete Rolle spielt. Schwierig wird es dagegen, wenn die „Philosophie“ dualer Ausbildung von so theorielastigen Berufsbildern wie Industriekaufmann, Bankkaufmann oder Datenverarbeitungskaufmann auf das Gastland übertragen werden soll. Hier wird der Unterricht, sofern er von einheimischen Fachkräften übernommen wird, erfahrungsgemäß sehr schnell universitären Vorlesungscharakter annehmen und damit den praxisergänzenden Berufsschulunterricht der dualen Ausbildung zu einem eigenständigen, systemunabhängigen akademischen Kurs umfunktionieren. Das bedeutet, daß wir im kaufmännischen Bereich bis auf weiteres auch dort, wo die deutsche Sprache als Fachsprache eigentlich gar nicht erforderlich wäre, auf Experten aus den Stammländern der dualen Ausbildung, d. h. auf Diplomhandelslehrer, nicht verzichten können.

Um hier jedoch keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen: Das duale Ausbildungssystem läßt sich generell in jeder Landessprache anwenden, sofern dafür die **geeigneten** Fachkräfte zur Verfügung stehen. Dabei sollten der äußere Rahmen und auch die Inhalte des Dualsystems – selbst wenn die zu unterrichtende Fachsprache Deutsch ist – den Landesgegebenheiten angepaßt werden, d. h., die Übertragung eines rein bundesdeutschen Modells auf ein fremdes Land dürfte in den wenigsten Fällen sinnvoll sein. Und dennoch – dies sei nochmals ausdrücklich gesagt – ist es wichtig, daß bei der Einführung des dualen Systems im Ausland Fachleute am Werke sind, die ihr Handwerk sozusagen von der Pike auf gelernt haben, die also das System vor Ort, d. h. in einem der Stammländer der dualen Ausbildung, kennengelernt und am besten selbst als Auszubildenden durchlaufen haben.

Die Ausbildung der Ausbilder

In diesem Zusammenhang stellt sich uns die Frage nach der Ausbildung der firmeneigenen Ausbilder. Die gemachten Erfahrungen zeigen, daß der aus Deutschland entsandte Berufsschullehrer die Rolle eines Ausbilders der Ausbilder wenigstens so lange übernehmen muß, bis über die Heranbildung von firmeneigenen Mitarbeitern, die als Absolventen aus der dualen Ausbildung hervorgegangen sind, ein eigener Stamm an brauchbaren Ausbildern zur Verfügung

steht. Versuche, völlig „unvorbelastete“ Mitarbeiter der Firma für die duale Ausbildung zu gewinnen, scheitern häufig nicht so sehr am Unvermögen dieser Leute, sondern an deren Angst, sich durch eine eventuelle spätere Besserqualifizierung „ihrer“ Auszubildenden den eigenen Ast abzusägen.

Sozusagen systemimmanent stellt sich natürlich auch die Frage nach der Ausbildung einheimischer Berufsschullehrer für die duale Ausbildung. Sollten hierfür unsere Pädagogischen Zentren in Bogotá, Buenos Aires, São Paulo oder Santiago zuständig sein? Wenn wir die duale Ausbildung auch als Hilfe zur Selbsthilfe für die Länder der Dritten Welt verstehen wollen, müssen wir den Ländern für ihr eigenes berufliches Schulwesen geeignete Lehrkräfte ausbilden. Zudem finden wir an unseren deutschen Auslandsschulen genügend einheimische Lehrkräfte – auch solche, die zweisprachig sind –, die bereit wären, ins berufliche Schulwesen einzusteigen, wenn sie die Möglichkeit hätten, eine entsprechende kostenlose Zusatzausbildung zu erhalten. Konkret bedeutet dies, daß unsere Pädagogischen Zentren vor einer völlig neuen Aufgabe stehen, deren Bewältigung aber wohl nur in Zusammenarbeit mit der GTZ möglich sein wird.

Die Anerkennung der Schulabschlüsse

Ein weiteres Thema, das der Arbeitskreis in diesem Zusammenhang andiskutierte, bildete die Frage der Anerkennung der Ausbildung im Gastland. Direkte bilaterale Kulturabkommen im Bereich der dualen Ausbildung an deutschen Auslandsschulen oder bei Firmenschulen bestehen bisher nicht. Normalerweise wird – so geschehen im Falle der dualen kaufmännischen Bildungsgänge in Santiago, Lima und Bogotá – die Ausbildung den Bedürfnissen und gesetzlichen Grundlagen beider Länder so weit angepaßt, daß beide Länder „ihren“ Ausbildungsgang jeweils offiziell (im Falle der Bundesrepublik: der DIHT) anerkennen. Das schließt jedoch nicht aus, daß einige Länder die duale Ausbildung durchaus als eine Alternative zu ihrem eigenen rein schulischen Berufsbildungswesen entdeckt haben und das Dualsystem inzwischen punktuell selbst einführen.

Abgesehen von den deutschsprachigen Stammländern, bei denen die duale Ausbildung – geschichtlich gesehen – bereits vom

mittelalterlichen Zunftwesen herrührt, kennen in verstärktem Umfang auch Dänemark und Holland die duale Ausbildung. Vereinzelt – wohl mehr versuchsweise – findet man sie auch in Großbritannien. Um die Probleme der Jugendarbeitslosigkeit besser in den Griff zu bekommen, haben sich auch Länder wie Griechenland und Spanien – bisher allerdings ohne konkrete Ergebnisse – mit dem Gedanken einer versuchsweisen Einführung der dualen Ausbildung auf staatlicher Ebene befaßt. Jüngste Überlegungen in dieser Hinsicht sind in den Staaten des ehemaligen Ostblocks erkennbar, wo man natürlich auf die Mithilfe der Bundesrepublik setzt.

Frühere Versuche der deutschen Entwicklungshilfe in Argentinien, das duale Ausbildungssystem im gewerblich-technischen Bereich auf nationaler Basis einzuführen (Conet-Ausbildungsprogramm), müssen heute weitgehend als gescheitert betrachtet werden.

In den übrigen Ländern der Welt – schwerpunktmäßig jedoch wiederum in Lateinamerika – existiert das duale System vorrangig dort, wo es durch Initiative deutscher Firmen und Auslandshandelskammern, häufig in Anbindung an deutsche Auslandsschulen, geschaffen wurde, so daß dort dem Dualsystem durchaus eine gewisse Pilotfunktion zukommt. Dies gilt wohl in besonderem Maße für Chile. So ist die Regierung unter Präsident Aylwin bemüht, das Dualsystem überall dort einzuführen, wo eine direkte Zusammenarbeit mit deutschen Stellen möglich ist, so z. B. an der ursprünglich von der GTZ gegründeten Deutsch-Chilenischen Industrieschule in Nuñoa/Santiago oder an der von Baden-Württemberg für Valdivia vorgesehenen Modell-Berufsschule; auch das von der Deutschen Schule Osorno vorgeschlagene Projekt eines landwirtschaftlichen Berufsbildungszentrums sieht das Dualsystem vor.

Wichtige Pionierarbeit auf dem Gebiet der dualen gewerblichen Ausbildung hat auch die GTZ – häufig im Verbund mit dem Land Baden-Württemberg und/oder der Organisation CIM – in weiten Teilen der Welt geleistet. Erwähnt sei hier als beispielhaft die in Brasilien eingeführte Meisterausbildung.

Ineinandergreifen von Kultur- und Entwicklungspolitik

Allerdings lehrt die Erfahrung, daß Ent-

wicklungshilfeprojekte, sobald sie in die Eigenverantwortung des ausländischen Partners entlassen werden, in aller Regel wieder einschlafen. Der Arbeitskreis hält deshalb im beruflichen Sektor unseres Auslandsschulwesens eine sinnvolle Kooperation zwischen GTZ und ZfA, gegebenenfalls auch unter Einbeziehung von OM und DIHT, für höchst sinnvoll. Wenn auch frühere Versuche einer Zusammenarbeit zwischen Kulturpolitik und Entwicklungshilfe – man denke nur an Guayaquil und Lima – nicht immer optimal verlaufen sind, so ist die Zeit jetzt doch reif dafür, daß deren Institutionen, d. h. vor allem ZfA und GTZ, ihre Berührungängste überwinden und dort im schulischen Bereich zusammenwirken, wo dies möglich und aus Gründen der Vernunft auch unbedingt erforderlich erscheint. Die stete Entwicklung unseres Auslandsschulwesens hat gezeigt, daß deutsche Schulen ein **Garant für Kontinuität** sind. Mit Sicherheit ist jede Auslandsschule mit einem beruflichen Zweig in der Lage, ein gemeinsam aufgebautes Projekt auch dann erfolgreich weiterzuführen, wenn sich die GTZ aus diesem längst zurückgezogen hat.

Ein **Ineinandergreifen von Kultur- und Entwicklungspolitik** sollte deshalb nicht länger künstlich, d. h. durch innerdeutsche bürokratische Schranken, verhindert werden. Beide Bereiche müssen sich künftig stützen und – wo es nötig ist – auch ergänzen. Eine „Rückbesinnung“ unseres Auslandsschulwesens auf ausschließlich wertneutrale, im traditionellen Sinne allgemeinbildende Ziele könnte unsere Schulen in den Augen der Bildungspolitiker mancher Entwicklungsländer als überflüssig erscheinen lassen, weil inzwischen das eigene nationale Schulsystem in deren Wertschätzung durchaus gestiegen ist. So bläst in manchen dieser Länder den sog. Kolonieschulen, und dazu zählt man auch die deutschen Auslandsschulen, inzwischen ein merklich kühlerer Wind ins Gesicht, man besinnt sich auf seine eigenen Werte. Mit einer Ausnahme: Im berufsbildenden Bereich hat Deutschland mit seinem dualen Ausbildungssystem durchaus eine Chance. Die zielstrebige und erfolgreiche Aufbauarbeit unserer Schulen im Verbund mit den deutschen Firmen und Auslandshandelskammern, aber auch die vielen dualen Einzelprojekte der GTZ in aller Welt haben die Öffentlichkeit in diesen Ländern für

unsere Ideen sensibilisiert; hier haben wir im Augenblick und auch noch in absehbarer Zukunft eine echte Chance, durch Leistung zu überzeugen. Entscheidend für die Anerkennung und Durchsetzung unserer Vorschläge dürfte es dabei sein, ob bzw. wie weit das Gastland selbst hinter der Idee steht und sie auch unterstützt.

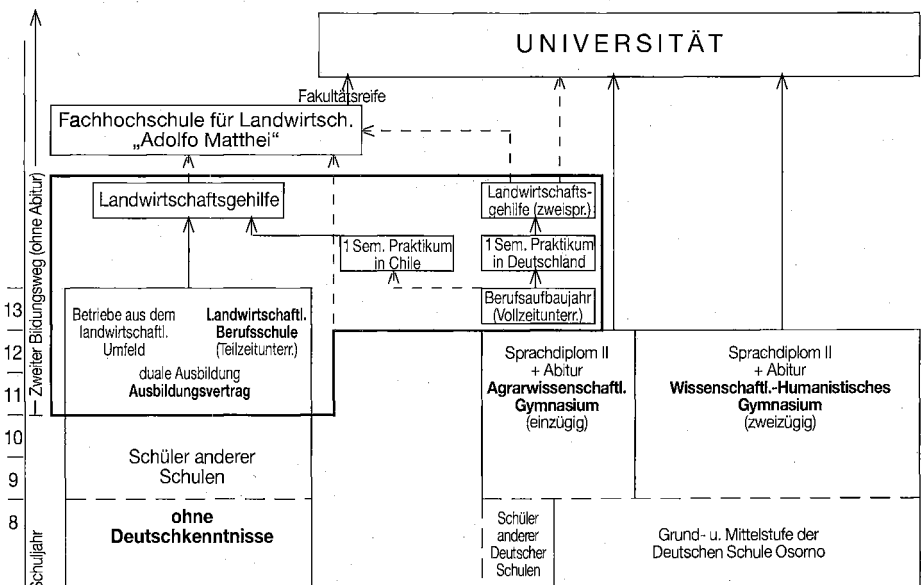
Das Modell Osorno

Die Deutsche Schule Osorno/Chile hat in jüngster Zeit ein Ausbildungsmodell im landwirtschaftlichen Bereich entwickelt, das zum **Grundsatzmodell einer partnerschaftlichen Symbiose deutscher Kultur- und Entwicklungspolitik** werden könnte. Zudem weist das Projekt im Bereich der Berufsbildung ausgeprägten Begegnungscharakter auf. Das chilenische Erziehungsministerium und das chilenische Landwirtschaftsministerium zeigen auffallendes Interesse an dem Projektvorschlag; man wäre in Santiago bereit, Osorno den Status einer Pilotschule für die duale landwirtschaftliche Ausbildung in Südchile einzuräumen.

Abschließend noch in groben Zügen eine

Beschreibung des Osorniner Modellentwurfs (siehe auch Anhang!): Von der Struktur her setzt sich die geplante Ausbildungsstätte aus zwei völlig unterschiedlichen Schularten und -systemen zusammen. Sozusagen den Hauptpfeiler des Modells bildet eine dreistufige landwirtschaftliche Berufsschule, welche die Schüler bzw. Auszubildenden nach dem 10. Schuljahr aufnimmt. Deutschkenntnisse sind an der Berufsschule nicht erforderlich. Die Auszubildenden schließen mit einem einschlägigen Betrieb (aus dem landwirtschaftlichen Umfeld) einen dreijährigen Ausbildungsvertrag ab. Sie erhalten 2 Tage in der Woche Fachunterricht und 3 Tage in der Woche Fachpraxis im Betrieb; die Lehr- und Ausbildungspläne beider Lernorte sind aufeinander abgestimmt. Am Ende ihrer Ausbildung unterziehen sich die Auszubildenden vor einem unabhängigen Gremium (regionale chilenische Landwirtschaftskammer) einer nationalen Gehilfenprüfung. Für begabte Absolventen dieses Ausbildungssystems besteht dann die Möglichkeit, ohne die sonst im Lande übliche Hochschulzulassungsprüfung (PAA)

Pilotprojekt „Landwirtschaftliches Berufsbildungszentrum Osorno“



an der Fachhochschule für Landwirtschaft in Osorno zu studieren. Da außerdem zwischen der Universidad Austral im benachbarten Valdivia und der FHS in Osorno ein Sonderabkommen besteht, können befähigte Absolventen der FHS auch in Valdivia ohne die sonst übliche Hochschulzulassungsprüfung an der Universität ihr Landwirtschaftsstudium fortsetzen. Für den Auszubildenden des Dualsystems eröffnet sich somit erstmalig in Chile die Möglichkeit, über eine Art von zweitem Bildungsweg zu studieren. Man geht jedoch davon aus, daß die überwiegende Mehrheit der Absolventen der dualen Ausbildung ohne ein zusätzliches Studium eine Anstellung als Sachbearbeiter oder Fachkraft der mittleren Ebene in den Firmen findet.

Das zweite Standbein des Projektes wird aus den Absolventen des Agrarwissenschaftlichen Zweiges der Deutschen Schule Osorno gebildet, die diese Schule zwar mit voller Hochschulreife und dem Deutschen Sprachdiplom II verlassen, die aber nicht unmittelbar ein Studium aufnehmen wollen, sondern in ein 13. Schuljahr (Vollzeitunterricht) eintreten, das als sog. Berufsaufbaujahr ca. 40 Stunden pro Woche reinen Fachunterricht (davon 50% auf deutsch) anbietet. Im Anschluß an dieses Berufsaufbaujahr steht es den Schülern dann frei, ein einsemestriges Praktikum in einem Landwirt-

schaftsbetrieb in einem deutschsprachigen Land (Voraussetzung ist jedoch das bestandene Sprachdiplom) oder in Chile zu machen. Diejenigen, die sich für das deutschsprachige Praktikum entscheiden (erwartungsgemäß dürfte es die Mehrheit sein!), absolvieren abschließend eine binationale zweisprachige Gehilfenprüfung, an der sowohl die für die duale Ausbildung zuständige regionale chilenische Landwirtschaftskammer als auch eine deutsche Landwirtschaftskammer beteiligt sind. Diejenigen Schüler, die trotz zweisprachiger Ausbildung in Chile praktiziert haben, nehmen zusammen mit den Auszubildenden des Dualsystems an der oben beschriebenen regionalen chilenischen Gehilfenprüfung teil.

Geplant ist eine völlige Gleichwertigkeit der chilenischen Titel beider Ausbildungswege (Dualsystem oder Vollzeitsystem mit Praktikum). Im übrigen handelt es sich um Abschlüsse der Sekundarstufe II (Nivel Medio) und nicht der Educación Superior.

Die beschriebene Modellschule soll organisatorisch und rechtlich eine eigenständige Institution (eigener Trägerverein) darstellen und zu je einem Drittel von der Deutschen Schule Osorno, der Fachhochschule für Landwirtschaft und den an der Ausbildung beteiligten Firmen getragen werden.

Klaus Weidinger

ASET: Deutsche duale Berufsausbildung in Spanien

Der Anlaß

Seit Jahrzehnten betreiben deutsche Unternehmen Niederlassungen in Spanien, die sich vor allem in Katalonien und im Raum Madrid konzentrieren. Mit dem Eintritt der iberischen Länder in die EG hat sich diese Tendenz erheblich verstärkt. So entstand in den achtziger Jahren ein erhöhter Bedarf an Mitarbeitern der Sachbearbeiter- und mittleren Führungsebene, die

- fachlich auf demselben Stand stehen wie die Mitarbeiter in Deutschland und
- sprachlich in der Lage sind, im Gastland selbst und mit der Muttergesellschaft in

Deutschland jederzeit zu kommunizieren.

Ein auf diese Art doppelt qualifizierter Mitarbeiter ist weder auf dem spanischen noch auf dem deutschen Arbeitsmarkt einfach zu finden. In Spanien ist das System der dualen Berufsausbildung, d.h. die gleichzeitige theoretische Unterweisung in der Berufsschule und praktische Ausbildung im Betrieb, so gut wie unbekannt. Es gibt also z.B. keine ausgebildeten Industrie- und Bankkaufleute.

In Deutschland fehlt es dagegen meist an den spanischen Sprachkenntnissen, ganz zu

schweigen von einer Zweisprachigkeit. Außerdem ist die Entsendung von deutschen Mitarbeitern nach Spanien bekanntermaßen eine kostspielige Angelegenheit.

Vor diesem Hintergrund haben sich Anfang der achtziger Jahre ca. 40 deutsche und deutsch-spanische Unternehmen entschlossen, die ASOCIACION-HISPANO-ALEMANA DE ENSEÑANZAS TECNICAS (ASET) zu gründen. Die ASET ist ein gemeinnütziger Verein, der zwei Berufsschulen – in Madrid und Barcelona – unterhält, an denen im Zusammenwirken mit den Betrieben zweisprachige Jugendliche in verschiedenen kaufmännischen Berufen nach deutschem Muster ausgebildet werden.

Die Schirmherrschaft über die gesamte Ausbildung hat die Deutsche Auslandshandelskammer für Spanien (AHK) übernommen. Die ASET ist jedoch auch für interessierte Unternehmen anderer Nationalitäten offen, was bereits zu Vereinsbeitritten nicht-deutscher Firmen (z.B. spanische und schweizerische) geführt hat.

Zielsetzungen der ASET

Die Bildungsarbeit von ASET verfolgt in erster Linie das Ziel, zweisprachigen Jugendlichen sowohl die fachliche Qualifikation eines deutschen Kaufmannsgehilfen als auch grundlegende Berufserfahrungen in der spanischen Arbeitswelt zu vermitteln.

Damit untrennbar verbunden wurde von Anfang an auch angestrebt,

- den Abgängern der deutschen Haupt- und Realschulen in Spanien „vor Ort“ ein weiterführendes deutsches (Aus-)Bildungsangebot zu machen,
- den Abiturienten der hiesigen deutschen Gymnasien ebenfalls vor Ort eine Alternative zum Hochschulstudium zu bieten,
- den Remigrantenkindern die Möglichkeit zu geben, sich in die spanische Arbeitswelt zu integrieren und dabei gleichzeitig ihre besonderen Fähigkeiten (Zweisprachigkeit, Kenntnis der deutschen Mentalität) zu nutzen.

Um alle diese Zielsetzungen zu erreichen, wurden und werden nicht nur alle deutschsprachigen Schulen in Spanien von ASET besucht und/oder über ASET informiert, sondern auch in Deutschland über Presse, Rundfunk und Fernsehen die spanischen Gastarbeiterfamilien angesprochen.

Die ASET-Schulen in Madrid und Barcelona

Wie bereits erwähnt, ist Träger der beiden Berufsschulen der gemeinnützige Verein ASET, der über die Mitgliedsbeiträge der beteiligten Firmen die gesamte schulische Ausbildung finanziert, d.h. Sach- und Personalkosten übernimmt. Eine staatliche Förderung von spanischer oder deutscher Seite findet zur Zeit noch nicht statt.

Aus arbeitsrechtlichen Gründen wird der Ausbildungsvertrag zwischen dem Auszubildenden und ASET abgeschlossen, nicht – wie in Deutschland üblich – direkt mit dem Ausbildungsbetrieb. Dies hat zur Folge, daß der „Azubi“ keine Ausbildungsbeihilfe von seinem Betrieb, sondern ein Stipendium von ASET erhält.

Einzigste Aufnahmebedingung sind Zweisprachigkeit (deutsch/spanisch) oder zumindest sehr gute Kenntnisse der jeweils zweiten Sprache. Diese werden von der Schule in einem Zulassungstest mündlich und schriftlich überprüft. Die letzte Entscheidung über den Abschluß eines Ausbildungsvertrages mit ASET trifft nach einem Vorstellungsgespräch der Betrieb.

Zur Zeit (Stand 1991) durchlaufen in Madrid und Barcelona jeweils etwas mehr als 100 Schüler die Ausbildung in den verschiedenen Berufen. Die Mehrzahl davon sind Abgänger der deutschen Schulen in Spanien, etwa 25-30% spanische Remigrantenkinder, der Rest setzt sich zusammen aus Deutschen, die spanische Gymnasien absolviert haben, und Abiturienten aus Deutschland, die dort bereits Spanischkenntnisse erworben haben. Der weitaus größte Teil der Auszubildenden besitzt die Hochschulreife, die anderen haben fast alle einen mittleren Bildungsabschluß. Dies entspricht in etwa der Zusammensetzung von vergleichbaren Berufsschulen in Deutschland.

Der Unterricht wird in erster Linie von hauptamtlichen, meist aus dem deutschen Staatsdienst beurlaubten Diplom-Handelslehrern erteilt. Wegen der besonderen Schulsituation – kleine Schule mit relativ vielen Klassen und Ausbildungsberufen, Insellage bezüglich Fachkontakte und Weiterbildung – ist eine mehr- oder gar langjährige Berufserfahrung der Lehrkräfte in Deutschland sehr vorteilhaft. Die enge Zusammenarbeit mit den Betrieben, d.h. oft auch mit spanischen Angestellten, die das duale Aus-

bildungssystem kaum kennen, bringt es mit sich, daß spanische Sprachkenntnisse sehr hilfreich sind.

Der Unterricht in Deutsch und Englisch wird bei ASET überwiegend von nebenamtlichen Ortskräften erteilt.

Im Überblick stellt sich die Struktur der beiden ASET-Schulen wie folgt dar:

ASET-MADRID

Avda. de Burgos, 12, 28036 Madrid, Tel.: 3024026, Fax: 7672599

Ausbildungsberufe: Bankkaufmann, Industriekaufmann; Versicherungskaufmann

Klassen: 11 (3 Unterstufen-, 4 Mittelstufen-, 4 Oberstufenklassen)

Lehrkräfte: 5 Hauptamtliche, 4 Nebenamtliche

ASET-BARCELONA

c/Provenza, 392, bajos, 08025 Barcelona, Tel.: 2075690/2075963, Fax: 4592840

Ausbildungsberufe: Bankkaufmann, Industriekaufmann, Speditionskaufmann

Klassen: 8 Klassen

Lehrkräfte: 5 Hauptamtliche, 4 Nebenamtliche

Die Ausbildung bei ASET

Die Ausbildung bei ASET-Madrid dauert grundsätzlich 2 1/2 Jahre, bei ASET Barcelona 2 Jahre für Abiturienten und 3 Jahre für Nicht-Abiturienten.

Während dieser Zeit besuchen die Auszubildenden an 2 Tagen in der Woche die Berufsschule, an 3 Tagen den Betrieb, wo sie nach einem genau festgelegten Ausbildungsplan in allen Abteilungen mehrere Monate lang nach dem Prinzip „learning by doing“ unterwiesen werden.

Die betriebliche Ausbildung richtet sich nach der jeweils in Deutschland geltenden, vom Bundeswirtschaftsminister erlassenen Ausbildungsordnung. Diese regelt unter anderem die staatliche Anerkennung des Ausbildungsberufes, die Dauer und Inhalte der Ausbildung sowie die Zwischen- und Abschlußprüfung.

Der schulische Teil der Ausbildung folgt den von der deutschen Kultusministerkonferenz erstellten Rahmenlehrplänen, die in leicht modifizierter Form in den einzelnen Bundesländern gelten. Beide Ordnungsmittel, Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan, sind zeitlich und inhaltlich miteinander abgestimmt, so daß eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen dem Lernort Schule und dem Lernort Betrieb erleichtert wird.

Eine Besonderheit im Ausland besteht darin, daß man am Lernort Betrieb überwiegend die Landessprache spricht sowie die nationalen Gepflogenheiten und Rahmenbedingungen vermittelt werden, während am Lernort Schule grundsätzlich nur deutsch gesprochen wird und naturgemäß die deutsche Rechts- und Wirtschaftsordnung im Zentrum des Unterrichts stehen.

Der Unterricht an den zwei Schultagen bei ASET umfaßt insgesamt 16 Stunden und gliedert sich – mit leichten Abweichungen in den verschiedenen Klassen – wie folgt:

<i>Allgemeine Wirtschaftslehre</i>	<i>2 Wochenstunden</i>
<i>Spezielle Wirtschaftslehre</i> (z.B. der Banken oder der Ind.9)	3 „
<i>Buchführung</i>	2 „
<i>Fachrechnen</i>	2 „
<i>EDV (Theorie)</i>	1 „
<i>Sozialkunde</i>	1 „
<i>Deutsch</i>	1 „
<i>Englisch</i>	2 „
<i>Informatik (Anwendung)</i>	2 „

Die **Deutsche Schule Prag** sucht
für das Schuljahr 1992/93

Lehrer für die Grundschule

und

den naturwiss. Unterricht (Ph, Ch, Bio, M)

Aussagefähige Bewerbungen bitte an:

Deutsche Schule Prag, Skuteckeho ulice, 16300 Prag 6, CSFR

Die Zwischenprüfung und die Abschlußprüfung werden vor der Deutschen Auslandshandelskammer in Spanien (AHK) abgelegt, wobei die in Deutschland erstellten schriftlichen Prüfungsaufgaben eingesetzt und die dort geltende Prüfungsordnung angewandt werden.

Genau wie in Deutschland erhalten die Absolventen sowohl ein Abschlußzeugnis von der Berufsschule als auch einen von der AHK ausgestellten Kaufmannsgehilfenbrief, der in diesem Fall noch von dem Deutschen Industrie- und Handelstag (DIHT) gegengezeichnet wird. Der Kaufmannsgehilfenbrief ist somit in Deutschland anerkannt und voll gültig.

Die Anerkennung bzw. Konvalidierung in Spanien ist zur Zeit noch nicht möglich, da dieses Land – wie bereits erwähnt – keine gleichartige Ausbildung kennt. Dies hat jedoch für die Absolventen nur eine geringe praktische Bedeutung, da sie mit ihrer Qualifikation ohne Schwierigkeiten bei den deutschen Unternehmen eine Anstellung finden und bei großen spanischen Unternehmen die ASET-Ausbildung immer bekannter wird.

Offene Fragen und Probleme

Es braucht nicht besonders erwähnt und im Detail beschrieben zu werden, wie viele Pionierarbeiten die Errichtung und „Ingangsetzung“ der ASET-Schulen von allen Beteiligten, nicht zuletzt den beiden Kollegien, verlangte. Man muß dabei auch vor Augen haben, daß auf zwei Feldern Pilotfunktionen übernommen wurden: Einmal wurde in einem Land ein Ausbildungssystem eingeführt, für das es nicht einmal einen Namen gab („Formación profesional“ bezeichnet hier eine andere Art von – vor allem gewerblicher – Berufsausbildung und genießt einen denkbar schlechten Ruf). Zum anderen wurden eigenständige deutsche Berufsschulen gegründet, die es bisher im Ausland noch nicht gab und die deshalb in den einschlägigen Rechtsnormen für deutsche Auslandsschulen gar nicht vorgesehen sind.

Vor diesem Hintergrund sind die beiden Probleme zu sehen, deren Lösung ASET gegenwärtig Priorität einräumt:

- Hebung der Qualität der betrieblichen Ausbildung
- Anerkennung und Förderung der ASET-Berufsschulen als deutsche Auslandsschulen.

Es leuchtet unmittelbar ein, daß ein deutscher Betrieb im Ausland mindestens so viele ausländische Merkmale aufweist wie deutsche. In unserem Fall richtet sich z.B. die Rechtsform nach spanischen Normen, die meisten Mitarbeiter sind Spanier, das wirtschaftliche Umfeld, Arbeitsrecht, Handelsrecht usw., sind spanisch und – besonders bedeutsam für die duale Berufsausbildung – die Vorbildung und Berufserfahrung der Angestellten sind spanisch. Dies beeinträchtigt in mehrfacher Hinsicht die Ausbildungsarbeit im Betrieb. Einmal sehen immer noch zu viele spanische Angestellte, die eine duale Berufsausbildung nicht selbst durchlaufen haben, in dem Auszubildenden einen künftigen Konkurrenten im Kampf um den Arbeitsplatz, was nicht gerade dazu animiert, ihm die eigene Arbeit möglichst umfassend zu zeigen. Zum anderen führt der Mangel an eigener – vor allem theoretischer – Ausbildung dazu, daß viele Mitarbeiter von der Funktion ihrer Arbeit, dem Zusammenhang mit anderen Abteilungen und der weiteren Abwicklung selbst keine klare Vorstellung haben und infolgedessen nicht in der Lage sind, effektiv bei der Unterweisung des Auszubildenden mitzuwirken.

Um diese Probleme zu lösen, organisieren ASET und vor allem die AHK Informationsveranstaltungen für Ausbildungsleiter und Mitarbeiter der einzelnen Betriebe, bei denen das System der dualen Ausbildung in allen Einzelheiten erläutert wird. Darüber hinaus wird die AHK – wie in Deutschland – Kurse zur Ausbildung der (betrieblichen) Ausbilder anbieten.

Das andere große Problem ist die Frage der Anerkennung der ASET-Berufsschulen als deutsche Auslandsschulen. Eine Anerkennung würde sich sehr positiv auf Schulträger, Lehrer und Schüler auswirken.

Hier ist nicht der Ort, auf die Argumente für eine Gleichstellung der beruflichen mit den allgemeinbildenden Schulen im Ausland einzugehen. Auch die Konsequenzen der bisher praktizierten Nicht-Gleichstellung können hier nur in groben Zügen aufgezeigt werden:

- Für den Trägerverein ASET bedeutet die Nicht-Anerkennung unter anderem, daß er den Auszubildenden die gleichen Leistungen wie eine staatliche Berufsschule in

(Fortsetzung auf Seite 39)

Übersicht: Prüfungen an deutschen Auslandsschulen

Prüfungen zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung an Schulen im Ausland vom 1. August 1990 bis 31. Juli 1991

I.

Abiturprüfungen an Deutschen Auslandsschulen nach der Ordnung der deutschen Abiturprüfung im Ausland vom 6. 5. 1983:

Belgien:	Deutsche Schule Brüssel Deutsche Abteilung der Internationalen SHAPE-Schule in Shape	Japan:	Deutsche Schule Tokyo
Frankreich:	Deutsche Schule Paris	Niederlande:	Deutsche Schule Den Haag Deutsche Abteilung der Internationalen AFCENT-Schule in Brunssum
Griechenland:	Deutsche Schule Athen	Schweden:	Deutsche Schule Stockholm
Großbritannien:	Deutsche Schule London	Schweiz:	Deutsche Schule Genf
Italien:	Deutsche Schule Genua Deutsche Schule Mailand Deutsche Schule Istituto Giulia in Mailand Deutsche Schule Rom	USA:	Deutsche Schule Washington
		Venezuela:	Deutscher Zweig des Colegio Humboldt in Caracas

II.

Reifeprüfungen an Deutschen Auslandsschulen nach der Ordnung der deutschen Reifeprüfung im Ausland vom 4. 4. 1985:

Ägypten:	Deutsche Evangelische Oberschule Kairo		Deutsche Schule in der Provinz Málaga
Costa Rica:	Deutsche Schule San José		Deutsche Schule Valencia
Finnland:	Deutsche Schule Helsinki		Deutsche Schule Las Palmas de Gran Canaria
Frankreich:	Deutsche Schule Toulouse		Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife
Griechenland:	Deutsche Schule Thessaloniki		Deutsche Schule Istanbul
Hongkong:	Deutscher Zweig der Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule Hongkong	Türkei:	An dieser Schule wurde außerdem die Prüfung zur Erlangung der deutschen allgemeinen Hochschulreife für türkische Absolventen nach der für diese Prüfung geltenden Ordnung vom 28. 3. 1977 i.d.F.v. 8. 10. 1979 abgehalten.
Kenia:	Deutsche Schule Nairobi		Deutsche Schule New York
Nigeria:	Deutsche Schule Lagos		
Portugal:	Deutsche Schule Lissabon Deutsche Schule Porto		
Singapur:	Deutsche Schule Singapur		
Spanien:	Deutsche Schule Barcelona Deutsche Schule Bilbao Deutsche Schule Madrid	USA:	

III.

Reifeprüfungen an Privatschulen in der Schweiz nach der Ordnung für deutsche Reifeprüfungen an Privatschulen im deutschsprachigen Ausland vom 22. 12. 1977:

Institut auf dem Rosenberg, St. Gallen, Lyceum Alpinum in Zuoz

IV.

Hochschulreifeprüfungen nach der Ordnung zur Erlangung eines Zeugnisses der deutschen allgemeinen Hochschulreife an deutschen Schulen im Ausland, die zum Sekundarschulabschluß nach den Landesbestimmungen führen, vom 4. 3. 1986 bzw. 10. 11. 1989:

Argentinien:	Goethe-Schule in Buenos Aires	Ecuador:	Deutsche Schule Quito
Bolivien:	Deutsche Schule La Paz	Guatemala:	Deutsche Schule Guatemala
Brasilien:	Deutsche Schule Rio de Janeiro Deutscher Zug des Colégio Visconde de Porto Seguro in Sao Paulo		

Kolumbien:	Deutsche Schule Bogotá	Peru:	Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“ in Lima
Mexiko:	Deutsche Schule „Alexander von Humboldt“ in Mexiko-Stadt	Südafrika:	Deutsche Schule Johannesburg
Namibia:	Deutsche Höhere Privatschule Windhoek		Deutsche Schule Kapstadt

V.

Deutscher Prüfungsteil der „option internationale“ des französischen Baccalauréat zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife nach der Ordnung vom 7. 7. 1986:

Deutsche Abteilung des Lycée International in St. Germain-en-Laye
(auch für Absolventen der Deutschen Abteilung des Lycée de Sèvres und des Centre International de Valbonne)
Deutsche Abteilung des Lycée des Pontonniers in Straßburg
Deutsche Abteilung des Lycée International in Ferney-Voltaire

VI.

Ergänzungsprüfung zur Erlangung einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung für Absolventen der griechischen Abteilungen der Deutschen Schulen in Athen und Thessaloniki nach der Prüfungsordnung vom 17. 1. 1985.

Übersicht über die von der Kultusministerkonferenz anerkannten Auslandsschulen

Stand: 1. August 1991

**A. Deutsche Auslandsschulen, die zur deutschen allgemeinen Hochschulreife führen
(Anerkennungsbezeichnung gemäß dem KMK-Beschluß vom 24. 5. 1991)**

Ägypten:	Deutsche Evangelische Oberschule Kairo		Deutsche Abteilung der Internationalen AFCENT-Schule in Brunssum
Belgien:	Deutsche Schule Brüssel		
Finnland:	Deutsche Schule Helsinki	Nigeria:	Deutsche Schule Lagos
Frankreich:	Deutsche Schule Paris	Portugal:	Deutsche Schule Lissabon
	Deutsche Schule Toulouse		Deutsche Schule Porto
Griechenland:	Deutsche Schule Athen	Schweden:	Deutsche Schule Stockholm
	Deutsche Schule Thessaloniki	Schweiz:	Deutsche Schule Genf
Großbritannien:	Deutsche Schule London	Singapur:	Deutsche Schule Singapur
Hongkong:	Deutscher Zweig der Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule Hongkong	Spanien:	Deutsche Schule Barcelona
			Deutsche Schule Bilbao
Italien:	Deutsche Schule Genua		Deutsche Schule Las Palmas de Gran Canaria
	Deutsche Schule Mailand		Deutsche Schule Madrid
	Deutsche Schule Istituto Giulia in Mailand		Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife
	Deutsche Schule Rom		Deutsche Schule Valencia
Japan:	Deutsche Schule Tokyo	USA:	Deutsche Schule New York
Kenia:	Deutsche Schule Nairobi		Deutsche Schule Washington
Niederlande:	Deutsche Schule Den Haag	Venezuela	Deutscher Zweig des Colegio Humboldt in Caracas

**B. Deutsche Auslandsschulen, die zur Schlußprüfung führen
(Anerkennungsstatus noch gemäß KMK-Beschluß vom 15. 9. 1978)**

Ägypten:	Deutsche Schule der Borromäerinnen in Alexandria	Saudi-Arabien:	Deutsche Schule Jeddah
	Deutsche Schule der Borromäerinnen in Kairo	Spanien:	Deutsche Schule Riad
Äthiopien:	Deutsche Botschaftsschule Ad-dis Abeba		Deutsche Schule in der Provinz Málaga
		Türkei:	Privatschule der Deutschen Botschaft in Ankara
Costa Rica:	Humboldt-Schule in San José	UdSSR:	Deutsche Schule Moskau
Indonesien:	Deutsche Schule Jakarta	Uruguay:	Deutsche Schule Montevideo

Internationale Schülerolympiade Informatik 1992 in Bonn

Aus zwei Gründen erscheint es sinnvoll, an dieser Stelle auf die internationale Schülerolympiade in Informatik hinzuweisen. Zum einen handelt es sich um ein besonderes Ereignis für das Schulfach Informatik, das mit der Bundesrepublik Deutschland und Bonn als Wettbewerbsort im Mittelpunkt der weltweiten Aufmerksamkeit einer interessierten Fachöffentlichkeit stehen wird. Zum anderen wird durch die Olympiade ein Teil der Bemühungen des Bundes und der Länder im Bereich der Begabtenförderung sichtbar, und es ist ein Anlaß gegeben, auch Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen im Ausland darauf hinzuweisen, daß sie an den Bundeswettbewerben (neben Informatik auch in Mathematik, Physik und Chemie) teilnehmen können, sofern sie die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen.

Darüber hinaus kann das Ereignis eine Anregung sein für die verstärkte fachliche Zusammenarbeit zwischen deutschen und ausländischen Lehrerinnen und Lehrern. Vielleicht beteiligen sich als Ergebnis dieser Zusammenarbeit Lehrer und Schüler des Gastlandes, indem sie sich im Auswahlverfahren für die Aufstellung des nationalen Teams ihres Landes engagieren oder möglicherweise für die Beteiligung ihres Landes überhaupt sorgen.

Organisation durch den Bundeswettbewerb Informatik

Die internationalen Schülerwettbewerbe werden vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und von den Kultusministern der Länder als Maßnahmen der Begabtenförderung gemeinsam unterstützt. Zunächst war die Unterstützung auf die Olympiaden in Physik, Chemie und Mathematik begrenzt. Nachdem ausgehend von Initiativen aus Osteuropa mehrere Informatikolympiaden durchgeführt worden sind, (1989 in Bulgarien, 1990 in der Sowjetunion und 1991 in Griechenland), soll die vierte Informatikolympiade von der Bundesrepublik Deutschland ausgerichtet werden und vom 12.-21. Juli 1992 in Bonn stattfinden. Im darauf folgenden Jahr wird vermutlich Argentinien die Informatikolympiade ausrichten.

Die Durchführung der Olympiade 1992, an der voraussichtlich Schülermannschaften aus 35 Ländern teilnehmen werden, liegt beim

Bundeswettbewerb Informatik
Schloß Birlinghoven
Postfach 1240
D-5205 Sankt Augustin
Telefax (02241) 142090,

der zu weiteren Fragen Auskunft gibt. Dort läuft auch zur Zeit der 9. Bundeswettbewerb, durch den zugleich die Auswahl der deutschen Teilnehmer an der Olympiade vorgenommen wird. Insgesamt vier Sieger aus dem Bundeswettbewerb werden die deutsche Mannschaft bilden.

Ziel der Olympiade

Als Ziel der Olympiade sind vom Veranstalter folgende Punkte herausgestellt worden:

- „Die Olympiade will junge Menschen motivieren,
- ein tieferes Interesse an Informatik zu erlangen und sich auf diesem Gebiet zu engagieren,
- ihre Kompetenz im Problemlösen mit Computern zu beweisen,
- Wissen und Erfahrung auf internationaler Ebene mit Schülern auszutauschen, die gleiche Interessen und ähnliche Vorkenntnisse haben,
- persönliche Beziehungen mit jungen Menschen anderer Nationen aufbauen.“

Anregende Aufgaben im Mittelpunkt

Im Mittelpunkt der Olympiade-Woche steht die Lösung von zwei Aufgaben, für die an zwei Wettbewerbstagen je 5 Stunden Arbeitszeit am PC vorgesehen sind. Ein Blick auf die Aufgaben vergangener Wettbewerbe zeigt, daß sie originell und ansprechend eingekleidet sind: „Das Problem der chinesischen Kisten“, „Tanz der Schildkröte“, „Goldgräberclaim“. Gefordert wird eine algorithmische Lösung der entsprechend gestellten Aufgabe. Die komplette Lösung jeder Aufgabe muß eine argumentierende Beschreibung der Lösungsidee, eine formale und eine umgangssprachliche Beschreibung des Algorithmus, eine Programmliste, ein Ablaufprotokoll der Programmausführung sowie eine Diskette mit der letztgültigen Programmversion im Quelltext enthalten. Als Programmiersprachen sind Pascal und Basic zugelassen.

Wegen weiterer Einzelheiten zu den Aufgabenweise ich auf die anschauliche und anregende Dokumentation „Bundeswettbewerb Informatik, Aufgaben und Lösungen“ hin, die von Peter Heyderhoff herausgegeben wird. Es sind bisher drei Bände erschienen. Der vierte Band ist in Vorbereitung.¹ In Band 3 ist auch die Aufgabe der Informatikolympiade 1989 ausführlich beschrieben.

Die Aufgabendokumentationen geben Anregungen für den Informatikunterricht, denn es wird auch auf Fragen wie Motivation, Ziele, Alternativen, typische Fehler und Einsatzmöglichkeiten im Unterricht eingegangen.

Teilnehmer, Kosten

Jede teilnehmende nationale Mannschaft setzt sich aus vier oder weniger Jugendlichen zusammen, die nach dem 1. Juli 1972 geboren wurden und im Schuljahr 91/92 noch Schüler waren. Hinzu kommen ein wissenschaftlicher Delegationsleiter sowie ein Betreuer für die Teilnehmer.

Die offizielle Einladung zur Olympiade 1992 erfolgt durch die Bundesregierung an die Regierungen der in Frage kommenden Länder, die nach eigenen Regeln ihre Mannschaften zusammenstellen. Die Bundesregierung trägt die Kosten der Teilnahme in Bonn, nicht aber die Reisekosten aus dem Ausland zum Wettbewerbsort. Hingegen werden die Kosten übernommen für den Aufenthalt, für Ausflüge und Fahrten vom Flughafen bis zum Veranstaltungsort und zurück.

Vorbereitung und Auswahl durch den Bundeswettbewerb

Die Vorbereitung und Auswahl der deutschen Teilnehmer an der internationalen Informatikolympiade erfolgt durch den Bundeswettbewerb Informatik, dessen Träger die Gesellschaft für Informatik e.V. und die Gesellschaft für Mathematik und Datenverarbeitung mbH (eine Großforschungseinrichtung des Bundes und des Landes Nordrhein-Westfalen) sind.

Der Bundeswettbewerb Informatik findet jährlich in drei Runden statt. Er steht unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten. Zu Beginn des Schuljahres bekommen alle Schulen in den Ländern der Bundesrepublik, die eine Sekundarstufe I und II haben, fünf Aufgaben zugeschickt. Die Teilnehmer müssen drei dieser Aufgaben lösen und einsenden.

Im Jahr 1990 waren 3060 Jugendliche mit ihren Einsendungen dabei. Aus den fünf neuen Bundesländern stammten 196 Einsendungen. Von den Teilnehmern haben insgesamt 2392 Jugendliche die zweite Runde erreicht.

Wer von ihnen in die dritte Runde (nur noch 30 Teilnehmer) kommen will, muß harte mehrwöchige Programmierarbeit leisten. Die in der dritten Runde ermittelten Bundessieger werden in die Studienstiftung des Deutschen Volkes aufgenommen und bekommen damit einen Teil ihres Studiums finanziert. Die Sieger erhalten Gelegenheit, in besonderen Seminaren ihre Erfahrungen auszutauschen. Der Erfahrungsaustausch in Informatik geschieht auch durch eine kleine Zeitschrift, die sie in Zusammenarbeit mit dem der Geschäftsstelle des Bundeswettbewerbs gestalten und herausgeben.

Pädagogische Perspektive: Mädchenförderung und Team-Arbeit

Bedauerlich gering ist die Teilnahme von Mädchen an den Informatikwettbewerben. Von bildungspolitischer und pädagogischer Seite ist mehrfach betont worden, daß größere Anstrengungen nötig sind, um das entstandene Ungleichgewicht zu beseitigen. Immerhin ist es erstmals 1987 einem Mädchen gelungen, im Bundeswettbewerb in die sechsköpfige Gruppe der Bundessieger vorzustoßen. Aufgrund von vorliegenden Untersuchungsergebnissen scheint es sinnvoll zu sein, in der Schule die Heranführung der Mädchen an die Arbeit mit dem Computer auch durch den Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen zu fördern. Es wird angenommen, daß Mädchen unter sich leichter Hemmschwellen überwinden können, die sie gegenüber der Handhabung von technischem Gerät haben. Außerdem können dann vermutlich leichter Abwehrhaltungen abgebaut werden, die auf entsprechende gesellschaftlich bedingte Vorurteile zurückgehen. Daneben besteht eine wichtige Aufgabe der Schule darin, in allen Fächern ihren Beitrag zum Abbau von Vorurteilen zu leisten, die eine technikferne Einstellung der Mädchen begünstigen und damit langfristig die Chancen bei der bildungsmäßigen und beruflichen Höherqualifikation beeinträchtigen.

Seitens des Bundeswettbewerbs wird bei der Aufgabenstellung darauf geachtet, daß die Aufgaben die Mädchen nicht weniger ansprechen als die Jungen. Der Auswahl Ausschuß ist in der Mehrheit mit Frauen besetzt.

Eine weitere Entwicklungsmöglichkeit wird in der Verlagerung des Wettbewerbscharakters hin zur Team-Arbeit gesehen. Im Bundeswettbewerb hat die Teamfähigkeit der Teilnehmer in der dritten Runde schon eine ausschlaggebende Bedeutung. Ein Teil der Wettbewerbsleistung wird in Gruppenarbeit erbracht. Die Ergebnisse der Arbeit in Gruppen zu je fünf Teilnehmern werden dann in einer gemeinsamen Sitzung aller Teilnehmer dargestellt. Für die zukünftige Gestaltung der internationalen Olympiade sind von deutscher Seite die Erfahrungen mit der Gruppenarbeit in die entsprechenden Diskussionen eingebracht worden.

Förderung der internationalen Zusammenarbeit

Abschließend ist der Aspekt der internationalen Zusammenarbeit hervorzuheben, der gerade auf dem Gebiet der Informatik von besonderer Bedeutung ist. Der Einsatz elektronischer Kommunikations- und Informationstechniken weltweit erfordert neue Bildungsanstrengungen und die Herausbildung einer internationalen Informations- und Kommunikationskultur, die Verständigung und Ausgleich zum Ziel haben muß und für die in allen Ländern der Welt eine geeignete schulische Basis zu schaffen ist, um jedem einzelnen den Einstieg in das Informationszeitalter zu ermöglichen.²

Der Informatikolympiade kommt in dieser Hinsicht eine Signalfunktion zu: Die Breite der internationalen Beteiligung und das Abschneiden der nationalen Teams lassen Verbesserungsmöglichkeiten erkennen. Es müssen noch mehr Länder – vor allem in der Dritten Welt – ermutigt und in die Lage versetzt werden, sich zu beteiligen. Hilfestellungen hierzu sollten von den Ländern gegeben werden, die mit ihren nationalen Auswahl- und Vorbereitungsverfahren bei der Olympiade erfolgreich gewesen sind. Voraussetzung hierzu ist die Bereitstellung entsprechender Mittel, zu der im Kontext der internationalen Entwicklungszusammenarbeit die wohlhabenden Länder verstärkt bereit sein sollten.

Anmerkungen:

¹ Peter Heyderhoff (Hrsg.), Bundeswettbewerb Informatik, Aufgaben und Lösungen, Bd. 1, Stuttgart 1989 (ISBN: 3-12-710750-1); Bd. 2, Stuttgart 1990 (ISBN: 3-12-710760-9); Bd. 3, Stuttgart 1990 (ISBN: 3-12-710770-6); Bd. 4 in Vorbereitung.

² Was den Beitrag der deutschen Schule angeht, vgl. den Bericht der Kultusministerkonferenz „Neue Informations- und Kommunikationstechniken in der Schule“, der noch in diesem Jahr erscheinen soll und länderübergreifend die Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland auf dem Gebiet des Schulfaches Informatik als auch des Unterrichts in informationstechnischer Grundbildung darstellt.

(Fortsetzung von Seite 34)

Deutschland bietet, diese aber – ohne Schulgeld zu verlangen – alleine und vollständig finanzieren muß. Dies geht soweit, daß ASET nach der gegenwärtigen Rechtslage den betroffenen Bundesländern für die beurlaubten Lehrer den Versorgungszuschlag (ca. 30% der Bruttobezüge) erstatten muß.

- Für die Lehrer bedeutet es, daß sie eine Vielzahl von rechtlichen und wirtschaftlichen Nachteilen in Kauf nehmen müssen. Sie sind z.B. verpflichtet, eine spanische Arbeiterlaubnis zu beantragen, unterliegen voll dem spanischen Steuerrecht und der spanischen Sozialversicherungsgesetzgebung (Ausnahmeregelungen gelten maximal bis zu 5 Jahren), sind gezwungen, ihren PKW zu importieren (MWST-Nachzahlung) und hier zu versichern (Verlust von Schadenfreiheitsrabatten), Schulgeld für ihre Kinder an deutschen Schulen zu zahlen, usw., usw. Dies alles ist vor dem Hintergrund zu sehen, daß ASET finanziell nicht in der Lage ist, Ausgleichszahlungen zu leisten, die mit den Zulagen der vermittelten Lehrer vergleichbar sind.
- Für die Schüler bedeutet es, daß das Abschlußzeugnis der Berufsschule in Deutschland nicht staatlich anerkannt ist und daß sie grundsätzlich nicht Bafög-be-rechtigt sind.

Bei einer fortdauernden Nicht-Anerkennung wäre nicht auszuschließen, daß in Zukunft qualifizierte und erfahrene Lehrkräfte aus Deutschland für ASET nicht mehr zu gewinnen und somit der erreichte Ausbildungsstandard auf mittlere Sicht nicht zu halten wären.

ASET hat deshalb 1989 bei den zuständigen Stellen in Deutschland den Antrag auf Anerkennung der beiden Berufsschulen als deutsche Auslandsschule gestellt und damit eine Gleichstellung der beruflichen mit der Allgemeinbildung im Ausland gefordert.

Vorläufige Bilanz der ASET-Arbeit

Die soeben beschriebenen noch zu lösenden Probleme haben keineswegs verhindert, daß die ASET-Schulen und die gesamte Ausbildung in eine gesunde Konsolidierungsphase eingetreten sind und unübersehbare Erfolge aufzuweisen haben. So sind z.B. die Schülerzahlen bisher von Jahr zu Jahr angestiegen, kein einziger Absolvent ist auf dem schwierigen spanischen Arbeitsmarkt arbeitslos geworden (mehr als 40% der nicht-studierenden Jugend in Spanien sind arbeitslos!), nicht wenige ASET-Abgänger haben nach relativ kurzer Zeit verantwortungsvolle Positionen (bis zum Abteilungsleiter) erreicht, neue Ausbildungszweige konnten in Madrid (Versicherungskaufmann) und Barcelona (Bankkaufmann) eingerichtet werden, die ASET-Ausbildung hat sich auch bei einheimischen Unternehmen einen guten Ruf erworben, immer mehr Unternehmen, die nicht Mitglied bei ASET sind, rufen an, um Ausbildungsabsolventen anzuwerben.

ASET wirkt (und wirbt!) auch als Modell der dualen Berufsausbildung für einheimische Unternehmen und den spanischen Staat, der gerade dabei ist, mit Blick auf den Europäischen Binnenmarkt das Berufsausbildungswesen neu zu strukturieren und auszubauen, um so die spanische Wirtschaft auf lange Sicht wettbewerbsfähiger zu machen.

Am deutlichsten kommt der Erfolg der ASET-Idee vielleicht in der folgenden kleinen Anekdote zum Ausdruck, die sich im vergangenen Jahr in Madrid zugetragen hat: Eine der großen spanischen Banken wollte nicht bei ASET Mitglied werden, sondern ihr das gesamte Know-How der dualen Berufsausbildung abkaufen und im eigenen Konzern einführen.

Bernhard Frey
Alfred Giehl



Umzüge Peter Ganatz

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

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

Schlüsselqualifikationen und Handlungsorientierung – auch für draußen?

Wer in Deutschland im beruflichen Bildungswesen unterrichtet, muß sich rühren. Neuordnungen und neue Lehrpläne sprießen allerorten. Fächer werden neu geschnitten. Der Computer wird zum Sturmgepäck des Unterrichts. Planspiele, Fallstudien und Projektunterricht lösen das Ein-Mann-Orchester des Frontalunterrichts ab. Lernbüros schießen wie Pilze nach einem warmen Regen aus dem Boden.

Schlüsselqualifikationen

Schlüsselqualifikationen, das ist das neue Zauberwort, auf das sich die berufliche Bildung stärker ausrichtet. An die spezifische Fachbildung knüpft sich die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, die den Absolventen befähigen, mit den wechselnden Anforderungen des beruflichen Lebens souverän zurecht zu kommen.

Was soll im Erziehungs- und Bildungsprozeß erreicht werden? Der Schüler bzw. der Auszubildende soll im Rahmen des Sozialisationsprozesses

- Verantwortung tragen lernen
- Teamarbeit innerhalb einer Gruppe leisten, ohne seinen eigenen Standpunkt aufzugeben,
- Kritik als konstruktives Element beim Lernen anwenden,
- kreativ arbeiten, Probleme lösen und neue Lösungswege erkunden und darstellen können.

Das bedeutet, daß er seine Aufgaben selbständig durchführen, kontrollieren und bewerten können soll. Kenntnisse und Fertigkeiten, die die jeweilige Grundbildung eines beruflichen Feldes wie auch die berufliche Spezialisierung prägen, bleiben für Unterricht, Ausbildung und Prüfung bestimmend. Zusätzlich ist aber bei der Vermittlung dieser fachlichen Kompetenz in Gestalt kognitiver Lernziele die Befähigung zur Methoden- und Sozialkompetenz unabdingbar. Diese personalen und sozialen Fähigkeiten als übergreifende Qualifikationen manifestieren sich einerseits sowohl in den kognitiven Eigenschaften wie Abstraktionsfähigkeit, Denkvermögen, ganzheitlichem bzw. vernetztem Denken, im Organisationsvermögen, im strukturierten methodischen Ar-

beiten, in Kreativität, andererseits aber auch in den Eigenschaften wie Eigeninitiative, Teamfähigkeit, Lernbereitschaft und Motivationsstärke, in Konzentration-, Kritik- und Entscheidungsfähigkeit. Zum Beispiel in einem Beurteilungsbogen für die Auszubildenden einer Maschinenfabrik werden gerade diese Kriterien aufgelistet.

Die rasche Folge dynamischer Prozesse unseres gesellschaftlichen Lebens und in der damit verbundenen politischen und ökologischen Umwelt verlangt ein ständiges Mitwirken aller praktisch am Arbeits- oder Beschäftigungsmarkt Beteiligten. Es genügt nicht mehr allein, die in sich ruhende, allseits gebildete Persönlichkeit als Bildungs- und Erziehungsziel herauszustellen. Gelungene Bildung ist „an der Befähigung zur verantwortlichen Gestaltung des eigenen Lebens und zur Mitwirkung an der Lösung gesellschaftlicher Problemlagen zu messen.“¹ Die berufliche Tätigkeit in der Biographie des Einzelnen resultiert nicht mehr allein aus dem einmal erlernten Beruf. Berufsübergreifende Qualifikationen ermöglichen persönliche Handlungsfähigkeit in neuen beruflichen Situationsfeldern.

Das gilt auch für die Absolventen der deutschen Bildungseinrichtungen im Ausland, deren Arbeits- und Berufsumfeld ebenfalls von den dynamischen Wandlungen in marktwirtschaftlichen Strukturen geprägt ist. Selbst dort, wo im Unternehmensbereich ein autoritativer Führungsstil vorherrscht, wird in gehobenen Sacharbeitspositionen und im Middle-Management auf die personalen und sozialen Schlüsselqualifikationen nicht verzichtet werden können. Deshalb sollten diese auch bei den Schülern von

Eltern gehobener Einkommensschichten, wie sie die Struktur der deutschen Auslandsschulen überwiegend kennzeichnen, als Bildungsziel gepflegt werden.

Durch die Ausbreitung der neuen Technologien verändern sich Arbeits- und Freizeitwelt rapide. Informationen werden verdichtet und schneller verarbeitet. Das erfordert andere Organisationsformen und Abläufe, ein anderes Arbeiten, deshalb kommt den Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung allgemein ein besonderer Stellenwert zu.

Handlungsorientierung

Wie lassen sich aber diese Befähigungen vermitteln? Was unter Schlüsselqualifikationen verstanden wird, scheint nicht neu zu sein und ist sicher im Vorspann eines jeden herkömmlichen Lehrplanes wiederzufinden. Ob aber diese Bildungsziele tatsächlich erreicht werden, ob sie gar abprüfbar sind, darüber hat man sich nie so konkret Rechenschaft abgelegt. Jetzt sollen sie durch handlungsorientierten Unterricht vermittelt werden. Dazu gehört das gestaltende Arbeiten mit Hilfe der neuen Technologien. Die elektronische Datenverarbeitung ist kontinuierlich in den Unterricht einzubeziehen.

Da sich die berufsbildende Orientierung an den deutschen Schulen im Ausland hauptsächlich im wirtschaftlich-kaufmännischen Berufsfeld konkretisiert, können Unternehmensplanspiele, Projektunterricht wie auch Lern- bzw. Übungsfirmen als besondere Elemente handlungsorientierten Unterrichts genannt werden.

Die Diskussion über Schlüsselqualifikationen und handlungsorientierten Unterricht hat sich vor allem dort entfaltet, wo sich Beschäftigungsmarkt und Schule besonders eng berühren. Folglich haben diese Zielsetzungen bei der Neuordnung verschiedener Berufsbilder, z. B. bei den Büroberufen, beim Einzelhandelskaufmann, aber auch bei den Elektroberufen, Eingang gefunden. Das neugeordnete Berufsbild für den Bürokaufmann/kauffrau und für den Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation gilt in Deutschland ab dem 1. 8. 1991.

In den Berufsfachschulen, aber auch in der wirtschaftswissenschaftlich orientierten gymnasialen Oberstufe ist ebenfalls geplant, handlungsorientierten Unterrichtssequenzen einen größeren zeitlichen Rahmen zu

gewähren, um die Motivation der Schüler angesichts der Allmacht der neuen Technologien zu stärken.

Auswirkungen auf die Auslandsschulen

Inwiefern gilt diese Entwicklung auch für die beruflich orientierten Bildungszweige an den deutschen Auslandsschulen?

Unsere Schulen im Ausland haben sich zunächst nach den Bedürfnissen und Rahmenbedingungen des Gastlandes zu orientieren. Bildungsgänge deutschen Musters lassen sich ohne Modifikationen nicht übertragen.

Eckart Kuhlwein hebt zurecht hervor, daß „Schlüsselqualifikationen zu einem bloßen Instrument flexibler Erfassung der Arbeitskräfte in das wesentlich ökonomisch-konjunkturrell geprägte Beschäftigungssystem werden können.“² So sollte die Vermittlung der Fach-, Human- und Sozialkompetenz, wie sie bisher auch die Zielorientierung der berufsbildenden Bildungsgänge an den kulturell so aktiven deutschen Auslandsschulen bestimmt, oberstes Leitziel bleiben. Trotz-

**Ihr
Spezialist
für
Auslandsumzüge**



Carl Grove

Internationale Möbelspedition

Braunschweig
Telefon (05 31) 23 80 20
Taubenstraße 11
Telefax (05 31) 34 16 12

dem ist zu überlegen, inwiefern handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung verstärkt in den Schulalltag einziehen kann.

Abstraktionsfähigkeit, Transferfähigkeit, Fähigkeit zu vernetztem Denken, Problemlösungsfähigkeit, kreatives Denken als Elemente einer kognitiven-methodischen Kompetenz prägen seit jeher das Leistungsniveau der Auslandsschulen. Wo irgend möglich, wurden diese höheren Stufen der Lernzieltaxonomien vermittelt. Doch sicherer und motivationsanregender ist der Weg über den handlungsorientierten Unterrichtsansatz. Dieser vermeidet auch eine zu starke Akademisierung der Unterrichtsinhalte, wie sie überall dort beobachtet werden kann, wo Lehrkräfte des Sitzlandes unterrichtlich eingesetzt sind.

Im „Verbund mit fachlichen Inhalten“ können die Schlüsselqualifikationen in „aktivierenden Methoden“³ vermittelt werden. Das erfordert Arbeitsorganisationsformen und Unterrichtsstrukturen, die entsprechende Lernprozesse stimulieren. Für das berufliche Bildungswesen wirtschaftlich-kaufmännischer Richtung kommen dafür die Einrichtung von Lernbüros und von Fachräumen mit entsprechender Hardware und Software in Betracht. Ein Computer-Fachraum sollte für die deutschen Schulen mit beruflichen Bildungsgängen unabdingbar sein. Bei einer informationstechnischen Ausstattung von etwa 14 Arbeitsplätzen und entsprechender Vernetzung sollten zur Zeit mindestens DM 80 000,00 eingeplant werden. Da diese Fachräume auch von den Schülern der allgemeinbildenden Oberstufe in Anspruch genommen werden könnten, sind an die Abstimmungs- und Kooperationsbereitschaft der Kollegen hohe Erwartungen gerichtet.

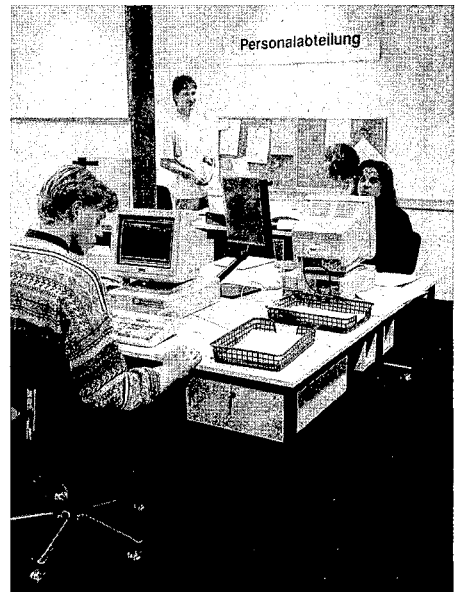
Für den Fachunterricht kann ein solcher Fachraum im Sinne sowohl der Vermittlung von Fach- wie auch Human- und Sozialkompetenz sehr nützlich sein. Im Textverarbeitungsunterricht kann beispielsweise die Vermittlung deutschsprachlicher Kompetenz durch selbständiges Arbeiten mit einem Textverarbeitungsprogramm, das auch ein gespeichertes Lexikon zur Verfügung stellt, gefördert werden. Aufgabenfelder mit Problemlösungsrelevanz lassen sich im Fachunterricht EDV-gestützt umfassend und strukturiert bearbeiten.

Noch effektiver wäre für die berufliche Grund- und Fachbildung, insbesondere bei

der Eingliederung in die Sekundarstufe II, die Einrichtung eines Lernbüros. Dieses ist auch bei dualen Ausbildungsformen dort von Vorteil, wo der Lernort Betrieb berufsrelevante Ausbildungsinhalte nicht mit der erforderlichen Anschauung und Einübung vermitteln kann.

Lernbüros

Lernbüros entsprechen den Übungs- und Scheinfirmen, die Handlungs- und Praxisbezug miteinander verbinden, sie unterscheiden sich aber von diesen herkömmlicher Art dadurch, daß in den Lernbüros die Arbeitsplätze auch mit Personalcomputern ausgestattet sind. Diese können Einzelarbeitsplätze sein, man könnte sie aber auch miteinander vernetzen, was natürlich den Aufwandsaufwand erhöhen würde. In einem Lernbüro würde es ausreichen, wenn jeder Abteilung eine Datenverarbeitungskonfiguration zur Verfügung steht. Solche Abteilungen sind Einkauf, Lagerverwaltung, Verkauf, Rechnungswesen, Personalwesen oder Verwaltung, außerdem Produktionsplanung, soweit es sich bei dem simulierten Betrieb um einen Produktionsbetrieb handeln soll. Außerdem gibt es eine Geschäftsleitung, die zugleich die Stelle für die Außensteuerung ist, soweit diese nicht von Schülern ausge-



übt wird. Es empfiehlt sich, Schüler ohne kaufmännische Vorkenntnisse mit arbeitsgleichen Aufgaben, beginnend zum Beispiel im Verkaufsbereich, an die kaufmännischen Tätigkeiten, Organisationsformen und Arbeitsabläufe heranzuführen und sie dann allmählich, je nach Lernfortschritt im begleitenden Wirtschaftslehre- und Rechnungswesenunterricht, auf komplexere arbeitsteilige Aufgabenbereiche zu verteilen, so daß dann ein integriertes Arbeiten mit job-rotation möglich wird.

Wo als berufsbildendes Ausbildungsziel vorgesehen, bietet das Lernbüro gerade auch für das Fach Bürowirtschaft oder Bürotechnik ein willkommenes Anschauungsfeld. Je nach den besonderen Bedingungen und Zielsetzungen einer Schule ist das Lernbüro entsprechend zu gestalten. Jede Lösung wird entsprechend der Berufsbildrelevanz individuell sein. Aber gerade das Lernbüro gibt Raum zu entdeckendem Lernen. Dieses erbringt zwar aus unterrichtsökonomischer Sicht nicht immer den raschen Durchgang durch viele Stoffgebiete, es ermöglicht aber um so mehr, auf den Schüler motivierend zu wirken und Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Wenn Schüler in einem Lernbüro eine Serie von Bestellungen erhalten, dann sind sie dadurch aufgefordert, die fiktive Bereitstellung der bestellten Artikel sicherzustellen, die Auftragsabwicklung zu organisieren, die Vorgänge zu dokumentieren. Fehler werden sich einstellen, die sie selbst beheben müssen. Das erfordert Kooperation, Initiative, problemlösendes Denken, strukturiertes Arbeiten. In fortgeschrittener Stufe zwingen die Arbeitsabläufe zum Einsatz von Personalcomputern, was der Offenheit der jungen Menschen für moderne Technologien entgegenkommt und ihnen zugleich ein strukturiertes, problemlösendes Arbeiten abverlangt.

Diese situationsgebundenen Lernprozesse sind oft zeitraubender, entwickeln aber die Herausbildung beruflicher Qualifikationen, die für das Sich-Behaupten in einer dynamischen, marktwirtschaftlich orientierten Arbeitswelt unerlässlich sind. Da Lernbüros zwar der Wirklichkeit nachgebildet sind, nicht aber unter den Zwängen der Wirklichkeit stehen, darf auch Irrwegen und Umwegen Raum gegeben werden, wenn sie zu Erkenntnissen und Erfahrungen führen. Außerdem entsteht in einem Lernbüro bei ent-

sprechender Steuerung eine Sammlung von Zahlenmaterial und Problemsituationen, die für berufsfachlich bedeutsame Lehrgänge oder Projekte wie z.B. Jahresabschluß, Kostenrechnung, Investitionsrechnung, Finanzierung, Marketing genutzt werden kann. Hier ergibt sich die Verbindung zu Planspielen und projektorientiertem Unterricht.

Sicher ist, und das gilt auch für den informationstechnischen Unterricht allgemein, daß das Lernbüro einen größeren Lehrstundenbedarf erfordert, denn die fachliche Ausbildung und lernprozeßsteuernde Unterstützung ist nur durch Lerngruppenteilung effektiv zu erreichen. Desgleichen sind Folgekosten für die Lernbürounterhaltung zu beachten. Berufliche Bildungsgänge an deutschen Schulen im Ausland hielten sich bislang kostenmäßig – soweit es nicht nur Kleingruppen waren – in einem bescheidenen Rahmen. Mit einem Schreibmaschinenraum als einzigem „Fachlabor“, teilweise noch von den Unternehmen oder Handelskammer finanziert, begnügte sich der vorwiegend theoretisch ausgerichtete wirtschaftsschulische Bildungsgang. So kam man auch mit den finanziellen Anforderungen des gymnasialen Fachunterrichts kaum ins Gehege. Doch effiziente Berufsbildung ist seit dem Einzug der modernen Technologien in die Welt der Büros nicht mehr zum Nulltarif zu haben. Das gilt auch für die kaufmännisch orientierten Bildungsgänge sowohl in dualer als auch in vollzeitschulischer Form.

Sehr arbeitsaufwendig war früher für den Lehrer die Außensteuerung eines Lernbüros. Diese ist mit Hilfe entsprechender Software, die es inzwischen auf dem Markt gibt (z.B. das Simal-Programm) sehr viel zeitsparender simulierbar. Schwieriger, aber um so reizvoller wird es sein, die sprachlichen und fachlichen Belange des Sitzlandes mit den Anforderungen der Schule zu verbinden. Hier ist der deutsche Kollege auf enge Kontaktpflege zum beruflichen Umfeld seines Einsatzlandes, aber auch zur zwischenschulischen Zusammenarbeit, für die deutsche Dienststellen Hilfestellung gewähren müßten, aufgefordert.

Der mutige Schritt in Richtung Lernbüro stärkt auch die Pilotfunktion, die deutsche Auslandsschulen gerade im Bereich der wirtschaftsbezogenen beruflichen Bildung in den Gastländern bereits übernommen ha-

ben oder übernehmen können. Gleichzeitig bietet sich hier ein Feld der Zusammenarbeit mit entsprechenden Projekten der deutschen Entwicklungshilfe an, und zwar besonders dann, wenn die Kapazität eines Lernbüros oder ähnlicher Fachräume nicht von der jeweiligen Schule oder einem anderen Trägerverein allein optimal ausgelastet werden kann. Der Erfahrungsaustausch zwischen Entwicklungs- und Kulturpolitik, zwischen deutschen und lokalen Fachkräften würde dadurch erleichtert werden.

Hinzuweisen sei aber ausdrücklich, daß das Lernbüro grundsätzlich eine erweiternde und unterstützende Funktion zur systematischen, fachtheoretischen Grundbildung einnimmt. Diese kann das handlungsorientierte Lernbüro nicht ersetzen. Daß der hohe Anspruch des systematisch strukturierenden, Zusammenhänge aufdeckenden, Probleme aufzeichnenden Fachunterrichts nicht verdrängt wird und auch nicht verdrängt werden darf, ist selbstverständlich.

Die fremdsprachliche Korrespondentin oder Sekretärin, aber auch der Büro-, Industrie- und Außenhandelskaufmann gehören zu den traditionellen Berufsbildern, auf die sich die berufsbildenden Zweige der deut-

schen Schulen im Ausland vornehmlich ausgerichtet haben. Die Ausbildungsordnung, die Rahmenpläne und die Prüfungsordnung der neugeordneten Büroberufe – Bürokaufmann und Kaufmann für Bürokommunikation – geben Anregungen, die Lehrpläne vor Ort auf ihre berufsqualifizierende Relevanz zu überprüfen. Die Deutsche Schule in Mexiko-Stadt bietet inzwischen in Zusammenarbeit mit der deutsch-mexikanischen Handelskammer die Ausbildung zum Bürokaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation an. Wesentlich ist bei den neugeordneten Berufsbildern die Betonung der Schlüsselqualifikationen und der handlungs-orientierten Komponente. Die berufliche Bildung an den deutschen Schulen im Ausland kann von dieser Entwicklung nicht unberührt bleiben. Das erfordert aber die materielle und personale Unterstützung Deutschlands sowohl von Seiten der Regierung wie von Seiten der Institutionen der Wirtschaft.

Anmerkungen:

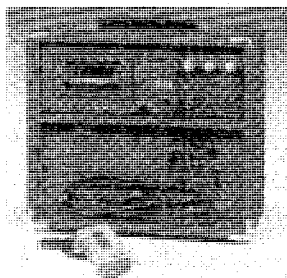
¹ Eckart Kuhlwein, Berufsbildung für die Zukunft, Wirtschaft und Erziehung 4/91, S. 122

² Dto., S. 121

³ Thomas Reitmann, Schlüsselqualifikationen und berufliche Bildung, Flügelstift 1/91, S. 6

Hartmut Neimöck

AVB CASSETTENVERSTÄRKERBOX CV 20



Die Klassenzimmerbox – mit
Infrarot-Fernbedienung
Made in Germany

30-Watt-Kompaktverstärker –
Lautsprecher Holzgehäuse –
kunststoffbezogen – Metallecken
– Tragegriff – variable Band-
geschwindigkeit – Zählwerk –
Memoryeinrichtung – Mikro-
foneingang – Anschluß für ext.
Geräte – Fernbedienung und
Lautsprecher.

AVB Karlheinz Burch GmbH · Telefon 0 81 51/37 23
Petersbrunner Straße 3 · Telefax 0 81 51/2 17 68
D-8130 Starnberg

Den ausländischen Arbeiter im eigenen Land fördern

Kooperative Ausbildungsgänge im Ausland aus der Sicht des Arbeitskreises kooperative Berufsbildung im Ausland

Frau Dr. von Braun ist Leiterin des Arbeitskreises „Kooperative Berufsbildung im Ausland“, in dem deutsche Unternehmen duale Berufsbildungsprojekte koordinieren und initiieren. Im Artikel wird der Frage nachgegangen wie weit deutsche Schulen im Ausland in den theoretischen Teil der Ausbildung einbezogen werden können und welche Vorteile und Grenzen eine solche Einbeziehung hat.

Dem seit 1981 bestehenden Arbeitskreis „Kooperative Berufsbildung im Ausland“ gehören Vertreter von 16 international tätigen deutschen Unternehmen sowie ein Vertreter des Deutschen Industrie- und Handelstages an.

Seit Bestehen des Arbeitskreises sind in 20 Ländern kooperative kaufmännische Ausbildungsmodelle entstanden, in denen Schul- oder Hochschulabsolventen nach dem Modell des dualen Systems in den Berufen Industriekaufmann, Bankkaufmann, Groß- und Außenhandelskaufmann, Speditionskaufmann herangebildet werden.

Eine Ausbildungskooperation im Bereich der technischen Ausbildung besteht bisher allein in Mexiko, wo drei deutsche Chemieunternehmen in einem Ausbildungszentrum gemeinsam Ausbildungsmaßnahmen nach dem Modell des dualen Systems unter Zugrundelegung deutscher Berufsbilder betreiben.

Die Gründung des Arbeitskreises erfolgte aus dem gemeinsamen Anliegen international tätiger deutscher Unternehmen, ihre Tochtergesellschaften bei der Heranbildung qualifizierten Personals in Anlehnung an die in der Bundesrepublik Deutschland geltenden Qualitäts- und Qualifizierungsstandards zu unterstützen.

Zu Beginn der 80er Jahre entwickelte sich in vielen deutschen Unternehmen die zunehmende Erkenntnis der Notwendigkeit – insbesondere angesichts des hohen Anteils des Auslandsgeschäfts – die Mitarbeiter der Auslandsgesellschaften für den zunehmenden Konkurrenzkampf auf den internationalen Märkten zu qualifizieren. Auf dem Hintergrund der Tatsache, daß sich zunehmend ein

weltweiter Transfer von Technologien und Know-how vollzog, mußten auch insbesondere im Bereich der Mitarbeiterqualifikation weltweit annähernd gleiche Standards vorgesehen werden.

Ein wesentliches Kriterium für die Einrichtung und Förderung kooperativer Ausbildungsgänge im Ausland durch deutsche Unternehmen waren und sind auch weiterhin die positiven Erfahrungen mit dem dualen System der Ausbildung in Deutschland, insbesondere der Parallelität von theoretischem Lernen in der Schule und praktischem Lernen am Arbeitsplatz, die in nahezu allen Ländern der Welt kein prägendes Element der Ausbildungssysteme darstellt.

Besonderen Zuspruch findet die Idee der kooperativen Form der Ausbildung bei den beteiligten Firmen insbesondere deshalb, weil es sich bei den Auslandsgesellschaften häufig um kleinere oder mittlere Unternehmen handelt, für die eine selbständige Durchführung von Ausbildungsmaßnahmen nicht lohnend erscheint.

Nicht zuletzt spielte auch die entwicklungspolitische Komponente eine erhebliche Rolle: In Entwicklungs- und Schwellenländern sollen nationale Mitarbeiter gefördert und ein Beitrag zur Entwicklung des Landes geleistet werden.

Im Rahmen der Zusammenarbeit der verschiedenen Unternehmen bei der Etablierung kooperativer kaufmännischer und technischer Ausbildungsmodelle im Ausland haben sich insbesondere folgende Aktionsfelder des Arbeitskreises „Kooperative Berufsbildung im Ausland“ herauskristallisiert:

- Förderung von kooperativen Berufsbildungsprojekten im Ausland im kaufmännischen Bereich

nischen und technischen Bereich nach dem „Dualen System“ / entsprechend Qualifizierungsbedarf der beteiligten Unternehmen

- Initiierung und Koordinierung von Ausbildungsprojekten im Kontakt zwischen
 - Stammhäusern/Tochtergesellschaften
 - Arbeitskreis/DIHT/Auslandskammern
 - Arbeitskreis/Zentralstelle für das Deutsche Auslandsschulwesen
 - Arbeitskreis/Entwicklungshilfeeinrichtungen
- Unterstützung der Ausbildungsprojekte z.B. durch Beratung, Vermittlung von Experten aus Einzelunternehmen, Beschaffung von Unterrichtsmaterial und Förderungsmitteln
- Gewährleistung der Langfristigkeit der Projekte, z.B. Einbindung in nationale Trägerorganisationen, Anbindung an Deutsche Schulen im Ausland

Im Rahmen der Aktionsfelder des Arbeitskreises spielt die Beratung der an einem neuen Kooperationsprojekt interessierten Auslandsunternehmen eine besondere Rolle. Eine der zentralen Fragen dabei ist die, ob der theoretische Teil der Ausbildung durch den Handelsschulzweig einer deutschen Auslandsschule – sofern vorhanden – erteilt werden soll oder ob zum Zwecke der Vermittlung der theoretischen Kenntnisse eine eigene Schule mit entsprechend qualifizierten Lehrern zu gründen ist.

Bei der Entscheidung dieser Frage ist zunächst zu klären, ob an der entsprechenden deutschen Auslandsschule bereits ein Handelsschulzweig vorhanden ist oder, falls dies nicht der Fall ist, ein Interesse der Schulleitung bzw. der zuständigen Behörde in Deutschland an der Einrichtung eines solchen Handelsschulzweiges besteht.

Die besten Voraussetzungen in dieser Hinsicht bestehen derzeit in Lateinamerika, wo in Argentinien und Chile 1980 die ersten kooperativen kaufmännischen Ausbildungsmodelle unter Einbindung der jeweiligen deutschen Auslandsschulen entstanden. Die Erfahrungen mit dieser Art von kooperativen Ausbildungsmodellen beziehen sich im wesentlichen auf verschiedene Modelle in Lateinamerika, da in den anderen Kontinenten keine Kooperationen mit deutschen Schulen existieren.

Eine interessante Entwicklung hat sich

erst kürzlich in Spanien ergeben: Der dortige Träger der kaufmännischen Ausbildung, ASET, ursprünglich eine Gründung der deutsch-spanischen Handelskammer mit Schulen in Barcelona und Madrid, ist von der deutschen Bundesregierung offiziell als deutsche Auslandsschule anerkannt worden.

Der Arbeitskreis begrüßt die positive Haltung der deutschen Bundesregierung zu den Berufsbildungsinitiativen deutscher Unternehmen im Ausland, die sich unter anderem auch durch das Programm des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit zum Zwecke der Förderung von Berufsbildungsmaßnahmen in Entwicklungsländern sowie die aktive Unterstützung der deutschen Auslandsvertretungen bei der Etablierung dieser Modelle dokumentiert.

Die derzeitigen Erfahrungen mit kooperativen kaufmännischen Ausbildungsmodellen im Ausland unter Einbindung der deutschen Schulen ergeben ein durchaus positives Bild, insbesondere unter folgenden Aspekten:

Die deutschen Auslandsschulen gewährleisten in der Regel eine hohe Qualität des theoretischen Unterrichts. Die Entscheidung der Unternehmen über die Beteiligung an einer Ausbildungskooperation wird in der Regel dadurch erleichtert, daß die Kosten für die Einrichtung einer eigenen Schule entfallen und insgesamt ein geringerer organisatorischer Aufwand bei der Etablierung und Abwicklung der Ausbildungsmaßnahmen entsteht.

Ein wesentlicher Faktor bei der positiven Bewertung dieser Art der Kooperationsmodelle ist außerdem die Tatsache, daß durch die Kooperation mit der deutschen Auslandsschule in der Regel die Langfristigkeit dieser Modelle gewährleistet ist.

Einige andere als typisch zu bezeichnende Merkmale dieser Auslandsmodelle erweisen sich nach Meinung des Arbeitskreises zunehmend als problematisch für eine zukunftsorientierte Gestaltung von Ausbildungskooperationen im Ausland.

Dabei ist an erster Stelle die Tatsache zu erwähnen, daß in den deutschen Auslandsschulen der Unterricht in der Regel ausschließlich in Deutsch erfolgt. Dies gilt insbesondere auch für Handelsschulzweige. Damit ist das Potential an Kandidaten für eine Ausbildungsmaßnahme, die grundsätzlich

nicht aus den Familien der deutschen Staatsangehörigkeiten im jeweiligen Lande, sondern aus Landesangehörigen rekrutiert werden sollen, nahezu auf den Kreis der Deutschstämmigen oder der deutschen Sprache und Kultur besonders Verbundenen beschränkt.

Hinzu kommt, daß die Schüler der deutschen Schulen im Ausland in der Regel nur sehr schwer für die Absolvierung einer im jeweiligen Land nur wenig bekannten Ausbildungsmaßnahme interessiert werden können, da zumeist eine starke Hochschulorientierung besteht.

In diesem Zusammenhang ist auch die mangelnde Einbindung dieser Ausbildungskooperationen nach dem Modell des deutschen dualen Systems in die jeweiligen nationalen Bildungssysteme zu erwähnen. Die Ausbildungsabschlüsse werden zwar offiziell vom Deutschen Industrie- und Handelstag anerkannt, sind aber außerhalb der deutschen Firmen kaum bekannt.

Weit bedeutsamer als diese – im übrigen auch für die an die deutschen Auslandshandelskammern angegliederten Ausbildungs-

modelle geltende – Tatsache ist die meist starre Ausrichtung der Unterrichtsinhalte an den in der Bundesrepublik Deutschland geltenden Lehrplänen in den einzelnen Berufsbildern.

Der Arbeitskreis „Kooperative Berufsbildung im Ausland“ tritt seit einigen Jahren für die Adaption der Unterrichtsinhalte an die jeweiligen Landesverhältnisse ein. Zu diesem Zwecke wurde eine eigene Arbeitsgruppe gebildet, die sich unter diesem Aspekt mit den einzelnen Berufsbildern auseinandergesetzt und entsprechende Empfehlungen herausgegeben hat.

Nicht zuletzt ist zu erwähnen, daß in den Ausbildungsmodellen im Ausland, in denen die deutschen Schulen in Analogie zum Ausbildungssystem in Deutschland die Rolle der Berufsschule übernehmen, im Vergleich zu den übrigen Modellen eine oft geringere Koordinierung und Kommunikation mit den ausbildenden Unternehmen zu verzeichnen ist.

Zusammenfassend ist jedoch festzustellen, daß sich die Ausbildungspartnerschaften zwischen deutschen Unternehmen und

Schroedel PRAKTIKUM

Dafür kann man etwas tun!

Am besten mit den Lernhilfen aus der Reihe SCHROEDEL PRAKTIKUM.

Denn damit wird das Üben zum Vergnügen. Und der Erfolg ist sicher.

Für Deutsch, Mathematik, Englisch und fächerübergreifendes Methodentraining.

Fordern Sie unseren ausführlichen SCHROEDEL PRAKTIKUM-Prospekt an.

SCHROEDEL PRAKTIKUM – Die Lernhilfen mit Pfiff

Erhältlich in jeder Buchhandlung.

Schroedel Schulbuchverlag GmbH
Abt. SCHROEDEL PRAKTIKUM
Postfach 810555 · 3000 Hannover 81



deutschen Schulen sowie den deutschen Auslands-handelskammern in der Regel bewährt haben.

Stellt man allerdings die Ergebnisse dieser Kooperationspartnerschaften im Ausland sowohl in qualitativer Hinsicht, d.h. der faktischen Bedeutung im Gastland im Kontext des nationalen Bildungssystems – als auch in quantitativer Hinsicht, z.B. gemessen an den jährlichen Absolventenzahlen, der Tatsache gegenüber, daß das deutsche Berufsbildungssystem im Ausland generell einen ausgezeichneten Ruf genießt, so drängt sich der Schluß auf, daß die reale Bedeutung dieser Modelle nicht nur in wirtschaftspolitischer, sondern auch in kulturpolitischer Hinsicht bei weitem größer als bisher sein könnte.

Für den Arbeitskreis ist diese Tatsache jedoch nur insofern von Bedeutung, als eine stärkere Unterstützung sowohl von Kooperationspartnerschaften mit den deutschen Schulen als auch der übrigen Ausbildungsmodelle im Ausland der deutschen Wirtschaft und Politik im Ausland insgesamt zum Vorteil gereichen würde.

Ein wesentliches Ziel muß aus der Sicht des Arbeitskreises neben denen der Sicherung der Qualität, der Anpassung der Inhalte an die Gegebenheiten des Gastlandes, der Gewährung der Langfristigkeit auch die Einbindung nationaler Unternehmen in die Ausbildungskooperation sein.

Wir hoffen, daß wir in naher Zukunft bei den zuständigen Stellen in Deutschland eine größere Bereitschaft finden werden, bei Bedarf deutsche Diplom-Handelslehrer an Auslandsschulen zu entsenden. Wir hoffen ebenso, daß wir diese Stellen von der Notwendigkeit überzeugen können, die realen Gegebenheiten des Gastlandes stärker in den Unterrichtsinhalten zu berücksichtigen und damit dem Qualifizierungsbedarf der auszubildenden Betriebe in größerem Maße gerecht zu werden. Nicht zuletzt sollte auch die Qualifikation der zu entsendenden Diplom-Handelslehrer durch Betriebspraktika und gute Kenntnisse der Landessprache ergänzt werden.

Es ist damit zu rechnen, daß auch die schon bestehenden Ausbildungsmodelle im Ausland in den kommenden Jahren an Bedeutung verlieren, falls nicht eine Neuorientierung unter Berücksichtigung der Kriterien des Bedarfs und der notwendigen Unterstützung erfolgt.

Es liegt eine Herausforderung an alle Beteiligten darin, in den kommenden Jahren den Nachweis zu erbringen, daß es gemeinsam gelungen ist, Modelle unseres deutschen Berufsausbildungssystems im Ausland nach dem Qualitätsmerkmal „Made in Germany“ zu gestalten und zu anerkannten Elementen der jeweiligen nationalen Bildungssysteme auszubauen.

Dr. Ilka von Braun

Der Limerick lügt nicht

Der religiöse Auslandslehrer

Ein Fachberater aus Lome,
zu Besuch in der Stadt an dem Strome,
BVA-vermittelt
und hochbetitelt,
eilt zum Dankgottesdienst nach dem Dome.

Von der Müh und Last des Alltags

Ein Auslandslehrer in Lima
litt beträchtlich am dortigen Klima.
Er beklagte sich sehr,
und sein Dienst fiel ihm schwer.
Die Bezüge jedoch fand er prima.

Dirco Sermahr

Richtig so!

Einer Deutschlehrergang in Budapest
war der DaM-DaF-Dienst ein Palinkafest
mit Paprika
und Piroshka
man versetze sie straf drum nach Hammerfest
Jan Dümpekkamp

Interkulturelles Lernen – Europa im Wandel

Veränderungen in den europäischen Schulen

Der Artikel faßt den Vortrag des Verfassers im Arbeitskreis I während der Hauptversammlung in Lübeck zusammen.

1. Europa in den Lerninhalten

Die europäische Dimension ist inzwischen – zumindest den vorliegenden Berichten zufolge – in beinahe allen Ländern der EG in die Schulen eingezogen. Aus allen EG-Staaten werden Berichte vorgelegt, aus denen hervorgeht, daß diese neue Dimension in den Lehrplänen berücksichtigt wird. Bei näherem Hinsehen wird man jedoch feststellen können, daß es sich meist nur um Einzelbeispiele handelt; Hinweise auf eine breitere Streuung oder gar Berücksichtigung in den praktizierten Lehrplänen aller Schulen fehlen in der Regel.

Nach der Wiedervereinigung ist in Deutschland durch die Neufassung des Artikels 4 des Grundgesetzes eine neue Lage entstanden. Der Artikel 4 heißt jetzt: „Im Bewußtsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen, von dem Willen beseelt, als gleichberechtigtes Glied in einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen, hat sich das deutsche Volk kraft seiner verfassungsgebenden Gewalt dieses Grundgesetz gegeben . . .“. Damit sind die deutsche und die europäische Politik eng miteinander verbunden worden. „Europa“ ist somit zum entscheidenden Referenzrahmen für deutsche Politik, aber auch für die Gestaltung der innerdeutschen Prozesse einschließlich der Arbeit im Bildungswesen geworden.

Am 7. Dezember 1990 hatte die Kultusministerkonferenz ihre Empfehlung über „Europa im Unterricht“ vom 8. Juni 1978 fortgeschrieben. Dabei wurde in besonderer Weise auf die veränderten Rahmenbedingungen in Europa eingegangen. Durch eine Definition der politischen Ausgangslage wird die europäische Dimension auf eine sehr breite Basis gestellt und die Einordnung dieser Lerninhalte bereits vorgezeichnet. „Europa ist mehr als ein geographischer Begriff. Die europäische Dimension umschließt in ihrer Vielfalt ein gemeinsames historisches Erbe, eine gemeinsame kulturelle Tradition und in

zunehmendem Maße eine gemeinsame Lebenswirklichkeit. Die leidvollen Erfahrungen zweier Weltkriege sowie die Entwicklungen in West- und in Osteuropa seit 1945 haben den Europäern Anlaß gegeben, sich auf ihre gemeinsamen Grundlagen zu besinnen und im Bewußtsein ihrer Zusammengehörigkeit neue Wege der Zusammenarbeit und Einigung zu beschreiten. Die Dynamik dieses Prozesses ist bis heute ungebrochen und hat nunmehr auch Mittel- und Osteuropa ergriffen. Sie kommt maßgeblich zum Ausdruck in dem Aufbauwerk, das mit den Organisationen des Europarates und der Europäischen Gemeinschaft begründet worden ist, sowie in der überwiegend friedlichen Revolution in den Ländern Mittel- und Osteuropas, die diese wieder enger an die Entwicklung im übrigen Europa anbindet. Dem Europarat kommt dabei eine wichtige Brückenfunktion zu. . . .“¹ Den in vielen europäischen Lehrplänen immer noch dominanten nationalen Sichtweisen der europäischen Nachbarn wird in der KMK-Empfehlung eine deutliche Absage erteilt. „Die Schule hat die Aufgabe, die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen bewußtzumachen. Sie soll dazu beitragen, daß in der heranwachsenden Generation ein Bewußtsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht und Verständnis dafür geweckt wird, daß in vielen Bereichen unseres Lebens europäische Bezüge wirksam sind und europäische Entscheidungen verlangt werden . . .“²

Die Umsetzung dieser Maximen in die Unterrichtspraxis geschieht dann doch wieder nach traditionellen deutschen Mustern. „Zur Erschließung der europäischen Dimension in Unterricht und Erziehung können grundsätzlich alle Lernfelder der Schule einen Beitrag leisten“ . . .³. Damit läuft die „europäische Dimension“ aber Gefahr, in die Beliebigkeit der Auswahl neben anderen Di-

mensionen und Bindestrich-Erziehungen (z.B. Umwelterziehung, Verkehrserziehung etc.) zu geraten. Die Umsetzung der KMK-Empfehlung in die Praxis der Schulen aller Bundesländer ist sicherlich unterschiedlich und mit verschiedener Geschwindigkeit erfolgt. Vorbildlich ist m.E. die Empfehlung über „Europa in Unterricht und Schule“, des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz und die Broschüre „Europa 1992 – Auf dem Weg zur Europäischen Union“, die vom Pädagogischen Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz für Erdkunde und Sozialkunde erarbeitet worden ist.⁴

Die Pläne für ein europäisches Geschichtsbuch, die vom Verband der Geschichtslehrer Deutschlands im Juli 1989 vorgelegt worden waren, stellen einen interessanten Versuch dar, sich dem Thema „Europa“ aus der Sicht einer Geschichtsdidaktik zu nähern.⁵ Vor allen Dingen die Hervorhebung der gemeinsamen europäischen Wurzeln, der gemeinsamen Grundphänomene und Strukturen von langer Dauer vor einer bloßen Verkettung von Fakten, Daten und Hauptaktionen ist beachtenswert und sicherlich für die weitere Arbeit auf diesem Gebiet verdienstvoll. Die geographische Begrenzung des Ansatzes auf Westeuropa bzw. auf die EG macht jedoch gleichzeitig die kurzfristige Relevanz des Ansatzes deutlich. Außerdem negiert die Bemühung um ein europäisches Geschichtsbuch die pluralistische Vielfalt anerkannter didaktischer Ansätze in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und bei den europäischen Nachbarn. Aus einem solchen Versuch ist aber der Grundansatz historischer Betrachtungsweise des Themas „Europa“ generell für die weiteren Bemühungen auf diesem Gebiet beachtenswert.

2. Fit für Europa? – Zur Rolle der Fremdsprachen

Zunächst müssen wir die unterschiedlichen Grundvoraussetzungen für den Erwerb von Fremdsprachen in Europa beachten. Es gibt auf der einen Seite de facto mehrsprachige Länder, in denen mehrere Amtssprachen im Gebrauch sind; dazu zählen wir u.a. Belgien, die Niederlande, Luxemburg und Dänemark (hier möchten wir zunächst nur auf den EG-Bereich eingehen). Diese Länder sind auch deshalb mehrsprachig, weil viele Sendungen in den Massenmedien, speziell

im Fernsehen, nicht synchronisiert werden, in der Regel erfolgt nur eine Untertitelung in der Landessprache. Auf der anderen Seite haben wir EG-Staaten mit mehreren Amtssprachen; z.B. Spanien, Irland, Belgien, die Niederlande. Diesen mehrsprachigen Ländern stehen die monolingualen Gebiete gegenüber, Deutschland, Italien, Frankreich, Großbritannien, Griechenland und Portugal. Aber auch in diesen monolingualen Ländern gibt es eine Reihe von sprachlichen Abweichungen, die für den Schriftspracherwerb und den Anteil des möglichen Fremdsprachenunterrichts relevant und zum Teil auch hinderlich sind.

Über die Lage des Fremdsprachenunterrichts gibt es inzwischen eine Reihe von Informationsschriften der Europäischen Informationsstelle über die Situation im Bildungswesen „Eurydice“. Aber diese Synthesen beruhen zunächst einmal auf den Selbstdarstellungen der einzelnen EG-Staaten, die einen unterschiedlichen Wert auf eine möglichst vorteilhafte Darstellung der Situation in ihrem Amtsbereich legen, zum anderen kann man aus diesen Synthesen zum Beispiel nicht ablesen, wie groß der zeitliche Anteil des Fremdsprachenunterrichts in den modernen europäischen Fremdsprachen in Relation zum Rest des Curriculums ist.⁶ Diese Fragen werden wir in einem international vergleichenden Projekt bearbeiten, für das bisher die notwendigen Grundstudien zum Thema „Zeit für Schule“ vorliegen und welches sich in einem zweiten Schritt mit den Curricula befassen wird.

Vom Unterrichtsangebot in modernen Fremdsprachen sind die Staaten der EG offensichtlich unterschiedlich fit für Europa, wenn man die oben genannten Grundbedingungen mit einbezieht. Großbritannien hat mit der Einführung des „National Curriculum“ ab 1988 auch das Angebot von Fremdsprachen in einem fünfjährigen Lehrgang angestrebt, es soll eine Vielzahl von modernen Fremdsprachen (nicht nur europäischen!) angeboten werden. Traditionell dominiert in diesem Land jedoch Französisch, wenn Fremdsprachen belegt werden. In den Niederlanden wird die faktische Mehrsprachigkeit durch einen Fremdsprachenunterricht (i.d.R. Englisch) ab der Grundschule, mit zahlreichen Differenzierungen und Vertiefungen bis zum Abitur noch unterstützt. Dagegen gibt es für griechische Kinder in

der Regel vor der 7. Klasse keine Fremdsprachenangebote in den öffentlichen Schulen. Eltern, die für ihre Kinder ab der Klasse 5 Fremdspracherwerb wünschen, müssen dieses in privat bezahlten Fremdsprachenklassen realisieren. Es fällt außerdem die starke Rolle des klassischen Griechisch in der Oberstufe der allgemeinbildenden Sekundarschulen dieses Landes auf. Ähnlich stark ist auch noch die Rolle des Lateinunterrichts in den italienischen Sekundarschulen. Die deutsche Tradition des Fremdsprachenunterrichts in der 1. Fremdsprache ab Klasse 5 und der 2. Fremdsprache ab Klasse 7 ist in dieser Intensität nur in wenigen der überwiegend monolingualen Staaten anzutreffen.

3. Schulzeiten im Wandel?

Seit 1987 – eigentlich bereits seit 1980 – wird in der Bundesrepublik Deutschland über die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur auf 12 Jahre diskutiert. Die dabei herangezogenen Argumente beziehen sich zum einen auf Vergleiche mit dem europäischen Ausland („die deutschen Absolventen sind zu alt beim Übergang in das Berufsleben und haben ab 1993 Wettbewerbsnachteile“), zum anderen zunächst einmal auf die demographischen Aspekte des rückläufigen Trends bei den Absolventenzahlen. Die Schulzeit müsse zu der Verkürzung der gesamten Ausbildungszeit durch eine horizontale Verkürzung um ein Jahr einen Beitrag leisten. Bei näherer Betrachtung erweisen sich jedoch fast alle der vorgebrachten Argumente als wenig stichhaltig und unter dem Strich stellt sich der Eindruck ein, als sei das gesamte Verkürzungsmanöver nur darauf gerichtet, letztendlich Lehrerstellen einzusparen.⁷

Eine Schulzeitverkürzung in Deutschland würde zum Teil weit hinter die Unterrichtsangebote in den anderen EG-Ländern zurückführen, zum einen weil einige EG-Staaten traditionell den Vorschulbereich in hohem Maße für Unterrichtszwecke nutzen – wodurch sich eine zwölfjährige Schulzeit bis zum Abitur de facto um zwei Jahre nach vorn erweitern kann –, zum anderen, weil selbst innerhalb der gleichen Zahl von Jahren ganz unterschiedliche Ausmaße an Unterrichtszeit erreicht werden können, wie detaillierte Studien gezeigt haben.⁸

Die bisherigen Versuche, die Schulen all-

gemein in Ganztagschulen bzw. in Halbtagschulen einzuteilen, haben sich ebenso als wenig tauglich erwiesen, weil in zahlreichen Klassenstufen der sogenannten Halbtagschule ein erhebliches Maß an Nachmittagsunterricht auftritt, ohne daß die notwendigen Einrichtungen für eine Mittagsbetreuung vorhanden sind; weil eine „Ganztagschule“, die von 9.00 Uhr - 15.00 Uhr betrieben wird, die Schüler die gleiche Zeit von 6 Stunden betreut und erfaßt, wie eine „Halbtagschule“, die dieses von 7.30 Uhr bis 13.30 Uhr tut.

In Spanien, Italien, Griechenland und Irland sind deutliche Tendenzen zu erkennen, die Schulzeit um ein ganzes Jahr oder aber um beträchtliche Angebote während der einzelnen Schulwochen zu erweitern. Auf diesem Hintergrund ist die deutsche Verkürzungsdebatte zumindest unverständlich.

4. Interkulturelles Lernen – praktisch

Dieses geheimnisvolle Unterfangen, welches gemeinhin mit interkulturellem Lernen bezeichnet wird, wird für alle Beteiligten eigentlich erst „erfahrbar“ (im doppelten Sinne von „Erfahrungen machen, indem man auf Fahrt geht“), wenn ein konkreter Austausch mit bisher Fremdem geschieht.⁹ Allerdings sind durch die verschiedenen Minderheiten in den Schulen der EG-Staaten die Erfahrungsmöglichkeiten häufig eingeschränkt, wie der Bericht einer Frankfurter Schule zeigt.¹⁰ Denn die zahlreichen, meist kostenpflichtigen Visa z.B. für Türken oder Schüler aus anderen Nicht-EG-Staaten machten in diesem Falle eine komplette gemeinsame Klassenfahrt von Frankfurt am Main nach England auf dem Land- und Seeweg unmöglich. Damit wird auch schlaglichtartig die begrenzte Multikulturalität der Europäischen Gemeinschaften deutlich, die sonst immer als ein wesentliches Ziel dargestellt wird.

In ähnlicher Weise könnte auch ein Erfahrungsbericht über zahlreiche Austauschaktivitäten im Bereich der EG-Programme enden, wenn auch klar ist, daß z.B. das ERASMUS-Programm in jedem Jahr sehr vielen Studenten zu Aufenthalt in anderen Ländern verhilft. Jedoch liegen empirische Studien über die Wirkungen dieser Austauschaktivitäten bisher nicht vor, wenn man von den vielen Meinungsbildern einmal absieht. Einzelne Schwachstellen in diesem Programm, z.B. die geringe Beteiligung von

Lehramtsstudenten an den ERASMUS-Maßnahmen, sind jedoch schon deutlich sichtbar und verlangen nach einer eingehenden Bearbeitung.

Anmerkungen

Verwendete Literatur

- ¹ KMK-Empfehlung „Europa im Unterricht“, Amtsblatt Hessen 4/91, Erlaß vom 19. März 1991
- ² a.a.O.
- ³ a.a.O.
- ⁴ KM Rheinland-Pfalz, Empfehlung Europa in Unterricht und Schule, Entwurf vom 1. 2. 1991
- ⁵ Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz, Europa 1992 – Auf dem Weg zur Europäischen Union, Materialien für den Unterricht PZ-Information, 10/90

- ⁶ Strukturmodell für ein europäisches Geschichtsbuch, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 10/1989
- ⁷ Peter Döbrich, Zeit für Schule: Deutschland (West) Abitur nach 12 Jahren? in: Forschungsprojekt Erziehungsraum Schule, Werkstattbericht 11, DIPF, Frankfurt/Main, 1991
- ⁸ Zeit für Schule (Bände 48/1 - 48/7 mit Darstellungen und Analysen aus dreizehn Ländern, in der Reihe: Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, hrsg. von Prof. Dr. Wolfgang Mitter), Köln/Wien 1990 bzw. 1991
- ⁹ Peter Döbrich/Christoph Kodron, Interkulturelles Lernen in internationalen Jugendbegegnungen, INTER-AGLA Dokumentation 11, Frankfurt/Main 1986
- ¹⁰ „Da können wir nur müde lächeln“, in: EG-Informationen für die Schule 1/1991, S. 8f

Peter Döbrich

Rumänien

Wir Siebenbürger Sachsen und die deutschen Gastlehrer

Die Tradition der deutschsprachigen Schulen in Rumänien ist sehr alt. Die Schule, an der ich unterrichte, die „Brukenthalschule“, blickt auf eine stolze Tradition von über 600 Jahren zurück. In den vergangenen Jahrhunderten sind hier Siebenbürger Sachsen, Rumänen und Ungarn in deutscher Sprache unterrichtet worden, und das nicht mit geringem Erfolg: viele der ehemaligen Schüler sind zu wichtigen Persönlichkeiten der sächsischen und rumänischen Kultur geworden.

Die Ausreisewelle, die die rumäniendeutsche Bevölkerung in den letzten Jahrzeh-

ten, vorallem aber nach 1990, erfaßt hat, hat auch in den Lehrerkreisen große Lücken hinterlassen, die mit den verbliebenen einheimischen Reserven nicht mehr ausgefüllt werden konnten. Deshalb begrüßen wir die Initiative Deutschlands, innerhalb des Auslandsprogramms deutsche Lehrer nach Rumänien zu vermitteln.

In Hermannstadt/Sibiu unterrichten mittlerweile 9 Gastlehrer an mehreren Schulen, 7 von ihnen auch an unserem Gymnasium. Sie unterrichten Mathematik, Philosophie, Biologie, Deutsch, Latein, Sport, Geschichte und Musik oder an der Grundschule alle Fächer.

Wenn das rumänische Unterrichtsprogramm sich auch von dem deutschen unterscheidet, wenn es zu verschiedenen Aspekten auch unterschiedliche Meinungen gibt, wenn die Voraussetzungen und Unterrichtsbedingungen andere sind, ist eine Zusammenarbeit nicht nur möglich sondern auch nützlich, das hat sich in einem Jahr der gemeinsamen Bemühungen bewiesen.

Damit ist nun nicht ge-



meint, daß unsere Zusammenarbeit nicht verbessert werden könnte. Gemeinsame offene kollegiale Gespräche, Diskussionen in einem bestimmten Rahmen – die erste ist für Ende November 1991 – können uns einander näher- und in unseren Bemühungen weiterbringen.

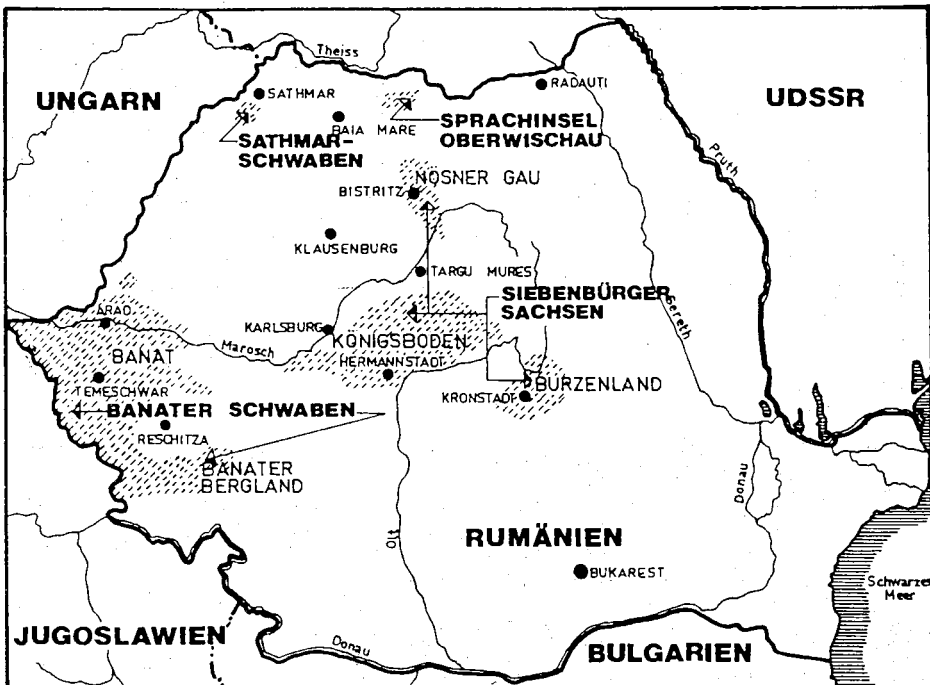
Wir sehen in unseren Gastlehrern nicht nur „Gast-Kollegen“, sondern „Gast-Freunde“, und wir hoffen, daß sie das fühlen. Wir freuen uns, daß sie da sind, wir freuen uns, daß sie ihre Tätigkeit nicht nur auf die Unterrichtsstunden beschränken, sondern auch einen Großteil ihrer Freizeit opfern, um ihr

Wissen und Können an Schüler oder Erwachsene weiterzugeben, um das Interesse an den Wissenschaften und an der deutschen Sprache und Kultur zu fördern. Mit großer Genugtuung habe ich ihren Wunsch wahrgenommen, die rumänische Sprache zu erlernen und das rumänische Volk und seine Kultur kennenzulernen.

So glaube ich, daß solche Initiativen für die Beziehungen zwischen den beiden Ländern sehr wirkungsvoll und ergebnisreich sind. Auf gute weitere Zusammenarbeit.

Inge Sommer

Die gegenwärtigen Siedlungsgebiete der Deutschen in Rumänien



Die schraffierten Flächen der Karte zeigen die Gebiete Rumäniens, in denen Deutsche leben. Das bedeutet nicht, daß es sich um ein geschlossenes Siedlungsgebiet handelt. In nahezu allen Gemeinden wohnen mehrere Nationalitäten zusammen.

(Kotzian: *Die Deutschen in Rumänien*, München 1987)

Schulbücher schreiben bei sechs Grad Celsius

Die für Lehrbücher in deutscher Sprache zuständige Temeswarer Außenabteilung des Bukarester Schulbuchverlags

„Ich glaube, es weiß kaum jemand, daß wir existieren!“ Verlagslektorin Ute Moisuc kann ihren Frust nicht unterdrücken. Mit ihren Kolleginnen Regine Hegedüs und Anna Ivanoiu sorgt sie seit anderthalb Jahren für die Lehrbücher in deutscher Sprache in Rumänien. Und in diesen anderthalb Jahren hat es kein Lehrer, kein Fachinspektor, kein sonstiger Sachverständiger für nötig befunden, das Team einmal anzuschreiben, um sich über diese Bücher zu äußern. Offenbar weiß man nicht, daß es die deutsche Abteilung des Schulbuchverlags wieder gibt.

Nicht nur die Ungewißheit darüber, ob und inwiefern die nervenaufreibende Arbeit der Herausgabe von Schulbüchern den gewünschten Effekt erzielt, sorgen für Frust, sondern auch die Arbeitsbedingungen. Die Temeswarer Außenabteilung ist eigentlich ein ca. 30 Quadratmeter großes Zimmer, das sich die drei deutschen Lektorinnen mit der Kollegin von der serbischen und dem Kollegen von der kroatischen Sektion teilen. In dem Raum im obersten Geschloß des Temeswarer Pressehauses gibt es weder einen Ofen noch eine funktionierende Zentralheizung. „Wissen Sie, wie das ist, wenn man Schulbücher bei sechs Grad Celsius schreibt?“, fragt Regine Hegedüs.

Zur Verfügung stehen den Lektoren weder Lexika noch Fachliteratur. Wo die Bücher auch unterbringen? „Wenn zwei von uns tippen, dann können die anderen das Arbeiten vergessen.“ Man ist aber froh, daß man überhaupt zwei Schreibmaschinen hat. Die eine stammt von der Caritas, die andere hat man von der Universität Temeswar ausgeliehen. „Nehmt, woher ihr könnt“, hat man den Temeswarern aus der Verlagszentrale signalisiert ... Auch für Papier und anderes Büromaterial haben die Angestellten selbst aufzukommen. Regine Hegedüs: „Ich war im Winter in Deutschland, und da hab' ich mir auch Schreibmaschinenbänder gekauft, zu zehn Mark das Stück ...“ Vermißt wird auch ein banales Kopiergerät. Hat man etwas ab-

zuziehen, dann klopft man eben höflich bei Bekannten in anderen Institutionen an. Nicht so leicht zu überbrücken ist das Fehlen einer Schreibkraft und eines Korrektors. „Wir sind eben Mädchen für alles“, stellt Ute Moisuc fest. Die genannten Stellen könnten sofort besetzt werden – aber es gibt keine Interessen.

Seine geplante Arbeit hat das Verlagsteam bisher trotzdem bewältigen können. In einigem ist man sogar weiter als geplant. 31 Lehrbücher, von der Fibel bis zum „Agronomie“-Buch für die 12. Klasse, sind von Fachleuten, meist Hochschuldozenten, einer Revision unterzogen, neu bearbeitet oder gar neu erstellt worden. Jedoch verzögerte und verzögert sich bei den meisten die Drucklegung und Auslieferung, da die mittlerweile nicht mehr an staatliche Aufträge gebundenen Druckereien einträglichere Geschäfte vorziehen. Im Sommer ist außerdem der letzte deutsche Setzer nach Deutschland ausgewandert, so daß der sprunghaft angestiegene Korrekturaufwand kaum noch zu bewältigen ist. Auf die Frage, wie es weitergehen soll, hat man in der Verlagsspitze und im Unterrichtsministerium nicht viel mehr als ein Achselzucken übrig.

All die neuaufliegenden Bücher wären nicht so schnell – zeitgerecht zum Schulbeginn – herausgebracht worden, hätten nicht eine Reihe freier Mitarbeiter beim Übersetzen und bei der Durchsicht mitgewirkt. „Unsere Mitarbeiter sind Idealisten“, sagt Regine Hegedüs, „einen materiellen Anreiz gibt es für sie nämlich nicht.“ Die Honorarsätze sind seit dem Ministerratsbeschuß von Anno Domini 1952(!) nicht mehr angehoben worden – bei der rasenden Inflation heutzutage purer Hohn. Sogar Eltern von Temeswarer Schülern haben beim Büchermachen mit Hand angelegt, und zwar unentgeltlich: „Die Bücher sind ja schließlich für unsere Kinder.“

Marius Koity (KK)

Anzeigenschluß für Heft 2/92:

5. April 1992

Deutsche Auslandslehrer in Rumänien: Lückenbüßer oder Notwendigkeit?

Ein Erfahrungsbericht

Seit September 1990 bemühen sich aus Deutschland entsandte Lehrer mit ihren westlichen Vorstellungen im „nachrevolutionären“ Rumänien um eine fruchtbare Zusammenarbeit mit hiesigen Kollegen und Institutionen. Sie müssen sich mit ungewohnten pädagogischen Vorstellungen und stofflastigen Lehrplänen auseinandersetzen. Der Spielraum für moderne pädagogische Prinzipien ist klein. An die Grenzen dieses freien Raumes zu gehen, oder darüber hinaus, ist unerlässlich. Wird eine Grenzüberschreitung von rumänischer Seite geduldet oder erwünscht? Oder wird sich das Projekt als Flop erweisen?

Der Empfang war herzlich, die Erwartung groß. Im siebenbürgischen Herrmannstadt und seiner Umgebung rissen sich die deutschen Schulen um uns Programmlehrer. Mit der neuen Freiheit waren die rumänisch-deutschen Lehrer fast noch schneller in die BRD umgesiedelt als die Schüler. Fachlehrer verschwanden von heute auf morgen, die Klassen schrumpften ständig. Der Beginn des neuen Schuljahres war von Chaos geprägt, niemand wußte, mit welchem Lehrer noch zu rechnen ist, wer aus seinem „Deutschlandurlaub“ zurückkehren würde. Die Schulen standen wegen Lehrermangel vor ihrer Schließung und kämpften ums Überleben. Man gab die kleinen deutschen Dorfschulen, bzw. die deutschen Züge in rumänischen Schulen auf und versuchte die Schüler auf die großen in der Stadt – das pädagogische Lyzeum und das traditionsreiche und -bewußte Brukenthal-Lyzeum –, zusammenzuziehen. Dort erleben auch wir nun das Schrumpfen von Klassen, was jedoch immer mehr durch den Andrang rumänischer Kinder gestoppt wird. In den Pausen und auf Ausflügen wird zum Leidwesen der sächsischen Lehrer nur noch rumänisch gesprochen. Wir füllen ein aufgerissenes Loch und dürfen uns nützlich fühlen.

Die Vielfalt Rumäniens fasziniert, die äußerst verschiedenen Volksgruppen – die Rumänen, die Ungarn, die Zigeuner, die Sachsen –, die unvermischt ihren eigenen Lebensstil pflegen. In dem typisch sächsischen Michaelsberg bei Hermannstadt, am Rande der Karpaten gelegen, erleben wir eine jahrhundertalte Kultur und ein ursprüngliches Leben zwischen Holzfeuer, Weinkellern und Stallgeruch. Wir genießen an Wochenenden

die Wanderungen durch die wunderschönen Karpaten. Die noch verbliebenen ca. 200 Sachsen von ursprünglich ca. 3000 im Dorf klagen über die leeren Regale, die Warteschlangen, die starke Inflation, die nur schleichende Bodenreform, die ihnen ihr nach dem Krieg verlorenes Land zurückzugeben verspricht. Für Leute mit durchschnittlichem Monatseinkommen ist das Leben noch härter geworden, besser Verdienende können sich die neuerlichen Westimporte leisten. Darüber hinaus wird mehr schlecht gemacht, als es ist, um zusätzlich die bevorstehende Ausreise zu legitimieren. Außerdem fahren die Eltern wegen der Zukunft der Kinder, die Alten wegen der Versorgung durch die Jüngeren, andere, weil das gemeinsame Leben nicht mehr möglich ist, wie es war.

Was macht der Auslandslehrer außer seinen Karpatenwanderungen, was außer Lücken zu stopfen und die Leute zu verwundern, daß er ausgerechnet hierher gekommen ist? Er sollte die rumänischen Lehrpläne erfüllen, eine „Planifizierung“ über jede einzelne Unterrichtsstunde machen, genau nach dem Lehrbuch vorgehen, er sollte die Schüler zur Mathematikolympiade und zur Hochschul Aufnahmeprüfung führen, er sollte die Schüler lehren, das Lehrbuch auswendig zu lernen.

Wer in Rumänien auf die Hochschule will, muß frühzeitig sein gewünschtes Fach wissen. Denn die Aufnahmeprüfung in dem entsprechenden Fach ist ausschlaggebend. So beginnt der Hochschulaspirant bereits Anfang der 11. Klasse sein Fach zu büffeln, um eine Chance zu haben. Auf Kosten der Allgemeinbildung im Dienste einer frühzeitigen –

nur theoretischen – Spezialisierung, werden die anderen Fächer vernachlässigt. Eine Schülerin etwa wagte es am Ende der 11. Klasse nach einem Sinneswandel nicht mehr, von Chemie auf Biologie zu wechseln.

Gemäß den Lehrplänen muß eine Überfülle an Fachwissen vermittelt werden. Dabei sind Details genau festgelegt. Dies läßt den Lehrern keinen Spielraum für exemplarischen Unterricht. Die Experimentalfächer sind stark mathematisiert. Zeit für Experimente bleibt kaum. Mit einer Kreidephysik können die Schüler nicht in die Arbeitsweisen und die Methoden der Wissenschaften eingeführt werden. In den geisteswissenschaftlichen Fächern ist für die Prüfung das Lehrbuch verbindlich, und zwar „so, wie es im Buche steht“. Kommentare zu Schriften werden aus Kommentarbänden auswendig gelernt, oder man übernimmt den seines Nachhilfelehrers. Die Schulbücher sind überfrachtet von unerklärten Fachbegriffen. Das Mathematiklehrbuch ist, auch für die unteren Klassen, wie ein Hochschulbuch aufbereitet: Definition, Satz, Beweis, Beispiele. Das hat zur Folge, daß der Schüler die Mathematik in ihrer Abstraktheit kennenlernt, zur konkreten Anwendung aber unfähig ist. Der gute Schüler jedoch wird zur Mathematikolympiade getrimmt und gewinnt internationale Mathematikwettbewerbe. Der durchschnittliche Schüler hat keine Chance zu verstehen, er muß auswendig lernen. Gewisse Grundprinzipien wie schülergerechte Stoffaufbereitung, Spiralprinzip, usw. sind nicht festzustellen.

Die Auslandslehrer in Rumänien können sich nicht grundsätzlich anpassen. Das ist auch nicht ihre Aufgabe. Wo es nur geht, lehren sie problemorientiert und üben entdeckendes Lernen und demokratisches Verhalten ein.

Die Konflikte sind zum großen Teil von äußeren Formalien vorgegeben, sie äußern sich in vielen Bereichen des Schullebens. Die Schüler sprechen zum großen Teil positiv auf die andere Art des Unterrichtens an. Das freie Sprechen und Phantasieren in schöpferischer Rede, das zugelassene divergente Denken lassen manche aufblühen. Für andere aber bedeutet die neue Freiheit den schmerzlichen Verlust eines Sicherheitsgefühls. Was gelernt werden soll, ist nicht mehr eindeutig. Wenn der Deutschlehrer dem Schüler nicht mehr sagt, welche

Schriften im nächsten Test bearbeitet werden, dann fragt sich das Kind, was denn dann der Privatlehrer mit ihm einüben soll. Bei vielen sind die Neuerungen gepaart mit Angst. Es fehlt das Vertrauen in deren Lerneffektivität. Am Ende steht die Prüfung, und diese fordert auswendig gelernte Phrasen.

Einige Eltern protestieren, der „Herr Professor“ und die Schüler würden sich in der Deutschstunde nur Geschichten erzählen, anstatt etwas zu lernen. Schüler wie Eltern sind irritiert, wenn die durch das Schulbuch vorgegebene Reihenfolge nicht eingehalten wird. Andererseits sind alle überzeugt – Lehrer, Schüler und Eltern –, daß die Schulbücher in manchen Bereichen überholungsbedürftig sind. Aus Angst vor Prüfungen jedoch ziehen es viele vor, unverständliche und oft unerklärte Abstraktheiten zu lernen oder zu lehren.

Wir Auslandslehrer machen das nicht mit, wir haben unser pädagogisches Konzept, wir können nicht eine für gut befundene, in Deutschland erlernte Pädagogik einfach aufgeben. So müssen wir bei jedem anderen Vorgehen als das für Schüler und Eltern gewohnte mit aufkeimender Angst umgehen. Viele Schüler lernen immer noch lieber für die Prüfung als um des Wissens willen. Dies nicht nur aus Angst, sondern auch aus Trägheit und Gewohnheit. Sie wollen wissen, was und wie sie es wissen müssen. Die hiesigen deutschstämmigen Lehrer stehen vor ähnlichen Problemen wie wir. Die Bemühung ist oft groß, einerseits die Formalien zu erfüllen, andererseits den Unterricht aufzulockern. Sie haben darin langjährige Erfahrung, und das nicht nur im Bereich der Schule. Die kommunistischen Planziele waren in allen Bereichen sehr hoch gesteckt – und konnten nicht erfüllt werden. Der menschliche deutsche Lehrer aus Siebenbürgen hat Mittel und Wege gefunden, die absurden Anforderungen dem Scheine nach zu erfüllen und auf der anderen Seite auflockernde Elemente einfließen zu lassen. Doch auch diese Mittel- und Umwege widersprechen oft der direkten Art der Gastlehrer. Manche kleben allzusehr an Verkrustungen mit der Begründung der erwähnten Sachzwänge. So ist auch von dieser Seite eine Portion Skepsis gegen uns keine Seltenheit. Anfangs war die Freude groß über die Öffnung des Landes und alles, was aus dem Westen kommt. Mittlerweile haben einige

einseitige Bilder aus Deutschlandurlauben mitgebracht. Der Besuch von Unterrichtsstunden in Deutschland erweckt allzuoft den Eindruck, da werde „nur“ diskutiert oder geschwafelt. Eine Erkenntnis macht sich breit: Nicht alles, was aus Deutschland kommt, ist gut.

Der deutsche Auslandslehrer in Rumänien ist den gleichen Formalien ausgesetzt wie die hiesigen Lehrer. Mit einem Teil von diesen ziehen wir an einem gemeinsamen Strang, und unser Hiersein kann ein verstärkender Impuls für ihre Bestrebungen sein. Für den nach moderner Pädagogik ausgebildeten Gastlehrer wäre es aber eine beklemmende Belastung, sich in die Formalien zwängen zu lassen. Er ist eben nicht nur

Lückenbüßer und Helfer in der Not für die deutsche Schule. Sein Einsatz ist nur sinnvoll, wenn er seinen ganzen pädagogischen Background zum Tragen bringt. Es bleibt abzuwarten, wie die allgemeine Meinung sich hier zu uns stellt. Sind wir zur Anpassung genötigt, so sind wir hier fehl am Platz. Die rumänische Seite muß sich Klarheit darüber verschaffen, ob sie uns, als Versuchsprojekt mit den benötigten Freiheiten ausstattet, oder als Impuls zu einer anderen Pädagogik sehen kann. Man wird auch sehen, ob und inwieweit das erwartete neue Unterrichtsgesetz die benötigten Freiheiten und Änderungen schafft.

Norbert Roth

DRITTE WELT

Bildungshilfe – Konzepte statt Caritas

Zur Standortbestimmung einer entwicklungsorientierten Kulturpolitik

Die sogenannte Bildungshilfe steht immer wieder auf der Tagesordnung von Diskussionen um die Standortbestimmung von deutschen Schulen in der Dritten Welt. Das allgemeinbildende Schulwesen der Gastländer erweist sich dabei als ein Grenzbereich sowohl der auswärtigen Kulturpolitik als auch der Entwicklungspolitik. Angesichts der eher dürftigen Ergebnisse des Bildungstransfers haben sich viele Mittlerorganisationen der Entwicklungszusammenarbeit ganz oder fast ganz aus diesem Sektor zurückgezogen. Der Primarschulbesuch wird in der internationalen Diskussion zu den Grundbedürfnissen der Weltzivilisation gerechnet und daher als besonders förderungswürdig anerkannt. Die Folgen dieses Rückzuges trägt überwiegend die Sekundarschule.

Kooperation

Nachfrage nach Kooperation besteht in den Bereichen Naturwissenschaften und Fremdsprachenmethodik.

Diese Kooperationsdefizite hängen auch damit zusammen, daß Kultur- und Entwicklungspolitik verschiedenen Ministerien und darüberhinaus verschiedenen Mittlerorganisationen zugeordnet sind. Dies führt zwangsläufig bei Vorhaben in Grenzbereichen zu Diskussionen der legitimen Zuordnung, Finanzierung und inhaltlichen Begründung. Eine entwicklungsorientierte Kulturpolitik im Sekundarschulbereich hat derzeit

nicht nur konzeptionelle Defizite, sie leidet auch an empirischen Erfahrungen.

Angesichts des fremden Elends vor der Haus- und Schultür in der Dritten Welt und angesichts des eigenen Wohlstands dahinter gerät manche Absicht des entsandten Ausländers leicht zur Caritas als zum Konzept.

Workshops des Goethe-Instituts

„Teaching of Natural Science with Locally Available Materials“ hieß das Arbeitsthema von Workshopveranstaltungen, die von den

Goethe-Instituten in Ghana, Äthiopien und Pakistan im vergangenen Jahr in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Erziehungsbehörden veranstaltet wurden. Die zweiwöchigen Seminare sollten Mitarbeitern der Lehrerbildung und der Ministerien systematisierte Anregungen vermitteln, wie naturwissenschaftlicher Unterricht mit einfachsten, im Lande verfügbaren Mitteln anschaulicher und damit lerneffektiver gestaltet werden kann. Sie sollten aber auch empirisch Mosaiksteine für die Standortbestimmung einer entwicklungsorientierten Kulturpolitik auf dem Sektor des allgemeinbildenden Schulwesens liefern.

Die äußere Misere vieler Schulen in Ländern der Dritten Welt ist greifbar. Viele bieten gerade das Notwendigste: ein Schulgebäude mit regendichtem Dach, Bänke zum Sitzen, Hobeldielen zum Schreiben, Tafel und Kreide. Manche Schulen in den feuchten Tropen haben nur die Blätter eines Mango- baumes oder einer Palme als Dach. Einem Lehrer, der nur über Tafel und Kreide verfügt, müssen die gefüllten Schränke und Sammlungsräume in Mitteleuropa oder die einer Auslandsschule in Übersee wie Utopia vorkommen.

Es gibt in der Dritten Welt viele Schulen – und es werden angesichts der Bevölkerungsexplosion immer mehr –, an denen die einfachsten Lehr- und Hilfsmittel nicht nur für einen anschaulichen naturwissenschaftlichen Unterricht fehlen. Die Klassen werden immer größer, die Aufwendungen für den einzelnen Schüler immer geringer. „Wir sind gezwungen zu laufen, nur um auf der Stelle zu treten,“ beschreibt Gandhi die Entwicklungsperspektiven seines Landes.

Unterricht mit einfachen Mitteln

Konkret: aus farbigen Papierstreifen, etwas Kleber und Pappe kann man ein Modell herstellen, das anschaulich, „begreifbar“ die Zellen und Gewebe eines Laubblattes von der oberen Epidermis bis zu den Schließzellen zeigt. Richtige Zellen kann man mit einer Mikroskopierlupe erkennen, die aus vier Brettchen als Rahmen, einer Metallasche als Linsenhalter, der Glaskuppe eines Linsenkopfbirchens als Linse und einem Spiegel besteht. In weniger als einer Minute kann man ausgediente Glühbirnen als Ersatz für Rundkolben und Reagenzgläser herrichten. Sie dienen aber auch für vielerlei andere

Zwecke. So ergibt eine wassergefüllte Glühbirne eine Lupe, mit der man Blüten betrachten kann. Hält man diese Lupe in einen Sonnenstrahl, so kann man damit die Regenbogenfarben zeigen. Mit etwas Phantasie und gezielter Entwicklung läßt sich die Liste der Überraschungen beliebig fortsetzen und systematisiert in die äußere Form von fächer- oder stufenspezifischen Science Kits bringen, mit denen ein anschaulicher naturwissenschaftlicher Unterricht möglich wird. Mit einfachsten Mitteln sind Hunderte von Experimenten möglich.

Solches Experimentieren hat in der Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts der Industrieländer Tradition. Faraday hat im vergangenen Jahrhundert am Beispiel einer Kerzenflamme gezeigt, daß naturwissenschaftlicher Unterricht auch ohne hohen Kapitalaufwand mit einfachsten Mitteln möglich ist. Um die Jahrhundertwende sollten Freihandversuche insbesondere schlecht ausgebildete Lehrer an das Experimentieren im Unterricht heranzuführen. Die Arbeitsschulbewegung zwischen den Weltkriegen hat „learning by doing“ auch als Alternative zur kaiserlichen Lernschule verstanden. Noch näher sind die Jahre nach dem 2. Weltkrieg, als Lehrer an ausgebombten, ausgeplünderten Schulen versuchten, durch Selbsthilfe den Mangel an Medien zu mildern.

Anregungen für Multiplikatoren

Die Workshopveranstaltungen sollten den teilnehmenden Multiplikatoren praxisbezogene, sofort im eigenen Unterricht verwendbare Anregungen sowie Vorschläge zur Gestaltung von Echo-Seminaren vermitteln. Die Schwelle für solches Engagement ist niedrig. So können die benötigten Materialien fast kostenlos von Lehrern und Schülern besorgt werden. Mehr als eine Handvoll Werkzeuge werden nicht benötigt. Mehr als zwei Schulstunden zur Herstellung auch nicht.

Es bedurfte nur katalysierender Anstöße. Auf Märkten und Basaren des informellen Sektors wird täglich scheinbarer Abfall zu Nützlichem verarbeitet. Jeder Besucher von Großstädten in der Dritten Welt kennt mindestens vom Hörensagen jene Stadtviertel, in denen Tausende von Händlern und Kleinbetrieben all das systematisch orten, sammeln, sortieren und verarbeiten, was einer neuen

Nutzung zugeführt werden kann. Katamantu Market heißt jenes Viertel im Zentrum von Accra. Der Mercato von Addis Abeba ist der größte Markt des Kontinents. Der Jodiaba-zaar ist einer von vielen in der Metropole Karachi. Hier werden Flaschen, Wellpappe, Draht, Blech und Plastikgefäße und anderes – von Autoreifen bis Zementsackpapier fast ohne Abfälle – in einem perfekt funktionierenden Recyclingsystem verwertet. Darüber staunt nur, wer aus einer Wegwerfgesellschaft kommt. Gerade die nicht üppig entlohnenden Lehrer wissen genau, wo was preiswert zu finden ist.

Aus solchen Materialien kann man aber auch Funktionsmodelle zur Lungenatmung, Beuger- und Streckermodele der Armmuskulatur oder Modelle des genetischen Codes herstellen. Die aus dem Alltag bekannten Materialien motivieren, die Kreativität im Umgang damit ist vorhanden oder wird täglich durch Anschauung erfahren. Allenthalben zeigt sich dennoch Überraschung, wieviel man mit wie wenig machen kann. Mehr als einhundert Modelle allein zur Menschenkunde wurden in einem Workshop in Addis Abeba in zwei Wochen hergestellt. In einem Workshop zur physischen Geographie im selben Zeitraum ebenso viele. In Accra füllten die entstandenen Modelle die Räume des Science Museums. Bau- und Einsatzmöglichkeiten der Modelle und Experimentiergeräte sind in parallel dazu entstandenen Handbüchern für die Lehrerbildung in den Landessprachen dokumentiert. Herstellung, Vertrieb und Nutzung in Echo-Seminaren haben die jeweiligen Erziehungsbehörden übernommen.

Medien aus Materialien von Märkten erstaunen und befremden den aus einer pädagogischen Konsumgesellschaft kommenden Europäer. Lehrer aus der Dritten Welt gehen damit viel selbstverständlicher und engagierter um. Das Verhältnis von politischen Entscheidungsträgern zu solchen Medien ist gespalten. Es ist durch das Diktat der Armut und Hoffungslosigkeit bestimmt, alle Schulen eines Landes jemals ausreichend mit Medien von Industrieländerstandard versorgen zu können. Mit „low-cost“ verbinden sich Vorstellungen von angepaßter Technologie, wie die Einbindung lokaler Ressourcen, Benutzerfreundlichkeit und ökonomische Rentabilität. Das Konzept erscheint entwicklungspolitisch deshalb at-

traktiv, weil es eine Reihe von Problemen gleichzeitig zu lösen scheint. Eine einfache Hochrechnung von Bevölkerungszuwachs, Bedarf und verfügbaren Finanzen führt zwangsläufig zu Überlegungen, wie Reformen mit wenig Mitteln erreicht werden können.

„Unsere Schule wird auf lange Zeit eine Schule der Armut sein, die den dürftigen Mitteln entspricht, welche unser Land aufbringen kann“ stellt Segio Ramirez aus Nicaragua fest.

Die Nutzung von „low-cost“ Medien und das Experimentieren mit einfachen Mitteln erscheinen aber auch als Trostpreis für wirtschaftliche Benachteiligung und Unterentwicklung – mithin als Symbole der materiellen Armut. Manche Länder reagieren daher empfindlich auf Vorschläge, Schulen mit „low-cost“ Medien auszustatten. In der öffentlichen Meinung scheinen diese Entwicklung nach westlichen Vorbildern zu verhindern. Selbst hergestellte Medien haben dieses Stigma hingegen nicht. Im Gegenteil. Sie machen stolz auf eigene Leistung. Die aktive Beteiligung der Erziehungsbehörden, die Planung von Folgeveranstaltungen und die Bereitschaft zu teilweise erheblichen finanziellen Eigenleistungen sind sicherlich ein Indiz für das besondere Interesse an diesem Konzept und an praxisorientierten Kurzzeit-Programmangeboten der Zusammenarbeit.

Diktieren statt experimentieren

Unterricht mit einfachen Mitteln kann für viele Länder der Dritten Welt eine Revolution des naturwissenschaftlichen Unterrichts bedeuten, nämlich die landesweite Einführung von Medien und Experimenten in schulisches Lernen. „Traditional method“ – oder weniger zurückhaltend „talk and chalk“ nennt man die stattdessen häufig praktizierte Form des Unterrichts. In der internationalen Diskussion glaubte man lange Zeit, daß die Beständigkeit des Frontalunterrichts eine Folge fehlender Anschauungsmittel sei und löste das Problem technokratisch mit den Mitteln westlicher Konsumgesellschaften, „with money and media“. Die Betonung der materiellen Modernisierung entsprach auch dem Bedürfnis nach vorzeigbaren Modernitätssymbolen von hohem Prestigewert.

Es mangelt jedoch nicht nur an Lehrmitteln, sondern auch an methodisch und expe-

rimentiertechnisch erfahrenen Lehrern, die Lehrmittel in Lernprozesse einbeziehen können. Es gibt Schulen, die mehr als nur ein Minimum an Ausstattung haben, aber auch dort folgt der Unterricht gleichen Handlungsabläufen: es wird viel diktiert, aber wenig experimentiert. Eine ausschließlich materielle äußere Modernisierung bleibt jedoch letztlich erfolglos, wenn sie nicht von Wandlungen der Unterrichtsmethode begleitet wird. Naturwissenschaftlicher Unterricht – und nicht nur dieser – macht sich sonst zwar die äußeren Formen, aber nicht die innere Substanz der Wissenschaft zu eigen. In vielen Ländern hat eine Anpassung der Lerninhalte an nationale Bedürfnisse stattgefunden, die methodische Modernisierung ist jedoch weitgehend ausgeblieben.

Zentrales Element der Kritik an den derzeitigen Zuständen ist das krasse Mißverhältnis von programmatischem Anspruch und erzieherischer Wirklichkeit. Zentrales Element der Reform ist die Wandlung der domestizierenden Praxis des Lehrens und Lernens. Zentrales Element einer selbstkritischen Zusammenarbeit ist die Frage, inwieweit der Lehrstil strukturell wandlungsfähig ist.

Vieles spricht dafür, daß der derzeit praktizierte Frontalunterricht in den Naturwissenschaften nicht primär eine Folge materieller Defizite ist, sondern eine angepaßte Form des Unterrichtens im Spannungsfeld unterschiedlicher Erziehungsleitbilder. Konflikte werden verursacht durch den von importierter Pädagogik ausgehenden Wandlungsdruck einerseits und durch den von traditionellen Wertesystemen ausgehenden Beharrungsdruck andererseits. Das Nichtexperimentieren im Unterricht und die methodische Einförmigkeit lassen sich nicht allein mit schlechter Bezahlung, geringem Sozialprestige oder gar Schuldzuweisungen wie Trägheit im Denken und Handeln erklären.

Die Koexistenz dieser widersprüchlichen Leitbilder führt zu kultureller Heterogenität: Die Ergebnisse moderner Naturwissenschaften werden mit dem Handlungsinstrumentarium traditioneller Kommunikation vermittelt. Auch die Schule in Europa war ein Ort interkulturellen Lernens beim Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft mit ähnlichen Symptomen – allerdings mit dem Unterschied, daß der Wandlungsdruck von innen und nicht von außen kam.

Traditionelle Leitbilder

Über alle ethnischen und religiösen Zwänge hinweg bestimmen Religion und Tradition auch heute noch weitgehend die Lebensführung in vielen Ländern der Dritten Welt. Leitbild der traditionellen Erziehung ist das eingepaßte Gruppenmitglied und nicht das selbstbestimmte Individuum. Diese Erziehung beruht auf sozialem Konsens, der von Eltern, Lehrern und Schülern getragen wird. Sie garantiert den Respekt vor den Älteren, Erfahreneren und sichert Zuwendung und Fürsorge im Alter. Die Übernahme von Methoden des Lehrens und Lernens von Industriegesellschaften verändert jedoch die Sozialbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden, zwischen Machthabern und Machtlosen. Die solide Stabilität des „talk and chalk“ offenbart erhebliche Widerstände gegen solchen Wandel. Daher sind Entwicklung und Durchsetzung neuer, auch das Selbstverständnis der Gesellschaft verändernder Curricula ein ausgesprochen sensibles Feld der Entwicklungsinnenpolitik.

„Wir wollen zwar die Vorzüge westlicher Erziehung, aber nicht deren soziale Folgen“, kommentierte ein afrikanischer Regierungsbeamter den Konflikt zwischen Tradition und Moderne. „Vor diesem Unterricht habe ich Angst“, bemerkte ein Lehrer knapp. Ziel des traditionellen Unterrichts ist nicht der Aufbau einer eigenen Identität, sondern die möglichst unverfälschte Tradierung von Wissen und Verhalten. Vortragen, Auswendiglernen, Wiedergeben sind die methodischen Schritte dieses nachahmenden Lernens.

Dargestellt übernommenes Wissen braucht nicht hinterfragt zu werden, da nur Eindeutigkeiten übermittelt werden. Kritische Fragen des Lernenden an den Lehrenden bedeuten verletzende Zweifel an dessen Autorität sowie an der Richtigkeit des vermittelten Stoffes und werden nicht selten bestraft. Es irritiert daher nur den mit traditionellen Sozialbeziehungen nicht vertrauten Europäer, wie geduldig Schüler diesen scheinbar langweiligen Unterricht ertragen und in welch beneidenswertem pädagogischen Schonklima der einheimische Kollege unterrichtet.

Bei nachahmendem Lernen durch Vortragen, Auswendiglernen und Wiedergeben haben Anschauungsmittel eine andere Funktion, sie dienen nicht dem Erkenntnisprozeß,

sondern dem Wissensprogreß. Sie regen nicht zu kritischem Fragen an, sondern sie bestätigen im Nachhinein die von der Autorität des Lehrers getragenen und damit ohnehin nicht angezweifelte Lehrer- und Lehrbuchaussagen. Manchen Lehrern erscheint der Medieneinsatz daher überflüssig.

Wohlstand versus Wohlbefinden

Gefördert wird die rezitative Starrheit des Unterrichts durch die Verwendung einer zu meist kolonialen und nur mangelhaft beherrschten Fremdsprache. Nur die skrupulös genaue Fixierung auf den Lehrstoff, die freie Formulierungen und damit Fehlerquellen ausschließt, garantiert den Durchgang durch das Nadelöhr der rigiden Examina.

Befreiende Erziehung, die zu selbständigem Denken und Handeln hinführt, erfordert hingegen die sprachliche Trennung der Aufnahme von der Wiedergabe, mithin eine eigene sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Ergebnis des traditionellen Unterrichts ist nach Ansicht der Kritiker eine Schule des inneren Schweigens, die Probleme nicht kennt, kritisches Fragen nicht lehrt, innere Abhängigkeit und sprachliche Unterentwicklung erhält.

Welches Ziel können Veranstaltungen über westliche Erziehung haben – über eine Erziehung, die kritisches Fragen lehrt, Probleme formuliert, Lösungen postuliert und aktives Handeln provoziert? Inwieweit ist es möglich, moderne Naturwissenschaften und westlichen Wohlstand in eine Gesellschaft zu tragen und gleichzeitig traditionelles Handeln und soziales Wohlbefinden zu erhalten? Ein Widerspruch in sich? Ergebnis dieser Schule im Widerspruch ist eine äußere Modernisierung des Unterrichts ohne innere Reform.

Das Verhältnis der Gesellschaft zur Reform des Lehrstils ist gespalten. Einerseits wird ein moderner naturwissenschaftlicher Unterricht für den sozialen Aufstieg gewünscht. Andererseits werden die zwangsläufig damit verbundenen sozialen und kulturellen Erosionsprozesse nicht gewollt. Eltern fördern den Besuch der höheren Schule mit allen Mitteln, sie fürchten aber emanzipierte Kinder, die aufgrund moderner Bildung und städtischer Einflüsse ihr Leben für sich reklamieren und aus dem Generationenvertrag aussteigen. „Ich verstehe die Trommeln nicht mehr“ ist der Titel eines Jugendbuchs

mit Erzählungen aus Afrika, welche diese Situation u.a. zum Thema haben.

Augenblicklich findet sich der Lehrer getragen von der Zustimmung der Gesellschaft zu den traditionellen Leitbildern der Erziehung. Es gehört schon ein ausgeprägtes Stehvermögen dazu, angesichts des starken Kollektivdrucks ein abweichendes Rollenverhalten zu praktizieren und damit die eigene Exkommunikation aus der Gesellschaft zu betreiben. Vorerst gewährt der mit sozialer und kultureller Verhaltenskompetenz erteilte Frontalunterricht Schutz vor der Offenbarung der fachlichen und methodischen Inkompetenz zu anderem Unterrichten.

Dilemma von Veranstaltungen

Die Möglichkeiten, den Lehrstil kurzfristig durch einige Veranstaltungen der Bildungszusammenarbeit zu verändern, sind mehr theoretisch als praktisch. Schließlich ist die Diskussion der Ursachen – nicht nur der Symptome – ein innen- und außenpolitisch brisantes Unterfangen. Noch brisanter ist das Unterfangen, tatsächlichen Wandel bewirken zu wollen.

Ein Unterricht, der kritisches Fragen lehrt, regt an, nicht nur nach den Ursachen von Verbrennungsvorgängen zu fragen, sondern auch nach den Ursachen von Armut, Unterdrückung und Unfähigkeit. Er vermittelt nicht nur Wissen, sondern leitet zu kritischem Denken und Handeln an. Er fördert Individualität und den Ausbruch aus Kollektivzwängen. Wandlungen des Lehrstils führen zwangsläufig zu tiefgreifenden Veränderungen sozialer und kultureller Wertesysteme und einer anderen politischen Kultur mit Folgereaktionen, die gerade in wirtschaftlich und politisch labilen Gesellschaften nicht zu beherrschen sind. Somit geraten die politisch scheinbar wertneutralen Naturwissenschaften unversehens in die Rolle von Impulsgebern für soziale, kulturelle und politische Wandlungen. Daher sind Entwicklung und tatsächliche Durchsetzung von anderen Erziehungsleitbildern ein ausgesprochen sensibles Feld der Innenpolitik. Stellvertretend stehen die bitteren Erfahrungen Freires, Bewußtseinsbildung als Lernziel zu vermitteln.

Die kulturelle Dimension von Entwicklung nach westlichen Vorbildern wird im Bereich des naturwissenschaftlichen Unterrichts deutlich. Kann moderner Unterricht, den Er-

kenntniswegen der Wissenschaft verpflichtet, instrumentell sowohl Entwicklung nach exogenen Vorbildern fördern als auch endogene Leitbilder erhalten? Oder: Wie kann unter den gegebenen Umständen exakte Wissenschaft in einer vorindustriellen Gesellschaft heimisch gemacht werden?

Tatsache ist, daß die Entwicklung von abstraktem, zweckrationalem Denken in vielen Gesellschaften zu einem unvermeidlichen Bruch mit der Tradition führt. Tatsache ist aber auch, daß es zur Assimilierung fremdkultureller Denkmuster angesichts der Vernetzung globaler Kommunikationssysteme und angesichts der dominanten Entwicklungsleitbilder aus der Ersten Welt derzeit kaum Alternativen mit Aussicht auf Akzeptanz in der Dritten Welt gibt.

Pädagogik des Wandels

In den Workshops waren allerdings keine theoretisch abgehobenen Diskussionen gefragt. Gewünscht wurden praxisbezogene und sofort umsetzbare Anregungen für Veränderungen, die die Absorptionsfähigkeit der Lehrenden und Lernenden nicht überfordern.

Die bestehende Schule mit all ihren Vorzügen und inneren Widersprüchen ist eine stabile Wirklichkeit, zu der der Zulauf unvermindert anhält. Notwendig erscheint eine Pädagogik des behutsamen Wandels des gekonnt praktizierten Frontalunterrichts. Hierbei ist zu berücksichtigen, daß Lehrer in der Dritten Welt in ein anderes soziales und kulturelles Umfeld eingebunden sind als ihre Kollegen in einer Industriegesellschaft.

Rezepte vom Katheder sind weniger gefragt, Verkäufer westlicher Pädagogik auch nicht und ganz entschieden keine radikalen Struktur- und Systemveränderer. Gesucht sind Informationen und Gespräche darüber, wie man anderswo mit Mängeln und Widersprüchen lebt und welche Lösungen Lehrer, Schüler und Eltern zu ihren eigenen machen können.

Solche Workshops können empirisch Mosaiksteine für eine „Pädagogik des Wandels“ liefern. Sie erfordern Überlegungen, wie vorhandene traditionelle Kompetenzen zu einer anderen Fach-, Sprach- und Verhaltenskompetenz weiterentwickelt werden können. Dies ist als abstrakte Forderung leicht zu formulieren, aber dornenreich in der praktischen Umsetzung. Konkret: Wie erreicht

man die Transformation von Kompetenzen, wenn Ionenlehre, Mendelsche Gesetze oder Reibung auf dem Stoffplan stehen?

Nahziel einer solchen Pädagogik des Wandels könnte sein, die rezitative Erstarung des Wissenserwerbs abzulösen durch eine Unterrichtsgestaltung, die den derzeit abstrakt vermittelten Unterrichtsstoff anschaulich, „begreifbar“ und lerneffizienter darbietet, die Sprachfertigkeit der Schüler verbessert und das Verhalten der Lehrer verändert. Für eine solche Reform in kleinen, nachvollziehbaren Schritten bietet die Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Deutschland durchaus Anregungen.

Entwicklungsorientierte Kulturpolitik

Den Bildungstransfer reklamieren sowohl die auswärtige Kulturpolitik als auch die Entwicklungspolitik. Allerdings gehören solche Kurzzeitprogramme zur Pädagogik des naturwissenschaftlichen Unterrichts ausschließlich für Zielgruppen des Gastlandes nicht zu den „klassischen“ Beständen auswärtiger Kulturpolitik. Die großen Mittlerorganisationen der technischen und personellen Entwicklungszusammenarbeit sind andererseits fast nur im Rahmen von längerfristigen Projekten tätig.

Den Mittlerorganisationen der kulturellen Zusammenarbeit könnte in diesem Grenzbereich eine besondere Aufgabe zukommen. Die Vertragsdauer der entsandten Mitarbeiter und die Vertrautheit der Ortskräfte mit den Besonderheiten des Ambiente erlauben in Verbindung mit der Organisationsstruktur der Häuser ein sensibles, kontinuierliches Eingehen auf Themen, die für die Entwicklung des Gastlandes von Interesse sind. Die oben erwähnten Veranstaltungen waren jeweils ein Forum, wo die Innovationsbemühungen der Erziehungsbehörden, fremde und eigene Erfahrungen ohne den Druck vor vorzuweisenden Projekterfolgen diskutiert, in Ergebnisse umgesetzt und begutachtet werden konnten.

Eine solche Kulturpolitik ergänzt die vorwiegend an sichtbaren, quantifizierbaren Ergebnissen orientierte Entwicklungspolitik um eine notwendige qualitative Komponente. Sie wirkt auch über die Metropole hinaus und erschließt durch die Ausstrahlung in die Provinz neue Ansprechpartner, die sich, ihre Probleme und ihre Sprache in Angeboten „klassischer Bestände“ eines Kulturinstitu-

tes nicht vertreten finden. Viele der vermittelten Anregungen zur materiellen und methodischen Modernisierung des naturwissenschaftlichen Unterrichts stammen aus unserer eigenen Schulgeschichte, aus Zeiten mit anderem pädagogischem Anspruch an Unterricht. Es ist zu diskutieren, ob das von dem Medium der deutschen Sprache unabhängig vermittelbare „Womit und Wie“ des naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht ein ebenso repräsentativer Bestand kultureller Präsentation ist wie dies unbestritten „klassischen Beständen“ zugebilligt wird.

Das Problem der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten durch Auslandsschulen scheint auch darin zu liegen, daß nicht alles, was von ausländischen Partnern gewollt wird, von entsandten Kräften auch gekonnt wird, und daß nicht alles, was gekonnt wird, auch gewollt wird. Schließlich haben Lehrer aus einer Industriegesellschaft ihr Verständnis von Unterricht und ihre Lehrerrolle ebenso verinnerlicht wie ihre einheimischen Kollegen im Gastland. Für die von deutschen Entwicklungsdiensten entsandten Lehrer ist eine Einführung in interkulturelle Pädagogik

daher selbstverständlich. Begegnung findet hier schon lange vor der Ausreise statt.

Die Kluft zwischen Erwartungen und sichtbaren Erfolgen ist gerade im Bereich des Bildungstransfers groß. Die Einführung pädagogischer Innovationen – das Experimentieren im Unterricht ist eine – erfordert Zeit, Geduld, langfristige Zielvorgaben und insbesondere die Bereitschaft, mühsame und wenig spektakuläre Graswurzelarbeit zu leisten und einen Erfolg schon darin zu sehen, ein Sandkorn einer Düne millimeterweit bewegt zu haben.

Literatur für Interessenten zum Thema:

Demele, Isolde. Interkulturelles Lernen zwischen traditioneller und Industriegesellschaft. In: Unterrichtswissenschaft, 1/88. S. 16-27.

Demele, Isolde. Abstraktes Denken und Entwicklung. Der unvermeidliche Bruch mit der Tradition. Frankfurt 1988.

Osterloh, Karl-Heinz. Traditionelle Lernweisen und europäischer Bildungstransfer. Zur Begründung einer adaptierten Pädagogik in den Entwicklungsländern. In: Neue Sammlung, 3/1977. S. 219-236.

Osterloh, Karl-Heinz. Eigene Erfahrung – fremde Erfahrung. Für einen umweltorientierten Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt. In: Unterrichtswissenschaft, 3/1978. S. 189-199.

Hans Schmidt

FEUILLETON

Ein Primaria-Fachleiter schreibt einen bösen Brief

Lieber Christian,

jetzt muß ich aber schnurstracks an meine Briefschulden. Also, Deinen Artikel im Auslandslehrerheftchen über die Primaria-Fachleiter habe ich selbstverständlich gelesen, und da es mich auch betrifft, mit umso mehr Begierde. Also:

Fachleiter in der Primaria sind sogar dringend notwendig. Die Gesamtfachleiter haben in der Regel von der Primaria keine Ahnung und nicht einmal Lust, dort zu arbeiten. Manche haben die Primariabücher noch nie von innen gesehen, geschweige denn, daß sie sich je um irgendeine Primariaangelegenheit gekümmert hätten. Aus X klingen mir noch die Worte in den Ohren: „Das habe ich nicht studiert, das kann ich nicht, das will ich nicht.“ Hier in Y ist es nicht viel anders, nur verlangt man von uns nicht, auch noch in den oberen Klassen der Sekundaria zu unterrichten, wohl aber in Z. Der Status der Primariafachleiter ist ungeklärt. Das BVA erkennt formell nur einen Fachleiter an, somit weiß ich nicht einmal, ob ich 8 Jahre hätte bleiben können, wenn ich gewollt hätte. Einen Status müssen wir uns selbst erkämpfen, und in der Regel gerät man dann mit dem Primarialeiter aneinander, die meisten sehen sich als Patriarchen und im Fachleiter Primaria einen Konkurrenten. Wer hat also wem was zu sagen?

Ein großes Problem ist die Fluktuation gerade in den Primariakollegien. Die Lehrer kommen und gehen, und sowieso versammelt sich ein buntes Gemisch: Hausfrauen, Kindergärtnerinnen, Handarbeitslehrerinnen, Touristen. Manchmal sogar Ortskräfte, die das Deutschbuch selber sprachlich kaum beherrschen. Für den Fachleiter hat das die fatale Folge, daß er ständig und ohne Unterbrechung mit der

Ausbildung neuer Leute beschäftigt ist, die dann, und das passiert häufig, nur ein bis zwei Jahre bleiben.

Zum Aufgabengebiet des Fachleiters zählt hauptsächlich die Koordinierung der Unterrichtsarbeit. Was ist das? Es muß sichergestellt sein, daß alle Parallelklassen zum gleichen Zeitpunkt zum gleichen Ziel gelangen. Das ist nicht einfach bei so vielen unerfahrenen Lehrkräften, und bei 8 Parallelgruppen, wie bei uns, fast ein hoffnungsloses Unterfangen. Aber es muß sein, wir sind eine Privatschule, die Eltern sind überaus kritisch, und sie vergleichen in den Hausheften, ob ihr Kind weniger lernt als das Kind vom Nachbarn. So bin ich denn ständig am Springen, immer muß ich alles wissen, was läuft, wo es Probleme gibt. Wir haben zahlreiche Fachkonferenzen, noch viel mehr Stufenkonferenzen, zahllose Einzelbesprechungen, in den Freistunden Unterrichtsbesuche, nur selten habe ich eine absolut freie Pause, ich muß auch ständig irgendwelche Materialien herbeiororganisieren. Für all das bekomme ich 2 Stunden Deputatermäßigung, ein Klacks. Alles geschieht in einer maßlosen Hektik, diese Schule ist zum gleichen verrückter Laden. Nicht allen Lehrern ergeht es so, ich möchte natürlich keinem persönlich zu nahe treten, aber manchmal könnte ich mich über mich selber ärgern, daß es so ist. Vermittelte Lehrer, so hat es den Anschein bisweilen, sind bequem, wissen nicht, wohin mit der Freizeit. Vermittelte haben noch etwas an sich: Als Fachleiter kriegst Du selten Probleme mit den Ortskräften, umso mehr mit den Vermittelten. Die sind bequem, können schön reden, stellen kapriziöse Forderungen, und wenn man hinter die Kulissen blickt, vielfach nichts als Schall und Rauch. Auf einer Fachleitertagung in K waren sich alle Anwesenden einig, daß die Fluktuation in den Primariakollegien zwar etwas mit der schlechten Bezahlung zu tun hat, aber auch das Verhalten der Vermittelten ist nicht immer dem Betriebsklima zuträglich.

Diesbezüglich habe ich schon meine einschlägigen Erfahrungen in A gesammelt. Absprechen von paralleler Arbeit ist ein Problem, weil so mancher Vermittelte sich dagegen sträubt. Die sehen ihre pädagogische Aura bedroht und boykottieren, was ihren Nimbus verdunkelt. Bei aller Scheu vor Verallgemeinerungen möchte ich doch sagen, daß ich Ortskräfte kenne, die besser arbeiten als so mancher Vermittelte. So sage ich es denn mal ganz kraß, ich weiß, daß ich dabei vielen Freunden auf die Füße trete: Von vermittelten Lehrern habe ich langsam genug. Mir geht schon jedesmal die Galle hoch, wenn einer wieder den Kampf um jede Arbeitsminute beginnt und gleich die Frage auftaucht, ob man die anstehende Arbeit nicht auf eine Ortskraft abwälzen könne. So, jetzt ist es raus, Otto, verzeih mir, ich weiß, daß Du damals in B in Deiner Freizeit in den Slums Schulen gebaut hast, Reinhard verzeih mir, ich weiß, daß Du die Sportanlage in C wieder beispielbar gemacht hast, Heinz verzeih mir, ich weiß, daß Du herrliche Theaterabende geschaffen hast in D, Wolfgang verzeih mir, Hugo, verzeih mir, aber es mußte mal gesagt sein. Die Ortskräfte und die Frei-Angeworbenen sind es oft, welche die „Drecksarbeit“ machen. Die sind sich für nichts zu schade und packen einfach zu. Deshalb sind sie für die Schulen so nötig, neben den vielen Vermittelten, die sich diesen Schuh, diesen Brief, nicht anzuziehen brauchen.

So, die Luft ist raus . . .

P. H.

Deutsch oder nicht Deutsch das ist überhaupt keine Frage

Prolog im Himmel

Ort: Himmel, Büro Gottes

Gott: (*sitzt am Schreibtisch und liest eine deutsche Grammatik*):

Vielleicht hätte ich die deutsche Sprache doch nicht erfinden sollen. Man höre sich nur das an: „Unter Ellipse versteht man die Ersparung (Auslassung) von Redeteilen. Auch Sätze mit solchen Ersparungen (Auslas-

sungssätze) werden oft Ellipsen genannt. Es gibt zwei Arten der Ersparungen, einmal die Ersparung von Redeteilen, die nur einmal vorkommen . . .“ Daraus soll einer schlau werden!!

Engel: (*fliegt in das Zimmer*)

Herr, die internationale Sprachkommission wartet. Auch ein Gast ist dabei – ein Deutschschüler.

Gott: Der Ärmste: Sie sollen hereinkommen.
(*Die Sprachkommission und der Deutschschüler treten auf: der Teufel, der Amerikaner, der Russe, der Vertreter der Uno*)

Teufel: Da du, o Herr, dich wieder einmal nahst
Und fragst, wie alles sich bei uns befinde,
Und du mich sonst gewöhnlich gerne sahst,
so siehst du mich auch unter dem Gesinde.
Von Sonn' und Welten weiß ich nichts zu sagen,
Ich sehe nur, wie sich die Menschen plagen.²

Deutschschüler: Da hat der Herr Teufel wirklich recht. Ich plage mich nun schon . . .

Vertreter der Uno: Zuerst komme ich. Ich bin schließlich Vertreter der gesamten Menschheit! Im Namen der Uno-Vollversammlung vom 1. April 1991 beantrage ich . . .

Russe: Die Sowjetunion hat sich schon immer . . .^{2a}

Vertreter der Uno: Alle Völker dieser Welt beantragen, daß nur noch . . .

Amerikaner: Hiermit ziehe ich die Zustimmung der amerikanischen Delegation zurück.

Vertreter der Uno: Alle Völker dieser Welt beantragen, daß nur noch eine Sprache auf der Welt gesprochen werden darf.

Gott: Aber . . .

Amerikaner: Ich lege hiermit einen Vorschlag meiner Regierung vor: Es möge beschlossen werden, daß nur noch die englische Sprache auf der Welt gesprochen werden darf.

Vertreter der Uno (zum Amerikaner): Ich war noch nicht fertig. Es folgt noch die Begründung: Wenn alle Menschen dieselbe Sprache sprächen, gäbe es keine Kriege mehr, keine Wirtschaftsprobleme, keine Klassengegensätze. Die Welt wäre ein Paradies.

Deutschschüler: Diese Konjunktive!

Russe (ganz empört): Ich protestiere energisch gegen den Vorschlag des amerikanischen Delegierten. Als gleichberechtigtes Mitglied der Uno fordere ich im Namen meiner Regierung, daß die russische Sprache gleichberechtigt behandelt wird.

Gott: Aber . . .

Teufel: Der kleine Gott der Welt bleibt stets vom gleichem Schlag,
Und ist so wunderlich, als wie am ersten Tag.
Er nennt's Vernunft und braucht's allein,
Nur tierischer als jedes Tier zu sein.³

Amerikaner: Sei still. Du kannst schließlich keine Sprache richtig.

Teufel: Aber etwas von jeder!

Amerikaner: Der Vorschlag des russischen Vertreters ist unrealistisch. Schließlich sprechen 320 Millionen Menschen auf der Welt Englisch, aber nur 142 Millionen Russisch.

Gott: Aber . . .

Russe (ironisch): Dann lernen wir am besten Chinesisch, denn es sprechen 1 Milliarde Menschen Chinesisch.
(*Schweigen*)

Teufel: Die Verhandlungen sind festgefahren.

Gott: Aber . . .

Amerikaner: Englisch ist weiter verbreitet als jede andere Sprache. Keine Sprache kommt ohne Englisch aus. Nehmen wir als Beispiel die deutsche Sprache. Hier der Text einer Anzeige des „Instituts für Deutsche Sprache“.
(*zu Gott*) Ich zitiere mit der Erlaubnis des Vorsitzenden:

„Gesucht wird Mitarbeiter für folgende Aufgaben: Allgemeine Supervisorprobleme bei Frage- und Antwortprozessen, Parsing und Patternmatching über einer normalen Sprache und Backtrading- und Multiprocessing-Verfahren. Wir bieten die Möglichkeit zur Einarbeitung in eine very high level language aus dem Bereich der Artificial Intelligence.“⁴

Deutschschüler: Das ist also Deutsch!

Russe: Schrecklich.

Teufel: Empörend.

Gott: Aber . . .

Deutschschüler: Ich habe eine Idee. Sie, Herr Gott, machen das Sprachenlernen einfacher. Wenn ich an die deutsche Sprache denke . . .

Russe: Warum willst du überhaupt gerade Deutsch lernen?

Deutschschüler: Na, immerhin sprechen fast so viele Leute Deutsch wie Russisch, nämlich 110 Millionen. Man spricht Deutsch in drei Ländern: Österreich, Deutschland und in der Schweiz.

Amerikaner: Schwyzerdütsch-hollerodijö (. . .)

Deutschschüler: . . . und in der Wichtigkeit als Wissenschaftssprache steht Deutsch nach Englisch und Französisch an dritter Stelle (*ganz begeistert*). Außerdem möchte ich die deutschen Dichter und Denker im Original lesen.

Teufel: Das ist Luxus.

Deutschschüler: Das Lernen sollte nur leichter sein. Weniger Wörter, weniger Grammatik, weniger Ausnahmen, leichtere Rechtschreibung ... Helfen sie doch, Herr Gott, helfen sie!

Vertreter der Uno: Kommen wir bitte zum Wesentlichen. Als Vertreter der gesamten Menschheit verlange ich jetzt, daß Sie, Herr Gott, eine Antwort auf den Antrag zur „Vereinheitlichung der Sprache auf dem Gebiet der ganzen Welt“ geben.

Gott (*erhebt sich*): So hört meinen Beschluß: Alles bleibt, wie es ist. Wenn alle Menschen eine Sprache sprächen, wäre es viel zu langweilig – und Krieg gegeneinander führten auch Menschen, die dieselbe Sprache sprachen. Jedes Volk hat die Sprache, die es sich im Laufe der Geschichte erarbeitet hat. Es wäre eine Vergewaltigung vieler Völker, die stolz auf ihre Sprache sind, wenn alle nur **eine** Sprache sprechen würden. (*zum Deutschschüler*). Du tust mir aufrichtig leid. Aber weißt du, nur die ersten drei Sprachen sind schwer zu lernen, ab der vierten Sprache wird es leichter.

(*Alle lachen schadenfroh*)

So, und jetzt halte ich meinen Mittagsschlaf. (*Gott geht ab.*)

Teufel: So ist es immer, wenn man hierher kommt! Alles bleibt beim alten! (*ab*)

Vertreter der Uno: Um Gottes willen, mein Flugzeug nach Genf geht in fünf Minuten. Ich muß dringend zur internationalen Konferenz zur Erhaltung der Vielfalt der Sprachen (*ab*).

Amerikaner (*zum Russen*): Und doch werden die Menschen eher Englisch als Russisch lernen.

Russe (*zum Amerikaner*): Da täuscht du dich. Russisch ist viel beliebter als Englisch. Und überhaupt – Russisch ist eine viel schönere Sprache.

Amerikaner: Ist sie nicht!

Russe: Ist sie doch!

(*Sie beginnen aufeinander einzuschlagen, ab.*)

Deutschschüler: Da steh' ich nun, ich armer Tor, Und bin so klug als wie zuvor.
Lerne Grammatik und Vokabeln gar
Und irre an die zehen Jahr,
Herauf, herab und quer und krumm
In der ganzen deutschen Sprache herum –
Und sehe, daß wir sie nicht lernen können.
Das will mir schier das Herz verbrennen.⁶
Vielleicht probiere ich es doch noch einmal.
Manchmal macht es ja auch Spaß.

(*Sieht den Duden auf dem Schreibtisch Gottes, liest.*)

„Das Adjektiv drückt die Stellungnahme des Sprechers ...“⁷

(*Er liest vertieft weiter, Vorhang.*)

Anmerkungen:

¹ Duden 9, Die Zweifelsfälle der deutschen Sprache, Mannheim, Wien, Zürich 1972, S. 222.

² Goethe, Faust, Prolog im Himmel, Hamburg 1963, S. 16f.

³ Der Redaktionsschluß dieses Heftes lag vor Schließung der Sowjetunion. Wir bitten um Entschuldigung, wenn dieser Text geschichtlich hinterherhinkt.

⁴ Faust, a.a.O. S. 17

⁵ Zit. in Weißbuch zur Rettung der Sprache, herausgegeben von Otto Zierer, Langen/Müller-Verlag München/Wien 1976, S. 9)

⁶ Zahlen nach, Bildung und Wissenschaft 4/1975, Inter Nationes Bonn

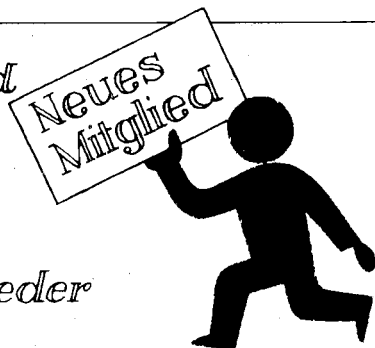
⁷ frei nach Goethe, Faust, „Nacht“

⁸ Duden 9, a.a.O. S. 21

Wolfgang Hammer

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

*Werben auch Sie Mitglieder
für den VdLiA!*



Menschliches Verhalten im Wandel – fair play

Hans Lenk/Gunter A. Pilz: Das Prinzip Fairneß. Edition Interform, Zürich/Osnabrück 1989, 148 S. DM 14,- (Reihe Texte und Thesen, Bd. 222)

Der interessierte Leser hält ein Taschenbuch in der Hand: sympathisch blauer Karton mit einer Karikatur als Titelbild: 2 Eishockeyspieler betreten blöden Blickes das Spielfeld. Ihre herabgezogenen Mundwinkel signalisieren brutale Entschlossenheit. Statt der Eishockeyschläger halten sie Sensen in den Händen. Dieser Blick auf das Buchlein vermittelt den Eindruck volksnaher Humorigkeit. Übersieht man, daß das Buch in der Reihe „Texte + Thesen“ erschien, so findet man sich beim Lesen der ersten Seiten enttäuscht. Da geht es ziemlich abstrakt und zuweilen recht akademisch zu. Kein Wunder, wenn man das Autorenteam näher betrachtet: Lenk ist Philosoph, früher Sportler, jetzt reich an akademischen Würden; Pilz ist Sportsoziologe an der Uni Hannover mit dem Spezialgebiet ‚Sport und Gewalt‘. Vergißt man den fälschlich angeregten Appetit auf Vergnügungsgeistreiches, so gerät eine nicht uninteressante Lektüre.

In einem rund zwanzig Seiten umfassenden Einleitungskapitel wird die Problematik des Fair Play angeschnitten. Äußerungen von Sportlern und Funktionären machen deutlich, daß ein immer größerer Spalt zwischen Vorstellung und Wirklichkeit zu klaffen beginnt. Dann entwickelt sich das Thema nach bewährtem Rezept: der Begriffsdefinition folgt ein Rückblick auf die Historie. Damit gelingt die Hinwendung zum Herzstück des Buches – zum Verhältnis von ethisch orientiertem Verhalten und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in einer sich wandelnden Welt.

Zweifellos nützlich sind die geschaffenen Durchblicke auf die ursprüngliche Standesorientiertheit des Sports, auf die tiefgreifenden Verschiebungen im Zuge der Demokratisierung und auf das zwangsläufige Überlappen von Sport- und Wirtschaftswelt. Besonders überzeugend werden die Autoren in den Abschnitten, wo sie die Konfliktsituation des heutigen Hochleistungssportlers herausarbeiten, wo statt der faustischen eine herkulische Tragik ins Blickfeld kommt.

Aber man bleibt, Gott sei Dank, nicht bei diesem allzu hehren Gedanken stehen, sondern wendet sich der wirklichkeitsnahen Problemlösung zu. Die tragenden Sportorganisationen wie FIFA oder Olympisches Komitee kommen hier ebenso in die Schußlinie unbequemer Fragen wie unsere moderne Leistungsgesellschaft insgesamt. Dabei wird nicht bloß kritisiert, es werden schließlich auch Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt; und vor allem wird deutlich – hierin liegt ein Hauptreiz des Buches –, daß zu neuen gesellschaftlichen

Lebensformen alte Wertvorstellungen nur sehr bedingt passen und deshalb auch immer Neues gedacht werden muß. Expressis verbis fordern die Autoren eine Rückbesinnung auf das Prinzip der Fairneß und eine Wiederbelebung durch das Schaffen passender Bedingungen. Ob das gelingt, um den „Hochleistungszirkus von Spitzenleistungsprofessionals und konkurrenzneurotischen Durchsetzungstypen“ (dies auch zur sprachlichen Kennzeichnung) – ob es gelingt, diesen Zirkus mit dem Geforderten zu vermeiden, bleibt allerdings fraglich.

Hans-W. Schäfer

Ein Handbuch der Entwicklungspsychologie – für Dialog und Praxis

Walter J. Schraml: Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen. Klett-Cotta im Deutschen Taschenbuchverlag München 1990, DM 19,80 (dtv 15082)

Wie aus dem Vorwort hervorgeht, soll die oben genannte Publikation den Raum zwischen der klassischen deutschen Entwicklungspsychologie der zwanziger/dreißiger Jahre und der weitgehend amerikanisch geprägten modernen Entwicklungspsychologie ausfüllen. Bei der Lektüre wird der Leser jedoch unschwer feststellen, daß Schramls Buch weitaus höheren Erwartungen gerecht wird. Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich um ein sehr umfassendes Grundsatzwerk, welches Lesern mit unterschiedlichen Ansprüchen gerecht wird. Es läßt sich sowohl als umfassende Information – eben zur Einführung in die Entwicklungspsychologie – als auch als Nachschlagewerk zur historischen Entwicklung und zu den einzelnen Stadien dieser Wissenschaftsrichtung verwenden. Der Charakter der Veröffentlichung wird dadurch unterstrichen, daß Schraml am Ende eines jeden Kapitels Konsequenzen für Pädagogen zieht bzw. Querverbindungen zur Pädagogik herstellt. Dies kann als gelungen bezeichnet werden, denn hier werden für Nichtpsychologen Bedeutung und Einfluß der Entwicklungspsychologie auf den Erziehungsbereich veranschaulicht.

Der Autor hat es im ersten Teil des Buches *Allgemeine Entwicklungspsychologie* verstanden, diese als Basiswissenschaft der Pädagogischen Psychologie von vielen Seiten zu beleuchten und auf diese Art und Weise jenen Lesern, die nur marginal mit der Thematik vertraut sind, einen umfassenden und allseitigen Einblick in die Forschung zu ermöglichen. Die Lektüre der historischen Entwicklung und die Begriffsbestimmung verdeutlichen, wie weit sich die Anfänge der Entwicklungspsychologie zurückverfolgen lassen; hier liegt eine der Stärken des Buches. Schraml

befaßt sich mit den Philosophen Plato, Locke und Rousseau, um nur einige Beispiele zu nennen und seine prägnante Übersicht über die *tabula rasa-Theorie* Lockes, sowie über die Maximen des Rousseauschen *Emile*, um nur zwei der philosophischen Theorien herauszugreifen, ruft die wesentlichen Aspekte der unterschiedlichen Ansätze in Erinnerung. Ausführlich wird u.a. die Verbindung zur Spencerschen *Vergleichenden* und zur Sprangerschen *geisteswissenschaftlichen Psychologie* hergestellt, bevor der Autor sich mit der Definition der modernen Richtung befaßt. Der historische Abriss läßt sich mit der angemessenen Konzentration flüssig lesen. Sicher ist die Sprache, wie im restlichen Teil des Buches, nicht einfach, da eine Vielzahl an psychologischen Termini und Informationen in komprimierter Form präsentiert werden; dies ist jedoch in der Thematik begründet, die diesem wissenschaftlichen Fachbuch zugrunde liegt.

Nach Schramls Aussage kann der Leser das Kapitel *Forschungsmethoden der Entwicklungspsychologie* eventuell überschlagen. Hier wird deutlich, daß er sein Werk als Handbuch und Nachschlagewerk versteht, welches mehreren Ansprüchen gerecht werden soll. Der Psychologiestudent kann sicherlich nicht auf diesen Teil der Lektüre verzichten, aber die Spezifität der Methoden ist auch für den Pädagogen nicht unerheblich, da hier die Vielseitigkeit der psychologischen Forschungsbemühungen geschildert wird und eventuell auch Rückschlüsse für den eigenen Tätigkeitsbereich gezogen werden können. Viele der angeführten Methoden sind auch in der Pädagogik verwendbar, wie z.B. die Analyse literarischer Produktionen.

Genetik, Reifung und Einteilung der Entwicklung werden ausführlich abgehandelt. Für Pädagogen ist besonders dieser Abschnitt der *Praktischen Konsequenzen* wichtig, da die dort angesprochenen schulpolitischen Maßnahmen entwicklungspsychologische Faktoren besonders berücksichtigen müssen, wie z.B. bei Einstufungstests, Schuleintritt und Schulreifetests. Damit betritt der Autor keineswegs Neuland, denn daß das Studium der Pubertät sich auch auf das schulische Leistungsvermögen auswirken kann – um nur ein Beispiel zu nennen – ist jedem Lehrer bekannt. Es liegt auch nicht in der Absicht des Autors, ständig neue Erkenntnisse, Perspektiven und Ansätze zu präsentieren. Es sollen auch bereits bekannte Dinge wieder in Erinnerung gerufen werden. Das Buch gibt dem Leser Gelegenheit, vom Bekannten auszugehen und sich neue Bereiche mit Hilfe des eigenen Vorwissens zu erschließen und profundere Sachkenntnis anzueignen.

Ausgehend von der Diskussion funktionaler und intentionaler Erziehungsstile geht Schraml zu den einzelnen Lerntheorien über, die er tabellarisch auflistet. Der Fortschritt der Entwicklungspsychologie wird anhand dieser Übersicht anschaulich dargestellt. Auf diese Art und Weise wird auch

dem eiligen Leser, der die Publikation als Nachschlagewerk verwendet, die schnelle Information ermöglicht.

Die Arbeit des Lehrers und Pädagogen als Sozialisationsagent wird durch den Autor betont, indem er die notwendige Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus, Sozialarbeitern, Psychologen und Psychiatern als Garant für einen erfolgreichen Schulbesuch und ein chancengleiches Bildungsangebot fordert und seine Veröffentlichung diesem Zweck der Zusammenarbeit besonders widmet.

Im zweiten, größeren Teil der Publikation beschreibt Schraml die *Spezielle Entwicklungspsychologie*, d.h. er geht ausführlich auf die einzelnen Entwicklungsstadien des Menschen ein. Körperwachstum, Reifung der Organe, Entwicklung der Motorik, Reifung und Entwicklung der Wahrnehmung, Sexuelle Reifung, Entwicklung der Sprache, der Intelligenz und des Denkens und weitere wichtige Aspekte, wie z.B. Motivation, Werthaltungen, Einstellungen und Sozialverhalten, werden im Verlauf des Buches in einzelnen Kapiteln abgehandelt. Der Verfasser geht sehr genau auf diese einzelnen Themen ein und ermöglicht dem Leser einen umfassenden Einblick in diesen Bereich.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß es sich bei *Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie* um ein äußerst informatives, aber auch sehr anspruchsvolles Sachbuch handelt, welches ohne Zweifel Bestandteil der Pflichtlektüre des Psychologie- und Lehrerstudenten ist. Darüber hinaus gehört es jedoch auch in den Bücherschrank erfahrener Pädagogen und Erzieher, die sich auf diesem Gebiet weiterbilden wollen. Fortbilder und Curriculumentwickler sollten es ebenfalls in den Kanon der Grundlagenwerke aufnehmen.

Rainer E. Wicke

Binationale Beziehungen – Beispiel Venezuela

Jobst H. Floto: Die Beziehungen Deutschlands zu Venezuela 1933 bis 1958. Verlag Peter Lang Frankfurt am Main / Bern / New York / Paris 1991, 262 S., DM 70,00 (Europäische Hochschulschriften III/457) ISBN 3-631-43367-0.

Die vorliegende Untersuchung über die Beziehungen Deutschlands zu Venezuela wurde von der philosophischen Fakultät der Universität Hamburg als Dissertation angenommen; indes füllt sie nicht allein, wie es bei derartigen wissenschaftlichen Arbeiten sonst die Regel ist, eine schmale Lücke in der fachspezifischen Forschung, sondern sie erreicht infolge ihres breiten zeitgeschichtlichen Ansatzes, der sorgfältigen Aufarbeitung einer Fülle von deutschen und ausländischen

Quellen und einer Vielzahl von Zeitzeugenaussagen sowie der gewonnenen historischen Einsichten von wünschenswerter Verständlichkeit das Gepräge eines Leitfadens zur Geschichte binationaler Verbindungen. Als Eckdaten werden 1933 und 1958 gewählt, Jahre jeweiligen politischen Umbruchs hüben und drüben, die eine Epoche dramatischer politischer Veränderungen einschließlich eines Weltkrieges begrenzen. Doch besitzt das letztgenannte Jahr noch andere Pointierungen: Es ist bis dahin das erfolgreichste Jahr in den deutsch-venezolanischen Wirtschaftsbeziehungen, und da in der Bundesrepublik Deutschland offizielle Akten einer Sperrfrist von 30 Jahren unterliegen, konnte der Autor nur bis zu jenem Jahr auf staatliches Quellenmaterial zurückgreifen.

Daß sich die Darstellung vorrangig den wirtschaftlichen Beziehungen zuwendet, entspricht deren durchgängig hohen Anteil an dem Gefüge staatlicher und nichtstaatlicher Kontakte. Selbst das „Dritte Reich“ verfolgte für Lateinamerika fast ausschließlich wirtschaftliche Interessen; die Ansicht von DDR-Autoren, die für diese Region in jener Zeit eine expansive deutsche Außenpolitik festzustellen glaubten, ist von westdeutschen Historikern zweifelsfrei widerlegt. Ungeachtet solcher ökonomischen Dominanz ist es J.-H. Floto daran gelegen, die Komplexität der deutsch-venezolanischen Beziehungen mit ihren wichtigen Details, Ereignissen und Entwicklungen zu beschreiben und zu deuten. Dementsprechend bezieht er in seine Darstellung außer den wirtschaftlichen auch die politisch-diplomatischen Beziehungen, wissenschaftlich-kulturelle Kontakte, die deutsche Auswanderung nach Übersee und das geistige und gesellschaftliche Leben der Deutschsprachigen im Lande mit ein. Zu diesem internen Bereich gehören die deutschen Schulen in Caracas (gegr. 1894) und Maracaibo (gegr. 1926), deren institutionelle, ideelle und personelle Entwicklungen gesondert zur Darstellung kommen (vor allem auf S. 48-52, 152, 213). Während die Schulverhältnisse in den Kolonien Tovar und Turén kaum Beachtung finden, wird die Existenz einer privaten deutschen Grundschule in Caracas aus den Jahren 1942 bis 1954 aufgrund von Interviews der Vergessenheit entrissen (s.S. 202).

Der gegenwärtigen deutsch-/zweisprachigen Schularbeit in Venezuela bringt Flotos Untersuchung doppelten Gewinn: Zum einen können die Lehrplananteile im Fach Geschichte, die die deutsch-venezolanischen Beziehungen zum Inhalt haben, anhand gesicherter wissenschaftlicher Daten und Erkenntnisse überprüft und ggf. neu gefaßt werden, zum anderen können alle für die Schulen verantwortlich Tätigen neue Kenntnisse und Einsichten über Entwicklung und Struktur der deutsch-venezolanischen Beziehungen gewinnen – vielleicht will sogar einiges in ein bislang populär gepflegtes Selbstbildnis nicht passen? Darüber hinaus stellt diese Studie einen bedeutenden Bei-

trag in der historischen Forschung über die Beziehungen Deutschlands zu Lateinamerika dar.

Harry Werner

Die gesellschaftlichen Voraussetzungen in Frankreich und in Deutschland für gegenseitiges Verständnis und Kooperation

Hartmut Kaelble: Nachbarn am Rhein – Entfremdung und Annäherung der französischen und deutschen Gesellschaft seit 1880. C. H. Beck-Verlag München 1991, 294 S., DM 48,-. ISBN-3-406 35224-3

Das Buch erschien 1991 und bezieht sich auf Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland. Hartmut Kaelble ist Professor für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte. Das Thema, normalerweise von Historikern angegangen, wird also von der Seite der Gesellschaft der letzten 100 Jahre beleuchtet, und zwar zwischen 1880 und 1980. „Ein Buch, das die Geschichte zweier Gesellschaften vergleicht, sollte im Gespräch mit Historikern beider Nationen und am besten auch in beiden Ländern geschrieben werden. Mit diesem Buch verhält es sich so.“ (Vorbemerkung)

Verglichen werden fünf Gebiete aus Gesellschaft und Wirtschaft und zwar

1. die Industrie,
2. die Familie,
3. die Bourgeoisie,
4. die Arbeiterorganisation,
5. der Sozialstaat.

Bei allen vorhandenen und zum Teil zunehmenden Unterschieden wachsen die Länder aufeinander zu auf fast allen Gebieten, d.h. wichtige Strukturen werden sich immer ähnlicher. Auffällig unterschiedlich bleiben vor allem das Schulsystem und die Art der Familienbindung, wobei Kaelble feststellt, daß gerade die Schulsysteme beider Völker am wenigsten verstanden würden. So ergab die Einführung der Gesamtschule in Frankreich kaum Konflikte. Natürlich, dort gibt es das zu hohen Prozentsätzen benutzte Ventil der Privatschulen, in Deutschland in der Form unbekannt. Man studiert „verschieden“, der deutsche Bierseidel-Student, der ewig auswendig lernende Franzose, es gibt sie noch! Deutlich wird die Qualität der Ausbildung der deutschen (ehemaligen) Volksschullehrer, evtl. der methodisch-didaktischen Ausbildung der Lehrer überhaupt. Hierzu ist die öffentliche Meinung in den beiden Ländern sicher beim Stande „von 1950 oder gar von 1914“ (S. 167) stehen geblieben. Ähnliches gilt für die Auffassung von Familie und Familienleben, für beide Seiten recht ungewöhnlich (Berufstätigkeit der Frau, mehr Kindergärten, Essengehen: so in Frankreich). Zei-

chen für Konvergenzen sind deutlich ablesbar, z.B. an Migrationen zwischen den Ländern. (S. 242: 1900 = 20000, 1985 = 75000 Franzosen in Deutschland).

Der Verfasser ist mit uns der Meinung, daß nationale Unterschiede nicht dazu da sind zu verschwinden, Verständnis aber könnte wachsen. Hoffentlich ist es so, daß damit Zuneigung und Frieden erreichbar wären: der böse Deutsche, der leichtfertige Franzose, das steckt noch in allen Köpfen; und vergessen wir nicht, die Nationen sind Nachbarn, und man hat schon immer Ärger mit der Mischpoke! Historisch ließe sich vieles aufröseln, bessere Meinung gewinnen wir dadurch nicht. Die wichtigsten Unterschiede sind in der Sozialpsychologie faßbar. Es sind solche der Auffassungen, der Mentalitäten. Eine quantitative Auflistung wie hier, bringt das etwas für die Allgemeinheit? Wirken Konvergenzen? Eine Auflistung der Vorurteile wäre hilfreich.

Das Buch ist gut geschrieben und leicht verdaulich, für ein Fachbuch dieser Art nicht alltäglich. Es hat einen ausgezeichneten und umfangreichen Anhang mit Literatur- und Quellenhinweisen (S. 249 - 288) und ist mit DM 48,- nicht billig. Deutsche in Frankreich, besonders Lehrer an deutschen Schulen in Frankreich, sollten es lesen, vielleicht schon vor der Ausreise. Für diese ist es eine Fundgrube, im Textteil wie im Literaturnachweis.

Dr. Manfred Sauer

Einige Problemaspekte des Ausländerstudiums

Studium und Rückkehr – Probleme und Erfahrungen ausländischer Studierender in der Bundesrepublik, hrsg. von Johannes Buchrucker und Rolf Meinhardt. Verlag für Interkulturelle Kommunikation Frankfurt 1991, 120 S., DM 20,-, ISBN 3-88939-011-0.

Dieses Buch vereinigt mehrere Beiträge, die im Rahmen von Tagungen zum Problem des Studiums von Ausländern in der Bundesrepublik und ihrer Rückkehr in die Heimatländer entstanden sind. Hochschullehrer und ehemalige ausländische Studenten behandeln unabhängig voneinander ihre Themen. Dabei spielt der Gesichtspunkt der „Re-Integration“ von Studenten, vor allem aus der Dritten Welt, eine wichtige Rolle. Jedoch wird die Frage nicht auf den Aspekt reduziert, wie sich die ausländischen Studierenden rasch und widerspruchslos in die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Struktur ihres Landes wiedereingliedern lassen.

Hildegard Schalper befragt in einem Artikel „Ziele der Ausbildung von ausländischen Akademikerinnen und Akademikern in der Bundesrepublik Deutschland“, und zwar die allgemeinen politischen und ökonomischen bei Studenten aus der Dritten Welt. Sie kommt zu dem Ergebnis: „Wenn

es um die Umsetzung der Ziele geht, wird die Konkurrenz dieser Ziele deutlich.“ Dabei verweist sie auf Deutsch als Vermittlungssprache, obwohl es keine Verkehrssprache sei, und die wirtschaftlichen Eigeninteressen der Bundesrepublik (Weltmarktintegration, Technologieexport) auf der einen Seite, die entwicklungspolitischen Grundsätze, die stärker an Grundbedürfnissen und Autonomie der Entwicklungsländer orientiert seien, auf der anderen Seite.

Marie-Therese Albert stellt die Frage „*Entwicklungshilfe durch Ausbildungshilfe?*“ Sie setzt sich dabei mit dem Fortschritts-Gedanken als Kriterium auseinander und fordert: „Anpassung der Curricula bedeutet . . . Methoden zu erarbeiten, mit denen sich ausländische Auszubildende kurzfristig und effektiv das Instrumentarium von Wissenschaft und Technik aneignen können. „Sie sollen somit in die Lage versetzt werden, selbst zu entscheiden, ob vor Ort dann für die Entwicklung angepaßte oder moderne Technologie verwendet werden soll. Allerdings könne ein entwicklungspolitischer Effekt nur in der Weiterbildung einer gegebenen kulturellen Identität bestehen. Gottfried Mergner betitelt seinen Artikel „*Reintegration – eine Auseinandersetzung mit einem problematischen Begriff*“. Er schreibt: „Reintegration kann . . . nicht nur einfache Rückkehr zu den eigenen kulturellen Ursprüngen sein, sondern bedeutet gerade das Vermögen zur Teilhabe an der Modernisierung der einheimischen Kulturwelt im Sinne internationaler Sachzwänge.“ Er plädiert für eine Ausbildung der ausländischen Studierenden in der fortschrittlichsten Technik und auf dem neuesten Niveau der Wissenschaft, da sie nur so Überblick und die Kreativität erlangten, über angewandte Technik und problembezogene Wissenschaft nachdenken und urteilen zu können. Unter diesem Gesichtspunkt setzt er sich mit bestehenden Reintegrationsmaßnahmen auseinander, aber auch mit der Frage des Asyls. In einem Beitrag von Rudolf Meinhardt wird gefragt „*Förderung von Studienabschlüssen im Heimatland – Verbesserung von Reintegrationschancen?*“ Er bejaht dies aufgrund umfangreicher Untersuchungen, da somit die aktuellen Probleme der Herkunftstaaten Berücksichtigung finden können und ein Auseinanderklaffen der beruflichen Erwartung und den Realitäten möglichst gering gehalten werde und Arbeitsmöglichkeiten bereits eruiert werden könnten.

Für Lehrer an Deutschen Schulen im Ausland, besonders in der Dritten Welt, dürften diese Aufsätze von Interesse sein. Einerseits werden Fragen des interkulturellen Begegnens angesprochen. Öfter werden sie aber auch von eigenen Schülern oder anderen Interessierten befragt, ob ein Ausländerstudium in Deutschland ratsam sei.

In diesem Zusammenhang sind auch die in dem Buch enthaltenen Berichte von ehemaligen Studierenden aus Kamerun, Kolumbien und Marokko von Interesse, in denen sie ihre Erfahrungen wäh-

rend des Studiums in der Bundesrepublik und nach der Rückkehr in sehr unterschiedlicher Weise darstellen. Sehr kritische Töne werden vor allem in den beiden ersten Berichten angeschlagen.

Die abschließend vorgestellte auszugsweise Dokumentation des Modellversuches „*Ausländerstudium in Niedersachsen*“ behandelt Vorschläge für studienvorbereitende, studieneinführende, studienbegleitende und studienergänzende Maßnahmen. Allerdings sind unter den verschiedenen Institutionen, die der Studienvorbereitung im Ausland dienen können, die dortigen Deutschen Schulen nicht berücksichtigt.

Die kritische Lektüre des Buches ist sicher für alle am Ausländerstudium Interessierten von Nutzen.

Heinz-Edgar Fischersworrning

Nigeria, das bevölkerungsreichste Land Afrikas – Beschreibungen einer neuen Länderkunde

Heinrich Bergstresser/Sibylle Pohly-Bergstresser: Nigeria (Beck'sche Reihe 839 – Aktuelle Länderkunden). Verlag C. H. Beck München 1991, 128 S., DM 16,80, ISBN 3-406-33185-8.

Die Autoren decken in ihrem Sachbuch über Nigeria eine ganze Reihe von Einzelbereichen ab. Neben geographischen, historisch-politischen und wirtschaftlichen Aspekten werden auch religiöse und gesellschaftliche Themen abgehandelt. Die Erfasser sind Dipl.-Pädagogin und Ethnologin bzw. Dipl.-Politologin und Afrikanist.

Bei der Darstellung der wirtschaftlichen Situation Nigerias erfährt das Problem der Verschuldung des Landes eine realistische Schilderung. Als Hauptgrund für die Verschuldung (1990: 32 Mrd. US Dollar) wird der Größenwahn der Ölzeit, das extreme Konsumverhalten der nigerianischen Eliten und die Kapitalflucht genannt. Äußere, für jedermann sichtbare Zeichen des Größenwahns der letzten beiden Jahrzehnte sind die neue Hauptstadt Abuja und zwei Stahlwerke (Warri, Ajaokuta). Was soll man davon halten, wenn sich Nigeria 1980 von der damaligen Regierung der UdSSR die Errichtung eines Stahlwerks an einer Stelle (Ajaokuta) aufschwätzen läßt, wo fast jede Voraussetzung für weltmarktgerechte Gesteigungskosten fehlt: es gibt kein Eisenerz, keine Kohle und kein ganzjährig zur Verfügung stehendes Transportmittel, wenn man vom Lastwagen absieht. Die auf Druck des IWF hergestellte Konvertierbarkeit der Landeswährung führte 1987 zu einer Deflationspolitik, die bis heute durchgehalten wird und die Masse der Bevölkerung zur bitteren Armut verurteilt.

Die beiden Autoren informieren sachlich und – soweit nachprüfbar – verlässlich über das heutige und das alte Nigeria. Jedes Sachgebiet ist gut recherchiert und wird interessant dargeboten. Dadurch wird das Buch lesenswert. Die religiöse Vielfalt des Landes wird auf knapp elf Seiten abgehandelt. Die dort getroffenen Feststellungen entsprechen vollkommen der Wirklichkeit. Übergänge zwischen einzelnen Glaubensrichtungen sind in der Tat fließend. Disparates läßt sich scheinbar mühelos miteinander verbinden. Wie sonst sollte es möglich sein, daß ein Christ drei Ehefrauen hat und mit ihnen und den Kindern im selben Haus wohnt.

„Wichtig ist nur, seiner spirituellen Phantasie freien Lauf lassen zu dürfen, die religiösen Empfindungen und Anschauungen individuell oder kollektiv gestalten und leben zu können und Geister, Götter und Vorfahren zu versöhnen mit Gott, Allah oder den neuen, selbsternannten Gottheiten Nigerias“.

Eine kleine Einschränkung des allgemeinen Lobes muß man abschließend machen. Das insgesamt zwölf Titel umfassende Literaturverzeichnis hätte etwas umfangreicher sein dürfen. Die Arbeiten von Gerti Wöhe, Joseph Lütke Entrup und Jens-Uwe Mohr hätten es verdient, auch in einem „ausgewählten“ Literaturverzeichnis zu erscheinen.

Dr. Dieter Allgaier

Peru als Entwicklungsland – Basisinformationen und Erfahrungsberichte

Wolfgang Baier: Peru als Beispiel eines südamerikanischen Entwicklungslandes. Verlag Diesterweg/Sauerländer, Frankfurt a.M./Salzburg 1989, 167 S.

Wieder einmal widerlegt jemand das Zerrbild vom Auslandslehrer als Bausparer oder Berufstourist. Der Verfasser, Geograph, nutzte seine Zeit als Leiter der Deutschen Schule Arequipa auch, um ein Sachbuch für Studenten und Lehrer des Faches Geographie zu erarbeiten. Gewiß wendet er sich mit zahlreichen der gegebenen Informationen, mit den vielen Statistiken, Skizzen und Landkarten, in erster Linie an Fachleute. Doch der (mit einer Reihe von Schwarz-Weiß-Fotos illustrierte) Text bringt neben vielem, was jeden Peru-Freund interessieren sollte, dazwischen immer wieder persönliche Erfahrungsberichte – wie etwa im Schlußkapitel die so manchem Auslandslehrer nur zu vertraut klingende Tragikomödie um den Container und die Zollbeamten. Außer der Vorstellung des Landes mit seinen verschiedenen Naturräumen (nicht nur die klassische Dreiteilung in Costa, Sierra und Selva), mit den Problemen der Landwirtschaft, des Bergbaus, der Infrastruktur, äußert

sich Baier auch zu Themen wie Sendero Luminoso, umstrittene Bewässerungsprojekte, die Lebensverhältnisse in einem Dorf usw. Das Zahlenmaterial stammt weitgehend aus den Jahren 1981 bis 1983, reicht gelegentlich noch bis 1986. Da sich die Situation seither nicht nur verändert, sondern leider ganz eindeutig verschlechtert hat, sollten bei einer Neuauflage vor allem aktuellere Daten geliefert werden. Daß Prognosen gefährlich sind, beweisen die hoffnungsvollen Worte, welche Baier dem damals neu angetretenen APRA-Präsidenten Alan García widmet. Inzwischen weiß man es besser, nämlich daß für Peru alles noch viel schlechter geworden ist. Die Behauptung, daß das recht polemisch geschriebene Werk „Die offenen Adern Lateinamerikas“ von Eduardo Galeano (S. 75) die beste Darstellung der Geschichte des südamerikanischen Kontinents ist, kann nicht unwidersprochen bleiben. Abgesehen von der Tatsache, daß er sich nicht nur mit Südamerika beschäftigt, gibt es Gott sei Dank eine Reihe von sachlicheren Werken zum Thema.

Obwohl also das Buch nicht den neuesten Stand wiedergibt und sich inhaltlich relativ stark auf die Großräume Lima und Arequipa konzentriert, enthält es doch eine Menge an nützlichen Informationen und aussagekräftigen Berichten. Den Abschluß bilden zwei Seiten Literaturhinweise.

Dr. Rudolf Kerscher

„Expedition Abi Deutsch“

dv,1 Mentor-Abiturhilfe Deutsch (Endspurt zum Abitur) von Antje Keller. Mentor-Verlag München 1991, 192 S., DM 22,80 – ISBN 3-580-64230-8

Bei dem Beurteilungsversuch dieses Vorbereitungs-/Wiederholungsbuches hat man als Deutschlehrer der älteren Generation seine Schwierigkeiten. Zwar bietet der Band all jene Bereiche an, die für die Reifeprüfung im Fach Deutsch relevant erscheinen: So werden unter der Überschrift „Kenntnisse“ Probleme der Rechtschreibung, der Grammatik, der Zeichensetzung knapp und übersichtlich dargestellt, ebenso die wichtigsten Textarten und Fachtermini aufgelistet; unter „Textanalyse“ findet man anschaulich verkürzte Untersuchungen von Literatur und Gebrauchstexten, ebenso Textvergleiche; das Teilkapitel „Problemerörterung“ umfaßt Erörterungen mit Textvorlage, mit fachspezifischer Thematik

oder als Rollenspiel; schließlich bringt der Abschnitt „Was schon ausprobiert wurde“ Themenbeispiele samt Lösungsvorschlägen sowie Schülerarbeiten aus dem Oberstufenunterricht, die ebenfalls in „traditionell konzipierte“ Prüfungshilfen passen.

Aber bereits der 1. Abschnitt „Was man vorher braucht“ unterscheidet sich doch erheblich von vergleichbaren Büchern; hier werden neben den schon angesprochenen „Kenntnissen“ in einer „Checkliste für die Expedition Abi Deutsch“ methodische, arbeitstechnische und psychologische Hinweise/Voraussetzungen zusammengestellt, wobei recht ungewöhnliche Formulierungen wie „Kondition – Training zählt sich aus“, „Krisenmanagement – wider den Streß“, „Schreiben – erst mal eine kreative Kladde“ oder „Hausaufgaben – es geht wohl nicht ohne“ auffallen. Wenn man zu dieser, mitunter „sehr locker bis flapsig“ anmutenden, Sprache noch die graphische Gestaltung des Buches als Beurteilungskriterium heranzieht, wobei vor allem die wohl verlagstypischen comic-ähnlichen Illustrationen recht viel Toleranz fordern, kann man sicher bei einer Vielzahl von Lehrern eine gewisse Verunsicherung erwarten.

Da aber dieser Band eigentlich nur für Schüler gedacht ist, erschien es mir fair und notwendig, mit ihm – auszugsweise – über acht Wochen im DU einer Fachoberschulklasse (Alter zwischen 19 und 27 Jahren, Fachrichtung Sozialpädagogik Abschluß Fachhochschulreife) zu „proben“. Das Ergebnis war für mich überraschend: Man akzeptierte ohne Zögern die besondere Machart des Buches, fand die saloppe persönliche Ansprache ebenso normal wie die „amüsanten“ Zeichnungen; mit den Themenbeispielen kamen die Schüler nicht zurecht, weil sie durch ihr berufsspezifisches Wissen und den Fächerkanon mehr auf den Bereich des Sozialen/Sozialpädagogischen fixiert sind; aber insgesamt empfanden sie das Arbeiten einfacher und sogar etwas „unterhaltsam“, ganz im Gegensatz zu dem offiziell eingeführten Deutschlehrbuch.

Diese Erfahrung hat meine anfänglich skeptische Einstellung gegenüber dieser „Abiturhilfe“ doch sehr gemindert; für Schüler in der Vorbereitungsphase auf eine Deutschprüfung (Endspurt) kann man den Band ohne Bedenken empfehlen; wir Lehrer sollten unter Wahrung des Prinzips vom „lebenslangen Lernen“, das besonders auch für uns gilt, uns solchen, vielleicht etwas zu voreilig abqualifizierten, „neuen“ Büchern dieser Art nicht von vornherein verschließen.

Otmar Lahr

**Telefax des Vorstandes des VdLiA:
Vorwahl – Deutschland, dann (74 22) 53978**

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Dieter Forster</i>)	74
Zur Frage der Einkommensteuer (<i>Hans-Georg Becker</i>)	75
Rechtsgutachten: Werbungskosten (<i>Ulrich Jeutter</i>)	78

VERBAND

Duale Bildungsgänge im Auslandsschulwesen	
– Thesenpapier des VdLiA zu beruflichen Bildungsgängen (<i>Hartmut Neimöck</i>)	80
– Anerkennung deutscher beruflicher Schulen im Ausland (<i>KMK</i>)	81
Aus dem Sozial- und Rechtsreferat:	
– Rat und Tat und Richtlinien (<i>Hans-Joachim Reichenbach</i>)	82
Rescatan a niña de 2 años (<i>Christa Becker/Helga Behrend</i>)	83
Eine Klarstellung in eigener Sache	84
Umwelterziehung an Auslandsschulen (<i>Herbert Michel</i>)	85
Schulpartnerschaften mit ehemaligen DDR Schülern (<i>Dr. Paul Schwarz</i>)	85
Wer macht mit? Schülerzeitung (<i>Dr. Paul Schwarz</i>)	86
Leserbrief: Bilingualer Unterricht (<i>Stephan Ratschow</i>)	87
Die Mitgliederkartei auf EDV (<i>Hansjörg Behrendt</i>)	88
Der VdLiA unter dem Mikroskop (<i>Hansjörg Behrendt</i>)	89
Dank an Dr. Barthold C. Witte (<i>Hans-Georg Becker</i>)	90
Gottfried Hönig – 70 Jahre (<i>Hans-Georg Becker</i>)	92
in memoriam: Dr. Walter Pfrommer	93
Harald Hutter	
Persönliche Nachrichten	
– Neue Mitglieder	94
– Anschriftenänderungen	94
– Neue Obleute	95
– Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	95

EUROPA

„Jugend forscht“ auch an Auslandsschulen (<i>Wolfgang Koutek</i>)	96
Was uns eint – Quello che ci divide (<i>Peter Reichartz</i>)	97
„Von einem Gastlehrer erwarte ich ...“ (<i>Nikolaus Kleininger</i>)	99

AFRIKA

40 Jahrhunderte blicken auf einen herab (<i>Godhard Tietze</i>)	103
Das Leistungsbild einer deutschen Auslandsschule (<i>Klaus Althof</i>)	106
Deutschunterricht in Kamerun (<i>André Wabette</i>)	109

AMERIKA

Kommission „Fortbildung“ (<i>Werner Blieske</i>)	111
Problemorientierung – Praxisorientierung (<i>Gregor Homann</i>)	113
Südamerika-Pionier (<i>Wolfgang Schlottau</i>)	116

ASIEN

Abu Dhabi – unbedeutend irgendwo in der Wüste (<i>Hans Kalinke</i>)	117
---	-----

Didaktik

Wenn alle machen wollen, was sie wollen ... (<i>Manfred Egenhoff</i>)	119
Beliebtheit von Landeskundethemen (<i>Dr. Rainer Ramcke</i>)	123
„Ich glaube, daß zwei Meter sind ...“ (<i>Josef Leisen</i>)	130
Einfach: Gesprochenes Deutsch (<i>Hans-Wilhelm Schäfer</i>)	134

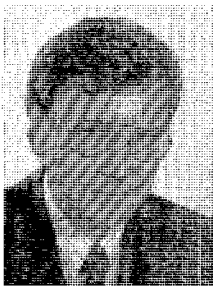
FEUILLETON

Das Märchen vom Diplomaten ... (<i>Rainer A. J. Burger</i>)	138
---	-----

BÜCHERTISCH

Zur Geschichte und Weltwirkung von Schauspiel und Theater (<i>Harry Werner</i>)	139
Eine neuartige deutsche Verslehre (<i>Helmut Birkenfeld</i>)	139
Handreichungen für Deutsch als Fremdsprache (<i>Dieter Klapproth</i>)	140
Das 20. Jahrhundert vor seinem Finale (<i>Harry Werner</i>)	140
Die Bundesrepublik Deutschland – Ein Land mit immer mehr Menschen (<i>Helmut Birkenfeld</i>)	141
Aspekte einer Beziehungsgeschichte der deutschen Hauptstadt (<i>Harry Werner</i>)	142
Der schicksalsschwere Weg von Berlin als Hauptstadt (<i>Harry Werner</i>)	142
Schule und Leben, neu ins Blickfeld gerückt (<i>Harry Werner</i>)	143
Bildung und Ausbildung mit europäischer Dimension (<i>Harry Werner</i>)	143
Ein Ratgeber für den europäischen Arbeitsmarkt (<i>Otmar Lahr</i>)	144
Familie in Japan – auch Nachdenken über uns (<i>Hans-Wilhelm Schäfer</i>)	144

Der Vorsitzende berichtet:



Liebe Kolleginnen und Kollegen

„Wir Bursche frisch heraus, und du an der Spitze... Da gings aus, wie's Schießen zu Hornberg, und mußten abziehen mit langer Nase.“ *F. Schiller, Die Räuber: 1. Akt, 2. Szene.*

Auf seiner letzten Sitzung hat der Vorstand keine Beitragserhöhung beschlossen. Auch hofft der Vorstand, nicht wie weiland 1564 die Hornberger in selbiger Stadt sein Pulver verschossen zu haben.

Auch war es nicht das närrische Treiben im Alemannischen, welches uns nach Hornberg im Schwarzwald führte. Es war die Planung der Hauptversammlung 1993, die im Mittelpunkt der Vorstandssitzung vom 7.-9. Februar stand. Freiburg oder Konstanz waren die Alternativen, die wir ins Auge gefaßt hatten. Konstanz, die Stadt am Schwäbischen Meer, machte das Rennen; der VdLiA wird sich im Konzilsgebäude in die Reihe der großen Tagungen in dieser Stadt einordnen, die von 1414 – 1418 Mittelpunkt der geistigen Auseinandersetzungen Europas war. Solch hohen Anspruch will der Verband allerdings nicht stellen, wenn er sich vom 28. – 31. Juli 1993 mit den Problemen des deutschen Auslandsschulwesens beschäftigen wird.

Das Rahmenstatut für deutsche Lehrkräfte stand ebenfalls auf der Tagesordnung. Zwar lag dem Vorstand der Entwurf des Auswärtigen Amtes dazu im Wortlaut noch nicht vor, doch gaben die Probleme der Programmlehrkräfte aus den Bundes- und Länderprogrammen für Mittel-Ost-Europa genug Anlaß für Diskussionen, besonders, da Herr Weischer über seine Erfahrungen in Rumänien aus erster Hand berichten konnte. Der Vorstand hält hier Verbesserungen für die Länderprogrammlehrkräfte, also für die Kolleginnen und Kollegen, die von den Ländern entsandt werden, für dringend erforderlich. Dadurch ließe sich die Attraktivität und Akzeptanz des Programms sicherlich steigern. Für Bundesprogrammlehrkräfte liegt inzwischen auch das Formular für eine Leistungsbeschreibung entsprechend dem für die amtlich vermittelten Lehrkräfte vor, das ebenfalls zur Entscheidung über eine Vertragsverlängerung dient und darüber hinaus bei einer späteren Übernahme in den Landesdienst nützlich sein kann. In diesem Zusammenhang möchte ich nochmals auf die Bedeutung der Leistungsbeschreibung für die Vertragsverlängerung eingehen, um einer Fehlinterpretation meiner Formulierung in Heft 1/92, S. 10, vorzubeugen. Da es keinen Rechtsanspruch auf eine Vertragsverlängerung gibt, kann die Zentralstelle bei Meinungsverschiedenheiten über den Inhalt der Leistungsbeschreibung zwischen dem Schulleiter/ Schulvorstand auf der einen und der Lehrkraft auf der anderen Seite nicht im Sinne einer Vertragsverlängerung gegen den Willen des Schulvereins entscheiden. Besteht jedoch ein Widerspruch zwischen der Auffassung des Schulleiters und des Schulvorstandes über eine Verlängerung des Vertrages, so kann die Zentralstelle in diesem Fall eine Entscheidung treffen.

Die berufliche Bildung an den deutschen Auslandsschulen beschäftigte den Vorstand auch während der Hornberger Sitzung. Wir legen in diesem Heft zusammen mit dem Beschluß der KMK zur Anerkennung von beruflichen Schulen ein Thesenpapier vor, das zur weiteren Diskussion dienen soll und von dem wir hoffen, daß es auch zu Stellungnahmen von „draußen“ führt, die uns in dieser Richtung weiterbringen.

Das nächste Heft der Zeitschrift „Begegnung“ ist das letzte, das von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen kostenlos abgegeben wird. Es soll zukünftig im Abonnement vertrieben werden. Der Vorstand hat beschlossen, seinen Inlandsmitgliedern auch noch 1992 die „Begegnung“ im Rahmen der Mitgliedschaft kostenlos zu liefern, so daß ein Abonnement für die Inlandsmitglieder nicht notwendig sein wird. Unsere Auslandsmitglieder erhalten das Heft nach wie vor über die Zentralstelle.

Mit kollegialen Grüßen

Dieter Finkbe

Zur Frage der Einkommensteuer

Einkommensteuerliche Behandlung der durch das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – an deutsche Auslandsschulen amtlich vermittelten Lehrkräfte

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Es scheint, daß die aktuellen Informationen, die der Vorstand zum Jahresende auf 4 gelben Seiten an alle Schulen mit amtlich vermittelten Lehrkräften geschickt hat, vor den Schuljahrendferien der Südhalbkugel und den Weihnachtsferien der Nordhalbkugel nicht alle Kolleginnen und Kollegen erreicht haben. Wir hatten vorgehabt, diese Informationen in Heft 1/1992 unserer Zeitschrift abzdrukken, leider geschieht dies erst jetzt in diesem Heft 2/1992.

In der Sache der einkommensteuerlichen Behandlung der Auslandslehrer mit dem besonderen Betreff der **Ermittlung der abzugsfähigen Werbungskosten** hat nach der persönlichen Vorsprache des Beauftragten des Vorstands für Steuerfragen, Herrn Hans-Georg Becker, am 6. November 1991 im Finanzamt Bonn-Außenstadt der zuständige Abteilungsleiter mit Datum vom 26. 11. 1991 ein Schreiben verfaßt, das wir in Heft 1/1992 unserer Zeitschrift abgedruckt haben. Zum Zeitpunkt der Abfassung der Informationen auf den gelben Blättern war der Inhalt dieses Briefes des Finanzamts Bonn-Außenstadt dem Vorstand noch nicht bekannt.

Inzwischen wird im Vorstand weitergedacht: nach einem vom Vorstand in Auftrag gegebenen Gutachten, das in diesem Heft abgedruckt ist, kann dem bisher vom Verband vorgeschlagenen Antragsverfahren in Sachen Werbungskosten keine Aussicht auf Erfolg eingeräumt werden. Nur eine Gesetzesänderung des § 3 EStG kann offenbar eine Verbesserung in der Frage der abzugsfähigen Werbungskosten herbeiführen. Der Vorstand wird sich auf der nächsten Vorstandssitzung im Mai ausführlich mit dieser Frage beschäftigen und die erforderlichen Schritte einleiten.

Im Auftrag des Vorstands:

Hans-Georg Becker

Beauftragter des Vorstands für Steuerfragen

Aktuelle Information in Sachen Steuern

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Der Vorstand des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland kann Ihnen heute die erfreuliche Mitteilung machen, daß die bei beschränkter Steuerpflicht ab 1. 1. 1991 drohende volle Besteuerung der gesamten Ausgleichszulage, die dann greifen sollte, wenn der Auslandslehrer oder sein Ehegatte im Kalenderjahr im Ausland einkommensteuerpflichtige Einnahmen von mehr als 5000 DM hatte, abgewendet worden ist.

Wie Ihnen in diesen Tagen auch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen mitteilt, hat der Bundesminister der Finanzen in einem Erlaß vom 7. 10. 1991 (AZ.: IV B 6 - S 2341 - 8/91) betr. Steueränderungsgesetz 1992, (hier: Änderung des § 3 Nr. 64 EStG) entschieden, daß der § 3 Nr. 64 EStG geändert werden soll und daß dazu bereits ein Entwurf eines Steueränderungsgesetzes 1992 vorliegt. Hiernach sollen wie bei allen Arbeitnehmern auch bei den Lehrern in allen Fällen, wo die Arbeitnehmer zu einer inländischen juristischen Person des öffentlichen Rechts in einem Dienstverhältnis stehen und dafür Arbeitslohn aus einer öffentlichen Kasse beziehen, die Bezüge für eine Tätigkeit im Ausland insoweit steuerfrei sein, als sie den Arbeitslohn übersteigen, der dem Arbeitnehmer bei einer gleichwertigen Tätigkeit im Inland zustehen würde.

Damit sind die das fiktive Inlandsgehalt übersteigenden Zuwendungen in der Ausgleichszulage an den Auslandslehrer auch dann steuerfrei, wenn der Empfänger beschränkt steuerpflichtig ist. Es bestehen nach dem Erlaß des Bundesministers der Finanzen im Einvernehmen mit den Finanzbehörden der Länder keine Einwände, **bereits ab 1. 1. 1991 nach der für 1992 vorgesehenen gesetzlichen Änderung zu verfahren.**

Seit dem Bekanntwerden des Urteils des BFH vom 14. 11. 1986, also seit Mitte 1989, hat der Vorstand des VdLiA die Problematik in der Steuerfrage mit aller Kraft verfolgt und seinen Mitgliedern bekannt gemacht, unter anderem auch in 6 gelben Rundbriefen an alle Mitglieder über die Obleute. Der Vorstand hat in vielen Eingaben, Beschlüssen, Anträgen an das Bundesfinanzministerium, die obersten Finanzbehörden der Länder und das Finanzamt Bonn-Außenstadt an dieser Problematik entscheidend mitgearbeitet.

Somit darf der VdLiA auch mit Recht behaupten, an diesem Erfolg beteiligt zu sein!!

Die Freude bei den Kollegen mit über 5000 DM einkommensteuerpflichtiger Nebeneinnahmen im Ausland wird aber etwas dadurch getrübt, daß beschränkte Steuerpflicht bestehen bleibt, d.h. daß die steuerpflichtigen Einkünfte nach Steuerklasse I besteuert werden wie seit dem 1. 1. 1986 (§ 39 d EStG). In Fällen der Veranlagung beim Finanzamt Bonn-Außenstadt ist dann nach § 26 a EStG nur getrennte Veranlagung möglich, auch kommt ein Ehegatten-Splitting-Verfahren bei der Berechnung der Einkommensteuer nicht in Frage, da die Anwendung des Splitting-Verfahrens nach § 32a Abs. 5 EStG nur bei Zusammenveranlagung von Ehegatten gemäß § 26b EStG in Betracht kommt.

Im folgenden soll der Erlaß des Bundesfinanzministers in vollem Wortlaut abgedruckt werden:

Der Bundesminister der Finanzen

5300 Bonn 1, 7. Oktober 1991

IV B 6 - S 2341 - 8/91

Oberste Finanzbehörden
der Länder

Betr.: Steueränderungsgesetz 1992;

hier: Änderung des § 3 Nr. 64 EStG

– Einkommensteuerrechtliche Behandlung der durch das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – an deutsche Auslandsschulen vermittelten Lehrer (und anderen nicht entsandten Arbeitnehmern)

Bezug: Mein Schreiben vom 9. Juli 1990

- IV B 4 - S 2102 - 12/90 - (BStBl I S. 324);

Erörterung in der LSt III/91 zu TOP 3 und LSt III a/91 zu TOP 26

Die durch das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – an deutsche Auslandsschulen vermittelten Lehrer sind gemäß dem BMF-Schreiben vom 9. Juli 1990 (BStBl I S. 324) ab 1991 unter den Voraussetzungen des § 1 Abs. 3 EStG als unbeschränkt einkommensteuerpflichtig zu behandeln. Hat der Auslandslehrer oder sein Ehegatte im Kalenderjahr im Ausland einkommensteuerpflichtige Einnahmen von mehr als 5000 DM, so entfällt die unbeschränkte Einkommensteuerpflicht mit der Folge, daß der Auslandsanteil ihrer Bezüge nicht mehr nach § 3 Nr. 64 1. Halbsatz EStG steuerfrei ist. Wegen der dadurch auftretenden Härtefälle ist im Entwurf des Steueränderungsgesetzes 1992 eine Änderung des § 3 Nr. 64 1. Halbsatz EStG mit Wirkung ab dem Veranlagungszeitraum 1991 vorgesehen.

Nach der Neufassung sollen bei Arbeitnehmern, die zu einer inländischen juristischen Person des öffentlichen Rechts in einem Dienstverhältnis stehen und dafür Arbeitslohn aus einer inländischen öffentlichen Kasse beziehen, die Bezüge für eine Tätigkeit im Ausland insoweit steuerfrei sein, als sie den Arbeitslohn übersteigen, der dem Arbeitnehmer bei einer gleichwertigen Tätigkeit am Ort der zahlenden öffentlichen Kasse zustehen würde. Damit sind Bezüge aus inländischen öffentlichen Kassen, die an ins Ausland entsandte Arbeitnehmer über das Inlandsgehalt hinaus gezahlt werden, z.B. auch dann steuerfrei, wenn der Empfänger beschränkt einkommensteuerpflichtig ist.

Im Einvernehmen mit den obersten Finanzbehörden der Länder bestehen keine Bedenken, bereits jetzt nach der vorgesehenen gesetzlichen Regelung zu verfahren.

Dieses Schreiben wird im Bundessteuerblatt Teil I veröffentlicht.

Im Auftrag

Dr. Kieschke

Die Frage der Werbungskosten

In der Frage der vollen Absetzbarkeit der Werbungskosten haben wir trotz vieler Gespräche und Eingaben bei den maßgeblichen Stellen noch keine Erfolge erzielen können. Wir erinnern daran, daß Punkt 3 des Urteils des Bundesfinanzhof vom 14. 11. 1986 (VI R 209/82) sagt: „**Soweit die Finanzverwaltung einen Teil der Ausgleichszulage steuerfrei beläßt, sind in Anwendung des § 3c EStG Werbungskosten aus diesem Dienstverhältnis nur entsprechend dem Verhältnis des steuerpflichtigen Teils der Zulage zum Gesamtbetrag der Zulage abziehbar**“. Diese Regelung ist auch durch den Erlaß des Bundesministers der Finanzen vom 9. Juli 1990 (AZ.: IV B 4 - S 2102 - 12/90) nicht geändert worden. Es heißt dort: „**Die Ausführungen in dem BFH-Urteil vom 14. 11. 1986 zur Berechnung der abziehbaren Werbungskosten sind hingegen weiter anzuwenden.**“

Da dem Vorstand mehrere Fälle bekannt geworden waren, in denen bei Veranlagungen für 1989 und 1990 trotz des Mitte 1989 veröffentlichten Urteils noch die vollen Werbungskosten durch das Finanzamt Bonn-Außenstadt abgezogen (d.h. angerechnet) worden waren, waren wir davon ausgegangen, daß das Finanzamt sich bis zur Anwendung der 5000 DM-Regelung, also bis zum 1. 1. 1991, noch nach der alten Regelung richten würde. Daher hatten wir in dem Bericht auf den Seiten 148 bis 150 in Heft 3/1991 über die einkommensteuerliche Behandlung der Auslandslehrer etwas irreführend mitgeteilt, daß bis zum 1. 1. 1991 noch die alte Regelung gelten würde. Das war offenbar eine Fehlinformation, für die wir um Nachsicht bitten. Die zahlreichen Gespräche im Laufe des Jahres 1991 und die Vorgehensweise des Finanzamts haben gezeigt, daß eindeutige Weisung an alle Sachbearbeiter schon seit 1989 besteht, nach dem BFH-Urteil zu verfahren, alle Einsprüche ablehnend zu bescheiden und keine Veranlagung, auch verspätete für 1989 und 1990, mehr nach der früher geltenden Regelung zu behandeln.

Wie die meisten unserer Mitglieder bleibt der VdLiA fest bei seiner Auffassung, daß es aus Gleichbehandlungsgründen nicht akzeptiert werden kann, daß Auslandskindergeld und Mietzuschuß bei der Berechnung der anteiligen Werbungskosten in die Summe der Zuwendungen, also in den Gesamtbetrag der Ausgleichszulage, einbezogen werden. Es geht nicht an, daß durch das Urteil des BFH weiterhin die Kinderzahl des Lehrers die Absetzbarkeit der Werbungskosten verringert, was familien- und grundgesetzfeindlich wäre; es ist auch überhaupt nicht einzusehen, daß ein Auslandslehrer, der zufällig an einem Dienort mit sehr hohen Mieten wohnt (Beispiel: Tokio) deutlich weniger Werbungskosten absetzen kann als ein Lehrer an einem Dienort mit sehr billigen Wohnmieten. Gerade dort, wo hohe Mieten verlangt werden, also in Ballungsgebieten der Erde, fallen hohe Werbungskosten an z.B. durch längere und aufwendigere Fahrten zur Arbeitsstätte u.a. Aus diesen beiden genannten Gründen schwanken die Prozentzahlen der Absetzbarkeit von Werbungskosten derzeit zwischen 20% und 70%, ein nicht haltbarer Zustand der Ungleichbehandlung. Ebenso dürfte nach unserer Auffassung auch nur der einheitliche Auslandszuschlag der Stufe I in die Berechnung eingehen.

Der VdLiA ist der Meinung, daß diese von allen Auslandslehrern als ungleichbehandelt und ungerecht empfundene Regelung des BFH-Urteils nur beseitigt werden kann, wenn die aus dem Urteil vorgegebene anteilige Absetzbarkeit der Werbungskosten **nicht den Gesamtbetrag der Zulage als Bezugsgröße hat, sondern die Summe aus steuerpflichtigen Bezügen und steuerfreien Auslandszuschlag der Stufe I.**

Wir bitten alle Auslandslehrer, weiterhin in Einsprüchen und Widersprüchen so zu verfahren, wenn weiterhin nur anteilige Werbungskosten berechnet worden sind mit dem Gesamtbetrag der Ausgleichszulage als Bezugsgröße. Allerdings können wir in Fällen von ablehnenden Bescheiden der Widersprüche nicht zur Klage raten und Rechtsschutz gewähren, da die Rechtsgrundlage noch nicht vorhanden ist. Die Steuer- und Finanzbehörden erfahren aber auf diese Weise, daß hier Handlungsbedarf der oberen Finanzbehörden vorhanden ist; der Vorstand des VdLiA wird in seinen Bemühungen auf diese Weise unterstützt. Die hohe Zahl der Widersprüche hat schon zu Berichten der Steuerbehörden an die oberen Finanzbehörden geführt, wie der VdLiA erfahren hat. Es ist zu hoffen, daß hier eines Tages eine Änderung eintritt.

Unabhängig davon läßt der Vorstand des VdLiA derzeit prüfen durch einen Steuerberater, inwieweit der § 3c EStG, der die Begründung für den Punkt 3 des BFH-Urteils liefert und in den Begründungen der Widerspruchsbescheide ständig zitiert wird, für Auslandslehrer überhaupt anwendbar ist. Es geht bei der Bemühung um eine Interpretation des Begriffs des „**unmittelbaren wirtschaftlichen Zusammenhangs**“ zwischen Werbungskosten und steuerfreien Einnahmen/Zuwendungen. Sobald wir hier neue entscheidende Ergebnisse haben, informieren wir Sie wieder.

Mit freundlichen Grüßen
Ihr Vorstand des VdLiA

Rechtsgutachten: Werbungskosten

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die Praxis des Finanzamts Bonn-Außenstadt, bei den Einkommensteuererklärungen Werbungskosten nur anteilmäßig zu berücksichtigen, hat zu vielen Anfragen an den Vorstand geführt, besonders, nachdem wir unsere abweichende Auffassung in Heft 3/91 dargelegt und die Meinung vertreten haben, daß diese Praxis insbesondere zu einer Benachteiligung derjenigen Kollegen führt, denen z.B. auf Grund von Mietzuschüssen ein hoher steuerfreier Auslandsanteil zusteht.

Wegen der grundsätzlichen Bedeutung hat der Vorstand ein Gutachten in Auftrag gegeben, um klären zu lassen, ob im Wege eines Rechtsstreites eine Änderung des Verfahrens des Finanzamtes zu erreichen ist.

Das Gutachten hat leider zu einem negativen Ergebnis geführt. Der genaue Wortlaut ist hier abgedruckt.

Gutachten

„Wie sind die abzugsfähigen Werbungskosten für die durch das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – an deutsche Auslandsschulen vermittelter Lehrer unter Beachtung des § 3c EStG gemäß der bis einschließlich 1990 geltenden Gesetzeslage zu ermitteln?“

1. Gesetzeszweck

Gem. § 3c EStG dürfen Ausgaben, soweit sie mit steuerfreien Einnahmen in unmittelbarem wirtschaftlichen Zusammenhang stehen, nicht als Betriebsausgaben oder Werbungskosten abgezogen werden.

Das Abzugsverbot gilt für die unbeschränkte und beschränkte Einkommensteuerpflicht und auch für alle anderen Einkunftsarten. Der Gesetzgeber wollte mit dieser Regelung verhindern, daß sich jemand, der bereits durch Steuerfreiheit bestimmter Einnahmen begünstigt ist, einen weiteren Steuervorteil dadurch verschafft, daß er die Ausgaben, die er zur Erlangung der steuerfreien Einnahmen aufwenden muß, noch zur Minderung seiner steuerpflichtigen Einnahmen benutzt (BFH, BStBl II 77, 207; 77, 507).

2. Begriff der Einnahmen

Im Sinne des § 3c EStG sind Einnahmen alle Güter, die in Geld oder Geldeswert bestehen und dem Steuerpflichtigen im Rahmen einer der Einkunftsarten des § 2 (I) EStG zufließen.

2.1. Auffassung der Finanzbehörden

Bei der sogenannten Ausgleichszulage, die Auslandslehrern bezahlt wird, handelt es

sich nicht um Arbeitslohn wegen eines mit einer inländischen juristischen Person des öffentlichen Rechts bestehenden Dienstverhältnisses. Mit dem Bundesverwaltungsamt, das die Ausgleichszulage geleistet hat, ist kein Dienstverhältnis zwischen dem Amt und dem Kläger begründet worden. Die Ausgleichszulage ist steuerlich als Arbeitslohn aus dem mit dem ausländischen Schulträger bestehenden Dienstverhältnis im Sinne des § 2 (I) der Lohnsteuer-Durchführungsverordnung (LSTDV) anzusehen. Es ist steuerlich anerkannt, daß Leistungen eines Dritten auch dann Arbeitslohn sein können, wenn dieser die Vergütung für die Arbeitsleistung in vollem Umfange übernimmt (Oefftering/Görbing, Das gesamte Lohnsteuerrecht, Rdnr. 10 zu § 39 EStG).

Bei der Bemessung der Ausgleichszulage wird nur fiktiv (ohne gesetzliche Grundlage) zwischen Auslandszuschlag, Auslandskindergeld, Mietzuschuß usw. unterschieden. Trotz dieser rechnerischen Aufteilung der persönlichen Zuwendung entsprechend den für ins Ausland entsandte Beamte maßgebenden Vorschriften des Beamtenbesoldungsgesetzes handelt es sich um eine einheitliche Pauschale.

Die Ausgleichszulage wird aufgespalten in einen steuerpflichtigen Teil in Höhe eines Betrages, der für eine gleichwertige Tätigkeit im Inland (fiktives Inlandsgehalt) zu leisten wäre, und in einen steuerfreien Auslandsenteil.

2.2. Auffassung des Verbandes

Nach Auffassung des Verbandes kann im Zusammenhang mit § 3c EStG nicht von einer Gesamtpauschale ausgegangen wer-

den, vielmehr müsse der gesondert berechnete und ausgewiesene Auslandszuschlag, Kaufkraftausgleich, Mietzuschuß, Kinderzuschlag Ausland und der Zuschlag für Sicherungsmaßnahmen vorab den entsprechenden Aufwendungen des Auslandslehrers zugerechnet werden. Es stelle eine nicht gerechtfertigte Mehrbelastung der Auslandslehrer dar, wenn die nicht durch Zuschüsse gedeckten Aufwendungen als Werbungskosten pauschaliert um den Prozentanteil gekürzt werden, der dem Verhältnis der steuerfreien zu den steuerpflichtigen Vergütungsanteilen entspricht.

3. Entscheidungskriterium gem. § 3c EStG: Unmittelbarer wirtschaftlicher Zusammenhang

Die Ausgaben sind nicht abziehbar, wenn sie in einem unmittelbaren wirtschaftlichen Zusammenhang mit steuerfreien Einnahmen stehen. Das Abzugsverbot auf der Ausgabe-Seite stellt das Spiegelbild der Steuerbefreiung auf der Einnahmenseite dar. Es erfaßt nur die Ausgaben, bei denen sich eine abgrenzbare Beziehung zu den steuerfreien Einnahmen feststellen läßt.

Ein unmittelbarer wirtschaftlicher Zusammenhang besteht, wenn Ausgaben und Erträge nach Entstehung und Zweckbestimmung so miteinander verbunden sind, daß die Ausgaben ursächlich (kausal) und unmittelbar auf Vorgänge zurückzufinden sind, die die Erträge betreffen (BFH BStBl III 67,92). Das ist aber nach der Rechtsprechung nicht so auszulegen, daß ein finaler Zusammenhang zwischen den Ausgaben und Einnahmen dergestalt erforderlich wäre, daß Ausgaben erbracht werden, um bestimmte Erträge zu erzielen. Der in § 3c EStG verlangte unmittelbare wirtschaftliche Zusammenhang bedeutet vielmehr, daß das Abzugsverbot nur solche Werbungskosten erfaßt, bei denen sich eine klar abgrenzbare Beziehung zu den steuerfreien Einnahmen eindeutig feststellen läßt (BFH BStBl II 81, 16).

Verschiedenen Zwecken dienende Leistungen desselben Leistungsträgers sind gesondert, nicht als Einheit zu beurteilen (Schmidt/Drenseck, Einkommensteuergesetz, 10. Aufl. 1991, § 3c, Anm. 2).

Grundsätzlich ist der Zusammenhang für jede Ausgabe und für jede steuerfreie Einnahme nach dem Gesetzeszweck der Steuerbefreiung zu prüfen. Stehen die Ausgaben jedoch zugleich mit steuerfreien und steuer-

pflichtigen Einnahmen in unmittelbarem wirtschaftlichen Zusammenhang, so sind sie nach dem Verhältnis der steuerfreien und steuerpflichtigen Einnahmen aufzuteilen (BFH I R 148/71 vom 21. 2. 1973; BStBl II 73, 509; BFHE 87, 243).

Geht man, wie die Finanzbehörden und der BFH davon aus, daß die Ausgleichszulage steuerlich als Arbeitslohn aus dem Dienstverhältnis mit dem ausländischen Schulträger bzw. als Gesamtpauschale zu werten ist, stehen die Werbungskosten tatsächlich mit der Zulage in einem engen wirtschaftlichen Zusammenhang. Da die einzelnen Ausgaben weder dem steuerpflichtigen noch dem steuerfreien Teil des Arbeitslohnes zugeordnet werden können, ist eine verhältnismäßige Aufteilung vorzunehmen.

Etwas anderes ist nur dann anzunehmen, wenn Einnahmen und Werbungskosten nicht durch eine einheitliche Tätigkeit verursacht worden sind (z.B. die Unterscheidung in Lehrtätigkeit im Inland und Lehrtätigkeit im Ausland).

Die Aufteilung in zwei Tätigkeitsbereiche ist im vorliegenden Falle jedoch nicht möglich, da das Beamtenverhältnis im Inland bis zum Ablauf der Auslandstätigkeit ruht.

4. Ergebnis:

- a) Die Ausgleichszulage ist steuerlich als Arbeitslohn aus dem mit dem ausländischen Schulträger bestehenden Dienstverhältnis anzusehen, der durch eine dritte Stelle, das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – vergütet wird.
- b) Werbungskosten können nach § 3c EStG nur insoweit berücksichtigt werden, als sie nicht mit steuerfreien Einnahmen in unmittelbarem Zusammenhang stehen.
- c) Ein unmittelbarer wirtschaftlicher Zusammenhang besteht dann, wenn Ausgaben und Erträge nach Entstehung und Zweckbestimmung so miteinander verbunden sind, daß die Ausgaben ursächlich und unmittelbar auf Vorgänge zurückzuführen sind, die die Erträge betreffen.

Beispielhafte Aufzählung von Werbungskosten, die mit der Ausgleichszahlung in einem engen wirtschaftlichen Zusammenhang stehen:

- Aufwendungen für Fahrten zwischen Wohnung und Arbeitsstätte
- Beiträge für Berufsverbände
- Ausgaben fürs Arbeitszimmer
- Sprachunterricht

- Ausgaben für Dienstgänge und Dienstreisen

All diese Aufwendungen fallen ursächlich zur Erzielung beider Teile der Ausgleichszulage, also der steuerpflichtigen als auch der steuerfreien, an.

d) Nach einhelliger Auffassung in Rechtsprechung und Literatur kann auf die Bejahung des engen wirtschaftlichen Zusammenhanges einer Ausgabe mit dem steuerfreien Teil der Ausgleichszulage nur in der Weise gerecht werden, daß das Abzugsver-

bot des § 3c EStG nur im Verhältnis des steuerfreien Teils der Zulage zum Gesamtbetrag der Zulage zu berücksichtigen ist.

Für Steuerveranlagungen bis einschließlich 1990 ist diese Praxis der Finanzverwaltung rechtmäßig.

Klagen gegen Steuerbescheide, die sich an dieser Rechtsprechung des Bundesfinanzhofes und der herrschenden Meinung in der Literatur orientieren, können nicht empfohlen werden.

Ulrich Jeutter, Rechtsanwalt

VERBAND

Duale Bildungsgänge im Auslandsschulwesen

Thesenpapier des VdLiA zu beruflichen Bildungsgängen

Berufsbildende Schulformen im deutschen Auslandsschulwesen zu fördern, gehört zu den besonderen Anliegen des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland.

Als ein weiteres Standbein der deutschen Auslandsschulen hat sich berufliche Bildung überall dort entwickelt,

- wo vorwiegend durch deutsche Unternehmen vor Ort ein Bedarf nach beruflich vorbereiteten oder beruflich qualifizierten Absolventen der Auslandsschule besteht.
- wo der Einstieg in nichtakademische Berufe bzw. in eine unmittelbare berufliche Tätigkeit ermöglicht werden soll.
- wo deshalb die deutsche Sprachkompetenz auch beruflich genutzt werden kann.

Bisher sind überwiegend wirtschaftlich-kaufmännische Bildungs- und Ausbildungsgänge an den größeren Schulen in Lateinamerika sowie in Alexandria, Hongkong, Athen und Lissabon entstanden. Berufliche Bildungsgänge im Unterrichtsangebot der deutschen Schulen kommen den Bedürfnissen der jeweiligen Gastländer entgegen, sie erhöhen die Attraktivität der Deutschen Schule und der deutschen Sprache. Daher sollten sich die deutschen Schulen im Ausland im stärkeren Maße als bisher für berufliche Bildungsgänge öffnen.

Der Verband fordert deshalb:

1. Duale und vollzeitschulische, sowohl

berufsqualifizierende wie auch berufsvorbereitende Bildungsgänge sind von den Trägern der auswärtigen Kulturpolitik als integraler Bestandteil und dem allgemeinbildenden Bereich gleichrangiges Bildungsziel des deutschen Auslandsschulwesens anzuerkennen. Das bedeutet

- daß auch Schulformen gefördert werden, die Alternativen zum Hochschulstudium bieten. Dazu gehören auch berufsschulische Formen, die gegebenenfalls an den Erwerb der nationalen oder deutschen Hochschulreife anschließen und in Kooperation mit Trägern der Wirtschaft eine berufliche Qualifikation vermitteln.
- daß die personelle und materielle Förderung der beruflichen Bildungsgänge gleichrangig wie im allgemeinbildenden Schulbereich erfolgt und nicht zu dessen Lasten geht.

2. Die deutsche Regierung wirkt bei den Regierungen des Sitzlandes darauf ein, daß die von deutschen Schulen im Ausland vermittelten beruflichen Bildungsabschlüsse anerkannt und in das Berechtigungswesen des Landes integriert werden. In diesem Zusammenhang sind auch Doppelqualifikationen im Sinne einer Hochschulberechtigung einerseits und einer berufsspezifischen Befähigung andererseits anzustreben.

3. Die Kultusministerkonferenz erkennt Abschlüsse beruflicher Bildungsgänge an deutschen Auslandsschulen als gleichwertig denen entsprechender innerdeutscher Einrichtungen an.

4. Deutsch als Unterrichts- bzw. Ausbildungssprache ist Voraussetzung für die amtliche Förderung durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

5. Für den Ausbau von beruflichen Bildungsgängen ist mit den Trägern entwicklungspolitischer Zusammenarbeit (Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit), mit den Institutionen der Wirtschaft (DIHT) und sonstigen Nichtregierungsorganisationen, aber auch mit den entsprechenden Trägern des jeweiligen Auslandes eng zusammenzuarbeiten.

Auswärtige Bildungspolitik sollte Entwicklungspolitik ergänzen. Den deutschen Auslandsschulen sollte in diesem Zusammenhang auch eine Pilotfunktion zuerkannt werden. Wo Bedarf besteht, sind berufliche Bildungsgänge auch auf gewerblich-technische und naturwissenschaftlich-technische Fachrichtungen zu erweitern.

Den amtlich vermittelten Lehrkräften sollte gegebenenfalls dort eine Betreuungsfunktion obliegen, wo in Kooperation mit anderen Trägern Ausbildungsgänge nur in Landessprache bestehen.

6. Wo als Kooperationsform zweckmäßig, sollten eigenständige Trägerstrukturen auch außerhalb der herkömmlichen Schulvereine möglich sein, entweder in organisatorischer Verbindung mit der deutschen Auslandsschule oder in organisatorischer Selbständigkeit.

7. Die beruflichen Bildungsgänge sind mit modernen Technologien so auszustatten, daß sie auch handlungsorientierte Lernprozesse ermöglichen.

8. Die Pädagogischen Zentren sollten sich auch für die Fortbildung von Berufspädagogen an deutschen Schulen öffnen.

9. In der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen sollte ein Referat für berufliche Bildungsgänge mit Fachleuten aus dem beruflichen Schulwesen eingerichtet werden.

Hartmut Neimöck

*Referent für Berufliche Bildung
an den Auslandsschulen*

Anerkennung deutscher beruflicher Schulen im Ausland

Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 24. 5. 1991

Der VdLiA begrüßt den Bescheid der Kultusministerkonferenz. Wir veröffentlichen ihn an dieser Stelle und hoffen, daß er zu weiteren Initiativen an den deutschen Auslandsschulen und in deren Sitzländern führt.

Gleichzeitig möchten wir die Kollegen in den beruflichen Bildungsgängen zu einer Stellungnahme oder Diskussion zu den Anerkennungsbedingungen aufrufen. Dabei sollten auch die besonderen schulischen Rahmenbedingungen vor Ort berücksichtigt werden.

1. Deutsche berufliche Schulen im Ausland und deutsche berufliche Abteilungen an Schulen im Ausland können auf Antrag des Trägers von der Kultusministerkonferenz anerkannt werden.

Mit der Anerkennung erhalten sie das Recht, Zeugnisse zu erteilen, die die gleiche Berechtigung verleihen wie die beruflicher Schulen der jeweiligen Schulart in der Bundesrepublik Deutschland.

Die Anerkennung wird widerruflich ausgesprochen.

2. Die Anerkennung setzt voraus, daß folgende Bedingungen erfüllt sind:

a) Es muß ein kulturpolitisches oder sonstiges öffentliches Interesse der Bundesrepublik Deutschland an der Schule bestehen.

b) Die Schule muß eine von innerdeutschen Zielen bestimmte Bildungs- und Erziehungsaufgabe erfüllen.

c) Die Schule muß als Berufsschule ihre Aufgaben im Rahmen des dualen Systems erfüllen oder als Berufsfachschule oder Fachschule bei der beruflichen Ausbildung bzw. Weiterbildung mitwirken.

d) Aus der Satzung des Trägers müssen sich diese Aufgaben eindeutig ergeben.

e) Die Stundentafeln und die Lehrpläne der betreffenden Schulart müssen mit Richtlinien und Bestimmungen entsprechender innerdeutscher Schularten vergleichbar sein.

Deutsch muß mit gewichtigen Anteilen Unterrichtssprache sein.

f) Die Schule muß eine ausreichende Zahl deutscher Lehrkräfte mit entsprechender Lehrbefähigung beschäftigen.

g) Die Ordnungen der Schule müssen die Grundlagen für eine erfolgreiche fachliche und pädagogische Arbeit bieten.

h) Die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Schülern/Schülerinnen, ggf. Eltern und Ausbildungsbetrieben bei der Gestaltung des schulischen Lebens muß gewährleistet sein.

i) Die Schule muß wirtschaftlich gesichert sein und die erforderlichen Räume, Einrichtungen und Ausstattungen besitzen.

j) Die Schule muß auf längerfristige Tätigkeit eingestellt sein.

3. Die Anerkennung als berufliche Schule der jeweiligen Schulart setzt voraus, daß die Schule mindestens zwei Prüfungen mit Erfolg durchgeführt hat.

Aus dem Rechts- und Sozialreferat

Rat und Tat und Richtlinien

*In letzter Zeit erreichen das Rechts- und Sozialreferat in zunehmenden Maße Briefe, in denen über Meinungsverschiedenheiten bzw. Probleme mit innerdeutschen Dienststellen berichtet wird. In fast allen Fällen erwartet dann der Briefschreiber – möglichst umgehend – eine tatkräftige und wirksame Mithilfe seitens des Verbandes bei der Problemlösung in seinem Sinne. Dieser Wunsch ist verständlich. Um keine Zweifel aufkommen zu lassen: **Auch in Zukunft wird das Rechts- und Sozialreferat des VdLiA jedem Mitglied mit Rat und Tat zur Seite stehen.** Allerdings müssen in diesem Zusammenhang verschiedene Punkte angesprochen werden, damit Mißverständnisse vermieden oder ausgeräumt werden.*

Der VdLiA empfiehlt seinen Mitgliedern eindringlich, das Folgende – so banal es auf den ersten Blick auch erscheinen mag – zu beachten:

- Lesen Sie vor Unterzeichnung Ihres Dienstvertrages diesen sowie **sämtliche** ausgehändigten Richtlinien aufmerksam durch! Besprechen Sie vorab in der ZfA eventuelle Unklarheiten!
- Halten Sie die in den Richtlinien angegebenen **Fristen** unbedingt ein!
- Schließen Sie, wenn Sie es für notwendig erachten, für die gesamte Dauer Ihres Auslandsaufenthaltes in Deutschland **privat eine Rechtsschutzversicherung** (Gerichtsstand Deutschland) ab! Sind Sie bereits in einer Rechtsschutzversicherung, so ist es vernünftig, in ihr zu bleiben. Der niedrige Mitgliedsbeitrag im VdLiA schließt keinen Rechtsschutz ein. Diese Tatsache hat im wesentlichen zwei Gründe:
 - 1) Wie Umfragen ergeben haben, wünschen nur wenige Mitglieder eine solche Versicherung, das heißt, die große Mehrheit kommt während ihrer Zeit im Ausland ohne sie aus.

2) Eine Mitgliedschaft in einer Rechtsschutzversicherung würde, wie Angebote zeigen, die Jahresbeiträge beträchtlich in die Höhe treiben; das wird ebenfalls von der Mehrheit unserer Mitglieder abgelehnt.

- Die ZfA weist bei Anfragen des Verbandes immer wieder darauf hin, daß jede Auslandsschule ein aktualisiertes „**Handbuch für das Auslandsschulwesen**“ besitzt. Hier finden Sie **alle** Sie betreffenden Richtlinien. Der Schulleiter ist grundsätzlich gehalten, Ihnen Einblick zu gewähren, wenn Sie es wünschen.
- In zahlreichen Briefen an das Referat wird die eigene (mißliche) Lage häufig mit der Situation verglichen, die für die Mitarbeiter (und deren Angehörige) an den jeweiligen deutschen diplomatischen Vertretungen am Ort gegeben ist. Vergleiche dieser Art sind unzulässig, und zwar aus folgenden Gründen: Die vom Gesetzgeber erlassenen allgemein gehaltenen Gesetze bilden die Grundlage für **verschiedene** Richtlinienensammlungen, die, jede für sich, ausschließlich auf einen bestimmten Berufs-

stand anwendbar sind. Die Motive für diese Verfahrensweise liegen unter anderem in den unterschiedlichen innerdeutschen Voraussetzungen und Sichtweisen. Diese Tatsache hat zur Folge, daß für Arbeitnehmer an den deutschen Auslandsvertretungen im allgemeinen andere Richtlinien gelten als für amtlich vermittelte Lehrer. Die Richtlinien (Verordnungen) für den Auswärtigen Dienst gehen weiter, da sie folgenden Sachverhalt berücksichtigen (müssen): Der Angehörige des Auswärtigen Dienstes ist im öffentlichen Dienst im Ausland, das heißt, sein Dienstherr wechselt nicht und sein Sitz ist in Deutschland. Bei dem amtlich vermittelten Lehrer ruht dagegen das Beamtenverhältnis zu seinem Bundesland. Er hat einen privatrechtlichen Dienstvertrag mit dem Schulträger, der ausländischem Recht unterliegt. Nur Fachberater haben ein direktes Dienstverhältnis mit dem Bund. In diesem Zusammenhang ist das Arbeitsverhältnis des Auslandslehrers nicht mit dem öffentlich rechtlichen „Zuwendungsverhältnis“ zu verwechseln oder gar gleichzusetzen. Die Zuwendungen, die ein Auslandslehrer erhält, sind freiwillige staatliche Leistungen nach staatlichen Regelungen in analoger Anwendung besoldungsrechtlicher Vorschriften. Die für den Auslandslehrer geltende Richtlinienammlung ist gemeinsam vom Auswärtigen Amt, dem Innenmi-

nisterium und dem Finanzministerium zusammengestellt worden. Hierbei haben alle zuständigen und verantwortlichen Richtliniengeber, ähnlich wie der Gesetzgeber, sehr große Gestaltungsspielräume. Den Instanzen, die die Richtlinien erstellen, steht es frei, für eine bestimmte Berufsgruppe nur das zu regeln, was sie für notwendig erachten, das heißt, der Richtliniengeber legt bei der Formulierung der Richtlinien unter Umständen nicht den gesamten Gesetzestext zugrunde, sondern er entnimmt möglicherweise dem Gesetz nur bestimmte Passagen, die für die Richtlinien relevant sind. **Richtlinienänderungen werden selbstverständlich vom Verband in Ihrem Interesse durchaus ins Gespräch gebracht und vorge schlagen!**

Es bleibt festzuhalten: Für den Auslandslehrer ergibt sich ein Anspruch ausschließlich aus der für ihn geltenden Richtlinienammlung und kann auch nur aus dieser hergeleitet werden. Weitergehende Forderungen sind nicht durchsetzbar. Geht ein Auslandslehrer möglicherweise vor Gericht, so prüft dieses unter anderem, ob die zuständige Dienststelle (= BVA/ZfA) die geltende Richtlinie nach dem Gleichheitsgrundsatz ausgelegt hat, ob die Verfassungskonformität beachtet war und ob zwingende gesetzliche Gründe nicht verletzt worden sind.

Hans-Joachim Reichenbach

Rescatan a niña de 2 años que vivía encerrada en una casa deshabitada

(Man rettete ein zweijähriges Mädchen, das eingesperrt in einem unbewohnten Haus lebte.)

Verwendung des Basarerlöses

Der Erlös des Basars während der Hauptversammlung in Lübeck geht laut Vorstandsbeschuß an das Waisenhaus „Hogar Esperanza“ in Viña del Mar, Chile.

Dieses Kinderheim wurde 1986 von einigen deutschen Frauen, darunter auch Ehefrauen vermittelter Kollegen von der DSV Valparaiso, gegründet. Sie waren enttäuscht, daß trotz ihres Engagements in staatlichen Heimen die katastrophalen Ver-

hältnisse dort nicht zu verändern waren. So richteten sie in einem renovierten Haus ein neues Zuhause für anfangs zehn Kinder bis zu sechs Jahren ein, die von ihren Eltern aus sozialer Not nicht mehr versorgt werden konnten.

Inzwischen wohnen 20 Kinder in einem neu gebauten Kinderheim. Oft werden sie vom Gericht zugewiesen. Es ist bewundernswert, mit wieviel Liebe und Verständnis

die Kinder hier aufgenommen und betreut werden, meist sind sie verwahrlost und in der Entwicklung weit zurück. Das Heim wird ohne staatliche Zuschüsse von Spenden der Deutschen am Ort, Freundeskreisen in Deutschland und einem chilenischen Freundeskreis unterhalten. Einige deutsche Kolleginnen kümmern sich stetig aktiv um die Kinder und ihre Betreuer.

Der Basarerlös von 1991 soll zur Erweiterung des Spielplatzes verwendet werden.

Folgender Situationsbericht stammt aus einem Rundbrief vom Juni 1991, in dem Helga Behrend, Frau des vermittelten Schulleiters der Teilschule in Quilpué, über zwei Kinder berichtet:

Christa Becker

... Der Winter hat hier begonnen, und der seit zwei Jahren ersehnte Regen hat eingesetzt. Es regnet allerdings so stark, daß man auch hier in Viña del Mar die schlimmsten Überschwemmungen erwarten muß. Sie haben sicherlich in den Nachrichten von der Überschwemmungskatastrophe in Antofagasta im Norden Chiles gehört. Nun rufen verschiedene Gerichte bei uns mit der Bitte an, Kinder aufzunehmen, deren Familien durch die starken Regenfälle in Not geraten sind. Leider konnten wir aus Platzgründen nur einem Kinde helfen; denn unsere kleine Rosmarie, die zwei Jahre bei uns war, hat nun endlich eine Familie gefunden und machte somit einen Platz frei. Diesen freigewordenen Platz gaben wir der kleinen Camila, deren bisheriges Leben wie folgt aussah: Während die Mutter den ganzen Tag schwer arbeitete, paßte die zehnjährige Schwester auf die Kleine auf. Wenn dann die Zehnjährige zur Schule mußte, legte sie das kleine Schwesterchen ins Bett, wo es stundenlang ausharren mußte, bis die Mutter oder die Schwester nach Hause kam. In solch einem unbewachten Augenblick erlitt die Kleine vor einigen Monaten schwere Verbrennungen. Zu diesem Unglück kam jetzt noch die Regenkatastrophe. Der Sturm hat das Dach der

Hütte zerstört, das Wasser steht in den Räumen, die aus Sperrholz bestehenden Wände sind vom Regen aufgequollen; die Kinder sind bronchitiskrank, und die Mutter hat eine panische Angst vor den Ratten, die man aus der Nähe der Kinderbetten vertreiben muß. Jetzt wohnt Camila bei uns und erholt sich langsam.

Wir werden immer wieder gebeten, doch das Haus zu vergrößern, um noch mehr Kindern helfen zu können. Aber das schaffen wir im Augenblick nicht. Die Lebenshaltungskosten steigen ständig, während der Umtauschkurs der DM merklich schwächer wird, was unsere Kasse stark belastet. Noch ein weiteres Kinderschicksal möchte ich Ihnen hier schildern. Der folgende Fall ging hier durch die Zeitungen und erregte die Gemüter:

In einer relativ ordentlichen Wohngegend beschwerten sich die Leute bei der Gesundheitsbehörde über den üblen Geruch und das Vorhandensein vieler Fliegen in einem Nachbarhaus. Beamte der Gesundheitsbehörde kamen und stellten fest, daß das Haus verlassen war. Türen und Fenster waren mit Drähten und Schlössern verriegelt. Nach eingehender Kontrolle vernahmen sie ein schwaches Wimmern. Gewaltsam drangen sie in das Haus ein und fanden ein knapp zweijähriges Mädchen total verdeckt und halbverhungert vor. Nach ersten Untersuchungen im Krankenhaus wurde die Kleine in unser Heim gebracht. Nachforschungen der Polizei und des Gerichts ergaben, daß das kleine Kind bei der Großmutter lebte, von ihr mißhandelt wurde und schließlich eingesperrt wurde, offensichtlich, damit es sterbe. Von der Großmutter und den Eltern fehlt bis jetzt jede Spur. Somit gilt dieses Kind als verlassen. Sie können sich ja denken, daß seitens unserer Angestellten viel Geduld und Liebe aufgebracht werden muß, um die so stark geschädigten Kinder in unserem Heim langsam in das normale Leben zu integrieren.

Helga Behrend

Eine Klarstellung in eigener Sache

Durch ein Versehen, das wir sehr bedauern, ist der als Bericht über ein Gespräch mit Abgeordneten der SPD-Fraktion vorgesehene Beitrag **Bedauern über Personalkürzungen – Neue Aufgaben im Osten** in Heft 1/92 in Form eines Protokollauszugs veröffentlicht worden. Insbesondere bedauern wir die darin enthaltene mißverständliche Darstellung einer Äußerung von Frau Evelin Fischer. Sie warnte vor einer Weiterbeschäftigung aller politisch belasteten Auslandslehrer der ehemaligen DDR.

Dieter Forster

**Aufruf
zur**

Projektbörse „Umwelterziehung in Auslandsschulen“

Längst ist die Umwelterziehung integraler Bestandteil der Lehrpläne aller Bundesländer. Auch die Auslandsschulen, die sich an diesen Vorgaben orientieren, stehen damit vor der Aufgabe, diese Ziele praktisch umzusetzen. Dabei stellen das andere Umfeld und die besonderen Bedingungen, unter denen Auslandsschulen arbeiten, den engagierten Lehrer einerseits vor besondere Probleme, andererseits inspiriert dies sicherlich auch zu „auslandsspezifischen“, originellen Projektideen.

Um Anregungen weiterzugeben und um Erfahrungen auszutauschen, bittet der Vorstand des VdLiA die Kollegen an den Auslandsschulen um Übersendung von kommentierten

Erfahrungsberichten von Umweltprojekten

(knappe Verlaufsskizzen, Dokumentationen, Fotos, Auswertungen u.a.m.), die im Rahmen dieser Zeitschrift vorgestellt und damit anderen Kollegen vor Ort übermittelt werden können.

In der Hoffnung auf „weltweite“ Mitarbeit in einem Anliegen von ebenfalls globaler Bedeutung werden Zusendungen erbeten an

Herbert Michel
– Referent für schulpolitische Fragen –
Hutweide 15
8520 Buckenhof

oder an die Schriftleitung bzw. die Geschäftsstelle.

Schulpartnerschaften mit ehemaligen DDR-Schülern

Die Tage des 9. Novembers 89 und 3. Oktober 90 werden in ihrer Bedeutung lange nachwirken. Sie markieren den Wiederbeginn eines freien Reiseverkehrs von Ost nach West und von West nach Ost. Dadurch wird der jahrzehntelange Einbahnstraßenverkehr in Richtung DDR beendet und ein weitgehend ungehinderter Besuchsverkehr in Deutschland auf allen Ebenen möglich. So auch in Form von Partnerschaften zwischen Schulen, Jugendgruppen, Städten oder Kreisen.

Auch für die deutschen Auslandsschulen ist die Bundesrepublik größer geworden. Die Ereignisse in Mittel- und Osteuropa seit 1989 haben der Deutschlandkunde noch mehr Gewicht verliehen, und die Wiedervereinigung hat auch für den Landeskundeunterricht Konsequenzen. Denn es gilt, die neuen Bundesländer mit ihren sorgsam restaurierten Prachtbauten, mit ihren malerischen Seen und Flüssen, ihren wildromantischen Gebirgszügen und Wäldern, ihren mittelalterlichen Städten und vor allem mit ihren

Menschen unseren Schülern draußen vorzustellen. Mehr noch, junge Menschen, die Deutsch lernen, zu sensibilisieren für das Anders-Sein, für das Fremde, für die gegenwärtigen Lebensprozesse in Deutschland – diese Ziele lassen sich nicht mit einer größeren Menge von Daten und Fakten über die Fläche der neuen Bundesrepublik und das Bruttosozialprodukt erreichen, so wichtig auch diese Daten als landeskundlicher Wissensstoff sein mögen. Landeskunde umfaßt auch und vor allem die Frage nach Lebenszielen, Wertvorstellungen, Wünschen, Ängsten und Aspekten des täglichen Umgangs in Deutschland, gerade jetzt in der Umbruchsituation. Deshalb sei hier die Anregung ausgesprochen, einmal in den deutschen Auslandsschulen zu prüfen, ob nicht Partnerschaften mit Schulen in der ehemaligen DDR angebahnt werden können. Viele ausländische Mädchen und Jungen besuchen jähr-

lich die Bundesrepublik im Rahmen eines Schüleraustausches. Es wäre wichtig, daß sie auch Familien und junge Leute aus den neuen Bundesländern kennenlernen. Umgekehrt könnte auch jungen Leuten aus Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern Besuche im näheren oder weiteren Ausland ermöglicht werden. Gerade sie, die jahrzehntelang nicht reisen konnten und in einem abgeschotteten System leben mußten, sind begierig, ihren Welt- und Sprachhorizont zu erweitern.

Vielleicht könnte der Verband hier eine Schul-Kontaktbörse „Neue Bundesländer“ ins Leben rufen, um Informationen zu vermitteln und erste Kontaktaufnahmen zu ermöglichen.

Paul Schwarz

H. W.

Schreibt uns!

Wer macht mit?

Bitte um Schülerzeitungen deutscher Auslandsschulen

Noch immer ist die kulturpolitische wertvolle pädagogische Arbeit an den deutschen Auslandsschulen hierzulande wenig bekannt. Bekannt sind lediglich Vorurteile von abenteuerlustigen Auslandslehrern und ihren Partysgängen. Es ist an der Zeit, auch einmal breiteren Kreisen den Blick in die schulische Arbeit und für das starke Engagement vieler Lehrer draußen freizumachen.

Die könnte u. a. beispielsweise auch dadurch geschehen, daß deutsche Lehrer hier einmal in Schülerzeitungen schauen können, die an deutschen Auslandsschulen gemacht werden. Sie spiegeln Schul- und Landesleben, zeigen unterrichtliche Wirklichkeit und verschweigen auch nicht die Schwierigkeiten, deutsche Sprache und Kultur in der weiten Welt zu vermitteln.

Ich würde gerne in der einen oder anderen hiesigen Zeitung interessante und informative, unterhaltsame und nachdenkliche Beiträge junger Leute aus den Auslandsschulen publizieren, vielleicht eine ganze Seite damit gestalten mit dem einen oder anderen Foto bzw. Zeichnung.

Ich wäre deshalb dankbar, wenn ich aus möglichst vielen deutschen Auslandsschulen eine neuere Schülerzeitung bekommen könnte. Daraus könnte eventuell auch ein Leseheft für den Deutschunterricht entstehen.

**Kontaktadresse: Dr. Paul Schwarz
Stalbühlweg 15, 6740 Landau/Pfalz
Telefon (063 41) 622 11**

Die endgültige Wahrheit der Limericks

Thema: Heimweh

Eine Lehrersgattin aus Santa Cruz
träumte von deutschem Tortenguß.
Schließlich war's vollbracht
mit Lufthansafracht.
Jetzt ißt sie bis zum Überdruß.

Thema: Lehrerethos

Es kam beim Weg über die Anden
aus La Paz ein Studienrat abhanden.
In einem Indianertuch
fand man sein Notenbuch.
Von ihm selbst war nichts mehr vorhanden.

Herbert Michel

Leserbrief:

Stephan Ratschow
Deutsche Schule Rom

An den
„Deutschen Lehrer im Ausland“

Betr.: Bilingualer Unterricht an Schulen in der Bundesrepublik

Bez.: „Der deutsche Lehrer im Ausland“ 1/91, S. 29ff:

Baier, Wolfgang: Bilingualer Unterricht – ...

Wenn, wie Baier voraussetzt, der Auslandsschullehrer eine Vorstellung gewinnen könnte, was bilingualer Unterricht bedeute, lassen Sie mich Stellung zu dem Problem nehmen, wie ich es sehr persönlich erfahren durfte.

Ich unterrichte Geschichte auf Deutsch in Rom in Klassen, die zum größeren Teil aus italienisch sprechenden Schülerinnen und Schülern zusammengesetzt sind. Meine Tochter, jetzt im 4. Schuljahr, hat 4 Stunden Italienisch in der Woche, im ganzen 30 Stunden! Der Erfolg ist evident; die Kleine spricht ein gutes, absolut reines Italienisch, dessen Dialektbezogenheit nicht im Deutschen, sondern eher im römischen Dialekt angebunden ist, dem *romanaggio*.

Da sagt natürlich jeder: Toll, eine Bereicherung, eine kulturelle Erfahrungserweiterung usw. Keiner fragt, wie wurde sie erworben? Einige Stichwörter: 30 Stunden pro Woche, 1 1/2-2 Stunden Hausaufgaben pro Tag, am Wochenende zuweilen mehr, die Texte, die bearbeitet werden, entstammen der Hochsprache – man lernt im 4. Schuljahr über Schlangen, die „eterotermi“, wechselblütig seien, usw.

Klar, die Eltern sind von dieser Bildung für ihre Kinder begeistert, aber sie sehen auch, daß die Zeit zum Spielen eingeschränkt ist, denn natürlich muß an einem Nachmittag Sport, an einem Flötenunterricht sein. Da sind die Eltern gefordert, sie müssen den Kindern helfen „bei der Stange“ zu bleiben, die innere Disziplin aufzubringen, fleißig zu „studieren“, wie man hier sagt. Und meine italienischen Schülerinnen und Schüler müssen in dem Geschichtsunterricht doch etwas über ihre Nationenwerdung erfahren; das steht aber in dem deutschen Geschichtsbuch viel zu knapp zusammengefaßt, und der Lehrer wußte es auch nicht. Das benachbarte Deutsche Historische Institut hat geholfen, es gibt reichlich Literatur, die italienischen Geschichtskolleginnen standen zur Seite – aber welche Arbeit, welche Zeit wurde da investiert, welcher Wissenszuerwerb, wie sehr hat sich mein Geschichtsbild europäisiert, wie schön im Endeffekt!

Aber wollen wir denn diese Schule noch? Gibt es wirklich Schulleute, die glauben, sie könnten Bilingualität haben ohne erhebliche Ausweitung der Stundentafel? Meine Schülerinnen und Schüler bekommen 39 Stunden in der Woche, wenn im 9. Schuljahr zu Englisch und Latein Französisch hinzutritt. Ich bin begeistert von der Gebildetheit meiner Schülerinnen und Schüler, von ihrer Sprachsensibilität, die deutlich wird an der Art, wie sie mit deutscher Lyrik umgehen können und mögen, einer Sprachempfindlichkeit, die den Lehrer immer wieder in die Rolle des Lernenden versetzt. Eine begeisternde Erfahrung – aber diese Schule, an der ich seit 6 Jahren unterrichte, ist für mich und meine Kinder eine Schule, die viele Anforderungen stellt, viel Arbeit erfordert von den Schülern und den Lehrern, es gibt Leute, die von Streß sprechen.

Damit es deutlich werde, meine Kinder, meine Frau und ich leben gerne hier, wir haben die viele Arbeit gerne geleistet, meine Kinder werden die Sprachkenntnisse z.T. vergessen, aber die geistige Aufgeschlossenheit, die Neugierde, die Begierigkeit zu lernen, bleibt ihnen, uns, so hoffe ich von Herzen.

Aber Bilingualität ist ein „surplus“, ein „Hinzu“, nicht ein „Statt-dessen“. Mein Geschichtsunterricht auf Deutsch muß – soweit ich italienische Quellen bearbeiten lasse – die italienische Sprache zulassen, und wenn ich derartige Gegenstände hinzunehme, fehlt mir Zeit, Unterrichtszeit, natürlich gibt es stufenweise das Fach „storia“, aber auch hier müssen Brücken geschlagen werden, und was ist dem Bilingualität anderes, als Brücken zu schlagen von hier nach da. Aber ich will doch nicht geistige, heimatlose Pendler erziehen, sondern Standpunkte erweitern, auch hier und da.

Ich habe über die Reflexion von Erfahrung gelernt, lernt Ihr anders? Laßt englische, französische, deutsche usw. Lehrer nach Europa ausschwärmen und ihren Unterricht halten, wie sie es gewohnt waren, und seid sicher, die Jugendlichen werden ihre Lehrer verändern; gebt Zeit und Raum, Geld und Kraft, und Mehrsprachigkeit entsteht aus der Erfahrung der Begegnung und formt neue Nationalitäten.

Stephan Ratschow

Die Mitgliederkartei auf EDV

Der Vorstand beschloß auf seiner Tagung im September vergangenen Jahres, zur Führung der Mitgliederkartei künftig ein Vereinsverwaltungsprogramm zu benutzen. Angesichts ständig wachsender Mitgliederzahlen stieß das bisherige Verfahren, nach dem der Geschäftsführer an einem Ort die Anschriftenkartei, der Schatzmeister an einem anderen Ort die Beitragskartei und an einem dritten Ort die Versandstelle für den Auslandsversand der Zeitschrift die Versandkartei führte, an seine Grenzen. Ein großer Arbeitsaufwand war für die anfallenden Schreibarbeiten nötig, das Verfahren war umständlich und fehleranfällig.

Mittlerweile sind die Mitgliederdaten aller drei Karteien in einer einzigen Datei des Vereinsverwaltungsprogramms VEREIN 2000 aufgenommen. Dabei haben wir uns nach Kräften bemüht, die zum Vorschein gekommenen Abweichungen zu klären. Trotzdem ist nicht auszuschließen, daß noch falsche Anschriften gespeichert sind, einfach weil wir von den betreffenden Mitgliedern keine entsprechenden Mitteilungen erhalten haben.

Die Mitgliederdatei kann nur so gut sein wie die Informationen, die ihr zufließen. – Deshalb erneut die Bitte, die schon häufiger in dieser Zeitschrift abgedruckt wurde:

Teilen Sie uns eine Änderung Ihrer Anschrift oder Bankverbindung bitte sofort mit: an den Geschäftsführer des VdLiA, Postfach 1112, D-2250 Husum.

Die gespeicherten Mitgliederdaten werden selbstverständlich unter Beachtung der Bestimmungen des Datenschutzes nur für verbandsinterne Zwecke benutzt. Der Vorstand erhofft sich von den Nutzungsmöglichkeiten des Vereinsverwaltungsprogramms nach einer Umstellungszeit eine wesentliche Erleichterung seiner Arbeit und eine Kosteneinsparung. Außerdem wollen wir schneller und zuverlässiger die zahlreichen Anschriftenänderungen der sehr mobilen Mitgliedschaft des Verbandes im Zeitschriftenversand berücksichtigen können – vorausgesetzt, wir erfahren davon.

Das Vereinsverwaltungsprogramm wird eingesetzt werden

- zum beleglosen Einzug der Jahresbeiträge im sog. Disketten-clearing-Verfahren. Die von Hand getippten Lastschriftbelege für die Kontoinhaber entfallen künftig, dafür wird der Kontoauszug die entsprechende Bemerkung über die Verwendung des abgebuchten Betrages enthalten.
- zum Druck der Versandlisten und Anschriftenetiketten für den Auslandsversand der Verbandszeitschrift, den der Vorstand in eigener Regie durchführt, und für den Versand der aktuellen Rundbriefe des Vorsitzenden.
- für die Listen mit Anschriftenänderungen an den Inlandsversand der Zeitschrift und zur Veröffentlichung in der Zeitschrift (letztere direkt per Diskette).
- für jedweden Schriftverkehr, der auf Informationen der Datei wie z.B. Anschriften zurückgreift.
- für Zusammenstellungen der VdLiA-Mitglieder an einer Schule oder in einer Region u.v.a.m.

Innerhalb des Vorstands wird die Mitgliederdatei als Anschriften- und Beitragskartei vom Schatzmeister geführt und gepflegt. Der Vorsitzende, der Geschäftsführer und die Referentin für Mitgliederwerbung und Verbindung zu den Auslandsschulen erhalten allmonatlich oder bei Bedarf in kürzeren Abständen das aktuelle update der Mitgliederdatei per Diskette zugesandt, damit sie immer auf die neueste Version zurückgreifen können. Helfen Sie uns bitte, indem Sie Ihren Teil beitragen.

Zum Schluß noch eine große Bitte des Schatzmeisters: erteilen Sie dem Verband eine Abbuchungsermächtigung für Ihren Beitrag! Ihre Bank oder Sparkasse hält entsprechende Formulare dafür bereit, Sie können dies aber auch formlos unter Angabe Ihrer Bankverbindung tun. 90% aller Mitglieder lassen abbuchen, ein Teil der restlichen 10% erfordert dagegen einen großen Arbeits- und Kostenaufwand für die Verbuchung und für lästige Erinnerungs- und Mahnschreiben. Danke!

Hansjörg Behrendt

PS. Der PC und das Programm sind zur Zeit virusfrei, nicht einmal Michelangelo hatte eine Chance.

Der VdLiA unter dem Mikroskop

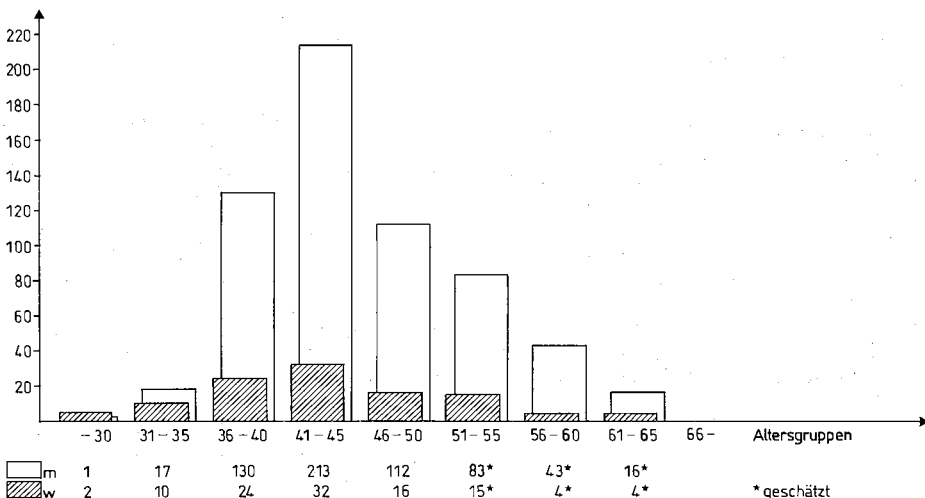
Wie viele Mitglieder hat eigentlich der Verband? Wie viele arbeiten derzeit im Ausland, wie viele im Inland? Es erforderte bisher mühsamste Zählerarbeit, um Antworten auf diese und andere statistische Fragen zu finden. Das machte niemand, denn wer zählt schon gern Karteikarten, ganz zu schweigen von Aufschlüsselungen nach weiblichen und männlichen Mitgliedern, nach dem Alter, nach dem Jahr des Beitritts und so weiter. Seit Jahresbeginn jedoch kann die statistische Neugier einfacher befriedigt werden. Das Computerprogramm, mit dessen Hilfe der Verband die Daten der Mitglieder verwaltet, enthält eine Statistik-Routine, die jederzeit und top-aktuell viele der gewünschten Informationen ermittelt, die die Zusammensetzung der Mitglieder des VdLiA erhellen.

Es gehören dem VdLiA insgesamt 1754 Mitglieder an, 722 (41%) von ihnen sind zur Zeit im Ausland tätig, davon 628 amtlich vermittelt, 76 als Ortskräfte und 18 als Programmlehrer. Die Mitglieder des VdLiCh sind

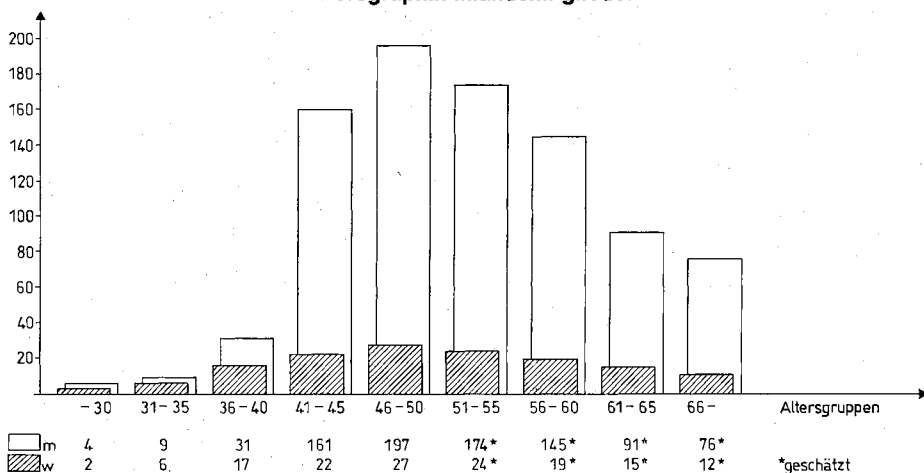
hierbei nicht mitgezählt worden. Der Anteil der Frauen an der Gesamtmitgliederzahl beträgt mit 251 ganze 14%. Frauen sind in der kleinen 51 Mitglieder umfassenden Altersgruppe bis 35 Jahre mit 39% am stärksten vertreten, bei den 36- bis 40-jährigen bröckelt ihr Anteil auf 20%, in den nächsten Altersgruppen sinkt er auf 12% und tiefer. Zahlreich vertreten sind weibliche Mitglieder dagegen unter den Ortskräften: mit 43 von 76 (= 56%).

Wir erfahren auch etwas über die Altersstruktur im Verband. Die allermeisten Mitglieder stoßen während der Zeit ihrer ersten Auslandstätigkeit zum VdLiA. Deswegen steigt die Altersgraphik der Auslandslehrer in der Altersgruppe 36 bis 40 Jahre steil an. Verschoben um 5 Jahre weist die Altersgraphik der Inlandsmitglieder den Anstieg in der Altersgruppe 41 – 45 aus. Für die Altersgruppen ab 56 lassen sich dann nur sehr eingeschränkt Aussagen machen, denn von den langjährigen Mitgliedern sind uns die Ge-

Altersgraphik Auslandsmitglieder



Altersgraphik Inlandsmitglieder



H. B. 6.3.92

urtsdaten zumeist unbekannt. Sie wurden früher nicht erfragt – und auch heute werden sie von einzelnen nicht gern genannt.

Zum Schluß noch einige versprengte highlights: sieben ehemalige Auslandslehrerinnen und -lehrer gehören bereits seit 1955 dem Verband an, erst zwei Mitglieder stammen aus den neuen Bundesländern.

Mit den meisten VdLiA-Mitgliedern kann im europäischen Ausland die DS Barcelona

aufwarten (nämlich 28), auf dem amerikanischen Kontinent liegen die Hochburgen an der DS Lima (26) und der DS Mexico (20), in Afrika führt die DEO Kairo mit 24 Mitgliedern und in Asien die DS Singapur mit 12. Auf dem australischen Kontinent hält ein Mitglied das Fähnlein des VdLiA hoch (DS Sidney). Das Jahr mit dem stärksten Mitgliederzuwachs war 1990, aber auch für das laufende Jahr sind bereits 96 Beitritte zu verzeichnen.

Hansjörg Behrendt

Ein Dank an Dr. Barthold C. Witte

Der Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts trat Ende 1991 in den Ruhestand

Zum Jahresende 1991 wechselte der Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts, Herr Ministerialdirektor Dr. Barthold C. Witte, aus der Leitung der Kulturabteilung in den von ihm selbst so genannten „aktiven“ Ruhestand.

Die kulturellen Mittlerorganisationen hatten auch den Vorsitzenden des VdLiA der Jahre 1979-1991, in denen Herr Dr. Witte als Leiter der Kulturabteilung mehr als 8 Jahre lang mit dem Verband Deutscher Lehrer im Ausland konstruktiv zusammengearbeitet hatte, zu einem Vortrag von Herrn Dr. Witte geladen mit dem Thema:

„Woher kommt, wohin geht die auswärtige Kulturpolitik?“

und zugleich zu seiner Verabschiedung am 12. Dezember 1991 in das Haus von INTERNATIONALES in Bonn gebeten.

Mit diesem Vortrag wurden die Akzente deutlich, die der Leiter der Kulturabteilung in den 20 Jahren seiner Tätigkeit im Auswärtigen Dienst, von 1971 bis 1991 in der Auswärtigen Kulturpolitik gesetzt hatte. Sein großartiger Vortrag war zugleich Rückblick, Ausblick und Bilanz der Arbeit von 20 Jahren im weiten Feld der Auswärtigen Kulturpolitik.

Barthold C. Witte wurde 1928 als Pfarrers-

sohn in Kirchberg/Hunsrück geboren, besuchte Schulen in Kirchberg, Solingen, Löwenberg (Schlesien), Dresden, Sobernheim (Nahe), unterbrochen 1944/45 durch den Wehrdienst als Luftwaffenhelfer in Dresden und Leipzig. Nach dem Abitur 1946 und Tätigkeit als Landarbeiter von 1947 bis 1951 Studium der Geschichte in Mainz und Zürich, 1957 Promotion zum Dr. phil. Dr. Witte begann seine Berufslaufbahn in Bonn 1952 als Assistent des Bundestagsvizepräsidenten und späteren Bundesministers Dr. Hermann Schäfer, daneben war er als freier Journalist tätig. 1956 wechselte er nach Saarbrücken zur F.D.P.-Landtagsfraktion, ab 1958 war er Sprecher des dortigen Wirtschaftsministeriums. 1959 war er leitender Redakteur beim Curt L. Schmitt-Verlag Detmold („Vertrauliche Wirtschaftsbriefe“), ab 1962 Leiter der Bonner Redaktion. 1964 wurde er Geschäftsführer der Friedrich-Naumann-Stiftung, Bonn.

Von 1971 bis 1991 im deutschen Auswärtigen Dienst, 1973/74 in Genf bei der KSZE, 1974/75 in Kairo, sonst in der Zentrale des AA: Grundsatzreferat der Kulturabteilung, Planungsstab, stellvertretender Leiter der Kulturabteilung, 1983 bis 1991 ihr Leiter. In dieser Eigenschaft auch Mitglied der Leitungsgremien der großen Mittlerorganisationen (Goethe-Institut, DAAD, Alexander von Humboldt-Stiftung, Inter Nationes, Institut für Auslandsbeziehungen).

Bedeutende Publikationen sind:

Was ist des Deutschen Vaterland? – 1967
 Liberale '71 – Fernsehfilm 1971
 Der preußische Tacitus – 1979
 Davids Sohn – 1985
 Dialog über Grenzen – 1988

Wichtigste persönliche Ehrenämter:

Mitglied des Rats und der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland sowie der rheinischen Landessynode, Stellvertretender Vorsitzender des Vorstands der Friedrich-Naumann-Stiftung, Mitglied der Jury des Bad Wurzacher Literaturpreises, Ehrenmitglied der Liberalen Internationalen, London.

Der Verband Deutscher Lehrer im Ausland dankt Herrn Dr. Witte in besonderer Weise dafür, daß er sich den Fragen des Deutschen Auslandsschulwesens, die nur einen schmalen Sektor seiner Verantwortung ausmachen, stets in besonderer Weise und in persönlicher Weise angenommen hat und sie nicht nur den dafür verantwortlichen Leitern der Arbeitsbereiche 61 und 612 überlassen hat. Er war für uns in wichtigen Fragen des Deutschen Auslandsschulwesens persönlich engagiert und persönlich ansprechbar. Ein ganz besonderer Dank gilt Herrn Dr. Witte für seine positive und offene Einstellung dem VdLiA gegenüber in den über acht Jahren, in denen er die oberste Verantwortung in der Kulturabteilung trug.

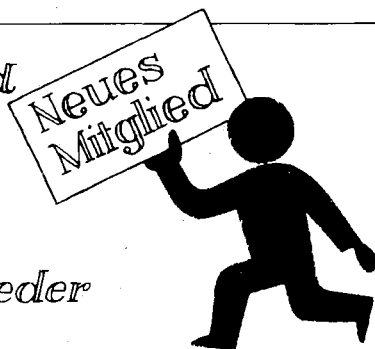
Gerne erinnert sich der Verband an seinen Hauptreferenten Dr. Witte auf der Hauptversammlung des Verbands in Goslar 1985.

Der Verband wünscht Herrn Dr. Barthold C. Witte für seinen aktiven Ruhestand viel Freude, gute Gesundheit und Erfüllung all der kleinen und großen Wünsche, die er in den letzten Jahren durch die Bürde der Verantwortung an leitender Stelle nicht hat realisieren können.

Hans-Georg Becker
 Ehrenvorsitzender des VdLiA
 Vorsitzender der Jahre 1979-1991

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

*Werben auch Sie Mitglieder
 für den VdLiA!*



Gotthard Hönig – 70 Jahre

Erinnerung an einen Freund

Man mag es kaum glauben, wenn man dies liest: Gotthard Hönig schon 70? Wir vom Vorstand haben ihn in Erinnerung als den jugendlichen, quirligen, lebhaften, freundlichen und stets politisch – im weitgefaßten Sinne des Wortes – denkenden und argumentierenden Kollegen und Mitstreiter Gotthard, für mich ein Ziehvater in verbandspolitischen Dingen und ein Freund!

Es war mein erster großer Eindruck an der Deutschen Schule Lissabon, an die ich 1968 kam, an die er schon 1967 gekommen war, das war vor knapp 25 Jahren! Er führte mich in die Welt der Verbandspolitik ein, die er mit der linken Hand machte, weil er in seiner geliebten Partei F.D.P., in der er schon sehr lange Mitglied war, in seiner Wahlheimat Wiesbaden und Schlangenbad am Taunusgang große kommunalpolitische Erfahrungen sammeln konnte, bevor er in den Auslandsschuldienst ging.

Unsere Wege kreuzten sich 1968, und von da an entdeckten wir beide unsere Führernaturen, wir bauten eine gut funktionierende Regionalgruppe Spanien/Portugal auf, die zwei Jahre vorher in Barcelona gegründet worden war.

Zur Hauptversammlung des VdLiA 1969 fuhr Gotthard Hönig nach München und kam mit dem Erlebnis zurück, daß man so nicht Verbandspolitik machen könne. Er machte sie anders und gründlich: wir riefen die aktiven Auslandslehrer im VdLiA aus der Region Spanien/Portugal 1970 nach Lissabon und zogen eine Regionalversammlung auf, von der man noch heute nach fast 22 Jahren spricht!

1975 kam Gotthard Hönig als Referent für Verbindung zu den Auslandsschulen und für Presse, zeitweilig auch als Oblecterferent in den Vorstand des VdLiA.

Eines seiner größten Verdienste ist die Vorbereitung und Ausrichtung der Hauptversammlung des VdLiA 1977 in Wiesbaden, hier war er auch Ortsausschußvorsitzender. Von 1975 bis 1987 hat er 12 Jahre lang erfolgreich Verbandsarbeit betrieben. Es war für ihn nicht leicht, uns seine Ansicht von Verbandspolitik klarzumachen. Sicher reichte sein theoretischer Ansatz zur Regionalgruppenarbeit auch mal weit über die Vorstellungen der Vorstandskollegen hinaus. Einige werden sich noch an den Antrag der Regionalgruppe Spanien/Portugal auf der Hauptversammlung in Kiel 1971 erinnern, wo er ein Konzept von Regionalgruppenbildung rings um den Erdball vorlegte nach dem Motto: „Die Welt zerfällt in 23 Regionen mit 23 Regionalgruppen“. Eine davon – weil schwer anderen Schulen zuzuordnen – war die Regionalgruppe Moskau!

Das ist auch schon 20 Jahre her. Er ist seiner Linie und seiner Arbeit treu geblieben, er ist nach wie vor F.D.P.-Mitglied (Was ihn immer am meisten daran störte, waren die drei Punkte hinter den Buchstaben), er verfolgt mit wachem Blick und jungem Herzen die Verbandspolitik seiner Anlernlinge, zu denen ich auch zählte.

25 Jahre Verbandspolitik in Lissabon und später im Inland liegen schon hinter ihm, man glaubt es nicht, daß er schon 70 wird am heutigen 25. Februar 1992, vor allem wenn man seine jugendliche Frau Marion und seine noch heranwachsenden Söhne sieht.

Er ist mit ihnen allen jung geblieben.

Danke, Gotthard, für den Einsatz in der gemeinsamen Sache des Verbands und für die 24 Jahre, die ich Dich kenne.

Dein
Hans-Georg Becker

in memoriam

Durch den Tod verloren wir unser Mitglied

Dr. Walter Pfrommer

* 2. 10. 1924

† 1. 10. 1991

Auslandstätigkeit in Madagaskar und Abidjan

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

Der Vorstand

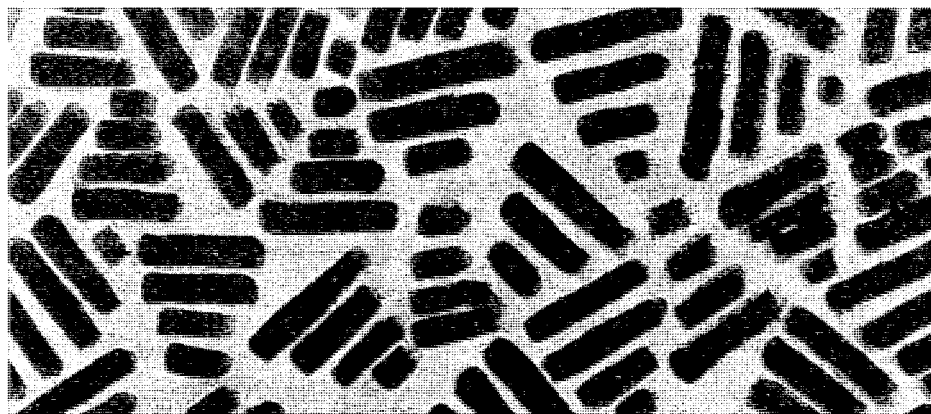
Der Verband deutscher Lehrer im Ausland und die Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife trauern um

Herrn Oberstudienrat**Harald Hutter**

Herr Hutter hat sich in der kurzen Zeit seines Wirkens an der Deutschen Schule Santa Cruz de Tenerife durch seinen unermüdlichen Arbeitseinsatz, sein hohes pädagogisches Geschick und seine freundliche Wesensart Anerkennung und Ansehen erworben. Er verstarb am 29. 10. 1991 im Alter von nur 48 Jahren an seinem Auslandsdienstort nach schwerer, mit Geduld und Würde ertragener Erkrankung.

Wir werden ihm ein ehrendes Gedenken bewahren.

Der Vorstand



Sandbild. R. Hellmich u. A. Lorenz, DS Rio de Janeiro

Bildwelten – Weltbilder

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

BAUSCH, Uta, Am Laugenmargen 16, 6947 Laudenbach
 BERGHOFEN, Harald, Untere Str. 47, 6903 Nekkargemünd 2
 HOLZHÄUSER, Rudi, Kreuzweg 15, 6253 Hadamar
 WEIGMANN, Jürgen, Bodenseestr. 27, 8000 München 60

Neue Mitglieder (Ausland)

BARTELLA, Gabriele, DS Mailand
 BEHLE, Dr. Ernst E., DS Bilbao
 BEK, Doris, DS Mailand
 BODENSTEIN, Dr. Eckhard, DS Kopenhagen
 BÖHM, Sonja, DS Thessaloniki
 BROSKA, Monika, DS Bilbao
 BÜHLER, Franz, Lycée Buc
 DAHL, Hans A., Lycée Buc
 DUREJKA, Rudi, DS La Paz
 DZIUBA, Ruth, DS Istanbul
 ENGEL, Ulrich, DS Madrid
 ERNST, Hilke, Strada C Porumbescu 12, Hermannstadt, Rumänien
 FELLER, Stephan, Brukenthal-Lyceum Hermannstadt, Rumänien
 FRANK, Michael, Starche Boy's Centre, Nairobi
 GIEFER, Claudia, DS Medellin
 HASLBECK, Ludwig, DS Istituto Giulia
 HÖPPNER, Rainer, DS Barcelona
 KALB-HÖRNER, Jürgen, DS Caracas
 KLÖPPER, Ludwig, DS Johannesburg
 KNAPP, Tristan, DS Ankara
 KOCH, Ulrich, DS Barcelona
 KÜMHOF, Klaus, DS Barcelona
 LANGER, Gerd, DS Manila
 LEIST, Klaus, DS Genf
 LEMANSKI, Harald, DS Bogotá
 LOBER-SIES, Dieter, DS Barranquilla
 LÖHR, Claudia, Scuola Gen. Nr. 2, Hermannstadt, Rumänien
 LUKAN-KNABL, Maureen, DS Brüssel
 MÖCKLINGHOFF, Burkhard, DS Valencia
 MÖLLERS, Werner, DS Guayaquil
 MÜLLER, Ulrich, DS Madrid
 MÜLLER-INNIG, Ursula, DS Moskau
 REICH, Jürgen, DS Brüssel
 REIL, Johann, DS Prag
 ROES, Peter, DS Montreal
 SCHEIBLE, Martin, DS Villa Ballester
 SCHICK, Karl-Ludwig, DS Marbella
 SCHLEUNING, Hans-Peter, DS Bukarest, Str. Cihoschi 17, Bukarest
 SCHMIDT, Olaf, Brukenthal-Lyceum, Hermannstadt, Rumänien
 SCHNEIDER, Karl-Heinz, DS Las Palmas GranCan

SIEGEL, Günther, DS Quito
 TEIPEL, Hanns, DS Bogotá
 TIEMANN, Rolf, DS Mexiko
 UFERMANN, Reinhard, DS Lima
 VEDDER, Peter, DS Moskau
 WEISS, Dr. Herbert, Lycée Buc
 WEISSLING, Harald, DS Valencia
 WERTHEIMER, Waltraut, Liceul „Jon Luca Caraciale“, Calea Dorobantilor 163, Bukarest
 WIECHMANN, Kerstin, DS Singapur
 WIECHMANN, Torsten, DS Singapur

Anschriftenänderungen (Inland)

BADURA, Horst, Waldstr. 7, 3250 Hameln
 DIEROLF, Klaus, Fasanenstr. 24, 7101 Untergruppenbach 1
 FINGER, Reinhold, Sollner Str. 52, 8000 München 71
 GLOMBITZA, Anna, Hauptstr. 20, 6719 Wattenheim
 LAUER, Ludwig, Erfurter Str. 48, 6600 Saarbrücken
 LINDENTHAL, Peter, Hirschlander Str. 44, 7257 Ditzingen
 MÜLLER, Michael-Joachim, Fraenkelufer 6, 1000 Berlin
 SCHLIEPER, Peter, Zasiusstr. 20, 7800 Freiburg

Anschriftenänderungen (Ausl. → Inl.)

BAUS, Hermann (Goethe-Schule Buenos Aires), Adolfstr. 116, 4330 Mülheim/Ruhr
 BELOW, Johannes (DS C. Humboldt Sao Paulo), Rappenhalde 5, 7062 Rudersberg-Schlechtb
 BRAUN, Hans (DS Rom), Zum Lückner 8a, 6612 Michelbach
 BREYER-RHEINBERGER, Hannelore (DS Quito), Am Schulwald 31, 2000 Norderstedt
 FISCHER, Klaus-Dieter (DS Villa Ballester)?
 FLACKE, Ewald (DS Stockholm) (OK), Willi-Bredel-Str. 17, O-2752 Schwerin
 FÖRG, Christian (Rep. Benin), Falkenweg 15, 8025 Unterhaching
 FRANK, Johannes (DS La Paz), Kirschblütenweg 2a, 2407 Bad Schwartau
 HEISE, Günter (DS Valparaíso), Am Hohen Holze 27, 3008 Garbsen 1
 HOLZWARTH, Karl-Hartmut (DS San José), Kastanien-Allee 26, O-1543 Dalgow
 JENSEN, Dr. Johannis (DS Kopenhagen), Weberkoppel 12, 2321 Støfs
 KNEFELKAMP, Georg (DS Osorno), Sylter Weg 22, 4790 Paderborn
 KUDORFER, Gerhard (DS Arequipa), Rossinistr. 20, 8011 Baldham/München

LEOPOLD, Uwe (DS Sao Paulo), Diestelkamp 151,
2330 Eckernförde
POETTERING, Hermann (DS Rio de Janeiro), Du-
venstedter Triftweg 115, 2000 Hamburg 65
SCHARF, Manfred (Col. Sec. Loma Plata Para-
guay), Karl-Plesch-Str. 34, 8501 Schwanstetten
SCHRATZENSTALLER, Dieter C. (DS San José),
Helmholtzstr. 14, 8600 Bamberg
WEILERSBACHER, Johann (DEO Kairo), Bür-
germ.-Herb-Str. 6, 7614 Gengenbach
WERNICKE, Barbara (GSIS Hongkong), Eber-
hard-Frohnmayr-Str. 6, 7122 Besigheim

HÖHNE, Friedhelm, DS Las Palmas GranCan
KANNE, Christian, DS Los Angeles, Chile
LÜTZEL, Norbert, DS Neu Delhi
OSTERTAG, MICHAEL, DS Puebla
PETERSEN, Ronald, DS Kapstadt
SCHNITZSPAHN, Ernst, Colonia Friesland, Asun-
ción Paraguay
SCHULZ, Volker, Istanbul Lisesi
SPECHT, Michael, DS Osorno

Anschriftenänderungen (Inl. → Ausl.)

ADAM, Manfred, DS Johannesburg
GIERHARDT, Horst, DS Istanbul
GIERIG, Norbert, DS Athen

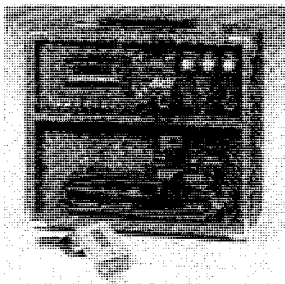
Neue Obleute

DABELSTEIN, Dr. Hans-Jürgen; DS Guayaquil
JUNG, Manfred; DS San José
KEEDING, Dr. Ekkehart; Col. Vis. P. Seguro I
MEDINGER, Wolfgang; DS Valencia
ROTH, Karl O.; DS Humboldt Sao Paulo

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Althof, Klaus, DS Kapstadt, 28, Bay View Avenue, Tamboerskloof, Cape Town 8001, South Africa
Birkenfeld, Helmut, Meister-Johann-St. 12, 5000 Köln 41
Blieske, Werner, Casilla 226 y 47-D, Temuco, Chile
Burger, Rainer A. J., DS Managua, Aptdo 2007, Managua, Nicaragua
Egenhoff, Manfred, Kleine Wehe 26, 2903 Bad Zwischenahn
Homann, Gregor, Casilla 125, Correo 30, Santiago de Chile, Chile
Kalinke, Hans, P. O. Box 4150, Abu Dhabi, U.A.E
Koutek, Wolfgang, DS Den Haag, van Bleiswijkstraat 125, NL-2582 LB s'Gravenhage, Niederlande
Lahr, Otmar, Egellstr. 22, 6700 Ludwigshafen-Oggersheim
Leisen, Josef, DS Valencia, Jaime Roig 14-16, E-46010 Valencia, Spanien
Magin, Dieter, DS Valencia, Jaime Roig 14-16, E-46010 Valencia, Spanien
Ramcke, Dr. Rainer, c/o Centro Pedagógico, Apartado Aéreo 101303, Bogotá 10, D. E., Colombia
Ratschow, Stephan, DS Rom, Via Aurelia Antica 397, 00165 Roma, Italien
Reichartz, Peter, Hardter Waldstr. 20a, 4050 Mönchengladbach
Schäfer, Hans-Wilhelm, Am Burghardsberg 7, 3549 Twistetal 1
Schlottau, Wolfgang, Fuhsbüttler Straße 578, 2000 Hamburg 63
Schwarz, Dr. Paul, Stahlbühlweg 15, 6740 Landau/Pfalz
Tietze, Godhard, Fachberater Kairo, Postfach 1500, 5300 Bonn 1
Wabette, André, I.P.P. d'Allemand, BP 1018, Bafoussam, Cameroun

AVB CASSETTENVERSTÄRKERBOX CV 20



Die Klassenzimmerbox – mit
Infrarot-Fernbedienung
Made in Germany

30-Watt-Kompaktverstärker –
Lautsprecher Holzgehäuse –
kunststoffbezogen – Metallecken
– Tragegriff – variable Band-
geschwindigkeit – Zählwerk –
Memoryeinrichtung – Mikro-
foneingang – Anschluß für ext.
Geräte – Fernbedienung und
Lautsprecher.

AVB Karlheinz Burch GmbH · Telefon 081 51/37 23
Petersbrunner Straße 3 · Telefax 081 51/217 68
D-8130 Starnberg

„Jugend forscht“ auch an Auslandsschulen

Riesenerfolg für Schüler der Deutschen Schule Den Haag bei „Jugend forscht“!

„Für ihre Untersuchung über den öffentlichen Personennahverkehr in Den Haag erhalten Andreas Jung und Christoph Meyl den ersten Preis im Fachgebiet Arbeitswelt,“ so der Landeswettbewerbsleiter H.-H. Dettmer am 7. 3. 1991 bei der Preisverleihung beim Landeswettbewerb in Bremen. Zu diesem ersten Preis bei „Schüler experimentieren“, dem Wettbewerb für alle unter 16 Jahren, kommen bei „Jugend forscht“ noch ein zweiter Preis im Fachgebiet Biologie und ein dritter Preis im Fachgebiet Geo- und Raumwissenschaften hinzu. Mit zwei weiteren dritten Plätzen bei „Schüler experimentieren“ konnten sich damit alle Teilnehmer aus Den Haag unter den ersten Drei platzieren.

Die Teilnahme von Schülern von Auslandsschulen bei diesem Wettbewerb ist bislang nur Schülern der Deutschen Schule in Den Haag möglich und geht zurück auf meine damalige Tätigkeit als Betreuungslehrer für „Jugend forscht“ in Bremen. In Absprache mit dem Landeswettbewerbsleiter und der Patenfirma MBB/ERNO übernahm Bremen quasi die Patenschaft für unsere Schule und auch die Kosten, die unmittelbar mit dem Wettbewerb zusammenhängen. Durch diese großzügige Regelung besonders gefördert, hatte sich in diesem Jahr der Teilnehmerkreis auf 4 Gruppen und einen einzelnen Forscher erweitert. Die Ursprungsideen der bearbeiteten Themen beziehen sich oft auf den Fachunterricht, der dann zum Weiterforschen anregte. Auffallend ist, daß sich bis jetzt fast alle Schüler – und so ist es auch an der DSDH –, die einmal mitgemacht haben, auch in den Folgejahren beteiligten. So war denn bei der Rückfahrt von Bremen nach Den Haag neben der Freude über die gewonnenen Preise das Thema der nächsten Arbeit wichtigster Gesprächsstoff. Daß dabei die Fähigkeiten für selbständiges Arbeiten von Mal zu Mal verbessert werden, zeigt sich bei einer Schülerin, die nun bereits zum dritten Mal teilnahm. Beim ersten Mal konnte sie sich nicht platzieren, im Folgejahr erreichte sie einen dritten Platz bei „Schüler experimentieren“ und in diesem Jahr den zweiten Preis bei „Jugend forscht“.

Es sind nicht nur die ausgeschriebenen Preise, die beeindrucken und anspornen, sondern auch die vielfältigen Zusatzpreise wie Praktika, Bücher und Zeitschriftenabonnements, in einem Fall erhielten zwei meiner Schülerinnen eine Flugreise nach München mit Hotelunterkunft und voller Verpflegung zusätzlich zum zweiten Preis im Landeswettbewerb. Auch das ganze Drumherum, die Gespräche mit Fachleuten, der Presserummel und das argwöhnische Beobachten der Konkurrenz schaffen eine ganz andere Atmosphäre und die Bereitschaft, im Folgejahr wieder mit einer neuen Arbeit dabeizusein.

Auch die Rolle des Lehrers ist insofern eine andere, als Ergebnisse und richtige Antworten nicht schon vorher feststehen, man ist eben nicht Wissensvermittler, sondern eher partnerschaftlicher Berater und Diskussionspartner. Diese Aufgabe erfordert Zeit, belebt andererseits aber den Schulalltag. Ich habe meinen Einsatz für diesen Wettbewerb, für den ich mich seit über 10 Jahren einsetze, bis heute nicht bereut. Deshalb möchte ich anregen, daß auch Kollegen aus anderen Auslandsschulen versuchen, mit ihren Schülern die Teilnahme zu versuchen.

Folgende Vorgehensweise empfehle ich aus eigener Erfahrung:

Sprechen Sie den Landeswettbewerbsleiter und die Vertreter der Patenfirma des nächstgelegenen Bundeslandes an, mit dem Ziel der Gleichstellung ihrer Schüler mit denen des jeweiligen Bundeslandes. Zusätzliche Reisekosten trägt ja vielleicht ein Förderverein o.ä. der Auslandsschule. Die zusätzlichen Kosten für die Veranstalter der Regional- und Landeswettbewerbe steigen so nur minimal, und finanzielle Argumente gegen eine Teilnahme dürften dann keine Rolle mehr spielen.

Sicherlich rechnen auch Optimisten kaum damit, daß im nächsten Jahr Schüler aus Moskau oder Lissabon bei „Jugend forscht“ teilnehmen werden, aber der Kreis der Beteiligten könnte dennoch etwas erweitert werden.

Wolfgang Koutek

Was uns eint – Quello che ci divide

Interkulturelles Lernen: Binationale Schulprojekte zwischen Deutschland und Italien

Das Vermächtnis des verstorbenen italienischen Aristokraten Don Ignazio Vigoni hatte wohl entscheidend dazu beigetragen, daß zum ersten Male in der Geschichte der deutsch-italienischen Kulturbeziehungen eine besondere Art von Bildungs- und Schulbegegnung zustande kam. Aufgrund einer Anregung der Deutschen Schule Rom gestalten deutsche Gymnasien und italienische Lyceen sowie deutsche Begegnungsschulen in Italien gemeinsam ein erstes binationales Schulprojekt zwischen Deutschland und Italien.

Das Thema lag nahe:

Was uns eint – Was uns trennt

Deutschland – Italien

Quello che ci unisce – Quello che ci divide

Germania – Italia

Die Villa Vigoni am Comer See, die ganz nach dem Wunsch des früheren Eigentümers, Don Ignazio, in den Besitz einer deutsch-italienischen Stiftung übergegangen war, wollte eine Brücke zwischen den beiden Kulturen bilden: in den Bereichen Wissenschaft und Politik, Kunst und Bildung. Die kulturpolitische Bedeutung dieses „Centro Vigoni“ für die auswärtigen Beziehungen zwischen beiden Staaten kommt nicht zuletzt darin zum Ausdruck, daß die früheren deutschen und italienischen Botschafter in Rom und Bonn, Dr. Lahn und Prof. Dr. Ferraris, im Beirat der Stiftung mitwirken – und auch der derzeitige deutsche Botschafter in Rom, Dr. Ruth, fördert die Stiftungsidee in besonderem Maße.

So konnte es nur im Sinne der Vigoni-Stiftung liegen, die deutsch-italienischen Bildungsbeziehungen Praxis werden zu lassen, konkrete Begegnungen und Projekte zu fördern, vor allem dort, wo Bildung und Lernen erfahren werden soll: im Bereich der Schulen. Anfang Dezember 1989 trafen sich am Comer See 12 Gymnasiallehrer von italienischen Lyceen und deutschen Schulen des In- und Auslandes, um das erste binationale Schulprojekt zu verabreden. Die besonderen Beziehungen zwischen Deutschland und Italien sollten naturgemäß sein Gegenstand sein. Die organisatorische Leitung lag bei der Deutschen Schule in Rom, finanzielle Unterstützung leisteten dankenswerterweise die Stiftung Vigoni und das Auswärtige Amt.

Schüler und Lehrer der neun beteiligten deutschen und italienischen Schulen wollten mit dem ersten binationalen Schulprojekt vorgeprägte Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen beider Völker sichtbar machen, wie sie sich im Gestern und Heute zeigen. Im Unterricht arbeiteten die teilnehmenden Klassen an ihrer Sicht der deutsch-italienischen Beziehungen, jeweils begrenzt auf ein überschaubares Thema.

Die Ergebnisse sind nun in italienischer und deutscher Sprache in einer Wanderausstellung versammelt: Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Länder in politischer Geschichte, Kultur und Alltag werden in Wort und Bild gesetzt; an Beispielen aus Literatur und Philosophie wird das Trennende und das Gemeinsame vorgestellt. Ob es sich um die Nachkriegsgeschichte handelt, das Leben einer italienischen Familie in einer deutschen Stadt, um nationale Vorurteile oder Rollenbilder von Jugendlichen und Frauen beider Staaten, alle Einzelbeiträge bilden wie unter dem Mikroskop einen Einblick in das italienische und deutsche Geistes- und Seelenleben in Vergangenheit und Gegenwart.

Die Ergebnisse der Projektarbeit wollen damit zugleich einen Beitrag von unten leisten zur kulturellen europäischen Integration. Die nationalen Eigenarten und die gemeinsamen kulturellen und historischen Bindungen wurden bewußt gemacht und als wichtige Bestandteile eines europäischen Kulturbewußtseins bejaht.

Die Wanderausstellung ist nun von Dezember 1990 bis Mai 1991 an neun Schulen in Italien und Deutschland zu sehen: an den deutschen Begegnungsschulen in Rom, Genua und Mailand; am I. T. F. Natta in Mailand, am Riemenschneider-Gymnasium Würzburg, Rabanus-Maurus-Gymnasium Mainz, Luisengymnasium Düsseldorf und am Staatlichen Gymnasium Ottweiler an der Saar.

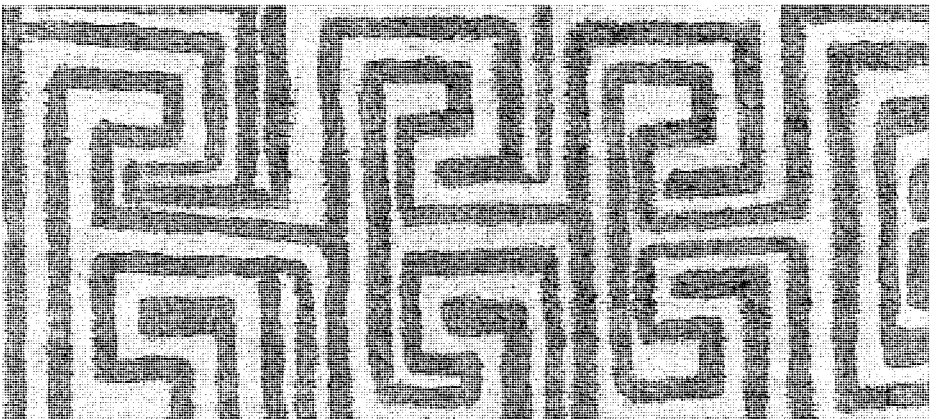
Auf einem zweiten Seminar in der Villa Vigoni Anfang November 1990, an dem weitere 6 italienische Lyceen teilnahmen, wurde aufgrund der ausgezeichneten Ergebnisse des ersten deutsch-italienischen Schulprojekts ein zweites binationales Projekt für das Jahr 1991/1992 beschlossen. Unter dem Thema „Was uns trennt – Europa 92 – Was uns eint“ arbeiten 14 deutsche und italienische Schulen an einer gemeinsamen bilingualen Zeitschrift mit dem Titel: Treffpunkt – Europa – punto d'incontro. In einzelnen Beiträgen zur Historie, Philosophie und Literatur, Soziologie und Kultur, Ökonomie und Umwelt werden Schwerpunkte eines vereinten Europa beleuchtet. Anfang des Jahres 1992 soll die bilinguale Zeitschrift an den teilnehmenden Schulen verteilt und in einer Ausstellung der Öffentlichkeit präsentiert werden.

Diese beiden Projekte dienen nicht nur dem Versuch, deutsche und italienische Bildungsarbeit einander anzunähern, voneinander zu lernen, miteinander zu arbeiten. Besonders eine deutsche Schule im Ausland braucht, wenn sie ihr Selbstverständnis als

Begegnungsschule pädagogisch ernst nimmt, Ideen und Anstöße auch aus Kultur und Bildung des Gastlandes. Dafür ist eine solche Öffnung zu den Schulen Italiens in Form eines gemeinsamen Projektes eine Chance. Es versteht sich von selbst, daß für die italienischen Lyceen und für die deutschen Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland die jeweilige Fremdsprache an Attraktivität gewinnen kann: Deutsch und Italienisch werden gestärkt.

Doch sollte der interkulturelle Bildungsgewinn im Vordergrund stehen: die Blickwinkel von Schüler und Lehrer werden geweitet und zugleich relativiert, verschiedene Denk- und Mentalitätsformen werden toleriert. Für ein Europa 1993 kann das ein kleiner Schritt sein auf ein Kultur- und Bildungsverständnis, das die Identität der Kulturen nicht einebnert, sondern ihre nationale Verschiedenheit fruchtbar macht für ein gemeinsames Europa. Der Italiener Don Ignazio Vigoni, dem die beiden ersten Schulprojekte zwischen Deutschland und Italien ihre Geburt verdanken, hatte sich in seinem Testament auf eine deutsche Italienliebe bezogen, „die auf Enrico (Heinrich) Mylius und Johann Wolfgang Goethe zurückgeht“. Dieser kulturellen Tradition wollte er „Ehre erweisen und ihr neues Leben geben.“ Man geht nicht fehl, in Don Ignazio Vigoni einen Kulturbürger mit wahrhaft europäischem Geiste zu sehen. Zu diesem Geiste wollen die beiden interkulturellen Schulprojekte zwischen Deutschland und Italien im kleinen beitragen.

Peter Reichartz



Sandbild, R. Martens, DS Rio de Janeiro

Bildwelten – Weltbilder

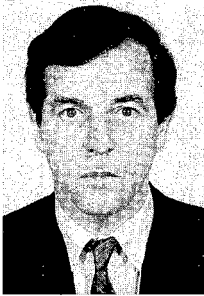
„Von einem Gastlehrer erwarte ich ersprießlichen Austausch, Anregungen jeglicher Art, Geduld, Verständnis, kurz eine Bereitschaft, sich zu verausgaben“

Gespräch mit Nikolaus Kleininger, Unterstaatssekretär im rumänischen Erziehungsministerium

(Dieses Interview war eigentlich für den Rumänienteil des Heftes 1/92 vorgesehen; wegen der etwas komplizierten Schriftleitung-Verlag-Kommunikation zwischen Hermannstadt und Hannover war leider der Redaktionstermin nicht einzuhalten. Vielleicht hilft aber auch die zeitliche Distanz dieses Interviews zu den Rumänienberichten des Heftes 1/92, die Problematik des deutschen Engagements in Mittel-Ost-Europa weiterhin zu bedenken. H.W.)

VdLiA: Herr Unterstaatssekretär, Rumänien hat aufgrund seiner deutschen Minderheiten vor allem in Siebenbürgen und im Banat ein besonderes Verhältnis zu den Deutschen und zum Deutschtum. Wie würden Sie dieses Verhältnis charakterisieren?

Kleininger: Entgegen den Usancen eines Interviews, würde ich Ihnen zuerst einmal widersprechen, bzw. Ihre Frage zurecht-rücken, wenn Sie mir das gestatten. Ich glaube nämlich nicht, daß Rumänien dank seiner deutschen Minderheit ein besonderes Verhältnis zu der Bundesrepublik Deutschland – auch



hier ein Akzent, den ich als notwendig empfand – hat. Das Verhältnis zwischen Rumänien und Deutschland scheint mir nicht unbedingt Thema dieses Gesprächs zu sein, es ist jenes zwischen zwei souveränen Staaten, einem aus Mitteleuropa, mit einer über Jahrtausende zu berechnenden kulturellen Präsenz – auf diese möchte ich mich nämlich beschränken – und einem anderen aus Osteuropa, welcher zu dem ersteren nicht nur erwähnenswerte sondern sogar ernst zu nehmende Bindungen hatte, möglicherweise sogar noch hat. In diesem Sinne reicht es, darauf hinzuweisen, daß einige der bedeu-

tendsten rumänischen Kulturschaffenden in der neueren Geschichte meines Vaterlandes in Deutschland studiert haben, fließend Deutsch sprachen und schrieben u.ä. Es sei in diesem Sinne nur auf Blaga, Caragiale und Eminescu hingewiesen. Für die Leser dieser Zeilen nur das eine: Eminescu ist der Nationaldichter Rumäniens.

Hätten Sie mich allerdings nach dem Verhältnis der hiesigen deutschen Minderheit zu dem „Mutterland“ gefragt, wäre das etwas ganz anderes gewesen. In diesem Falle hätte ich unter anderem auf einen Prozeß, eine Entwicklung, vielleicht sogar auf eine Läuterung hingewiesen – aber das haben Sie mich ja nicht gefragt.

VdLiA: Wie würden Sie das Verhältnis zwischen deutschstämmigen und rumänischstämmigen Bürgern Ihres Staates umschreiben?

Kleininger: Nun, spielen wir das Spielchen mal ruhig weiter: Was heißt hier stämmig? Und was, bitteschön, besagt der Terminus „umschreiben“? Es sollte heißen „zwischen Deutschen und Rumänien – Bürger desselben Staates“, wobei Sie natürlich genauso gut wie ich wissen, daß schon die Definition des Begriffes „Deutscher“ Bände füllen könnte. Aber zu Ihrer Frage: Ich würde es also als ein gutes „umschreiben“ – wenn es auch auf beiden Seiten zeitweilig gewisse Tendenzen gegeben hat, den jeweils anderen zu gängeln, zu vereinnahmen. Unterm Strich: gut, freundschaftlich, konstruktiv, ich möchte sagen, weiterführend.

VdLiA: *Worin sehen Sie die Eigenständigkeit der deutschen Kultur in Rumänien im Vergleich zu der Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und der früheren DDR?*

Kleininger: Also zum ersten würde ich sagen, daß ein solcher Vergleich gar nicht möglich ist. Der deutsche Sprachraum – sagen wir einmal auch so – in Europa ist ja willkürlich und unter Bedingungen, welche wir kennen, getrennt worden. Hier mal ganz abgesehen von Österreich und der Schweiz. Zum zweiten muß ich darauf hinweisen, daß die deutsche Kultur (ich beschränke mich auch in diesem Falle auf die Literatur), die Entwicklungen im Mutterland weitgehend nachempfunden und nachvollzogen hat, allerdings mit einer, den Umständen entsprechenden Zeitverschiebung. Sollte das nun etwa mißverstanden werden als reine Imitation, täte mir das sehr leid, denn es war, wie gesagt, ein Nachvollziehen, nicht ohne Bereicherung, sagen wir einmal – bei allem Respekt – nicht ohne Lokalkolorit.

VdLiA: *Seit zwei Jahren sind sehr viele Deutsche aus Rumänien nach Deutschland ausgewandert. Geht damit die eigenständige deutsche Kultur in Rumänien langsam ihrem Ende entgegen? Wird damit eine veränderte Ära rumänisch-deutscher Völkerfreundschaft begonnen? Macht ein vereintes Europa in Zukunft solche Überlegungen und Fragen nicht eigentlich überflüssig?*

Kleininger: Wenn ich Ihnen habe richtig folgen können, sind das gleich drei Fragen auf einmal. Zur ersten: Ich hoffe, nein. Aber man wird sich wohl auch darüber Gedanken machen müssen. Denn es ist ja bekannt, daß eine Minderheit eine grundlegend unterschiedliche Existenz führt, so lange, als sie auch Kulturschaffende zu ihren Mitgliedern zählt, bzw. eine eigenständige Kultur produziert. Und das werden die verbliebenen Deutschen in Rumänien wohl ankurbeln müssen. Nicht minder wichtig, lebenswichtig, in dem weiteren Sinne des Wortes, sind in diesem Zusammenhang die Zeitungen/Zeitschriften, die Rundfunk- und Fernsehsendungen in der Muttersprache der deutschen (und jeder anderen) Minderheit. Diese stellen wohl auch den Rahmen dar, innerhalb dessen Kultur wieder aufleben kann, bzw. fortge-

führt werden kann. Zur zweiten Frage: sicher nicht. Das heißt, Sie haben gesagt: „eine veränderte Ära“. Ja, doch, aber eine verarmte. Verändert, aber ohne Mittler. Sicherlich mit weniger Verständnis füreinander.

Zur dritten Frage: Ja, das glaube ich auch. Nur, wird dieses Europa sicherlich auch ein besseres sein? Selbst, wenn es solche Fragen überflüssig macht? Bereichert es sich dadurch etwa?

VdLiA: *Ist es nostalgisch, wenn ich Sie frage: Welche Bedeutung hat die deutschsprachige Literatur Rumäniens für Sie, für Rumänien?*

Kleininger: Nein, ich empfinde das nicht als nostalgisch. Denn Sie werden ja meinen vorherigen Ausführungen entnommen haben, daß ich die deutschsprachige Literatur Rumäniens noch keineswegs zu Grabe getragen habe. Ich gebe mich sogar der Hoffnung hin, daß Sie sich – nachdem Sie einige Zeit hier im Lande verbracht haben – meiner Meinung anschließen werden. Und für Rumänien? Nun, wie ich schon sagte: wohl eine Bereicherung, eine neue und nicht eine fremde Facette.

VdLiA: *Bitte diese Frage nicht als Eitelkeit verstehen: Welche Bedeutung hat in der Vergangenheit, sagen wir, in den letzten 40 Jahren die Kultur und Literatur der Bundesrepublik Deutschland für Sie gehabt?*

Kleininger: Wissen Sie, ich habe all die Jahre hindurch das Verhältnis so empfunden: Wir haben vieles über Sie gewußt, wir haben versucht, alles über Sie zu erfahren. Dazu nur noch soviel: Das Gegenteil war wohl nicht der Fall. Aber mal abgesehen davon: auf 40 Jahre kann ich mich nur schwer beziehen – ich selber bin erst 43.

VdLiA: *Rumäniens Kultur hat eine starke Affinität zur französischen Kultur. Worin liegen für Sie die Wurzeln dieser Affinität?*

Kleininger: Entschuldigen Sie, aber „starke Affinität“ klingt mir bedrohlich nach Gemeinplatz. Sicherlich gibt es eine Affinität, die sich vordergründig wohl durch die gemeinsame Sprachenfamilie erklären läßt. Ich hatte allerdings auch schon Gelegenheit auf die Berührungspunkte zwischen der rumänischen und der deutschen Kultur hinzuweisen, welche in diesem Kontext – ich darf mal sagen – links liegen gelassen werden.

VdLiA: Bei aller deutsch-französischen Freundschaft in einem zusammenwachsenden Europa: Müssen wir Deutschen die Konkurrenz der Franzosen fürchten?

Kleininger: Fürchten, natürlich nicht. Aber aus meiner Sicht wäre ich glücklicher, wenn ich öfter nachvollziehen könnte, daß diese „Konkurrenz“, welcher ich übrigens fast ausschließlich positive Effekte in Europa zuordne, in den einzelnen Überlegungen mitberücksichtigt wird. Möglicherweise habe ich aber einerseits nicht den notwendigen Überblick und andererseits würde ich selbstverständlich einen gewissen Subjektivismus nicht abstreiten.

VdLiA: Nun zu den deutschen Schulen und zum Deutschunterricht. Sie sind der „Vater“ des Programms „Deutsche Gastlehrer für Rumänien“. Können Sie bitte Ihre Intention bei diesem Programm erklären?

Kleininger: Mit Wilhelm Busch zu sprechen: „Vater werden ist nicht schwer...“ (Vater sein, dagegen sehr). Aber ich danke Ihnen, in etwa empfinde ich es auch so, und diese Vaterschaft ist eines der Dinge der letzten Zeit, auf welche ich besonders stolz bin. Es gibt deren nicht allzu viele. Intentionen? Hat es eigentlich noch Sinn, danach zu fragen? Weitgehend haben sie sich erfüllt. Vielleicht wäre es angebrachter zu sagen, daß ich einige Hintergedanken gehegt habe, etwa „Kooperation, Austausch, letztendlich: Mobilität“. Auch darin fühle ich mich bestätigt und ich kann nur von ganzem Herzen hoffen, daß alle Teilnehmer das auch so empfinden.

VdLiA: Augenblicklich befinden sich ca. 30 deutsche Gastlehrer in Rumänien. Halten Sie diese Zahl für ausreichend?

Kleininger: Die Antwort auf diese Frage hängt von dem Standpunkt des Antwortenden ab – und ich möchte mich da nicht festnageln lassen. Aber wenn ich bedenke, daß in dem letzten Jahrzehnt 30 Lehrer aus der ehemaligen DDR in Bulgarien waren, oder wenn ich mir gewärte, daß jetzt in Ungarn etwa 46 Lehrer aus der Bundesrepublik tätig sind, dann muß ich wohl verneinend antworten.

VdLiA: Eine vorsichtige Frage: Rumänien hat ein hochentwickeltes Erziehungswesen. Könnte es sein, daß deutsche Gastlehrer Arbeitsplätze von rumänischen Kollegen „gefährden“?

Kleininger: Ich könnte mir die Antwort ein-

Lager?



confern
Umzugs-
Partner

AUGUST MÜLKER KG

Burgholzstr. 149 · DO 1 ☎ 02 31 / 81 81 03

fach machen. Nämlich so: In Rumänien fehlen etwa 30000 ausgebildete Lehrer. Aber ich will nicht in diese Richtung ausweichen. Eher würde ich unterstreichen, daß diese Zusammenarbeit eine ersprießliche sein muß, daß sie beide Seiten bereichern kann und soll und, daß der Gedanke einer „Gefährdung“ gar nicht aufkommen sollte.

Andererseits darf ich gegenfragen: Was heißt „hochentwickelt“ und vor allem, was hatten Sie eigentlich erwartet?

VdLiA: Was erwarten Sie also von einem deutschen Gastlehrer?

Kleininger: Von jeglichem Gastlehrer erwarte ich jenseits des uneingeschränkten persönlichen Einsatzes einen ersprießlichen Austausch, Anregungen jeglicher Art, sicherlich einen Schuß Geduld, Verständnis, kurz eine Bereitschaft, sich zu „verausgaben“ – darf ich sagen? – mehr noch als in seinem eigenen Land. Denn wenn schon die Verantwortung eines Lehrenden als immens bezeichnet werden kann, wie muß es dann um die Verantwortung eines Gastlehrers stehen?

Und wenn dem zu entnehmen war, daß ich die Leute, welche eine solche Aufgabe auf sich nehmen, schlicht und einfach bewundere, dann soll mir das recht sein.

VdLiA: Was lernt Ihrer Meinung nach ein deutscher Gastlehrer in Rumänien?

Kleininger: Nun, das sollte lieber ein deutscher Gastlehrer beantworten. Aus meiner Sicht allerdings lernt er nicht, sondern er empfindet als erstes eine besondere Gastfreundlichkeit der Einheimischen und eine zumindest ebenso besondere Zutraulichkeit und Anhänglichkeit seiner Schüler. So, und nun erwarte ich den „Sturm“ der Widersprüche ...

VdLiA: *Der deutsche Gastlehrer sieht sich bisweilen dem Problem gegenübergestellt, daß er didaktische und methodische Vorstellungen seiner Lehrerausbildung „verdrängen“ muß, wenn er die bestehenden Lernprogramme erfüllen will. Was würden Sie ihm raten?*

Kleininger: Erstens würde ich sagen, daß nicht nur der deutsche Gastlehrer mit einer solchen Situation fertig werden muß, sondern jeder Gastlehrer und zwar weltweit. Und zweitens, was nun den Rat anbelangt: daß er seine Erfahrung, seine Persönlichkeit niemals unterdrücken sollte, sondern sie offen, reichlich, – ich darf sagen – missionarisch in den Dienst der Sache stellen sollte. Vor allem aber vorbehaltlos, unvoreingenommen und unbegrenzt.

Das ist nun wohl ein Idealbild – es soll niemanden abschrecken!

VdLiA: *Deutsch als Fremdsprache wird im Gastlehrerprogramm bisher eher „auf Sparflamme gekocht“. Sehen Sie das auch so? Was würden Sie für die Zukunft in dieser Hinsicht von deutschen fördernden Stellen erwarten?*

Kleininger: Ja, ich sehe das natürlich auch so, vor allem da ja die Zahlen (lies auch Einsatzorte) aussagekräftig sind. Aber das ist nicht eine Sache der deutschen Stellen. Über den Einsatz der Gastlehrer entscheidet das rumänische Unterrichtsministerium. Wahr ist, auf der anderen Seite, daß dem Bereich DaF in Zukunft größere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. In Rumänien lernen immerhin knapp 400 000 Schüler Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache.

VdLiA: *Können Sie sich vorstellen, daß man in Rumänien in Zukunft an rumänisch-deutsche Begegnungsschulen denken könnte, (eventuell in privater Trägerschaft), an denen nach rumänisch-deutschen Lehrplänen unterrichtet wird und die zu einem Abschluß führen, der sowohl zum rumänischen als auch zum deutschen Universitätsstudium berechtigt?*

Kleininger: Sehen Sie, das ist nun mal eine

Frage, welche der deutschen Minderheit in diesem Lande überhaupt keine Rechnung trägt. Die Rumänen und die Deutschen „begegnen“ sich nun seit über einem Dreiviertel Jahrtausend. Aber zur Sache: Solch ein Projekt ist nicht nur vorstellbar sondern es wird schon durchgeführt und zwar an der deutschen Schule in Bukarest. Sicherlich gibt es noch eine ganze Menge Aspekte zu klären, auf welche ich jetzt hier nicht eingehen kann – aber es läuft – und ich bin zuversichtlich.

VdLiA: *Können Sie sich auf dem „Berufsschulsektor“ (an die bestehenden Lyzeen denkend, die z.B. Lebensmittel-Industrie oder Elektrotechnik als Spezialität haben) Kooperationsvorhaben zwischen Rumänien und der Bundesrepublik Deutschland und deren Industrie- und Handelskammern vorstellen?*

Kleininger: Vorstellen ist gut. Ich bin stolz sagen zu können, daß auch ein solches Vorhaben schon in Angriff genommen worden ist. Wohl noch nicht bis zu der Ebene der Industrie- und Handelskammern, aber dank der Freundlichkeit und Zugänglichkeit unserer Freisinger Gesprächspartner eines dortigen Berufsschulzentrums. Übrigens lassen gerade Ihre beiden Beispiele erkennen, daß Sie in Hermannstadt tätig sind – und mit den Hermannstädter Schulen ist auch das Projekt in Angriff genommen worden.

VdLiA: *Fördert das rumänische Unterrichtsministerium Lehrer- und Schüleraustauschmaßnahmen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Rumänien?*

Kleininger: Unser Haus ist nicht ganz in der Lage, solche Maßnahmen zu fördern, wohl aber zu akzeptieren. Und ich darf sagen, daß es diesbezüglich eine gute Akzeptanz gibt, weil man inzwischen – erfreulicherweise – Berührungssängste überwunden hat, erkannt hat, daß die persönlichen Kontakte in der jetzigen Konjunktur ausschlaggebend sein können. Letzteres übrigens ein Aspekt, den ich in unmittelbarer Nähe des „Gastlehrers“ rücke . . .

VdLiA: *Haben Sie herzlichen Dank für dieses Gespräch.*

40 Jahrhunderte blicken auf einen herab

Fachberatung in Ägypten

Auf: „Was wird denn in der Fabrik hinter Ihrer Schule hergestellt?“ antwortet der Deutschlehrer: „Seit 36 Jahren“. Na schön, denkt der Fachberater, das ist ja so wie ‚Wieviel Uhr ist es?‘ ‚Donnerstag.‘ ‚Oh, da muß ich ja aussteigen.‘

Aber erste Eindrücke sind nicht immer richtig, besonders nicht in Ägypten.

Was für ein Land es ist, das kann man von Herodot bis Polyglott nachlesen: eine Kultur, die immer älter wird mit immer neuen Antiquitäten, die dem Sande abgegraben werden. Nur: Schulen werden nicht an geschichtsträchtigen Plätzen gebaut, schon gar nicht solche, in denen Deutsch gelernt wird.

Wobei wir uns der eigentlichen Aufgabe des Fachberaters in Ägypten nähern. (Hier geht eben nicht immer alles ‚direkt‘, sondern schnörkeliger zu, dem Aussehen der Schrift entsprechend. Vielleicht war also auch die Antwort auf die Frage am Beginn der Tätigkeit des Fachberaters eben die ägyptische Art, ‚das ist eine Tuchfabrik‘ zu sagen.)

Von den – geschätzt – über 2000 staatlichen Oberschulen im ganzen Lande gibt es gut 200, an denen Deutsch als zweite Fremdsprache statt Französisch unterrichtet wird. (Das Schulsystem hier läßt sich stark vereinfacht darstellen wie jedes andere Schulsystem: 6 Klassen Grundschule, 3 Klassen Mittelschule, 3 Klassen Oberschule. Dabei ist aber – des Anekdotischen halber sei es erwähnt – die sechsklassige Grundschule auf 5 Kalenderjahre verteilt: Klasse 5 und 6 werden in einem Jahr unterrichtet.) Englisch ist erste Fremdsprache von der Mittelschule an; obligatorische zweite Fremdsprache ist entweder Französisch (fast eine Million Schüler) oder Deutsch (ca. 34 000 Schüler) oder Italienisch (ca. 1500) oder Spanisch (ca. 500).

Noch ein paar Zahlen: die 34 000 Schüler und Schülerinnen, die Deutsch lernen, werden von etwa 250 Deutschlehrern und -lehrerinnen unterrichtet. Die Klassenfrequenz als ‚Rechnungseinheit‘ liegt bei 40 Schülern pro Klasse. Tatsächlich gibt es Klassen mit 12 oder 20 Schülern, aber auch sehr viel mehr Klassen mit über 60, manchmal auch über 80 Schülern in einem Raum. Das liegt oft daran, daß viele Schüler Deutsch lernen möchten; und wenn nur ein Lehrer da ist, ist

die Klasse eben voll. Da drängt sich die Frage auf: wie läuft es denn, wenn bei 80 Schülern pro Klasse Klassenarbeiten geschrieben werden? Wenn 5 oder 6 Schüler in einer Bank sitzen, können die ja gar nicht ... und überhaupt, was ist mit Täuschungsversuchen? Das fragte sich der Fachberater zu Beginn seiner Tätigkeit hier auch. Mittlerweile kennt er die Antwort: das ist alles kein Problem. Misch muschkela. No prrrproblem.

Die Probleme liegen ganz woanders. Zum einen, daß es aus Gründen der Vermeidung von Gesichtsverlust hier keine Probleme zu geben hat. Zum zweiten in der Struktur des öffentlichen Schulsystems: Erst jetzt beginnt man in den verschiedenen Gremien, auf einen Bildungsgesamtplan hinzuwirken, um die Herausforderung, die an das Land gestellt wird, einmal annehmen und damit fertig werden zu können. Auch hat man erkannt, daß das Privatschulsystem in gewisser Hinsicht sogar kontraproduktiv ist. Kurz: die Realität des staatlichen Schulsystems ist nicht dazu angetan, mündige Bürger zu schaffen, wie sie gebraucht werden. Das hat auch der vorletzte Erziehungsminister, Dr. Fathi Sorour, erkannt und ein in vielem richtungsweisendes Buch über die Bildungsentwicklung in Ägypten geschrieben.

Und zum dritten: in der Rolle des Lehrers im Lande und der Menge der Schüler.

Als ich vor 5 Jahren nach Ägypten kam, gab es etwa 17 000 deutschlernende Schüler. Jetzt sind es soviel, wie es Englischlehrer im Lande gibt. Diese Explosion der Zahlen geht einher mit der Bevölkerungsexplosion und ist keineswegs als Erfolg der Arbeit des Fachberaters zu sehen. Nur: die Zahl der Lehrer ist nicht im gleichen Umfange explodiert. Wer will denn auch für umgerechnet 40,- DM im Monat Lehrer werden?

Daraus ergibt sich: wer wird denn für umgerechnet 40,- DM im Monat Lehrer? Und: wie hält er sich über Wasser?

Lehrer wird man, wie in vielen anderen Ländern auch, dadurch, daß man studiert. Und – wie in vielen anderen Ländern auch – es gibt Studienfächer, die attraktiv sind, weil sie Sozialprestige vermitteln, und solche, die es nicht sind.

In diesem Lande ist aber die Tatsache,



In einer Oberschule für Mädchen in Damanhur im Nildelta

studiert zu haben, an sich schon ein Wert. Heiratschancen zum Beispiel werden dadurch größer.

Deutsch nun kann nur in Kairo studiert werden, an einer der vier Universitäten. Davon ist die Eliteuniversität die Cairo University, wo man richtig Germanistik studieren kann. Deren Studenten rekrutieren sich aus den Absolventen der drei deutschen Schulen im Lande (der Deutschen Evangelischen Oberschule zu Kairo, der Schulen der Borromäerinnen in Kairo und in Alexandria). Die Absolventen der Cairo University haben weitaus andere Berufsaussichten und werden nicht Lehrer.

Dann gibt es die Universität Ein Shams, die eine Abteilung für Deutschlehrausbildung hat. Eine weitere Abteilung für Dolmetscher ist die sogenannte Sprachenfakultät, die auch als Universität gezählt wird.

Als vierte Universität ist die Al Azhar zu nennen, die älteste islamische Universität, an der knapp 1000 Studenten Deutsch studieren, deren Bildungsauftrag später aber nicht unbedingt im staatlichen Schuldienst erledigt wird.

Im Lande selber gibt es in den Provinzhauptstädten auch Universitäten oder Filialen davon; aber Deutsch kann dort nicht studiert werden. Das heißt dann, daß man dazu nach Kairo kommen muß. Und in einem zentral organisierten Lande ist natürlich die

Hauptstadt der Magnet. Für unseren Deutschunterricht ist die Folge, daß es in den Provinzen kaum Lehrernachwuchs gibt, weil alle nach Kairo wollen.

Antwort auf die Frage ‚Wer wird für 40,- DM Lehrer?‘: Zum einen hat die Zahl der Lehrerstudentinnen (für Deutsch) erheblich zugenommen; Lehrer(in) ist also ein Beruf für Zweitverdiener. Zum anderen auch: wer nicht mehr viel Auswahl hat (wegen eines numerus clausus) und nach dem Studium keinen Arbeitsplatz zum Beispiel im Tourismus findet, erinnert sich daran, daß der Staat jedem Universitätsabsolventen einen Arbeitsplatz innerhalb des Beamtenapparates garantiert.

Und wie hält er sich über Wasser? Wie eben viele Lehrer sich über Wasser halten: durch Nachhilfestunden. Da der Lehrer in seiner Klasse unangefochtene Autorität ist, kann er natürlich auch bestimmen, wer Nachhilfestunden nötig zu haben hat. (Im übrigen ist die Summe, die eine Familie für die Nachhilfestunden ihrer Kinder ausgibt, ebenfalls ein Gradmesser für Sozialprestige.)

Kollegen vom British Council haben errechnet, daß das Geld, das hier von privater Seite für die Schulbildung (Nachhilfe, Privatstunden, Privatschulen) der eigenen Kinder aufgebracht wird, gut 80% der Summe entspricht, die der Staat für das gesamte staatliche Bildungssystem vom Kindergarten bis

zur Universität in seinem Haushalt zur Verfügung stellt. Mit Schule ist also hier Geld zu machen, aber mit staatlicher Schule kein Staat.

Was nun macht der Fachberater für Deutsch als Fremdsprache in Ägypten? In Abstimmung mit dem Ministerium für Erziehung und Unterricht werden unter Beteiligung des Referenten für Pädagogischer Verbindungsarbeit des Goethe-Instituts (der Fachberater der BVA/ZfA ist in Ägypten im Außenverhältnis Mitarbeiter des Goethe-Instituts) Lehrerfortbildungsseminare in Kairo und Alexandria geplant und durchgeführt. Zusätzlich veranstalten die Fachberater (es gibt zur Zeit zwei) Seminare in Tanta (im Delta) und – bis vor zwei Jahren – in Assiut (in Mittellägypten).

Die Inhalte der Fortbildungsseminare ergeben sich aus den Anregungen des Ministeriums und den Schulbesuchen der Fachberater sowie den Wünschen der Kolleginnen und Kollegen und darin – vor allem im Bereich Landeskunde – gerade in den letzten Jahren aus dem Geschehen in und mit Deutschland: Informationen müssen gegeben, korrigiert und erläutert werden.

Ein wesentlicher Teil der Arbeit des Fachberaters hier ist auch die Beratung des einzelnen Lehrers ‚vor Ort‘.

Nicht immer ist ‚unsere‘ westliche Methodik tatsächlich die beste; nicht immer ist es für einen Deutschlehrer existenziell wichtig, mit dem Dativ umzugehen. In einem Gespräch im Direktorenzimmer zeigt der Kollege seinem Direktor, daß er sich mit einem Deutschen auf Deutsch unterhalten kann – Prestigegewinn, Aufwertung, Nachweis der eigenen Kompetenz (und der Direktor kann eh nicht überprüfen, ob da ein Konjunktiv hingehört oder ein schwaches Adjektiv); den Schülern gegenüber bestätigt eine Unterhaltung mit dem Fachberater die Fachkompetenz des Lehrers; dem Französischkollegen (der sowieso neidisch ist auf den Deutschlehrer, nicht, weil der vielleicht seine Fremdsprache besser beherrscht, sondern weil in dessen Klasse auch noch einmal 40 potentielle Nachhilfestundennehmer sitzen) wird demonstriert, daß und was man kann und daß da ein Fachberater regelmäßig kommt, sich mit Lehrern und Schülern unterhält und manchmal auch Material (Karten, Jugendmagazine, Plakate, Kugelschreiber) bringt, mit dem man etwas im Unterricht anfangen

kann. Und vielleicht spricht es sich ja auch herum, daß es im Deutschunterricht interessanter zugeht als anderswo, weil da ab und zu exotischer Besuch kommt; dann hat man vielleicht auch im kommenden Schuljahr einen größeren Zulauf von Schülern. – All das macht auch das Umfeld der Arbeit des Fachberaters in Ägypten aus.

In einem Bericht an das Bundesverwaltungsamt habe ich das so formuliert: Es ist das Ziel meiner Arbeit, in der nicht sehr rosig zu zeichnenden Schullandschaft der Oberschulen im Lande den dort arbeitenden Deutschlehrer zu einer Lehrerpersönlichkeit auszubilden, die durch ihre den Schülern entgegengebrachte pädagogische Zuneigung für sich eingenommen macht und nicht durch Lautstärke oder Brachialpädagogik (unter der von mir beobachteten Heranziehung von Schlaginstrumenten wie Rohrstöcken, Stuhlbein oder Fensterkreuz).

Fachberater DaF in Ägypten? Wenn man sich auf Hospitationsfahrten zum Beispiel im Delta plötzlich mit einem auf der gleichen engen Fahrbahn entgegenkommenden Autobus konfrontiert sieht, wünscht man sich schon mal einen Dienstesel. Mit dem käme man besser durch. Fachberater DaF in Ägypten? Wenn man sich mit Schülern in einer zugigen Schule am Rande des Lärms unterhält und mitbekommt, was sie alles wissen und wissen wollen und wie aufgeschlossen sie sind, bedauert man, nicht jedem eine Landkarte, ein Informationsbuch oder gar einen Aufenthalt in Deutschland geben zu können. Man bedauert auch, daß die Zahl der Schüler steigt und steigt, die Zahl der Lehrer beinahe stagniert. So etwas zehrt insgesamt an der Qualität. Fachberater DaF in Ägypten? Das ist ein Zeren an den Nerven, ein Improvisieren – kurz: eine Herausforderung.

Ach so, und die 40 Jahrhunderte, die laut Napoleon auf einen herabblicken? Bei der Inflationsrate und dem verlangten Bakschisch sind es sicher schon 60 Jahrhunderte. Während des Schuljahres kommt man nicht sehr dazu, sich um Jahrhunderte zu kümmern: Schule ist von Samstag bis Donnerstag – das sind Hospitationstage; am Freitag, dem hiesigen ‚Sonntag‘, ist schulfrei. Dafür aber finden für die Lehrer sehr oft Fortbildungsveranstaltungen statt. Da ist man dann ständig im Einsatz und muß sich seine Kulturischen irgendwie sonst in den Terminkalender schaufeln. *Godhard Tietze*

Das Leistungsbild einer deutschen Auslandsschule

am Beispiel der Deutschen Schule Kapstadt (DSK)

1. Deutsche Schule Kapstadt

Die DSK gehört zu den ältesten deutschen Schulen im südlichen Afrika. Sie wurde 1883 gegründet. Heute besuchen etwa 500 Schüler von Klasse 1 bis 13 die Schule. Bis zur 7. Klasse wird der Unterricht in deutscher Sprache und nach deutschen Lehrplänen abgehalten. Ab der 8. Klasse orientiert sich dann der Unterricht zunehmend nach den südafrikanischen Lehrplänen und wird im Hinblick auf die südafrikanische Abschlußprüfung (Matrik) am Ende der 12. Klasse vorwiegend in englischer Sprache abgehalten. Der deutsche Anteil behält dennoch sein Gewicht, zumal seit 1989 für besonders begabte Schüler die Möglichkeit besteht, in einem einjährigen Kurs das deutsche Abitur zu erwerben. 1988 hat sich die DSK für alle Bevölkerungsgruppen geöffnet. Z. Zt. besuchen ab der 8. Klasse etwa 70 englischsprechende farbige und schwarze Kinder die Schule. Von Anfang an werden sie in einigen Fächern (z. B. Englisch, Afrikaans, Sport) mit den deutschsprachigen Kindern integriert, ab der 10. Klasse in allen Fächern.

Die Deutsche Schule Kapstadt ist somit zu einer Begegnungsschule für alle Bevölkerungsgruppen im südlichen Afrika geworden.

2. Ziele der Untersuchung

Die seit 1988 laufenden Untersuchungen verfolgen zwei Ziele:

- eine Standortbestimmung des Leistungsbildes einer deutschen Auslandsschule im Vergleich zu einer deutschen Inlandsschule. An dieser Stelle sei angemerkt, daß die Schule verpflichtet ist, alle deutschsprachigen Kinder, unabhängig von ihrer Begabung, aufzunehmen.
- Entwicklung von Kriterien für die Aufnahme nicht deutschsprechender, in erster Linie farbiger und schwarzer Schüler.

3. Untersuchungsverfahren

Angewandt wurden in diesen Untersuchungen von 1988 bis 1990 ausschließlich

die lang erprobten psychologischen Testverfahren aus Deutschland:

- Grundintelligenztest CFT 20 von R. Weiß (1986)¹
- Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung PSB von W. Horn²
- Ergänzungstests zum Grundintelligenztest CFT 20: Zahlenfolgetest ZF und Wortschatztest WS
- Westermann Rechtschreibtest WRT 4/5 und WRT 6+

4. Die Intelligenz der DSK-Schüler

Viele wissenschaftliche Untersuchungen über die Zusammenhänge von Intelligenz und Schulleistung haben gezeigt, daß die intellektuelle Leistungsfähigkeit eines Schülers die Basis für den schulischen Erfolg bildet.

In den folgenden Gegenüberstellungen DSK und Schulen in Deutschland (West) habe ich mich in erster Linie an den profunden Untersuchungsergebnissen von R. Weiß orientiert (siehe Handanweisungen zum CFT, WS und ZF). Danach gelten folgende Empfehlungsrichtlinien:

a) für den CFT 20:

	IQ	T-Wert
Gymnasium:	> 110	> 57
Realschule:	105 – 109	53 – 56
Hauptschule:	93 – 104	45 – 52

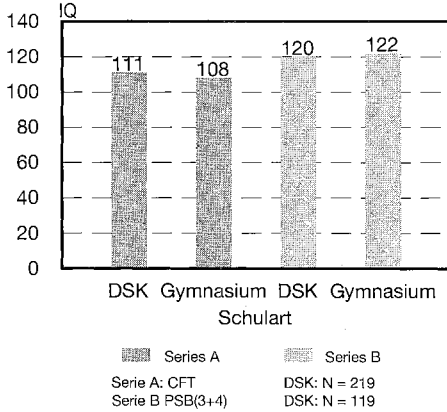
b) für den PSG:

	IQ	T-Wert
Gymnasium:	> 121	> 64
Realschule:	111 – 120	57 – 63

Wie aus den folgenden Tabellen zu entnehmen ist, erreichen die DSK-Schüler in dem weitgehend sprach- und kulturunabhängigen CFT und in den Subtests 3 + 4 des PSB insgesamt die gleichen Mittelwerte, die die Schüler an deutschen Gymnasien aufweisen – geringe Unterschiede sind bedeutungslos.

Tabelle 1

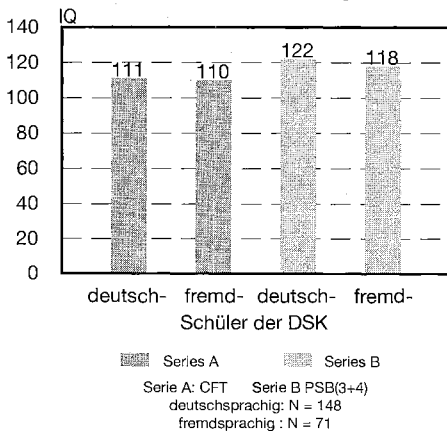
Intelligenzvergleich (CFT, PSB) DSK – Gymnasium Deutschland W



Extrahiert man aus dieser Gesamtzahl die Gruppe der englischsprachigen farbigen und schwarzen Kinder, so kann eindeutig festgestellt werden, daß sie in beiden Intelligenztests CFT und PSB die gleichen Durchschnittswerte wie die deutschsprachigen Schüler haben. (siehe Tabelle 2)

Tabelle 2

Intelligenzvergleich (CFT, PSB) Deutsch- und Fremdsprachige Schüler

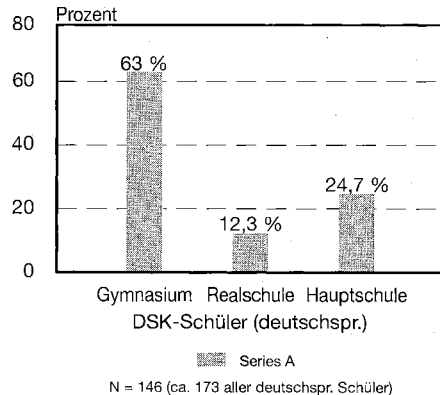


Differenziert man allerdings die Gesamtleistung im CFT, so ergibt sich folgende bemerkenswerte Verteilung, wie Tabelle 3 zeigt:

- etwa 2/3 der DSK-Schüler ist, bezogen auf das Eignungskriterium Intelligenz, gymnasialfähig
 - etwa 1/8 ist für die Realschule geeignet
 - etwa 1/4 ist für die Hauptschule geeignet
- Diese Aussage bezieht sich jedoch nur auf die Gruppe der deutschsprachigen Schüler. Die Fremdsprachenschüler weisen mindestens Realschul-Niveau auf, in der absoluten Mehrheit sogar gymnasiale Fähigkeit.

Tabelle 3

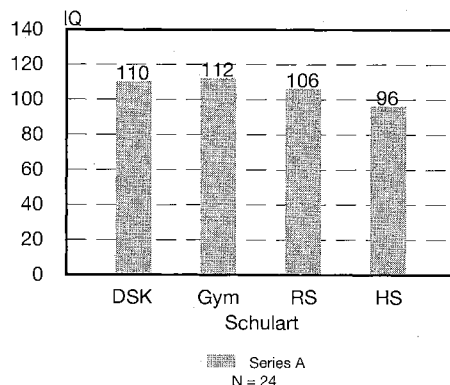
Intelligenzverteilung an der DSK Einteilung nach Schularten



Auch der Zahlenfolgetest ZF bestätigt, daß die DSK-Schüler mit einem mittleren Wert von IQ 110 insgesamt dem deutschen Gymnasium zuzuordnen sind. (Siehe Tabelle 4)

Tabelle 4

Zahlenfolgetest ZF Vergleich: DSK – Deutschland W



5. Sprachliche Leistungsfähigkeit der DSK-Schüler³

Da nach dem Intelligenzmodell von Jäger (1967) die sprachliche Verarbeitungskapazität für den Schulerfolg, vor allem im stark sprachlich orientierten Gymnasium, ein wichtiger Faktor ist, lag es nahe, zur Erfassung des Leistungsbildes die Sprache mit in die Untersuchungen einzubeziehen.

Angewandt wurden dabei 2 Verfahren:

- a) der Rechtschreibtest WRT 4/5 bzw. WRT 6+ von Westermann
- b) der Wortschatztest von R. Weiß als Ergänzungstest zum Kulturunabhängigen Intelligenztest CFT 20, der die Kenntnisse aus dem deutschen Grundwortschatz erfaßt.

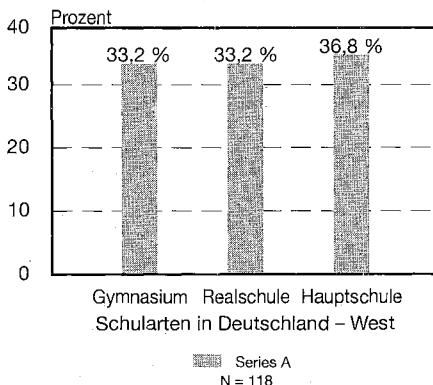
5.1 Untersuchung der Rechtschreibleistung

Nach den Rechtschreibleistungen können wir die Schüler der DSK in 3 Leistungsgruppen einteilen:

- etwa 1/3 ist dem deutschen Gymnasialniveau zuzuordnen
- etwa 1/3 weist Rechtschreibkenntnisse eines Realschülers auf
- etwa 1/3 liegt mit seinen Leistungen im Bereich der deutschen Hauptschule (siehe Tabelle 5)

Tabelle 5

Rechtschreibleistung der DSK-Schüler Einteilung nach Schularten



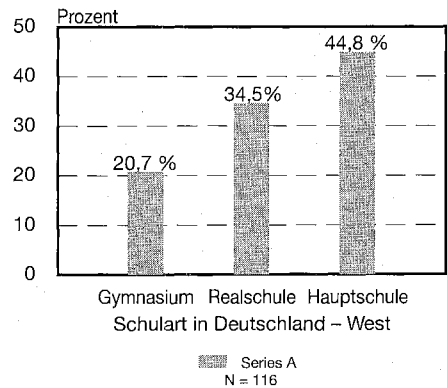
5.2 Untersuchung des Wortschatzes

Auch der Umfang des Wortschatzes kann in 3 Niveaugruppen eingeteilt werden. Dabei ist jedoch folgendes festzustellen: der Anteil der Schüler mit einem guten Wortschatz ist

deutlich kleiner, während fast die Hälfte aller deutschsprachigen Schüler einen deutschen Wortschatz aufweist, der als gering bezeichnet werden muß. (siehe Tabelle 6)

Tabelle 6

Wortschatz der DSK-Schüler Einteilung nach Schularten



5.3 Erklärung der Diskrepanz:

gute intellektuelle Fähigkeiten und erwartungswidrige sprachliche Leistungen

Die Ergebnisse zur Rechtschreibleistung und zum Wortschatz stehen nicht im Einklang mit den Intelligenzleistungen der DSK-Schüler.

Der Umfang des Wortschatzes, die Klarheit der Begriffe und die Sicherheit in der Rechtschreibung sind in erster Linie die Ergebnisse der zurückliegenden schulischen und außerschulischen Lernvorgänge.

Die deutschen Schüler an deutschen Auslandsschulen werden schon sehr früh neben ihrer Muttersprache mit den jeweiligen Landessprachen konfrontiert. Auslandslehrer haben mit den daraus resultierenden Effekten der Zweisprachigkeit, sowohl mit den positiven als auch den negativen Auswirkungen, zu kämpfen. Kommt gar noch eine dritte gleichberechtigte Sprache wie das Afrikaans für die Schüler der DSK hinzu, werden die möglichen Folgen noch verstärkt.

6. Schlußfolgerung

Als ein erstes Ergebnis der noch laufenden Untersuchungen kann folgendes festgestellt werden: die deutsche Auslandsschule Kapstadt läßt sich am besten in die Kategorie einer integrierten Gesamtschule nach deutschem Vorbild einordnen. Schüler aller drei

Schuleignungsgruppen sitzen teilweise zusammen im Unterricht. Dort, wo es sinnvoll und machbar erscheint, wird den Befunden dieser Untersuchung durch Angebote von leistungsdifferenzierten Kursen im allgemeinen ab der 7. Klasse Rechnung getragen. Daß die überwiegende Mehrheit der deutschsprachigen DSK-Schüler Gymnasialniveau aufweist, bestätigen auch sehr eindrucksvoll die Ergebnisse in den südafrikanischen Abschlußprüfungen am Ende der 12. Klasse. Fast alle Schüler erhalten die Zulassung zu einem Universitätsstudium.

Was die Entwicklung von Kriterien für die Aufnahme von farbigen und schwarzen Schülern an die DSK betrifft, so kann zu diesem Zeitpunkt folgendes festgestellt werden: werden Schüler aufgenommen, die mindestens die Aufnahmekriterien für deutsche Realschulen erfüllen, so haben sie eine

gute Chance, erfolgreich die deutsche Schule zu durchlaufen.

Die erste Gruppe (etwa 20 Schüler) wird 1992 die südafrikanische Abschlußprüfung ablegen. Wir werden dann die Möglichkeit haben, Aussagen über die prognostische Validität unserer Aufnahmekriterien für farbige und schwarze Schüler zu machen.

Anmerkung des Verfassers

Es wäre sicherlich von großem Interesse, wenn ähnliche Untersuchungen von anderen deutschen Auslandsschulen vorliegen. Der Verfasser bittet um diesbezügliche Information.

Anmerkungen:

¹ Der CFT 20 mißt die Grundintelligenz, sog. „flüssige Intelligenz“.

² Der PSB Subtest 3 + 4 mißt die Denkfähigkeit.

³ Die folgenden Aussagen beziehen sich nur auf die deutschsprachigen Schüler.

Klaus Althof

Deutschunterricht in frankophonen Ländern Schwarzafrikas: Kamerun

André Wabette ist Fachberater für Deutsch in Kamerun und war im Rahmen eines Fortbildungsprogramms sechs Monate in Freiburg. Er schildert die Situation des Deutschunterrichts in seinem Heimatland und zieht ein kurzes Resumé seines Aufenthaltes. Für Kontakte, auch zwischen Klassen, ist Herr Wabette dankbar.

Deutsch als Fremdsprache spielt im frankophonen Schwarzafrika eine nicht unbedeutende Rolle. Zu erklären, woran dies liegt, fällt mir nicht ganz leicht. Nicht von der Hand zu weisen ist die Vermutung, daß dies auch mit der kolonialen Vergangenheit Kameruns zusammenhängt. Doch auch in anderen Ländern wie der Elfenbeinküste, Benin, Togo, in Zentralafrika und Madagaskar wird an den Schulen wie in Kamerun Deutsch gelernt. Meines Erachtens sind zwei Gründe besonders wichtig: Alle ehemals französischen Kolonien haben nach ihrer Unabhängigkeit das Schulwesen Frankreichs übernommen, in dem eine Fremdsprache zum Lehrplan gehört. Und außerdem wurde die völkerverbindende Bedeutung des Fremdsprachenerwerbs auch nach der Unabhängigkeit allseits erkannt und anerkannt.

1. Die Entwicklung des Deutschunterrichts in Kamerun.

Im Laufe der Zeit hat die Bedeutung des Deutschunterrichts in Kamerun erheblich zugenommen. Obwohl Kamerun kein deutschsprachiges Land ist, wird Deutsch heute an den Sekundarschulen und den Gymnasien, an der Pädagogischen Hochschule in Jaunde und an der Universität von Jaunde unterrichtet. Außerdem finden auch an den Goethe-Instituten von Jaunde und Duala Deutschkurse statt. In den sechziger Jahren – und schon vorher – haben zunächst Franzosen und Deutsche den Deutschunterricht erteilt. In den siebziger Jahren wurde dann an der Pädagogischen Hochschule (der Ecole Normale Supérieure de Yaoundé) und an der Universität von Jaunde Deutsch als Studienfach eingeführt. Die er-

sten kamerunischen Deutschlehrer „made in Cameroon“ begannen mit ihrem Unterricht im Jahre 1972.

2. Der Deutschunterricht an den Schulen

Wie schon erwähnt, wurde in Kamerun das französische Schulwesen übernommen: der sechsjährigen Grundschule folgen vier Jahre Sekundarstufe, auf der ein dreijähriges Gymnasium aufbaut, so daß die Schule in dreizehn Jahren zum Abitur führt. Der Schüler beginnt in der 9. Klasse (der 4e) mit der zweiten Fremdsprache. Dabei kann er zwischen Deutsch und Spanisch wählen. Nach zwei Jahren entscheidet sich der Schüler für den mathematischen Zug (dem 2e C), in dem keine zweite Fremdsprache mehr unterrichtet wird. Oder für den A-Zug, in dem er dann weitere drei Jahre in der Fremdsprache, z. B. Deutsch, in drei Stunden pro Woche unterrichtet wird. In der Abiturprüfung zählt Deutsch zu den fünf schriftlichen Prüfungsfächern, die auch noch mündlich geprüft werden können.

3. Die Ausbildung der Deutschlehrer

In der Regel werden die Deutschlehrer an der „Ecole Normale Supérieure“ ausgebildet, meistens von kamerunischen Dozenten, welche Germanistik in Deutschland studiert haben. Zwei Stufen des Studiums sind möglich:

a) Nach dem Abitur machen die Schüler mit guten Deutschkenntnissen eine Aufnahmeprüfung und werden dann in drei Jahren als Lehrer der CES, der Realschule, ausgebildet.

b) Nach dem Licence an der Universität kommen die Studenten zur pädagogischen Ausbildung an die Ecole Normale Supérieure zurück und sind am Ende der Ausbildung Gymnasiallehrer.

Eine große Zahl von Deutschlehrern in Kamerun hat jedoch keine pädagogische Ausbildung. Bis vor kurzem wurden sie gleich nach dem Licence von der Regierung als Lehrer eingestellt, weil die Schulen unter einem erheblichen Mangel an Lehrern litten. Privatschulen stellen sogar Abiturienten als Lehrer ein. Deshalb haben die Fachberater in Kamerun auch Aufgaben in der Lehrerfortbildung übernommen. Neben Hospitationsbesuchen in den Klassen veranstalten sie Seminare zur Weiterbildung.

4. Vor welchen Schwierigkeiten steht der Deutschunterricht?

Heute lernen über 75 000 Schüler in Kame-

run Deutsch, ihre Zahl nimmt jedes Jahr immer mehr zu. Leider wächst die Zahl der Deutschlehrer nicht in gleichem Maße. Auch der Bau von Schulen kann mit dem schnellen Anwachsen der Schülerzahlen nicht Schritt halten, so daß im Durchschnitt in einer Klasse 60 Schüler sind. Es ist daher verständlich, daß die Arbeit eines Lehrers in einer so großen Klasse sehr schwierig sein kann. Es besteht ein erheblicher Mangel an didaktischem Material. Schülern und Lehrern stehen nur das Unterrichtswerk, die Tafel und die Kreide zur Verfügung. Manchmal haben nicht einmal alle Schüler Bücher, so daß der Lehrer notgedrungen alles an die Tafel schreiben muß.

Moderne Unterrichtsformen wie Partner- und Gruppenarbeit oder Spielmöglichkeiten kennen wir nicht, da das Klassenzimmer dafür keinen Platz läßt.

5. Die Wünsche eines kamerunischen Deutschlehrers

Vor allem fehlt uns didaktisches Unterrichtsmaterial. Kassetten, einfache Romane und Erzählungen, aber auch landeskundliche Informationen über Deutschland, besonders über die neuen Bundesländer. Und für die Lehrer wären Neuerscheinungen über Deutsch als Fremdsprache nützlich.

Außerdem wäre es sinnvoll und wünschenswert, wenn die Angebote vom DAAD und der Zentralstelle für Fortbildungsmaßnahmen in Deutschland von mehr kamerunischen Lehrern als bisher angenommen werden würden. Hier kommen noch zu wenige Lehrer nach Deutschland, um ihre Sprachkenntnisse vor Ort zu erproben und zu vervollständigen.

In den sechs Monaten meines Aufenthaltes in Deutschland habe ich als Fachberater für Deutsch viel gelernt, erfahren und erlebt:

- In Seminaren an der PH Freiburg über Lerntechniken einer Fremdsprache
- für die Unterrichtspraxis durch Hospitationen an Gymnasien und Realschulen
- an Landeskenntnissen durch Ausflüge und Reisen
- durch den Zugang zu neuen Büchern

Aber ich nehme auch neue Probleme – wie andere afrikanische Kollegen auch – mit: Wie wird es mir gelingen, alles Erlebte, Erfahrene und Gelernte in meiner Heimat unter den ganz anderen Bedingungen umzusetzen?

André Wabette

Kommission „Fortbildung“

Protokoll der Arbeitssitzung am 4. 9. 1990 in Chile

Daß ein Text aus dem Jahr 1990, ein Protokoll einer damaligen Fachsitzung in Südchile, nicht an Aktualität verliert, auch wenn dieser Text erst jetzt in unserer Zeitschrift erscheint, liegt an seinem Thema: Pädagogisches Umdenken vom rezeptiven Wissenserwerb zu kreativem problemlösenden Denken. Im Heft 1/92 kreiste Norbert Roth in einem Rumänienbericht um diese Frage, im Heft 2/92 bringt anschließend Gregor Homann, der damals 1990 bei der Fachsitzung anwesend war, eine Arbeitsbeschreibung des pädagogischen Lehrerbildungs-Instituts in Santiago, und darin geht es um das gleiche Thema. Und wir werden dieses immer gleiche Thema sicher noch öfter ansprechen. H. W.

Anwesend: Frau Eugenia Niemeyer, pädagogische Leiterin des Lehrerbildungsinstitutes,
Herr Gregor Homann, hauptamtlicher Mitarbeiter am Lehrerbildungsinstitut,
Martin Bornhardt, Schulleiter der Deutschen Schule Los Angeles,
Werner Blieske, Schulleiter der Deutschen Schule Temuco.

Protokollant: Werner Blieske

Behandelte Punkte:

- I. Weshalb ist eine Fortbildung für die spanischsprachigen Lehrer der Deutschen Schulen notwendig?
- II. Wie sollte die Fortbildung durchgeführt werden?
- III. Welche Aufgaben sollte dabei das LBI übernehmen?

I. Der Unterricht vieler chilenischer Kollegen in unseren Schulen ist noch immer zu stark lehrerorientiert, dozierend, darauf ausgerichtet, daß die Schüler sich vor allem eine Fülle oft nicht relevanter Kenntnisse aneignen. Die Beherrschung von Fakten und Daten, oft nur zur kurzfristigen Wiedergabe bei schriftlichen Prüfungen, steht noch immer zu sehr im Vordergrund.

Es muß Anliegen und Auftrag aller deutschen Schulleiter und Kollegen sein, hier einen Wandel zu erreichen. So ist es auch in den Empfehlungen für eine Dienstordnung der Schulleiter festgeschrieben (Handbuch für das Auslandsschulwesen).

Erreicht werden sollte, daß alle Lehrer unserer Schulen in allen Fächern einen Unterricht anstreben, in dem wesentlich stärker als bisher auch Fähigkeiten und Verhaltensweisen eingeübt werden:

- Selbständiges, problemlösendes Denken.
- Entwicklung zur Kreativität.
- Selbständiges Arbeiten.
- Partnerbezogenes Lernen.
- Kritikfähigkeit und -akzeptanz.

(Beherrscht ein Schüler diese Fähigkeiten, wird er nicht nur später wesentlich leichter den Anforderungen bei seiner beruflichen Ausbildung genügen, er wird auch in seinem späteren Leben die beruflichen und sozialen Herausforderungen besser meistern können.

Zu Recht klagen auch hier viele Hochschullehrer, daß die oben aufgeführten Fähigkeiten zu wenig in den Schulen eingeübt worden sind. Eine relativ hohe Durchfallquote bei den Prüfungen wird unter anderem darauf zurückgeführt. Ein Wandel würde außerdem eine Rückwirkung auf den Unterricht der deutschen Kollegen zeigen. Bisher können ihre moderneren Arbeitsformen noch nicht voll zur Wirkung kommen, da sie ja zu isoliert angewandt werden. Die Anwendung der herkömmlichen Methoden in all den anderen

Fächern wirkt geradezu behindernd: zu leicht kehren die Schüler zu den eingeübten, gewohnten Lernformen zurück.)

Eine Änderung läßt sich aber nur erreichen, wenn zuvor die Lehrer selbstkritisch ihr eigenes Lehrverhalten überprüfen, eine Änderung als notwendig erachten und sie dementsprechend auch anstreben.

Wie läßt sich dies nun erreichen?

Bisherige Erfahrungen haben gezeigt, daß, wenn deutsche Lehrer belehrend auftreten, dies bei den chilenischen Kollegen meistens auf Ablehnung stößt. Eine Änderung des Lehrverhaltens ist so kaum zu erreichen.

II. Wir schlagen deshalb folgende Schritte vor:

1. Die Schulleiter legen auf ihrer Apriltagung fest, für welche Fächer es im folgenden Jahr Fortbildungsveranstaltungen geben wird.

Dann schlagen einzelne Schulleiter vor, welche Fachschaft aus ihrem Kollegium sie für geeignet halten, die Tagung entsprechend den unten aufgeführten Kriterien zu planen und durchzuführen. Man einigt sich daraufhin, an welcher Schule wahrscheinlich eine Veranstaltung durchgeführt wird. Da die Möglichkeit besteht, daß die vorgeschlagene Fachschaft nicht bereit ist, die Aufgaben zu übernehmen, sollte gleich eine Alternative miteingeplant werden.

2. Um eine stärkere Motivierung der Kollegen zu erreichen, sollte die Möglichkeit bestehen, daß die späteren Teilnehmer bereits bei der Planung der Tagungsinhalte miteinbezogen werden. So sollte der Fachkollege oder die Kollegengruppe, die die Planung übernimmt, einen Katalog möglicher Themen zusammenstellen und ihn an die Schulen verschicken. Die Fachkollegen sollen dann ankreuzen, welche Themen sie wünschen, zugleich aber auch die Möglichkeit erhalten, eigene Themen vorzuschlagen.

3. Die Tagungsprogramme sollten folgende Kriterien erfüllen:

- a) Fragen der Unterrichtsdidaktik und -methode, des Lehrens und Lernens sollten im Mittelpunkt stehen. Didaktik und Methode des Faches sollten dabei im Blick auf die obengenannten didaktischen Ziele thematisiert werden.
- b) Eine theoretische Fundierung, vermittelt durch vorhergehende Lektüre oder Kurzvorträge, ist notwendig, sollte aber zeitlich stark begrenzt bleiben.
- c) Das größere Gewicht sollte auf die Anwendung, die Umsetzung von Theorie in eine realitätsnahe, schulbezogene Praxis gelegt werden, bis hin zu Unterrichtsentwürfen, -versuchen und -demonstrationen. Dabei sollten auch immer Alternativen entwickelt werden.
- d) Auf jeden Fall sind die neueren lernpsychologischen Erkenntnisse miteinzubeziehen.
- e) Planung und Durchführung der Tagung sollen teilnehmerorientiert sein, d.h. Beobachtungen, Wünsche, Bedürfnisse der Teilnehmer sind auch während des Verlaufes der Tagung, wenn möglich, mitzuberücksichtigen.
- f) Es empfiehlt sich, auch Referenten außerhalb des Kreises unserer Schulen hinzuziehen.
- g) Bei Planung und Durchführung der Tagung sollten die Erkenntnisse der neueren Erwerbsdidaktik berücksichtigt werden. Hier besonders sollten die Mitarbeiter des Lehrerbildungsinstituts beratend mitwirken.
- h) Eine Auswertung der Tagung muß am Schluß durchgeführt werden. Diese Ergebnisse müssen schriftlich festgehalten werden und werden später von der Kommission „Fortbildung“- und Lehrerbildungsinstitut ausgewertet.
- i) Das Anfertigen eines Gesamtprotokolls sollte nicht angestrebt werden. Größeres Gewicht sollte stattdessen auf die Multiplikatorenwirkung gelegt werden, d.h. Schul- und Fachleiter müssen dafür Sorge tragen, daß die Teilnehmer anschließend an den Schulen zu Multiplikatoren der auf der Tagung gesammelten Erfahrungen werden.

4. Die Entwürfe werden einer Kommission, bestehend aus zwei von der Direktorenkonferenz bestimmten Schulleitern und zwei Mitgliedern des Lehrerbildungsinstituts, zur Stellung-

nahme vorgelegt. Diese überprüft, ob die Kriterien erfüllt sind, und trägt ihre Meinung auf der Direktorenkonferenz im April des darauffolgenden Jahres vor. Die Teilnehmer entscheiden dann endgültig, ob die Tagung durchgeführt wird.

5. Es sollten Zentralkurse sein, Dauer bis zu 5 Tagen. Die Tagungsorte sollten wechseln, auch die kleineren Schulen sollten miteinbezogen werden.

6. Die Mitarbeiter des Lehrerbildungsinstituts nehmen möglichst bald mit dem Pädagogischen Zentrum in Bogota und dem Pädagogischen Seminar in Buenos Aires Kontakt auf, damit die dort gesammelten Erfahrungen mit ähnlichen Fortbildungsveranstaltungen so gut wie möglich miteingebracht werden.

7. Die Kosten sollten von den Schulen und der Zentralstelle für das Auslandschulwesen gemeinsam getragen werden. Ein Antrag auf Bezuschussung für das Jahr 1991 ist vom Lehrerbildungsinstitut bereits gestellt worden. (s. Schreiben vom 4/21.8.90)

Werner Blieske

Problemorientierung – Praxisorientierung

Integrierte Lehreraus- und -fortbildung am LBI in Santiago/Chile

Nach langen Vorarbeiten nahm im Jahre 1988 das Deutsche Lehrerbildungsinstitut „Wilhelm von Humboldt“ (LBI) seine Arbeit auf. Es sei nur kurz erwähnt, daß man vorher schon zweimal den Anlauf zu einer bilingualen Lehrerausbildung im Lande unternommen hatte, die aber beide scheiterten. Dem Humboldtinstitut fehlte die staatliche Anerkennung und das Ausbildungsprojekt mit der Universidad de Concepción mußte aufgegeben werden, als die Universität Umstrukturierungen vornahm, die die bisherige Zusammenarbeit sehr erschwerten, ja unmöglich machten. Es muß an dieser Stelle aber hervorgehoben werden, daß viele Kollegen, die diese Ausbildung durchliefen, heute tragende Stützen besonders der Deutschen Schulen im Süden sind.

Bei der Aufnahme des Studienbetriebs des LBI lag bereits die Anerkennung des chilenischen Erziehungsministeriums vor. Allerdings steht das Institut in den ersten sechs Jahren unter der Aufsicht der Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Gemäß der staatlichen Erlaubnis darf das LBI Studenten in den Fachrichtungen Vorschullehrer(in) (Profesor(a) de Educación Preescolar con mención en alemán) und Grundschullehrer(in) (Profesor(a) de Educación General Básica con mención en alemán) ausbilden. Ich schreibe nicht ohne Grund Vorschullehrer, denn die angehenden Vor- und Grundschullehrer werden in den meisten Fächern gemeinsam unterrichtet. Das LBI ist der Überzeugung, daß die gemeinsame Ausbildung dazu beitragen kann, langfristig einen kindgerechteren Übergang vom Kindergarten zur Grundschule zu schaffen, wenn Vorschul- und Grundschullehrer mehr von ihrer jeweiligen Arbeit und Arbeitsweise wissen, und daß damit auch unter

gewissen Umständen der Einsatz einer ausgebildeten Vorschullehrerin in den Anfangsklassen der Grundstufe möglich sein kann.

Ein Kernpunkt der Ausbildung am LBI ist die Verknüpfung von Theorie und Praxis von der ersten Studienwoche an. Ich möchte mich nachfolgend nur mit dem unterrichtspraktischen Teil der Ausbildung beschäftigen und Überlegungen vorstellen, wie Aus- und Fortbildung in Zukunft sinnvoll miteinander verzahnt werden können. Dieses integrierende Konzept umfaßt vier Bereiche:

1. Die Ausbildung der Studenten
2. Die Fortbildung der Mentoren
3. Die Fortbildung der Dozenten des LBI
4. Die Nachbetreuung der Absolventen des LBI

1. Die (unterrichtspraktische) Ausbildung der Studenten

An jedem Mittwoch sind die Studenten in der Schule und erleben aus verschiedenen Perspektiven Unterricht. Im ersten Studien-

jahr hospitieren die Studenten an den Deutschen Schulen in Santiago, besuchen aber auch den Unterricht von staatlichen Schulen oder Schulen mit anderen pädagogischen Konzepten. Der begleitende Dozent stellt den Hospitanten Beobachtungs- oder Beschreibungsaufgaben, die die Studenten für Schule und Unterricht sensibilisieren sollen. Häufig schließt sich der Hospitation ein Gespräch mit dem Lehrer der Hospitationsklasse an. Ab dem zweiten Studienjahr muß dann jeder Student im Rahmen des Mittwochpraktikums schon Unterrichtssequenzen unter Obhut einer Mentorin oder eines Mentors planen und durchführen. Im dritten Studienjahr steigert sich die Unterrichtstätigkeit auf mehrere Unterrichtsstunden pro Praktikumstag. Dabei ist angestrebt, daß Unterrichtserfahrungen in allen Fächern der Grundschule gesammelt werden. Für Studenten wie Mentoren gestaltet sich die Planung der einzelnen Sequenzen oder Stunden gelegentlich schwierig, da der wöchentliche Praktikumsrhythmus die natürliche und bruchlose Einbettung der von dem Studenten vorbereiteten Stunden in die Wochen- oder Monatsplanung behindert. In der Theorie erscheint es einfach, im Anschluß an die Nachbesprechung die Stunde für die kommende Woche zu planen, aber in der Realität, selbst wenn man sich zwischendurch noch einmal zu einer Besprechung trifft, laufen diese Praktikumsstunden Gefahr, etwas am Rande des täglichen Unterrichtsgeschehens zu stehen.

Das vierte Studienjahr ist dann ganz der Unterrichtspraxis gewidmet: Zu Beginn des Jahres wird den Studenten ein dreimonatiges integriertes Semester in Deutschland ermöglicht, in dessen Mittelpunkt Hospitation und Unterricht in deutschen Kindergärten und Grundschulen stehen. Im Anschluß daran leisten die Studenten ein mehrmonatiges Blockpraktikum an den Schulen im Süden Chiles ab. Im Lauf des Praktikums steigert sich die Unterrichtsverpflichtung auf 20 Wochenstunden.

Das Schlußexamen gliedert sich während der Patronatszeit durch die Universidad Metropolitana in zwei Teile: Die praktische Prüfung legen die Studenten an der jeweiligen Praktikumsschule ab. Die Prüfung umfaßt drei Unterrichtsstunden (DaF verpflichtend und je eine Stunde aus dem naturwissenschaftlichen und musischen Bereich). Daran

schließt sich ein etwa einstündiges Prüfungsgespräch in deutscher Sprache über die gehaltenen Unterrichtsstunden an. Den zweiten Teil bildet eine theoretische Prüfung zu pädagogischen Fragen im LBI in Santiago. Den unterrichtspraktischen Prüfungsteil führt das LBI selbstverantwortlich durch, während Fachkollegen der Universidad Metropolitana an der etwa 30minütigen theoretischen Prüfung, die auf spanisch abgehalten wird, beteiligt sind.

Da im vergangenen Jahr der erste Studienjahrgang erfolgreich das Studium am LBI abgeschlossen hat, sei an dieser Stelle ein kurzer Blick zurück auf den Praxisteil der Ausbildung gestattet. Erste Eindrücke im Blockpraktikum weisen daraufhin, daß die im Mittwochspraktikum gemachten Erfahrungen den Studenten den Einstieg in das jeweilige Schulleben erleichtern und ihre Methodenkompetenz erhöht haben. Den Beweis, daß die enge Verzahnung von Theorie und Praxis Früchte trägt, lieferten die meisten der sieben Studenten in der theoretischen Abschlußprüfung, als sie mit geschickten Rückgriffen auf Unterrichtsbeobachtungen und Schulerfahrungen Fragen und Problemstellungen gerade auch der Kollegen der Patronatsuniversität beantworten und erläutern konnten, so daß diese Kollegen nach den Schlußprüfungen dem LBI zur Qualität der Ausbildung gratulierten. Solch ein Lob tut gut und spornt an, aber es darf nicht dazu führen, daß man die Augen verschließt vor Tatsachen und Schwierigkeiten, die gerade während des Blockpraktikums sichtbar wurden. Auch unsere Studenten fielen trotz aller theoretischen Kenntnisse oft noch in den Fehler, Sozial- und Arbeitsformen zu wählen, die auf den Lehrer gerichtet sind, kindgerechte und kindgemäße Lernweisen nur punktuell zu berücksichtigen, kreatives oder problemlösendes Denken und Vorgehen der Kinder kaum zu ermöglichen etc.

Die Ausbildung am LBI kann auf die Dauer nur erfolgreich sein, wenn eine intensive Nachbetreuung der Absolventen erfolgt und gleichzeitig in diesem Sinne Fortbildung der Betreuungslehrer und interessierter Kollegen stattfindet.

2. Die Fortbildung der Mentoren

Als ich im Studienjahr 1989 mit der Betreuung der Schulhospitationen und ab 1990 mit

der gesamten Praktikumsbetreuung beauftragt wurde, wurde mir sehr schnell deutlich, daß ohne eine gute Zusammenarbeit mit den Mentoren der verschiedenen Deutschen Schulen der Praxisbezug der Ausbildung auf schwankendem Grund steht. Der Wille zu einer guten Zusammenarbeit war bei allen Mentorinnen und Mentoren, die sich für diese Tätigkeit gemeldet hatten, vorhanden, aber die neue Aufgabe löste auch Irritationen und Unsicherheiten aus. Wünsche und Vorstellungen bezüglich Unterrichtsplanung und -durchführung von seiten des Instituts deckten sich nicht immer mit der Unterrichtswirklichkeit an den Praktikumschulen und den Erfahrungen und Arbeitsweisen der Mentoren. Wenn dieser praxisbezogene Aspekt der Ausbildung langfristig Erfolge vorweisen sollte, dann mußten die Kolleginnen und Kollegen stärker in Arbeitsweisen und Vorstellungen des LBI einbezogen werden. Diese Einbeziehung kann und darf aber nicht bedeuten, daß das LBI allein die Richtung bestimmt, sondern die praktische Erfahrung und die in der Regel bessere Situationskenntnis der Lehrer am Ort sind gebührend zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang ist auch der Hinweis von Bedeutung, daß gerade die Ortslehrkräfte für die Kontinuität der verschiedenen Institutionen stehen.

Seit Schulbeginn '90 treffen sich nun einmal im Monat die Mentoren im LBI zu einer Praktikumsbesprechung. Hier werden nicht nur Fragen zum Praktikum gestellt und besprochen, sondern im Mittelpunkt steht die gemeinsame Fortbildung. Die Themen werden in der Regel gemeinsam für ein halbes Jahr im voraus festgelegt und ergeben sich aus den Unterrichtsbesuchen und den Wünschen der Teilnehmer. Zwar können bei diesen Besprechungen überwiegend nur Einzelaspekte von Schule und Unterricht erörtert werden, da man sich aber regelmäßig sieht, treten typische Anfangssituationen von Fortbildungsveranstaltungen in den Hintergrund, und der Teilnehmerkreis kommt relativ zügig zu den sich gestellten Themen und Aufgaben.

Zur Vorbereitung des Blockpraktikums lud das LBI im August 1990 interessierte Kollegen der Deutschen Schulen außerhalb Santiagos zu einer 11/2tägigen Informations-tagung nach Temuco ein. Diese Tagung wurde dann im Februar dieses Jahres in einem

dreitägigen Seminar in Frutillar fortgeführt. Dazu waren auch die Mentoren der Deutschen Schulen in Santiago eingeladen. Im Vordergrund standen dabei die gemeinsame praktische Erfahrung und mentorenspezifische Themen (eine Systematik von Aspekten zur Unterrichtsbeobachtung und -beurteilung, die Führung von Planungsgesprächen und Nachbesprechungen sowie die Erarbeitung einer Checkliste für Studenten und Mentoren). Theorieeinschübe gab es nur dort, wo es unbedingt nötig war (Bausteine des Unterrichts, Verlaufsskizzen, Handlungsbereiche innerhalb des Unterrichtsgeschehens). Einige der angesprochenen Aspekte wurden im Verlauf der Tagung an unterrichtspraktischen Beispielen für die Fächer Erstlesen/Erstschreiben, Mathematik, Musik, Kunsterziehung und DaF demonstriert und erfahrbar gemacht.

Für November des vergangenen Jahres war eine weitere Mentorentagung geplant, auf der einmal die bisherigen Praktikumerfahrungen in Santiago wie an den Schulen im Süden des Landes ausgewertet werden sollten, auf der aber auch an den Themen wie Unterrichtsplanung, -durchführung und -nachbesprechung weitergearbeitet werden sollte. Leider mußte diese Tagung aus Haushaltsgründen auf das nächste Jahr verschoben werden. Die dann jährlich geplanten Veranstaltungen werden nicht nur mentorenspezifische Themenfelder angehen, sondern es ist geplant, weitere unterrichts- oder fachrelevante Themen zu integrieren. Diese Fortbildungsreihe ist nicht ausschließlich für den zur Zeit bestehenden Kreis von Betreuungslehrern gedacht, sondern jeder an dieser Aufgabe interessierte Kollege kann zu diesem Kreis stoßen.

3. Die Fortbildung der Dozenten des LBI

Die Erfahrungen im und mit dem Praktikum konnten nicht ohne Folgen für das Dozententeam am LBI bleiben. Ansprüche und Forderungen an andere Kollegen bezüglich Unterrichtsgestaltung setzen die Kenntnis und das Vertrautsein mit aktuellen Fragen der Pädagogik und Psychologie sowie das Bemühen um die Umsetzung dieser Kenntnisse im eigenen Unterricht voraus. Jeweils an einem Juniwochenende trifft sich seit 1989 das Kollegium im Schullandheim der Deutschen Schule Santiago in Rio Colo-

rado zu einer internen Fortbildung. Auch hier kann man an den Themenschwerpunkten das Bemühen ablesen, gemeinsam voranzukommen. Auf der ersten Fortbildung standen Fragen zum Selbstverständnis und zu den Aufgaben eines Dozenten im Mittelpunkt. 1990 war die Anlage und Gestaltung von Unterrichtsskizzen und -entwürfen der Schwerpunkt, im Jahre 91 die didaktischen Modelle und das Problem der Lernzielformulierungen. Da ab dem kommenden Schuljahr die Fortbildung als zweiter Schwerpunkt des LBI hinzukommt, werden auf den internen Fortbildungen im Jahr 1992 Überlegungen zum Lernen in der Lehrerfortbildung, zu Vermittlungsformen und zur Evaluation von Fortbildungsveranstaltungen im Vordergrund stehen.

4. Die Nachbetreuung der Absolventen des LBI

Für die Studienabgänger des LBI beginnt im März 1992 der Schulalltag an einer Deutschen Schule im Lande. Als Berufsanfänger stehen sie vor neuen Herausforderungen und Verpflichtungen. In einer ersten Fortbildung soll den Junglehrern Hilfestellungen zur Routinebildung vermittelt werden: Wie komme ich von den Vorgaben eines Lehrplans oder einer Jahresplanung zu einer Wochenplanung? Wie führe ich Kinder zur Stille und zur Konzentration? Wie erstelle ich eine Unterrichtsreihe? Wie kann ich Formen der Inneren Differenzierung beginnen?

Diese Arbeit muß dann in den nachfolgenden Jahren entsprechend fortgesetzt und vertieft werden, wobei die weiter unten genannten Prinzipien unbedingt zu erfüllen sind.

Nur wenn sich alle an der Aus- und Fortbildung beteiligten Gruppen diesem integrie-

renden Konzept verpflichten und an seiner Weiterentwicklung mitarbeiten, werden sich durchgreifende Erfolge einstellen.

Anmerkungen zur Fortbildungsarbeit des LBI

Zum Schluß erlaube ich mir noch einige persönliche Anmerkungen zur Fortbildungsarbeit des LBI: Wegen der guten Vorarbeit im Bereich DaF, der auch weiterhin den Schwerpunkt der Fortbildungsarbeit bilden wird, sollten schon mittelfristig Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung dieses Kollegenkreises möglich sein. Es ist sicher nicht utopisch, wenn man auch einen Multiplikatoreffekt in die betreffenden Kollegen erwartet. Fortbildung aber auf engagierte und interessierte Kollegen zu beschränken, ist für die Schulen effektiver als ein rotierendes Verfahren unter allen Kollegen. Fortbilden läßt sich nur der Lehrer, der selber will!

Grundsätzlich sollten folgende Prinzipien für jede Fortbildung des LBI gelten:

- Teilnehmerorientierung
- Problemorientierung
- Praxisorientierung
- Wissenschaftsorientierung

Erfahrungen in der Fortbildung zeigen, daß Veränderungen in Schule und Unterricht kaum durch einmalige Veranstaltungen erreicht werden. Der Wunsch, der Wille zur Veränderung wird nach einer guten Tagung schon bald vom Alltagstrott überdeckt. Weiterarbeit an der Sache verlangt intensive Begleitung und Betreuung. Dem steht leider, aber verständlicherweise im Auslandsschulwesen oft der Wunsch von Schulvorständen und Schulleitungen nach schnellen Erfolgen entgegen.

Gregor Homann

Südamerika-Pionier

Zum 100. Geburtstag von Max Tepp

Er wurde am 12. 6. 1891 in Hamburg geboren, besuchte hier die Volksschule und wurde anschließend ins Lehrerseminar am Steinhauerdamm aufgenommen. 1912 legte er die Prüfung ab und bekam eine Anstellung an der Schule. Beeinflußt durch die Jugendbewegung befaßte er sich mit Tanz und

Rhythmik und gab mit Schülern öffentliche Tanzvorführungen. Nach Teilnahme am Krieg radikalisierte er sich und war hauptsächlich, neben Fritz Jöde, an der Entstehung der Versuchsschule Breitenfelderstraße, sogenannte Wendeschule, beteiligt. (Vgl. Max Tepp, Der Wendekreis, in: Der deutsche

Lehrer im Ausland, 13. Jahrgang 1966, Nr. 7/8, S. 195-197)

Nach einem Jahr verläßt er die Wenderschule, versucht als Siedler außerhalb der Stadt, Leben und Lehren zu vereinen. Siedelt nach Südamerika über und gründet 1924 im argentinischen Petroleumgebiet Comodoro Rivadavia eine Schule. Lehrt 1925 an der deutschen Schule in San Carlos de Bariloche. Ab 1926 rege Veröffentlichungen in verschiedenen Zeitschriften. Alleine in „Die deutsche Schule im Ausland“ erscheinen von 1926-1936 über 15 Beiträge von ihm.

Nach einem kurzen „Gastspiel“ als Lehrer an der deutschen Schule in Osorno in Chile, unterrichtete er ab 1930 an der Goetheschule in Buenos Aires. Ebenfalls in diesem Jahr trat er neben Dr. L. Merzbacher in die Schriftleitung der Zeitschrift „Phoenix, Zeitschrift für deutsche Geistesarbeit in Südamerika“, ein.

1933 gründete er den Verlag „Die Umwelt“ mit den zwei Reihen „Bücherei zur Landeskunde Südamerikas“ und „Bücherei zur deutschen Volkskunde“. Zusätzlich erschienen einige Ausgaben in spanischer Sprache.

Für eines seiner Bücher erhielt er 1942 einen Preis des argentinischen Ackerbauministeriums.

Wahrscheinlich mußte Max Tepp 1943 seine Unterrichtstätigkeit auf Betreiben der nationalsozialistischen Partei aufgeben. Von 1948-1956 war er Direktor der Pestalozzi-Schule in Buenos Aires. Anschließend arbeitete er an der deutschen Abteilung der Universidad Popular und am neugegründeten deutschen Lehrerseminar in Buenos Aires mit. Außerdem veröffentlichte er weiterhin Artikel in deutschen und südamerikanischen Zeitschriften. In „Der deutsche Lehrer im Ausland“ zum Beispiel 18 Aufsätze.

Am 17. Mai 1963 wurde ihm das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse von dem Geschäftsführer der deutschen Botschaft in Buenos Aires überreicht. Am 5. April 1975 starb Max Tepp in Buenos Aires.

Wolfgang Schlottau

Da ich ein kleines Buch über Max Tepp schreiben möchte, bitte ich alle Personen, die Informationen oder Material, insbesondere persönliche Erinnerungen, zur Verfügung stellen können, sich mit mir in Verbindung zu setzen. Vielen Dank!

ASIEN

المدرسة الألمانية

Abu Dhabi – unbedeutend irgendwo in der Wüste?

Eine kleine deutsche Schule lehnt sich auf gegen einen Beschluß der KMK, der an ihren Grundfesten rüttelt. Der Beschwerdebrief – hier abgedruckt – gibt eindrucksvoll die Probleme einer Schule wieder, die im Schuljahr 1991/92 nur(?) 37 Schüler hatte (Das Colégio Visconde de Porto Seguro in Sao Paulo hatte Ende 1991 4933 Schüler). Für die Schüler in Abu Dhabi selbst (und für ihre Eltern) spielt eine Zahl eigentlich keine Rolle, sondern der große und berechtigte Wunsch, daß sie im Vergleich mit ihren Kameraden zuhause in ihrer Schulausbildung nicht zu sehr benachteiligt sein möchten in der Wüste, wo ihre Eltern berufsbedingt leben.

An das Sekretariat
der ständigen Konferenz der
Kultusminister der Länder

Abu Dhabi, 21. 5. 91

Anerkennung der Deutschen Schule Abu Dhabi

Sehr geehrte Damen und Herren,

zu einem Zeitpunkt, da sich trotz der schwerwiegenden Beeinträchtigungen durch die Golfkrise die Deutsche Schule Abu Dhabi (DSAD) aufgrund erhöhter und umfassender Bemühungen gerade wieder

im Aufschwung befindet, erreichte uns völlig unvorbereitet Ihr Beschluß, der Schule die Anerkennung zur Erteilung von Hauptschul-Abschlüssen zu entziehen.

Das überrascht und enttäuscht uns umso mehr, als Ihre Entscheidung völlig im Widerspruch zu mehrfach artikulierten Zusicherungen des AA und des BVA steht, die wir während des Höhepunktes der Krise Anfang 1991 erhielten. Darin wurde der Deutschen Botschaft in Abu Dhabi, dem Schulvereinsvorstand und der Schulleitung versichert: Die DSAD habe unabhängig von der Entwicklung der Schülerzahlen im Jahr nach Beendigung der Golfkrise (also 1991/92) keinerlei Einschränkungen zu befürchten.

Besonders das Kriterium, einen in Deutschland anerkannten Schulabschluß erreichen zu können, macht aber im zunehmendem Maße die DSAD für Eltern und Schüler attraktiv. Im Augenblick verlegen einige Firmen ihren Nahost-Standort von Kuwait in die Vereinigten Arabischen Emirate. Dabei ist, wie einige Anfragen belegen, auch eine Deutsche Schule mit anerkannten Abschlüssen ein entscheidendes Auswahlkriterium der Firmen.

Da uns die Kriterien, die zum Verlust der Anerkennung der DSAD führten, nicht mitgeteilt wurden, gehen wir davon aus, daß im wesentlichen eine zu erwartende Verminderung der Schülerzahlen der Klassen 7 - 10 Ihre Entscheidung begründet hat.

Nachstehende Tabellen geben eine Übersicht über die Schülerzahlen:

Entwicklung der Schülerzahlen von 1987 - 1992					
Klasse	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92
1	9	8	2	3	5
2	10	7	7	2	3
3	11	8	8	5	3
4	11	11	5	3	5
5	10	8	8	2	7
6	2	10	5	6	1
7	3	1	3	3	6
8	2	2	—	3	3
9	4	3	2	1	3
10	2	3	—	1	1
Summe	64	61	40	29	37

Verteilung der Schüler auf die Schulstufen (in %)					
Schulstufe	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92
GS	64%	56%	55%	45%	43%
OS	19%	30%	33%	28%	22%
Sek. I	17%	15%	13%	28%	35%

Wenn die Schülerzahlen vor allem in der Sekundarstufe I weiterhin steigen sollen – und die Situation kann optimistisch beurteilt werden – müßte als wichtigste Voraussetzung unter allen Umständen das Recht der Abschlußverteilung mindestens in der jetzigen Form erhalten bleiben.

Da an der DSAD bisher für leistungsstarke Schüler die Möglichkeit fehlt, einen Schulabschluß zu erlangen, der in Deutschland den unmittelbaren Zugang zum Gymnasium ermöglicht, fühlen sich die Eltern gezwungen, ihre Kinder etwa ab Klasse 6/7 an andere Schulen in Abu Dhabi oder Deutschland zu geben.

Die Familien müssen sich „zerreißen lassen“: die Väter arbeiten weiter in Abu Dhabi – die älteren Kinder besuchen ein anerkanntes Internat oder gehen mit ihren Müttern zurück nach Deutschland. Die Trennung der Familien ist dann letztlich nur durch Aufgabe des Arbeitsplatzes in Abu Dhabi zu überwinden.

Überdies ist zu beachten, daß die überwiegende Mehrheit der Kinder unseres Elternschaftspotentials in Abu Dhabi berechtigterweise mittlere und höhere Bildungsgänge anstrebt.

Die pädagogische Situation der DSAD (Qualifikation der Lehrkräfte, Stoffpläne, Unterrichtsorganisation, Erfüllung der Stundentafel, etc.) hat sich seit dem Schuljahr 1990/91 auf keinen Fall verschlechtert – eher verbessert.

Die Reduzierung der Förderungsmittel durch die BRD wurde durch Bereitstellung von Finanzmitteln des Schulvereins der DSAD ausgeglichen. Diese Form der Finanzierung wäre bei einem Gesamtschülerstand von ca. 33 Schülern und gleichbleibendem Unterrichtsangebot vorübergehend weiterhin möglich.

Bis hinauf in die Klassen 9 und 10 sind die unterrichtlichen Voraussetzungen zur Erteilung ordnungsgemäßer Schulabschlüsse der Sekundarstufe I – je nach dem Leistungsvermögen der Schüler – gegeben.

Die finanziellen Anstrengungen der Elternschaft geschahen natürlich im Vertrauen darauf, daß die DSAD die Berechtigung zur Abschlußerteilung (Hauptschule) weiterhin behält.

Darüber hinaus glaubte die DSAD, in Kürze auch die Berechtigung zur Erteilung von Realschulabschlüssen zu erhalten, da der neue, vom BVA vermittelte Schulleiter über die entsprechende berufliche Erfahrung und Qualifikation verfügt.

Denn sicherlich ist der Leistungsstand der Schüler und nicht die Größe von Klassen bzw. Schulen die Basis zur begründeten Erteilung von Schulabschlüssen.

Wir bitten Sie dringend, unserer Beurteilung der Schulsituation zu folgen und Ihren Beschluß vom 5. 2. 1991 aufzuheben – oder dem letzten Absatz Ihres Briefes folgend – der DSAD das Recht der Schulabschluß-Erteilung wieder zuzuerkennen.

Wir halten es zusätzlich für erforderlich, einen Vertreter des Schulvereinsvorstandes und den Schulleiter zur Erörterung der Problematik zu einem Gespräch in Bonn zu empfangen. Wir bitten, im Zeitraum von Mitte Juni bis Ende Juli einen Termin vorzuschlagen.

Mit freundlichen Grüßen

D. Busch

Schulvorstand

H. Kalinke

Schulleiter

DIDAKTIK

Wenn alle machen wollen, was sie wollen, dann geschieht, daß niemand das machen kann, was er will

Vom kreativen Umgang mit nicht allzu empfindlichen Gedichten

Gedichte erscheinen uns als ein Ganzes, in sich Geschlossenes. Schon optisch ist das so. Als Einheit erscheinen sie, und als solche wollen sie auch inhaltlich aufgenommen und verstanden sein. Deshalb ist es für viele Menschen geradezu ein Frevel, ein Gedicht zu analysieren, sie würden sagen: es zu „zerpflücken“; wie eine schöne Blüte würde es dadurch unwiederbringlich zerstört. Man kann also nicht vorsichtig genug mit Gedichten umgehen. – Sind Gedichte dann aber überhaupt für den Fremdsprachenunterricht brauchbar? Und wenn ja, wie sind sie einsetzbar?

Daß Gedichte im Fremdsprachenunterricht vorkommen, zeigt ein Blick in die Lehrwerke, z.B. in das an den Schulen gebräuchliche Mittelstufenwerk „Miteinander“ von Karl Heinz Bieler. Die Zeiten grundsätzlicher

literarischer Abstinenz sind eindeutig vorüber; allerdings erschienen Gedichte zunächst einmal in Lehrbüchern als Einzeltexte in einem bestimmten thematischen Zusammenhang um ihres Inhalts willen. In Band 3

von „Miteinander“ schließlich findet sich eine ganze Gedichtreihe als eigene Einheit, jedoch als Randerscheinung ganz am Schluß des Buches und dem Lehrer zu behutsamem Gebrauch empfohlen, wobei man einräumen muß, daß es sich bei den hier versammelten Gedichten an den Mond überwiegend um klassische und romantische Kunstwerke handelt, darunter solche, die zu den schönsten und bekanntesten deutschen Gedichten zählen. Derartiges steht bei uns nicht zur Debatte. –

Es bleibt dabei: Gedichte sind ein ganz besonderer Lese- und Lernstoff und sicher nicht das alltägliche Sprachmaterial im Fremdsprachenunterricht. Welch einen Schrecken muß es deshalb einem Liebhaber der Poesie einflößen, wenn er hört, daß man Gedichte als Rohmaterial Schülern zu eigenen Experimenten in die Hand gibt, sie die Gedichte weiterschreiben oder umdichten läßt! Doch gerade das habe ich in einer Lerngruppe machen lassen. Es handelte sich um eine Gruppe von Studentinnen des ersten Studienjahres aus dem Lehrerseminar in Buenos Aires, mit denen ich im Laufe des Jahres u.a. die deutsche Nachkriegsgeschichte behandelt hatte; Rückgriffe auf die Zeit vor 1945 waren dabei nicht ausgeblieben. Als mir deshalb Rudolf Otto Wiemers „Zeitsätze“ in die Hand fielen, kam mir der Gedanke, das Gedicht zur produktiven Wiederholung einzusetzen. Zugleich sah ich jetzt auch andere zeitgenössische Gedichte daraufhin an, ob sie für solche oder ähnliche Zwecke brauchbar wären. Nach kurzer Zeit hatte ich außer dem Gedicht von Wiemer noch zwei weitere, die von ihrer Struktur her ähnlich eingesetzt werden konnten: Volker von Törnes „Frage“ und Wolf Biermanns „Kleiner Frieden“.

Zeitsätze

Als wir sechs waren, hatten wir
Masern.

Als wir vierzehn waren, hatten wir
Krieg.

Als wir zwanzig waren, hatten wir
Liebeskummer.

Als wir dreißig waren, hatten wir
Kinder.

Als wir dreiunddreißig waren, hatten wir
Adolf.

Als wir vierzig waren, hatten wir
Feindeinflüge.

Als wir fünfundvierzig waren, hatten wir
Schutt.

Als wir achtundvierzig waren, hatten wir
Kopfgeld.

Als wir fünfzig waren, hatten wir
Oberwasser.

Als wir neunundfünfzig waren, hatten wir
Wohlstand.

Als wir sechzig waren, hatten wir
Gallensteine.

Als wir siebzig waren, hatten wir
gelebt.

Rudolf Otto Wiemer

Frage

Mein Großvater starb
an der Westfront;
mein Vater starb
an der Ostfront:
an was
sterbe ich?

Volker von Törne

Kleiner Frieden

Kinder, die aufwachen

Frauen, die Morgenwäsche machen

Männer, die ein Gedicht schreiben *über*:
Kinder

die aufwachen

Frauen

die Morgenwäsche machen

Männer

die ein Gedicht schreiben

Wolf Biermann

Alle drei Gedichte haben eine Struktur, die schon nach dem Lesen eines Teilstücks klar ist: In Wiemers Gedicht wiederholt sich immer dieselbe Satzstruktur, nur die Zahlenangaben für das Alter und das Akkusativobjekt ändern sich; inhaltlich wechseln in unregelmäßiger Abfolge Aussagen politischer und privater Natur. – In Törnes Gedicht ist die formale Struktur ähnlich; daß an entscheidender Stelle (und das kann hier nur der Gedichtschluß sein) noch eine andere Struktur kommen muß als die, mit der das Gedicht beginnt, geht aus dem Titel „Frage“ hervor. – In Biermanns Gedicht sind beide Gedichthälften gleich, nur getrennt durch das Wörtchen „über“; und die Struktur der einzelnen Verse ist ebenfalls gleich, so daß auch hier die Situation sich wie in den beiden anderen Gedichten darstellt. Auch dieses Gedicht ist wie die beiden anderen ein politisches; es ist

nur scheinbar und auf den ersten Blick ein privates; der Titel weist auf seine eminent politische Aussage hin.

Die Ergebnisse einer viertelstündigen Stillarbeit – Partnerarbeit und Arbeit in Kleingruppen war von mir empfohlen – waren erfreulich. Es zeigte sich, daß durchweg das Strukturprinzip – wenn auch vielleicht nur intuitiv – erkannt und weiterverwendet wurde. In einem Fall, bei dem Biermann-Gedicht, kam sogar das Original heraus.

Bei der Vervollständigung der „Zeitsätze“, die bis „... hatten wir/Feindeinflüge./Als wir ...“ vorgegeben waren, wurde von einer Studentin allein die private Linie fortgesetzt, während eine Dreiergruppe öffentliche Ereignisse brachte, wenn auch nicht nur politische:

„...
Als wir fünfzig waren, hatten wir Sorgen, wenn die Kinder spät nach Hause kamen.
Als wir fünfundfünfzig waren, hatten wir Schwiegersöhne und Schwiegertöchter.
Als wir sechzig waren, hatten wir Enkelkinder.
Als wir siebzig waren, fühlten wir uns mit unseren Enkeln jünger.
Als wir achtundsiebzig waren, fühlten wir uns allein.
Als wir achtzig waren, sahen wir das Gras von unten wachsen.“

Barbara Kramer

„...
Als wir fünfundvierzig waren, hatten wir Hunger.
Als wir einundsechzig waren, hatten wir Mauer.
Als wir neunundsechzig waren, hatten wir Menschen auf dem Mond.
Als wir zweiundachtzig waren, hatten wir neunundneunzig Luftballons.
Als wir neunundachtzig waren, hatten wir Mauerspechte.
Als wir neunzig waren, hatten wir Fußballweltmeisterschaftspokal.“

*Rita Suppo, Silvia Carrasco,
Corina Stickforth*

Anzumerken ist vielleicht noch, daß in dem letzten Ergänzungsversuch die vorgegebene Gedichtstruktur sogar gegen die Grammatik durchgehalten wird, wenn offenbar ganz bewußt bei „Mauer“ und „Fußballweltmeisterschaftspokal“ auf den grammatikalisch notwendigen Artikel verzichtet wird. Dieses Vorgehen kann in einer anschließenden Besprechung bei einem Vergleich der verschiedenen Arbeiten untereinander und

mit dem Original leicht erhoben und für alle deutlich gemacht werden.

Zu Törnes Gedicht, das ich bis „.../mein Vater ...“ vorgab, bekam ich folgende Neudichtung:

„Mein Großvater starb
an der Westfront.
mein Vater starb
an der Westfront.
nun bin ich dran.
warum?“

Silvia Carrasco

Auch hier zeigt sich, daß die Struktur des Gedichts voll erfaßt ist und weitergeführt wird; was fehlt, ist das Hintergrundwissen um die Brennpunkte der beiden Weltkriege, etwa Langemarck und Stalingrad.

Der „Kleine Frieden“ endet innerhalb aller Neudichtungen, die ich von den Studentinnen bekommen habe, und der Titel legt ja auch nahe, daß es sich nur um einen „kleinen“, vorübergehenden, nicht aber dauerhaften Frieden handelt. Vorgegeben war das Gedicht bis einschließlich des ersten Wortes der zweiten Strophe: „.../Kinder ...“

Kleiner Frieden

Kinder, die aufwachen
Frauen, die Morgenwäsche machen
Männer, die ein Gedicht schreiben über:
Kinder, die spielen
Frauen, die das Essen machen
Männer, die ein Buch schreiben über:
Kinder, die lesen
Frauen, die einkaufen gehen
Männer, die exiliert werden.

Soledad Camiña, Sandra Moleker

Kurzer Frieden

Kinder, die aufwachen
Frauen, die Morgenwäsche machen
Männer, die ein Gedicht schreiben über:
Kinder, die zur Schule gehen
Frauen, die das Essen vorbereiten
Männer, die mehr Gedichte schreiben über:
Kinder, die von der Schule kommen
Frauen, die das Mittagessen bereiten haben
Männer, die noch mehr Gedichte schreiben über:
Kinder, die Hausaufgaben machen
Frauen, die fegen und waschen und putzen und bügeln
Männer, die immer noch Gedichte schreiben über:
Kinder, die auf der Straße spielen
Frauen, die stopfen und flicken
Männer, die nur Gedichte schreiben können über:
Kinder, die schlafen gehen

Frauen, die das Abendgebet sprechen
und Männer, die jetzt marschieren müssen.

Carolina Zumárraga, Irina B. Taretto

Meine ursprüngliche Absicht, die Gedichte als Vehikel zur Wiederholung historischer Daten aus der deutschen Geschichte einzusetzen, mußte ich zwar weitgehend aufgeben, doch hatte ich Gefallen an dieserlei Umgang mit Gedichten gefunden. Ich startete deshalb in derselben Lerngruppe noch einen zweiten Versuch für einen kreativen Umgang mit Gedichten. Dafür gab ich den Studentinnen von Matthias Schreibers „Demokratie“ und Erich Frieds „Anpassung“ nur das Wortmaterial (die inhaltlich wichtigsten Wörter) vor und den Titel bzw. einen Hinweis auf das Thema des Gedichts. Die Gedichte lauten:

Demokratie

Ich will.
Du willst.
Er will.
Was wir wollen,
geschieht.
Aber was geschieht,
will keiner von uns.

Matthias Schreiber

Anpassung

Gestern fing ich an
sprechen zu lernen
Heute lerne ich schweigen
Morgen höre ich
zu lernen auf.

Erich Fried

Die Aufgabenstellung war folgende:

I.

Ein moderner Dichter hat aus den Personalpronomen „ich, du, er, ...“ usw. sowie den Verben „(nicht) wollen“ und „geschehen“ ein Gedicht mit dem Titel „Demokratie“ gemacht, wobei er allerdings die angegebenen Wörter z.T. mehr als einmal verwendet hat.

Können Sie das auch? Versuchen Sie's!

II.

Fertigen Sie ein Gedicht an aus dem folgenden Wortmaterial:

*gestern, heute, morgen;
anfangen, aufhören, lernen, schweigen, sprechen.*

Einige andere Wörter (Personalpronomen, Hilfsverben u.ä.) können Sie nach Bedarf dazunehmen.

Herauskommen sollte etwas von gesellschaftlicher oder politischer Bedeutung, z.B. eine bestimmte Verhaltensweise gegenüber der Gesellschaft.

Hier war bei den Schülerarbeiten mit einer formalen Ähnlichkeit überhaupt nicht zu rechnen, und auch inhaltlich durfte ich nur noch zum Gedicht über die „Demokratie“ Vergleichbares erwarten. Auch ist es für den Nachdichter schwer, sich nur auf das vorgegebene Wortmaterial zu beschränken oder auch das gesamte Wortmaterial zu verwenden.

Hier zunächst Beispiele mit dem Wortmaterial aus Schreibers

„Demokratie“:

Ich wollte, daß dies geschah,
Du wolltest, daß dies geschah,
Er wollte, daß dies geschah.
Wir wollen, daß dies, was geschehen ist, nicht mehr geschieht.
Ihr wollt, daß dies, was geschehen ist, nicht mehr geschieht.
Sie wollen, daß dies, was geschehen ist, wieder geschieht.
Doch ich, du, er, wir, ihr werden nicht zulassen, daß dies, was geschehen ist, wieder geschieht, weil wir das nicht wollen.

*Claudia Knobloch, Irina Taretto,
Carolina Zumárraga, Silvia Carrasco*

Demokratie

Wenn geschieht, daß ich machen kann, was ich machen will,
dann kann auch geschehen, daß Du nicht immer machen kannst,
was Du machen hättest wollen.
Wenn alle machen wollen, was sie wollen, dann geschieht,
daß niemand das machen kann, was er will.

Marina Maletti

Die Verfasserin des auf Seite 123 oben stehenden Gedichts hat sich nur von dem Titel leiten lassen und das Verb „wählen“ statt des vorgegebenen Verbs „wollen“ gewählt:

In den Arbeiten zum Wortmaterial aus E. Frieds „Anpassung“ muß schon von der Aufgabenstellung her die Entfernung zum Original groß werden. So kommen inhaltlich ganz unterschiedliche Ergebnisse zustande:

Leben?

Gestern fing ich ein neues Leben an;
Heute lerne ich die Schwierigkeiten dieses neuen Lebens zu verstehen;
Morgen höre ich mit diesem grausamen Leben auf.

Cecilia Doria

Demokratie

Ich wähle
 Du wählst
 Er wählt
 Wir wählen
 Ihr wählt
 Sie entscheiden
 Wählen wir?

Rita Suppo

Vielfach rückt die Auseinandersetzung mit der eigenen Situation in den Mittelpunkt.

Heute sprechen die Leute über die Zukunft
 Gestern sprachen sie über heute
 Morgen wird die neue Generation uns vergessen.

Silvina Eckardt

Gestern hörte ich auf
 und fing an zu leben.
 Heute lebe ich von dem,
 was ich gelernt habe.
 Werde ich morgen leben?

Betina Hillebrecht

In jedem Fall – auch bei den letzten Aufgaben – ist die Konfrontierung der Neudichtungen mit dem Original wichtig, interessant und dem Gespräch über die Gedichte äußerst förderlich. Beim Weiterdichten eines vorgegebenen Gedichtanfangs kann eindeutig verglichen werden, und es läßt sich deutlich feststellen, wer dem Original am nächsten kommt, was als ein besonderer Erfolg angesehen wird. Bei der Arbeit mit dem Wortmaterial geht es dann um mehr; eine Bewertung erfolgt unabhängig vom Original für das neue, eigenständige Gebilde. Die Studentinnen waren begeistert bei der Sache und, wie ich meine, mit Recht stolz auf die Ergebnisse ihrer Kreativität in der Fremdsprache. Ähnliches, denke ich, läßt sich auch in niedrigeren Klassen auf der Schule mit jüngeren Schülern erreichen, und dazu zu ermuntern, habe ich meine Erfahrungen hier aufgeschrieben.

Anm.: Anregungen zur Arbeit mit konkreter Poesie findet sich auch bei: Krusche, Dietrich/Krechel, Rüdiger: *Anspiel, Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Inter Nationes 1984, ³1988 (darin auch weitere Literaturhinweise).

Manfred Egenhoff

Beliebtheit von Landeskundethemen

Eine Umfrage bei DaF-Schülern in fünf Andenländern

An acht Deutschen Schulen in Bolivien, Ekuador, Kolumbien, Peru und Venezuela wurde vom November 1989 bis Oktober 1990 eine Umfrage zu deutschlandkundlichen Themen durchgeführt.¹ Dabei wurden insgesamt 1150 Schüler von 10., 11. und 12. Klassen befragt. In einer Liste von 23 vorgeschlagenen Themen konnten sie ankreuzen, was sie gern über Deutschland wissen wollten (vgl. Abb. 1).

Die angebotenen Themen orientierten sich alle an den zwei von der Zentralstelle für das Deutsche Auslandsschulwesen herausgegebenen Vorschlagslisten für den Landeskundeteil der Prüfungen zum Deutschen

Sprachdiplom I bzw. II, wurden aber meist etwas begrenzter und schülernäher formuliert. Die Schüler konnten angeben, ob sie ein Thema stark, etwas oder wenig interessierte.

Die Fragebögen wurden von den Schülern man die erste Frage gestrichen, da sie im vollständig ausgefüllt; nur in Guayaquil hat Oktober 1990 von der Realität überholt war.

Abb. 1: Fragebogen

Was würdest du gern über Deutschland wissen?

Das interessiert mich:
sehr – etwas – wenig

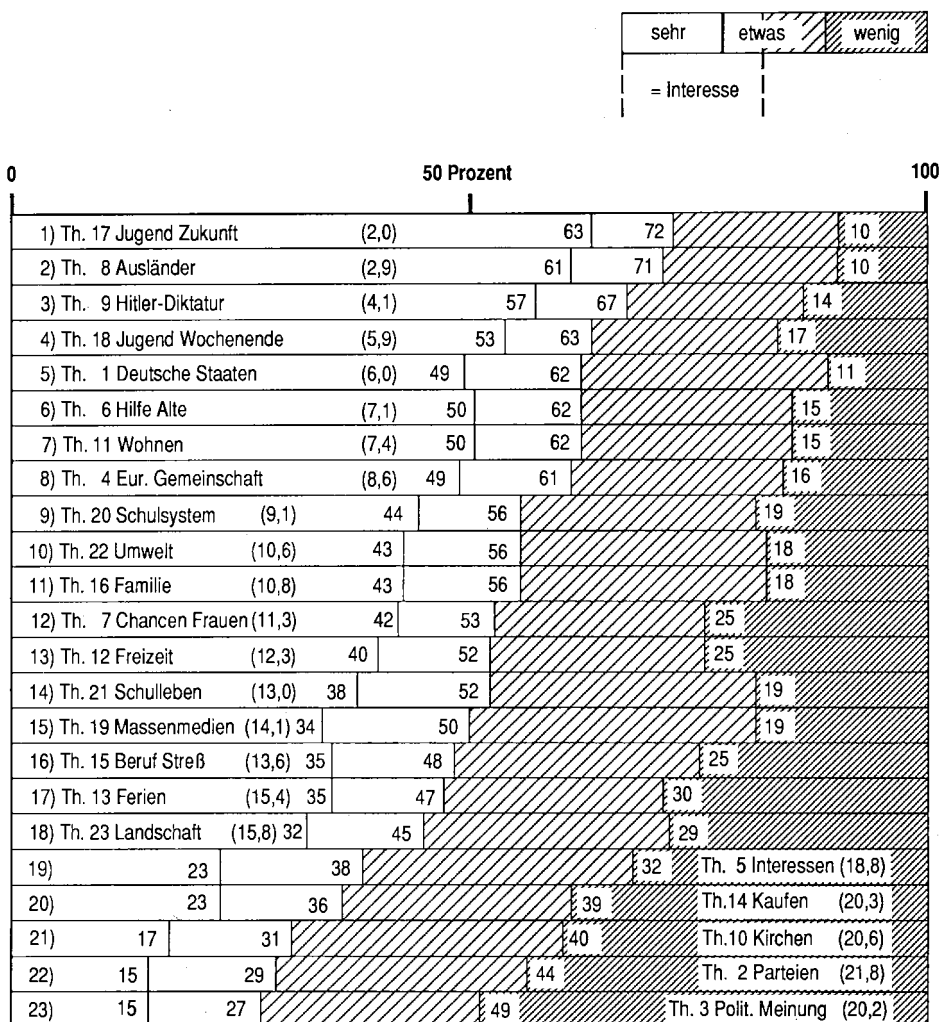
1. Welche Unterschiede gibt es zwischen den beiden deutschen Staaten?
2. Welche Parteien gibt es in der Bundesrepublik, und was wollen sie erreichen?
3. Wie kann man die eigene Meinung in der Politik durchsetzen?
4. Wie funktioniert die Europäische Gemeinschaft?
5. Wie setzen sich Arbeiter und Unternehmer für ihre Interessen ein?
6. Wie hilft der Staat den Alten, Arbeitslosen und Kranken?
7. Welche Chancen haben Frauen im Beruf und in der Politik?
8. Wie leben die Ausländer und die Deutschen in der Bundesrepublik zusammen?
9. Wie sah die Hitler-Diktatur in Deutschland aus?
10. Wie wichtig sind die Kirchen in der Bundesrepublik?
11. Wie wohnen die Deutschen?
12. Was machen die Deutschen in ihrer Freizeit?
13. Wo und wie verbringen die Deutschen ihre Ferien?
14. Was, wo und wann kaufen die Deutschen?
15. Welche Aufstiegschancen gibt es, und wie ist der „Streß“ für die Menschen in den verschiedenen Berufen?
16. Wie ist das Zusammenleben in der Familie?
17. Was denken junge Leute über die Zukunft?
18. Was machen junge Leute am Wochenende?
19. Wie sind die Massenmedien (Fernsehen, Rundfunk und Presse)?
20. Wie ist das Schulsystem in der Bundesrepublik?
21. Wie empfinden und gestalten Schüler das Leben an der Schule?
22. Welche Umweltprobleme haben die Deutschen?
23. Welche Landschaften gibt es in der Bundesrepublik?

Gesamtergebnis

Die Gesamtauswertung (vgl. Abb. 2) zeigt, daß es klare Unterschiede zwischen deutlich bevorzugten und eindeutig abgelehnten Themen gibt, wobei die angegebenen Sprachdiplom-Themen wesentlich stärker auf Interesse als auf Ablehnung stoßen. Allerdings erreicht das „starke“ Interesse bei keinem Thema eine Zwei-Drittel-Mehrheit und nur bei sechs von 23 Vorschlägen eine absolute Mehrheit.² Aber wenn man davon ausgeht, daß auch „etwas“ Interesse bei einem Teil der betreffenden Schüler noch eine positive Disposition bedeuten mag, und wenn man deshalb – um sicherzugehen –

nicht die Hälfte, sondern nur ein Drittel dieser Meinungsgruppe zu den interessierten, die Behandlung des entsprechenden Themas mittragenden Schülern rechnet, dann ergibt sich ein wesentlich positiveres Gesamtbild. 15 Themen finden dann 50 oder mehr (bis 72) Prozent „interessierte“ Schüler vor. Das Spektrum der Sprachdiplom-Themenvorschläge bietet also – mit verschiedenen Ausnahmen – eine Reihe starker Motivationsansätze für den Unterricht. Bei der Auswahl eines speziellen Themas sollten aber die im folgenden herausgestellten positiven und negativen Einflußfaktoren stets berücksichtigt werden.

Abb. 2: Themen-Rangliste



Die „Rangliste“ zeigt die Themen in der Reihenfolge ihrer Beliebtheit. Bei jedem Thema steht in Klammern auch die dazugehörige „Platzziffer“ (= Durchschnitt der Rangplätze (von 1. bis 23.), die das Thema an den einzelnen 8 Schulen jeweils eingenommen hat; bei Thema 17 z. B. $3 \times 1.$, $2 \times 2.$, $3 \times 3.$).

In jedem horizontalen Balken wird dargestellt, wie weit sich die Schüler „sehr“, „etwas“ oder „wenig“ für das betreffende Thema interessieren. Die drei im Balken stehenden Ziffern geben (auf- oder abgerundet) die Prozentzahlen für starkes Interesse, „Interesse“ und wenig Interesse an. Die Rubrik „Interesse“ setzt sich dabei aus dem Anteil der Schüler mit starkem Interesse und einem Drittel des Anteils der Schüler mit etwas Interesse zusammen.

Positive Einflußfaktoren

Eine Analyse des Umfrageergebnisses zeigt, daß bestimmte Einflußfaktoren eine

wichtige Rolle dabei spielen, welche Themen Interesse bei den Schülern hervorrufen und welche nicht.

1. Themen, die den Schülern starke Identifikationsmöglichkeiten bieten und Bezug zu ihrer unmittelbaren Erfahrungswelt haben, wecken ein sehr hohes Interesse. Daher erzielen die Fragen nach den Zukunftsperspektiven und nach den Wochenendaktivitäten junger Leute Spitzenplätze in der „Themen-Rangliste“, und auch die Frage nach dem Schulsystem (vor allem im Jahrgang 10, s. u. Abb. 3) findet noch eine positive Aufnahme.

2. Themen mit Bezug zur Zeitgeschichte wirken ebenfalls attraktiv. Die „Hitler-Diktatur“,³ die (damals noch) zwei deutschen Staaten und die Europäische Gemeinschaft stoßen bei 50 und mehr Prozent der Befragten auf starkes Interesse. Hier handelt es sich offenbar um ein Informations- und Orientierungsbedürfnis der Schüler, das nicht mit einem im engeren Sinne politischen Interesse verwechselt werden darf (s. u. Nr. 6).

3. Soziale Probleme können persönliche Betroffenheit der Schüler auslösen, so daß die Bereitschaft groß ist, sich mit dem Zusammenleben zwischen Ausländern und Deutschen (hier kommt noch die persönliche Identifikation mit dem Thema hinzu) oder mit der Hilfe für alte Menschen, Arbeitslose und Kranke zu beschäftigen. Auch das Zusammenleben in der Familie – bei dem auch in vielen lateinamerikanischen Familien die Kinder problematische Erfahrungen machen – und die Gleichberechtigung der Frauen liegen noch in der oberen Hälfte der „Themen-Rangliste“.

4. Informationen über den Alltag in Deutschland werden gewünscht, zumal solche Alltagsthemen sicher im eigenen Erfahrungshorizont der Schüler liegen. So gilt deren Vorliebe nicht nur den speziellen Jugendthemen (vgl. Nr. 1), sondern auch dem Bereich Wohnen und – neben der sozialen Motivation – auch hier wieder dem Bereich Familie. Offen bleibt allerdings, wo und wie die Schüler eine Grenzlinie zwischen einerseits interessanten und andererseits spannungslosen, banalen Alltagsthemen (s. u. Nr. 7 und Abb. 3) ziehen. So ist etwa die unterschiedliche Einstufung der Themen „Wohnen“ und

„Freizeit“ kaum nachzuvollziehen, es sei denn, daß sie aus einer stärkeren „Abnutzung“ des Freizeitthemas im Unterricht erwächst.

5. Schließlich wecken weltweite Probleme der Gegenwart das Interesse der Schüler. Hierzu gehören die Umweltproblematik und wohl auch ein Teilaspekt der Frage nach dem Zusammenleben von Ausländern und Deutschen (weltweites Vorkommen von zwischenstaatlichen Migrationen).

Negative Einflußfaktoren

In der Frage ist auch eine klare Ablehnung einiger Themen deutlich geworden: Bei den acht letzten Themen (Abb. 2) erreicht das „Interesse“ keine 50 Prozent mehr und bei den letzten fünf Themen überwiegt sogar das geringe Interesse gegenüber dem starken. Auch hieraus lassen sich gewiß einige verallgemeinernde Rückschlüsse ziehen.

6. Politik im engeren Sinne ist offenbar in der Erfahrung sehr vieler lateinamerikanischer Schüler stark negativ besetzt. Das Durchsetzen eigener Meinung in der Politik oder die Aktivitäten von Parteien rufen starke Aversionen hervor. Die Erfahrungen mit der politischen Praxis im jeweils eigenen Land haben offenbar zu einer ausgeprägten Abwehrhaltung der Jugendlichen geführt. Soll ein entsprechendes Thema unter deutschlandkundlichem Aspekt im Unterricht behandelt werden, so müssen also zunächst starke Barrieren überwunden werden. Das Negativ-Image der Politik strahlt sogar auch auf andere Themen aus, so daß wohl deshalb der Interessenkonflikt Arbeitnehmer – Arbeitgeber und die Schülermitwirkung im Schulleben (Thema 22) auf Ablehnung bzw. Reserviertheit stoßen.⁴

7. In den Augen der Schüler spannungslose, banale Alltags- und Gesellschaftsthemen sind – wie zu erwarten – ungeeignet, um Interesse hervorzurufen. Deshalb erscheinen die Fragen nach der Wichtigkeit der Kirchen (hier wirken sich wahrscheinlich auch politische Implikationen negativ aus), nach den Einkaufs- und Feriengewohnheiten und nach den Landschaften in Deutschland am unteren Ende der „Themen-Rangliste“. Vielleicht wird auch das Thema „Massenme-

dien" von den Schülern unter diesem (oder unter dem politischen) Aspekt gesehen und deshalb abgelehnt.

8. Schließlich macht sich auch die Ferne von der eigenen Erfahrungswelt der Schüler als Negativfaktor bemerkbar. Auch aus diesem Grund wird sicherlich das Landschaftsthema so stark abgelehnt, und ebenso spielt dieser Faktor wohl in die ablehnende Reaktion auf die Fragen nach dem Interessenkonflikt zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern oder nach Aufstiegschancen und Streß im Berufsleben hinein. Das letztgenannte Thema steigt dabei im Jahrgang 12 wegen der größeren Nähe schon auf Platz 13 (s.u. Abb. 3) und nimmt bei dieser Altersstufe in Bogotá und Guayaquil sogar den 8. Rang ein.

Es sei hier auch noch darauf hingewiesen, daß an den einzelnen Schulen die Intensität des Gesamtinteresses gegenüber deutschlandkundlichen Themen einen auffälligen Unterschied zeigt. An vier Schulen (Cali, Medellín, Quito und Santa Cruz) reagierten die Schüler relativ themenfreundlich, denn an diesen Schulen gibt es immerhin bei 10-12 Themen über 60 Prozent „interessierter“ (s.o. S. 2f.) Schüler. An drei Schulen (Bogotá, Guayaquil, Lima) fällt dagegen eine stärkere Reserviertheit oder Indifferenz auf: Nur bei 2-5 Themen haben über 60 Prozent der Schüler ihr „Interesse“ gezeigt.⁵ Für diese unterschiedliche Einstellung in den beiden Schulgruppen läßt sich vielleicht eine Ursache vermuten. Gerade an jenen Schulen, die gute bis sehr gute Sprachdiplomergebisse erzielen, zeigen die Schüler ein schwächeres Interesse für die deutschlandkundlichen Themen – und alle Schulen mit weniger guten Ergebnissen finden sich in der anderen Gruppe.⁶ Vielleicht wurden an einigen Schulen – im Interesse guter Sprachdiplomergebisse – viele Deutschlandkunde-Themen mit engem Bezug auf die Prüfungen „erschöpfender“ – d.h. ausgiebiger und/oder abprüfbarer – im Unterricht oder bei den Prüfungsvorbereitungen erarbeitet.

Auswertung nach einzelnen Jahrgängen

Als ein wichtiges differenzierendes Kriteri-

um sollen bei der Analyse der Umfrageergebnisse noch die einzelnen Jahrgänge herangezogen werden. Hier sind die Daten durch fehlende Unterlagen von Caracas und Quito etwas begrenzter, erlauben aber immer noch, einige offenbar jahrgangsspezifische Unterschiede in der Beliebtheit der Themen zu erkennen. (Die Tatsache, daß die Daten von zwei Schulen fehlen, führt – für sich genommen – nur zu geringfügigen Änderungen in der Themenrangfolge)

Bei der nach Jahrgängen differenzierenden Analyse erscheint eine Gegenüberstellung der 10. und 12. Klasse am ergiebigsten⁷ (vgl. Abb. 3). Zunächst fällt auf, daß der Jahrgang 10 generell positiver auf die Themen reagiert, denn acht davon stoßen auf über 60 Prozent „Interesse“ (6 im Jahrgang 12) und 15 rufen noch über 50 Prozent „Interesse“ hervor (12 im Jahrgang 12). Dieser Wandel ist sicherlich auf die im Laufe der Jahre auftretende „Abnutzung“ der Themen durch Behandlung im Unterricht bzw. Erarbeitung für Prüfungen zurückzuführen.

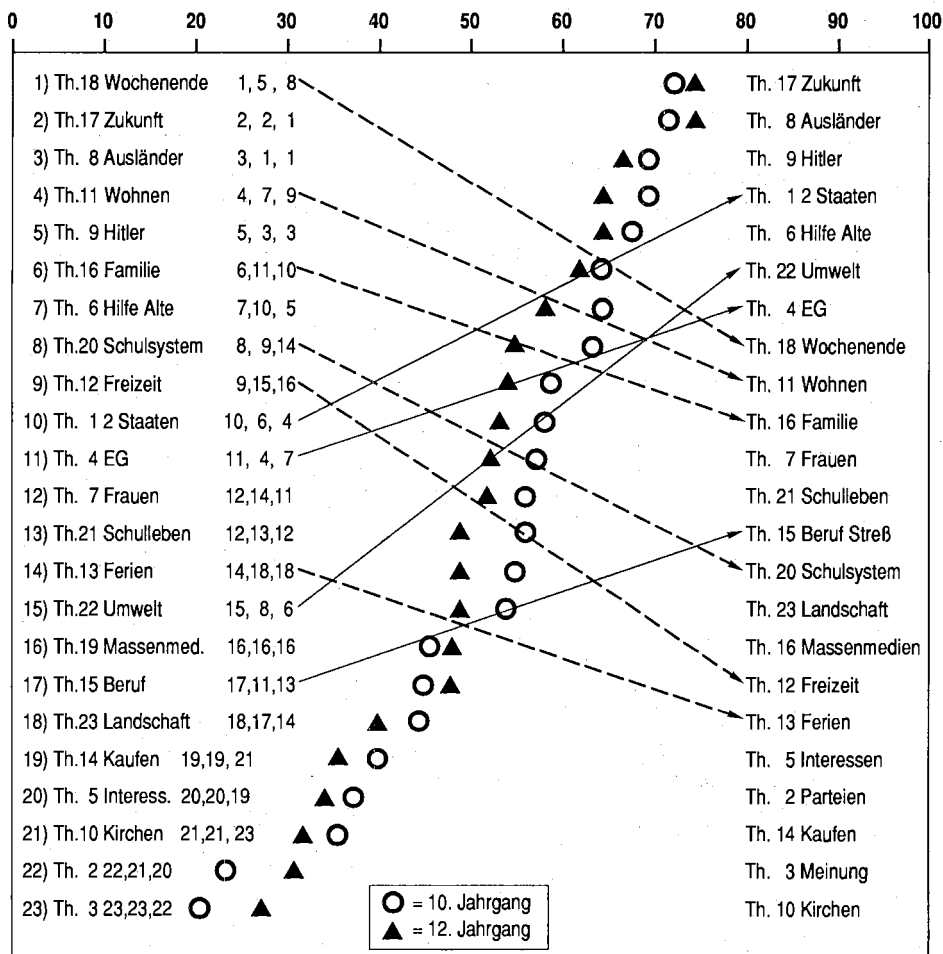
Im übrigen fallen einige deutliche Verschiebungen in der Beliebtheitsskala der Themen auf. Bei einigen Themen ist das Interesse der älteren Schüler offensichtlich erheblich geringer, was bei „gängigen“ Themen wie Freizeit/Wochenende, Ferien, Familie und Schulsystem wahrscheinlich durch die obengenannte „Abnutzung“ verursacht wurde. Ein weiterer Faktor wird sein, daß die Behandlung von Freizeit- und Feriengewohnheiten, von Schulsystem und Wohnverhältnissen aus der Sicht (und Erfahrung?) der Schüler in erster Linie einen stark deskriptiven Charakter hat und den 17- bis 18-Jährigen daher schon recht banal erscheint. Entscheidet sich der DaF-Lehrer für entsprechende Unterrichtseinheiten in den höheren Klassen, sollte er also – was ohnehin naheliegt – auf ihre Problematisierung unter soziologischem und politischem Aspekt achten. Im übrigen sollten diese Themen eben möglichst schon bis zur 10. Klasse behandelt werden.

Das zweite in die Augen fallende Ergebnis der jahrgangsweisen Gegenüberstellung ist

das im Laufe der Schuljahre zunehmende Interesse für (zeit-)geschichtliche Themen sowie für Problem-Themen. Daher steigen die Bereiche „Umweltprobleme“, „Zwei

deutsche Staaten“, „Europäische Gemeinschaft“, Beruf und Streß“ und „Hitler-Diktatur“ um 13(1) bis vier Rangplätze nach oben.

Abb. 3: Rangliste Einzelne Jahrgänge



Die „Rangliste Einzelne Jahrgänge“ zeigt die Themen am linken und rechten Rand in der Reihenfolge, wie sie sich aus den „Interessen“ der Schüler im 10. bzw. 12. Jahrgang ergibt. Allerdings lagen von den Schulen in Caracas und Quito keine jahrgangsweise getrennten Ergebnisse vor, so daß diese Schulen in der obigen Tabelle nicht berücksichtigt wurden.

Die zwei durch Symbole gekennzeichneten Prozentwerte geben das „Interesse“ der betreffenden Jahrgänge für das links bzw. rechts genannte Thema wieder, und die Platzziffern hinter dem jeweiligen Thema (links) zeigen die Rangplätze (zwischen 1. und 23.) an, die es in den 10., 11. bzw. 12. Klassen einnimmt. Die Querlinien zeigen auffällige Verschiebungen der Rangplätze an.

Vergleich zweier Umfragen

Die hier ausgewertete Umfrage zu deutschlandkundlichen Themen bietet einige Vergleichsmöglichkeiten mit der Umfrage der Goethe-Institute in Nordamerika und Europa (s. o. Anm. 1): die Zustimmung zu dem Thema „Zukunft“ sowie die Ablehnung banal wirkender Alltagsthemen und im engeren Sinne politische Themen werden in beiden Umfragen deutlich. An der deutschen Schule in Quito wurde auch der Fragebogen des Goethe-Instituts eingegeben, wobei sich nur wenige signifikante Abweichungen gegenüber den nordamerikanischen Ergebnissen ergaben. Gedanken über die Religion werden in Quito positiver, die Fragen nach den Ferien und dem Tagesablauf spürbar negativer bewertet. Im übrigen liegen die Antworten aus Quito im Trend der nordamerikanisch-europäischen Umfrageergebnisse oder innerhalb einer in jenen Ergebnissen aufklaffenden breiten Streuung.

Schließlich ist noch anzumerken, daß Quito, das sich im Vergleich der Andenländer recht themenfreundlich zeigte, bei der nordamerikanisch-europäischen Umfrage mit seinen durchschnittlich 36,25 Prozent „sehr interessiert“ reagierenden Schülern nur im Mittelfeld liegt. Dort bewegen sich die vergleichswisen Ergebnisse zwischen 29,8 (Dänemark) und 45,5 Prozent (Griechenland), wobei etwa die USA, Kanada, Belgien, Frankreich, Norwegen und Schottland ebenfalls im Mittelfeld (36–37 Prozent) erscheinen. Die Nähe oder Ferne zum Zielsprachenland oder der „Verwandtschaftsgrad“ zwischen den beiden Kulturen von Mutter- und Zielsprachenland spielen also offenbar keine Rolle für die Intensität des landeskundlichen Interesses der jugendlichen Lerner. Generell läßt sich nur feststellen, daß die Mittelmeerländer sich durch ein deutlich höheres Interesse als alle übrigen Gebiete auszeichnen.

Übertragung auf die Praxis

Die vorliegende Umfrage hat zu einigen klaren Ergebnissen geführt, die für die Planung des DaF-Unterrichts behilflich sein dürften. Für die Auswahl eines Themas oder den Aufbau eines Landeskunde-Curriculums, aber auch für die Materialauswahl und für das unterrichtliche Vorgehen innerhalb eines Themas lassen sich in den Umfrageergebnissen und in den bei der Analyse herausgestellten positiven und negativen Einflußfaktoren nützliche Hinweise finden.

Allerdings ist bei der Verwertung der Umfrageergebnisse in der Praxis zu beachten, daß in einer einzelnen Klasse erhebliche Verschiebungen gegenüber dem hier dargestellten allgemeinen Durchschnitt auftreten können. Außerdem legt das gegebene Schülerinteresse den DaF-Lehrer bei seinen Themen-Entscheidungen gewiß nicht fest, aber es sollte eben bei alternativen Optionen oder bei der Frage nach der Intensität der Behandlung und nach der erforderlichen „Anschub-Motivierung“ eine gewichtige Rolle spielen.

Es ist zu hoffen, daß aufgrund dieser Umfrage die DaF-Kollegen in den betroffenen Ländern – wahrscheinlich auch in anderen lateinamerikanischen Ländern – ihre didaktischen Entscheidungen im Bereich Landeskunde nun auf etwas gesicherterer Grundlage treffen können.

Anmerkungen:

- ¹ Eine umfangreichere, aber auf Jugendthemen begrenzte Umfrage wurde 1987 an Goethe-Instituten in Nordamerika und Europa durchgeführt (vgl. Zielsprache Deutsch, Jg. 19/1988, H. 3, S. 40ff.).
- ² Die in der Tabelle angegebenen Prozentzahlen basieren nicht direkt auf einer Auszählung aller einzelnen Schülerfragebögen, sondern auf der Mittelung der acht an den beteiligten Schulen erzielten Ergebnisse. Schulen mit hoher (Caracas 189) oder niedriger (Medellin 94) Zahl der Befragten fallen dabei also gleich ins Gewicht.
- ³ Die „Hitler-Diktatur“ besitzt als schlimmste Epoche der Deutschen Geschichte sicherlich eine besondere Faszinationskraft und mag außerdem von manchem lateinamerikanischen Schüler wegen ihrer enormen innen- und außenpolitischen Machtentfaltung auf falsche Weise für dessen Land aktualisiert werden.
- ⁴ Die Frage nach der Mitgestaltung des Schullebens wird von den Befragten deutlich negativer eingestuft als die bloße Wissensfrage nach dem Schulsystem, während doch sonst Identifikationsmöglichkeiten und Bezug zur unmittelbaren Erfahrungswelt die stärksten Positivfaktoren darstellen (s. o. Nr. 1). Allerdings müssen sich in diesem Zusammenhang auch Leiter und Kollegien der betreffenden Schulen fragen, ob sie die Schülermitwirkung zu wenig gefördert und so Indifferenz oder Enttäuschung bei den Schülern bewirkt haben.
- ⁵ Das Colegio Humboldt in Caracas liegt mit einem entsprechenden Anteil von 8 Themen zwischen beiden Gruppen.
- ⁶ Aber vor allem Quito paßt mit sehr guten Sprachdiplom-ergebnissen und trotzdem themenfreundlich reagierenden Schülern nicht in dieses Erklärungsschema.
- ⁷ Die Werte des Jahrgangs 11 sind dadurch, daß hier auch noch die Daten aus Santa Cruz fehlen – sie sind dort mit den Daten aus Jahrgang 12 zusammengefaßt worden –, weniger für einen Vergleich geeignet. Die zusammengefaßten Werte wurden bei dieser Untersuchung dem Jahrgang 12 zugerechnet, und entsprechend die für die Klassen 9 und 10 zusammengefaßten Werte dem Jahrgang 10.

Dr. Rainer Ramcke

„Ich glaube, daß zwei Meter sind ...“

Sprachprobleme im deutschsprachigen Physikunterricht

1. Drei Beispiele zu Sprachproblemen

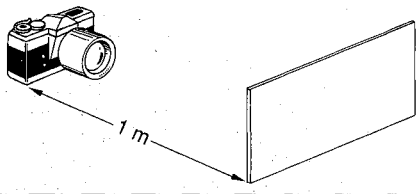
Die folgenden Beispiele entstammen Videoaufnahmen an der Deutschen Schule Valencia mit Schülern der 7. Klasse in der 7. Woche des Physikunterrichts.

Beispiel 1:

Es stammt aus der Einführung in die optische Reflexion am Spiegel mit der Absicht, vorhandene Schülervorstellungen zu eruieren. Den Schülern wurde ein Problem zur Reflexion am Spiegel gestellt, zu dem sie sich **frei** äußern sollen. Die Schüler haben noch keine fachlichen Kenntnisse zur Reflexion aus dem Optikunterricht und müssen auf ihre Alltagsvorstellungen und auf ihr Vorwissen zurückgreifen. Die Problemstellung ist leicht durchschaubar, die Problemlösung aber schwierig.

Problemstellung:

Eine Kamera steht 1 Meter vor einem Spiegel. Sie soll **von sich selbst** ein scharfes Foto machen. Welche Entfernung muß man einstellen?



Fremdsprachige Schüler (Seiteneinsteiger mit 2 Jahren Deutschunterricht):

Luis: Ich glaube, daß 2 Meter sind, ... weil die Kamera muß da gucken (*zeigt auf den Spiegel*) und ... und hier (*zeigt auf die Strecke zwischen Kamera und Spiegel*) ist 1 Meter und ... (*zeigt zurück*) ... reflektiert.

Ignacio: 1 Meter. Ich denke, daß ... vielleicht ... äh ... ist egal, daß wo ... der ... der Größe der Kamera ist egal wo der Spiegel ist.

Maria: 3 Meter vielleicht. ... Ich denke, daß wir nicht können scharf, ... scharfer, wenn sie sehr ... cerca ... (*sucht das deutsche Wort. Lehrer hilft mit ‚nahe‘*) ... nahe von der Spiegel ist.

Juan: 1 Meter 50. ... Die Kamera muß hier (*zeigt auf den Spiegel*), aber wenn sie zurück (*macht Fingerbewegung zur Wörtersuche*) ... äh ... äh ... dann (*stockt und sucht nach Wörtern*) das Bild ist ... (*sucht nach Wörtern*) ist (*sucht*) unscharf ... (*denkt*) ist so ... ist nicht so genau wie das Kamera.

Muttersprachig deutsche Schüler:

Nicki: Vielleicht, wenn man das auf 2 Meter stellt? ... weil, weil die Kamera sieht ja einmal den Weg bis zum Spiegel und im Spiegel sieht man noch einmal 1 Meter den Weg bis zur Kamera.

Maren: Auch auf 1 Meter. Nun, wenn der Spiegel da ist, dann sieht die es halt ... ja und dann ... sieht die diesen Weg scharf ... das ... das Bild.

Lehrer: Du würdest es genauso lassen, egal ob da ein Spiegel ist oder ein Gegenstand?

Maren: Das müßte man ausprobieren.

Das Beispiel zeigt Schüler im Physikunterricht als Denk- und Umdenkveranstaltung:

Der Schüler ist kein unbeschriebenes Blatt, wenn er in den Physikunterricht kommt. Vom physikalischen Sachverhalt hat er eigene Erfahrungen, seine eigene Theorie, seine eigenen Vorstellungen. Kurz: Der Schüler hat ein lebensweltliches Weltbild, das aber wissenschaftlich nicht haltbar ist.

Der Physikunterricht bringt den Schüler in kognitive Verwirrung, zwingt ihn zum Nachdenken und zum Umdenken, will ihm eine ‚wissenschaftliche Brille‘ aufsetzen, durch die er den Sachverhalt neu sehen soll. Anders denken heißt auch anders sprechen.

Zwei Sprachprobleme treten dabei auf:

Im Beispiel möchten die fremdsprachigen Schüler dem Lehrer ihre Erfahrungen, ihre Bilder, ihre Theorien mitteilen, geraten aber in extreme ‚Sprachnot‘, weil ihnen Sprachmaterial aus der deutschen **Allgemeinsprache** (nicht Fachsprache) fehlt (vgl. Juan und Maria). Die muttersprachig deutschen Schüler haben diese Schwierigkeit nicht. Sie können sich verständlich machen und können

mit dem Lehrer in einen Dialog über ihre Vorstellungen treten.

Vergleicht man die inhaltliche Seite der Aussagen, so stellt man gleiche Gedankengänge bei Luis und Nicki einerseits und bei Ignacio und Maren andererseits fest. Dem fremdsprachigen wie dem muttersprachigen Schüler ist gemeinsam, daß das Umdenken vom lebensweltlichen zum wissenschaftlichen Weltbild auch ein anderes Sprechen erfordert, nämlich das Sprechen in der Sprache der Wissenschaft. Dieses **prinzipielle Sprachproblem** ist fremdsprachigen wie muttersprachigen Schülern gemeinsam.

Ein weiteres Sprachproblem wird im Beispiel deutlich (insbesondere bei Juan und bei Maria, aber auch bei Maren): Offensichtlich befinden sich die Schüler in einer Situation, wo ihr Denken einen 'Vorsprung vor dem Sprechen' hat. Sprachprobleme sind unvermeidbar. Die Sprache wird wirr, zusammenhanglos, stotternd. Irgendwann bricht der Schüler verzweifelt ab, weil er seine ganze Kraft auf die sich weiterentwickelnden Ideen verwendet und weil das Sprechen dem Denken hinterherhinkt. Kognitionspsychologisch ist dies verständlich, weil Denken und Sprechen in verschiedenen Gehirnregionen und mit verschiedenen Geschwindigkeiten stattfinden. So entstehen **kognitionspsychologische Sprachprobleme**.

Beispiel 2:

Es stammt aus dem Unterrichtsgespräch über einen Versuchsaufbau **ohne** die erforderlichen Sprachhilfen unmittelbar nach der Experimentdurchführung.

Lehrer: Beschreibe das Experiment mit der 'brennenden Kerze im Wasser'.

Nieves (Fremdsprachige Schülerin): Wir haben ein Experiment gemacht. Wir haben zwei Kerze geguckt. Eine Kerze hier (*Zeigebewegung*) und eine da hinten die ... (*sucht nach dem Wort Glasscheibe*). Dann Sie haben Wasser (*Gießbewegung*) in das Glas gemacht und die Kerze ist nicht aus. Es ist eine Reflexion.

Nicki (muttersprachig deutsch): Man hat 2 Kerzen genommen und ... also eine Glasscheibe genommen und hat sie auf 2 Ständer gestellt und ... auf einen Tisch gestellt und dann hat man auf der einen Seite

eine Kerze hingestellt und auf die andere Seite ... äh ... einen Glasbecher mit einer Kerze drin und diese Kerze, die in dem Becher ist, ist genauso weit entfernt von der Glasscheibe wie die andere.

Lehrer: Ich zeige Euch eine Versuchsbeschreibung, wie sie im Buch steht, und ihr sollt Unterschiede zwischen dieser und Nicki's feststellen.

Zum selben Experiment noch ein Beispiel aus einer späteren Wiederholungsphase, nachdem bereits Fachbegriffe bereitstehen:

Inma: (fremdsprachige Schülerin): Zuerst stellen wir eine Kerze vor der Glasplatte und dann ... äh ... stellen wir ein Becherglas hinter der Glasplatte und wir sehen daß ... äh, in ... in dem Becherglas eine virtuelle Kerze ist. Dann gießen wir Wasser in das Becherglas und sehen wir, daß die Kerze das ... das in der äh ... der Becherglas ist ... äh ... brennt weiter, weil, ... äh ... eine virtuelle Kerze ist.

Dieses Beispiel zeigt die Schüler in typischen Kommunikationssituationen des Physikunterrichts:

Der Schüler muß sich in den Unterricht einbringen und er muß sich mitteilen. Von ihm wird verlangt, daß er Fragen beantwortet oder stellt, daß er Texte liest und herstellt, daß er Gegenstände und Sachverhalte (z.B. ein Experiment) benennt und beschreibt, daß er sich zu Diagrammen und nonverbalen Informationsträgern äußert, daß er Formeln und mathematische Operationen versprachlicht und kommentiert. Kurzum, vom Schüler wird verlangt, daß er die Kommunikationssituationen im Unterricht sprachlich bewältigt, daß er sich sprachlich in den Unterricht einbringt, daß er den Unterricht als **Weg zum Fach** sprachlich bewältigt.

Daß sich fremdsprachige Schüler hierin schwertun, zeigt das Beispiel. Ihnen fehlen Worte, Begriffe und Ausdrücke. Sie brechen Sätze unvollendet ab und versteigen sich in sprachliche Sackgassen. Ihre Sätze sind grammatikalisch fehlerhaft und mißverständlich. Schwierigkeiten in der Aussprache kommen hinzu. Die Kommunikationssituationen enthalten nämlich je nach Zielsetzung u.U. sehr viele Sprachteile aus der Allge-

meinsprache (z.B. bei erarbeitenden Unterrichtsphasen) oder aber schon umfangreichere Sprachteile aus der Fachsprache (z.B. in Unterrichtsphasen der Wiederholung, Überprüfung, Übung, vgl. dazu Inma). Sprachprobleme mit der Allgemeinsprache hat der muttersprachige Schüler nicht. Er spricht oftmals auch unstrukturiert (vgl. Nikki) und neigt zu Ein-Wort-Antworten, aber es ist nicht die Sprache, die seine Einbindung in die sprachliche Kommunikation verhindert oder wesentlich erschwert. Mit fremdsprachigen Schülern entstehen indes gravierende **unterrichtliche Sprachprobleme**.

Beispiel 3:

Es stammt aus der Phase fachsprachlicher Absicherung und Übung. Die Schüler haben inzwischen fachliche Kenntnisse zur optischen Reflexion. Die gedankliche und sprachliche Ausschärfung ist abgeschlossen.

Lehrer: Nenne Unterschiede zwischen dem Bild in der Lochkamera und dem Spiegelbild!

Lara: Das Bild in die Kamera ist nicht so ... gut, so klar. Das Spiegelbild ist immer gut.

Lehrer: Sprich mit den Fachbegriffen!

Pablo: Das Bild in der Kamera ist reell. Das Spiegelbild ist virtuell.

Lehrer: Erkläre warum!

Pablo: In der Lochkamera schneiden sich reelle Lichtstrahlen hinten, ... aber in dem Spiegel schneiden sich mathematische Strahlen hinten. Da ist das virtuelle Bild. Die reellen Strahlen reflektieren nach vorne und das Auge merkt nicht die Reflexion.

Das Beispiel zeigt die Schüler im Unterricht als Fachveranstaltung: Am Ende des Physiklernens wird vom Schüler verlangt, daß er nicht nur um die Dinge weiß, sondern daß er sie auch fachsprachlich angemessen ausdrückt. Die Fachsprache Physik weist Besonderheiten auf, die in der deutschen Allgemeinsprache seltener Verwendung finden. So erfahren, abgesehen von reinen Fachbegriffen, manche Alltagsbegriffe eine Bedeutungsveränderung. Verkürzte Nebensätze und feste Syntagmen lassen die Fachsprache selbst dem muttersprachigen Laien als ungewöhnlich erscheinen; um wieviel mehr dem fremdsprachigen Schüler.

Im Beispiel mag die Schülerin durchaus korrekte Vorstellungen von dem Spiegelbild haben; sie vermag auch Probleme dazu lösen können und trotzdem ist ihr Wissen über Reflexion am Ende des Unterrichtsganges fachlich unzureichend, mißverständlich und fehlerhaft formuliert.

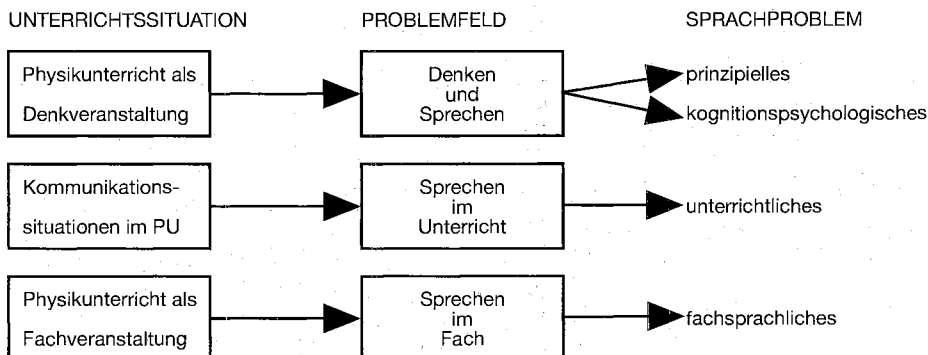
Fachwissen und Fachkönnen **am Ende** beurteilt, schließt die korrekte Benutzung der Fachsprache überall dort ein, wo sie das präzise und fachbezogene Denken darstellt. Das gilt für muttersprachige und für fremdsprachige Schüler gleichermaßen.

Hier ist sogar ein Vorteil fremdsprachiger Schüler festzustellen. In Ermangelung der ganzen Breite der deutschen Allgemeinsprache rekurren sie auf die engere Fachsprache. Das Lernverhalten der Schüler erweitert den Vorteil fremdsprachiger Schüler.

Beim Erlernen der Fachsprache tun sich **fachsprachliche Sprachprobleme** auf.

Zusammenfassung:

Im (Anfangs-)Unterricht sind Schüler im-



mer auf dem Wege zum Fach. Es gibt sehr unterschiedliche Unterrichtssituationen und in ihnen treten im Zusammenhang mit der Sprache unterschiedliche Problemfelder auf, die zu einer Reihe von verschiedenen Sprachproblemen führen (Grafik siehe Seite 132).

2. Lösungsansätze

Für den Lehrer im Ausland stellt sich die Frage: Welche Sprachprobleme erwachsen aus der Fremdsprachigkeit?

Das **prinzipielle Sprachproblem** erwächst aus dem Übergang vom lebensweltlichen zum wissenschaftlichen Weltbild und nicht aus der Fremdsprachigkeit. Als solches muß und kann es nur von der Fachdidaktik Physik gelöst werden. Die Fremdsprachigkeit des Schülers verhindert, zumindest aber erschwert sie, das Sich-Mitteilen und das Sich-Verständlich-Machen. So stellt sich nicht die Frage, wie das Sprachproblem mit fremdsprachigen Schülern gelöst wird, sondern wie damit umgegangen wird.

Im Umgang mit dem **kognitionspsychologischen Sprachproblem** sollte der Lehrer dem Vorsprung des Denkens vor dem Sprechen insofern Rechnung tragen, daß er

- in dieser Situation sprachliche Mängel hin- und später (selbst) eine Sprachbereinigung für alle durchführt
- diese Situation abmildert, indem er dem Schüler sprachlich hilft, ihm nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten gibt, oder im extremen Notfall isoliert auch die Muttersprache des Schülers zuläßt.

Die Fremdsprachigkeit macht sich am stärksten bei den **unterrichtlichen Sprachproblemen** bemerkbar. Sie selbst nehmen zeitlich den breitesten Raum ein, belasten und beeinträchtigen die sprachliche Kommunikation im Fachunterricht in erheblichem Maße. Die methodischen Maßnahmen, die sich der Verbesserung der sprachlichen Kommunikation im Fachunterricht widmen, werden als Spracharbeit bezeichnet.

Spracharbeit im Fachunterricht ist der Teil des Unterrichts, der sich geplant und gezielt der Verbesserung der sprachlichen Kommunikation im Fach widmet.

Ein Grundprinzip der Fremdsprachendidaktik, auf die Spracharbeit im Fachunterricht übertragen, besagt:

Die sprachliche Kommunikation im Fach wird wesentlich dadurch verbessert und für den Schüler leichter erlernbar, wenn er so oft als möglich in viele reale Kommunikationssituationen gebracht wird, die er mit seinen momentanen Fach- und Sprachkenntnissen erfolgreich bewältigen kann.¹

Zur erfolgreichen Bewältigung muß der Lehrer dem fremdsprachigen Schüler ‚sprachliche Leitern‘ oder ‚Sprachprothesen‘ zur Verfügung stellen.

In Sprechsituationen können dies sein:

- Wortlisten (= Listen mit neuen, unbekannten Wörtern)
- Sprechhilfen (= Blockdiagramme zu Satzstrukturen)
- Redemittel (= Sammlung von Wendungen, Formulierungen zu einem Thema)
- Flußdiagramme, Filmleisten, Situationsbilder, Wortgeländer als Strukturierungshilfen zum zusammenhängenden Sprechen.

Im Umgang mit Texten können die ‚Sprachprothesen‘ sein:

- Lesehilfen zum Lesen und Erschließen von Originaltexten
- Texterschließungsverfahren zum eigenständigen Erschließen von Originaltexten
- vereinfachte Texte
- kompilierende Texte zur Zusammenfassung eines Themenbereiches mit Wortschatzübungen.

In der Textproduktion können es sein:

- Wortlisten
- Strukturierungshilfen (Flußdiagramme, Filmleisten, Situationsbilder, Wortgeländer)
- Formulierungshilfen (Versatzstücke, Analogbeispiele)

Im Umgang mit den unterrichtlichen Sprachproblemen kann der Fachunterricht Anleihen bei der Fremdsprachenmethodik (DaF-Methodik) machen.

Das **fachsprachliche Sprachproblem** stellt sich dem Lehrer mit fremdsprachigen Schülern nicht neu. Im Ausland wird er lediglich dafür sensibilisiert. Darüberhinaus gibt es seit langem eine Fachsprachenforschung und eine Fachsprachendidaktik. Für den Fachsprachenunterricht (zumeist an Studienkollegs deutscher Hochschulen für ausländische Fachstudenten vor Eintritt ins Fachstudium) sind Methoden und ein reichhaltiges Angebot an Übungen

- zur Lexik und zum Wortschatz
 - zur Grammatik
 - zu den Kommunikationsverfahren
 - zu Lesestrategien
 - zur Textproduktion
- entwickelt worden, aus denen Anleihen für den DFU gemacht werden können.

Zusammenfassung:

Es gibt Sprachprobleme, die nicht lösbar sind und der Lehrer sollte darum wissen. Die Frage, die sich immer stellt ist: Wie geht man damit um?

Viele Schwierigkeiten, insbesondere aus dem Bereich unterrichtlicher und fachsprachlicher Sprachprobleme können mit Methoden der Spracharbeit und mit Sprech-

übungen angegangen werden, können in der Problemlage entschärft werden.

Darin muß der Lehrer aber ausgebildet werden, z.B. in Vorbereitungskursen und Fortbildungsveranstaltungen und er muß unterstützt werden z.B. durch Handbücher und Unterrichtsmaterialien.²

Anmerkungen:

¹ Es gibt bzgl. der Kommunikationssituationen einen Unterschied zwischen DaF und DFU: Der DaF-Lehrer kann die Kommunikationssituationen immer auf die momentanen Sprachkenntnisse der Schüler zuschneiden. Im DFU bestimmen aber die Fachinhalte die Kommunikationssituationen derart, daß sie den sprachlichen Rahmen vorgeben oder ggf. sprengen.

² Der 2. Teil des Aufsatzes umfaßt die Abschnitte:

3. Realisierungsvorschläge

4. Ein Unterrichtsbeispiel

Josef Leisen

Einfach: Gesprochenes Deutsch

Zur Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts

Wir können auf rund vier Jahrzehnte zurückblicken, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wurde. Die damit verbundene Arbeit hat auf didaktischem wie methodischem Gebiet Erfolge gebracht und hat darüber wertvolle Anstöße für die Betrachtung und das Verständnis der deutschen Sprache gegeben.

Ziemlich unbefriedigend ist die Situation an den deutschen Auslandsschulen geblieben. Das mag an der besonderen Personalstruktur, an der Vielzahl der – schon durch Alter differenzierten – Zielgruppen und auch an der fächerbezogenen Organisation des Unterrichts liegen. Mit Sicherheit ist das ungünstige Verhältnis von Aufwand einerseits und Ergebnis andererseits auch in der Stoffaufbereitung zu suchen. Das Deutsche – als Fremdsprache für manchen Lehrer Neuland – entpuppt sich in bestimmten Lernphasen immer wieder als die ‚schwere Sprache‘. Hierüber ließe sich vieles schreiben. Wir wollen uns mit einigen Widerständen begnügen, die dem DaF-Lehrer die Arbeit sauer machen.

Am Anfang steht der Artikel als Signalwort für das grammatische Geschlecht. Daß das erfreulich weibliche Fräulein als Neutrum zu behandeln ist, schafft fast jedem Sprecher einer romanischen Sprache tiefgehende Irritationen. Sogar Engländer sind leicht verwirrt.

Kaum vom Keulenschlag der-die-das erholt, sieht der Schüler die Deklination ihr Haupt erheben. Die Unterscheidung und richtige Benutzung von Akkusativ und Dativ ist nicht nur für den Spanischsprecher ein hinterlistiges Verwirrspiel, das nur erfolgreich überstanden wird, wenn der Lehrer in ziel- und muttersprachlicher Formenlehre

gleichermaßen sattelfest und dazu ein lieber Mensch ist.

Ist jetzt wirklich noch ein Schüler da, der in der gefährlichen Illusion lebt, er könne Deutsch schnell, freudig und erfolgreich lernen, so schleust der Lehrer mit Hilfe harmloser Sätze die Tücken der schwachen Deklination ein. Spätestens bei der Beugung des attributiven Adjektivs und der Pronomina ist der Freude und Zügigkeit des Lernens ein Ende bereitet.

Der Schüler wollte Deutsch erleben. Jetzt muß er es mit baukastennahen Attitüden auseinander- und wieder zusammenfieseln.

Aus der Schule können die Schüler zum

Glück nicht weglaufen. In Abendkursen sieht es dagegen desolat aus. – Alle übriggebliebenen verfügen zwangsläufig über einen eisernen Lernwillen (Abendkurse) oder schlagen den Kragen hoch (Schule). – Es nähert sich die Klippe der Tempora mit den verblüffenden Ablautreihen.

Ein hoher Feiertag im Mysterium der deutschen Sprache ist da, wenn – nach kommunikativ orientierter Einführung, versteht sich – der Konjunktiv zelebriert wird. Hier werden hohe Ansprüche an den Schüler gestellt, die das Image des Deutschen als gefällige Sprache endgültig vernichten. Wenn dann gar durchsickert, daß der Konjunktiv im Lehrerzimmer anders benutzt wird als im Klassenraum, dann feiert der unheimliche Deutsche Urständ.

Es bedarf keiner weiteren Beispiele, um zu zeigen, daß diese formalen Auflagen den Sprechvorgang nachhaltig stören. Nicht erst in der Phase der Kodifizierung, schon bei der Herausbildung der Sprechabsicht werden beim Lerner Hemmungen förmlich vorprogrammiert.

Diese – vielleicht etwas zu scherzhaft – erwähnten Schwierigkeiten hat man durch viele gute didaktische und methodische Maßnahmen zu überwinden versucht; mit wechselndem Ausgang. Ausräumen konnte man sie nicht, weil die formalen Ansprüche ein unverzichtbarer Bestandteil des Lernziels ‚Standardsprache‘ sind. Und ‚Standardsprache‘ bedeutet im Falle des Deutschen ‚Hochsprache‘.

Das Hochdeutsche ist bekanntlich eine alte und hochentwickelte Literatursprache, die sehr leistungsfähig ist, in Philosophie und Theologie sogar leistungsfähiger als die meisten anderen Kultursprachen, die aber eben auch schwer ist.

Hochentwickeltes Fluggerät z.B. verlangt besonders gut geschultes Bedienungspersonal.

Die deutsche (hochdeutsche) Standardsprache ist auch den meisten Deutschen zu schwer.

(Lesen Sie bitte den letzten Satz noch einmal).

Denn: in kaum einem Teil Deutschlands oder des deutschen Sprachraums wird die Standardsprache in der Alltagssprache verwirklicht. Zur Verdeutlichung vorweg ein kleiner Test: Überprüfen Sie unauffällig in Ihrem Bekanntenkreis den mündlichen Gebrauch

des Konjunktivs. Nehmen Sie Beispiele aus der Literatur hinzu. – Na?

Wollen wir das Deutsche als Zielsprache einfacher, lernbarer, attraktiver machen, so müssen wir das Lernziel zumindest in Teilen radikaler verändern, als es bisher – etwa durch Verschieben der Umgangssprache – geschehen ist. Das angeblich gesprochene Deutsch schwenkt in allen bisherigen Lehrwerken zu schnell wieder auf den Standard mit all seinen strukturellen Merkmalen ein.

Nun ist Sprache ein so organisches, gewachsenes, humanes Medium, daß willkürliche Eingriffe stets fragwürdig sind.

Einschlägige Versuche wurden mit Recht Opfer des Unwillens oder der eigenen Lächerlichkeit.

Eingedenk dieser Tatsache soll hier versucht werden, Anregungen aus der deutschen Sprachlandschaft zu geben, die Wege weisen könnten zur Vereinfachung und methodischen Neuordnung all jener Inhalte, von denen einige oben erwähnt wurden und die den DaF-Unterricht belasten.

Didaktisch motivierte Veränderungen, die von der wirklich gesprochenen Sprache abweichen, scheinen mir nicht annehmbar. Das Zeitalter der Elektronenrechner mag Sprache zum voll meßbaren System machen. Dabei ist aber immer Reduktion, Normierung, Entmenschlichung im Spiel. Die mit diversen Kunstsprachen gemachten Erfahrungen legen nahe, dem lebendigen Bestand der Sprache möglichst nahe zu bleiben.

Jede natürliche Vereinfachung der Sprache liegt entweder im historisch-geografischen oder im sozialen Feld.

Hier stellen wohl viele Leser die süffisante Frage: Sollen wir Bayrisch oder einen Jargon mit reduziertem Code zum ersten Lernziel machen?

Weder das eine noch das andere. – Neue Planungsziele, Vorgaben, taktische Entscheidungen lassen sich jedoch erwägen, wenn wir uns an zeitgenössischen Sprachlandschaften orientieren.

Die Funktionalität der Kommunikation spielt in jeder Sprache eine große Rolle. Deshalb wird lebensnahe Sprache mehr an organisch Einfachem zu bieten haben als die zum System ausgearbeitete und wissenschaftlich überwachte Hochsprache. Man bedenke in diesem Zusammenhang etwa die Diskrepanz in den Grundwortschätzen von Deutsch einerseits und Englisch andererseits.

Die Arbeiten von Boschmann, Fekeler-Lepszy, Grosse, Menge, Scholten, Sprick, Weigt u.a. zur Sprache des Ruhrgebiets zeigen, daß in neuen Lebensräumen neue Sprachvarianten herangewachsen sind, die im Koordinatenkreuz von Gesellschaft und Sprachgeschichte bisher nicht bekannte Strukturen aufweisen.

So ist das Deutsche des Ruhrgebiets einerseits eine Sprache mit niederdeutschen Merkmalen, andererseits aber ein durch moderne Medien und Großstadtlebensraum dem Hochdeutschen angenähertes Idiom. Es besitzt bei weitem nicht die lautliche und lexikalische Knorrigkeit des Dialekts, hat sich aber gegen die Morphemüberfrachtung der Hochsprache zu wehren gewußt.

Das Ruhrgebietsdeutsche ist damit eine moderne einfache Variante in den verschiedenen Ausprägungen der deutschen Sprache. Selbstverständlich können wir sie nicht zum Lernziel machen. Doch der Didaktiker sollte sich an ihr einige verblüffende Phänomene der modernen Umgangssprache klar machen.

Im Rückblick auf die sattsam bekannten Hürden des DaF-Unterrichts nenne ich einige Besonderheiten aus der Formenlehre des Ruhrgebietsdeutschen (nach Hallenberger/Volmert, „Tuusse ma eem im Kabäusken fischen ...“. Die Sprache im Ruhrgebiet, Paderborn 1990, S. 89ff)

- die Verbflexion ist vereinfacht
- kein Vokalwechsel im Präsens Singular
- Pluralformen des Substantivs vorwiegend auf -s und -r (Kinders, Doktors, Krümels, Dinger usw.)
- Possessivpronomen bleibt unflektiert (mein Mutter, mit sein Bruder, unser Tante usw.)
- Adjektiv wird nicht oder vereinfacht flektiert (dat ander Bett, son klein Kind)
- Akkusativ und Dativ werden meist vertauscht
- Nominativ wird statt Akkusativ gebraucht (er gibt sie'n Buch von mich; ich sag für ihr; der Fisch mußt du nicht essen usw.)
- Genitiv wird kaum benutzt, im Bedarfsfalle häufig durch Possessivkonstruktionen ersetzt (mit die Elke ihr Fahrrad z.B.)
- der Artikel kann weggelassen werden (nach Schule, in Bett, auf Arbeit)
- Pronominaladverbien werden getrennt und vereinfacht gebraucht (da weiß ich nichts von, da freuen sie sich über)

- Konjunktiv I fehlt, wie in nahezu allen Varianten der deutschen Umgangssprache

An dieser Stelle werden die Kollegen aus dem Nordwesten verstehend lächeln, die aus dem Süden werden die Stirn runzeln oder bedenklich den Kopf wiegen.

Dabei gehen viele dieser Merkmale quer durch die Landschaft der deutschen Mundarten und zeigen, wie weit Hochsprache und Alltagssprache voneinander entfernt sind, wie sich der normale Deutsche zu helfen weiß und welch hochgeschraubte Anforderungen wir dem Deutschlerner zumuten. Auf die Gesamtheit des Deutschlernens bezogen können wir nicht umhin, diese Anforderungen einzubringen. Wir sind aber nicht gezwungen, sie wie bisher im Anfangsbereich zu unterrichten. Darin liegt noch die alte Schulmeisterauffassung, daß man den (in der Regel Dialekt sprechenden) Kindern vom ersten Wort an absolut korrektes Deutsch einzubläuen habe. Wir haben längst gelernt zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache zu unterscheiden. Das sollte nutzbar gemacht werden, indem man sich auf eine völlig neue Progression im DaF-Unterricht besinnt.

Um Sprechfähigkeit und Erfolgserlebnisse zu fördern, um den Sprachunterricht von unnötigem Ballast zu befreien, ist es denkbar, eine Reihe von Teillernzielen der Grundstufe zu eliminieren:

Konjunktiv I

Der Konjunktiv I ist im gesprochenen Deutsch weitgehend unüblich. Er kann der Stilkunde im weit fortgeschrittenen Unterricht vorbehalten bleiben.

Genitiv

Den Genitiv kann man ohne spürbare Folgen vernachlässigen und ihn zugunsten der umgangssprachlichen Präpositionalkonstruktionen fallenlassen. Wo er angezeigt ist, benutzt ihn der Lehrer, ohne ihn zu thematisieren, ohne ihn vom Schüler zu verlangen.

Adjektivdeklinaton

Im Anfängerunterricht werden meist ungeheure Energien und viele Unterrichtseinheiten zur systematischen Darstellung der Adjektivdeklinaton vergeudet. Der richtige Gebrauch über bewußte Beugung ist der Umgangssprache fremd und für den Deutschlerner eine Arbeit, bei der Aufwand und Erfolg in keinem vertretbaren Verhältnis stehen. Die „Erzählungen Deutscher Ausgewanderten“, immerhin von Goethe, zeigen,

daß die Adjektivdeklinations verschwommene Zonen aufweist, die bis in die höchsten Sphären der Literatur spürbar sind. Hier im Sprachunterricht Regeln zu zelebrieren, ist wenig sinnvoll, zumal die Adjektivdeklinations für das sprachliche Sich-Mitteilen weitgehend ohne Belang ist.

Deklination des Possessivpronomens

Hier gilt das oben Gesagte in vollem Umfang. Die Vernachlässigung der Beugungsformen ist mit dem Blick auf die existierende Umgangssprache zu rechtfertigen.

Dativ – Akkusativ

Die Unterscheidung dieser beiden Fälle gehört zu den aufwendigsten Arbeiten des Lehrens und Lernens. In etlichen Fällen ist die Unterscheidung sinntragend und deshalb wichtig, verliert aber an Gewicht im Kontext (vgl. Ruhrgebietsdeutsch). Hier muß differenziert werden, u.U. ist die Muttersprache des Lernalters ins Kalkül einzubeziehen. Man sollte jedoch nicht vergessen, daß erhebliche Teile der deutschen Bevölkerung zeitlebens ohne die klare Unterscheidung der beiden Fälle leben.

Eine Möglichkeit wäre, zumindest die Rektion der Verben im Anfangsstadium sehr großzügig zu handhaben. Denn sinnbestimmend ist die jeweilige Präposition, nicht der an sie gebundene Fall.

Pluralbildung und Artikel

Beides sind hohe Hürden beim Erlernen der deutschen Sprache, die man nach Möglichkeit niedriger machen sollte. Im niederdeutschen Bereich gehen die hochdeutschen Artikel wild und fröhlich durcheinander; das Englische demonstriert ihre Entbehrlichkeit. Es wäre zu überlegen, inwieweit man Pluralbildung und Artikel in die Leistungsmessung einbeziehen soll. Bedenkt man, wie Deutsch wirklich gesprochen wird, so empfiehlt sich auch hier Großzügigkeit.

Alle Zeiten des Verbs außer Präsens und Perfekt

Im gesprochenen Deutsch wird das Imperfekt selten gebraucht und ist oft durch das Perfekt ersetzbar. Das Präsens deckt Gegenwart und Zukunft ab. So wichtig diese beiden Tempora schon ganz zu Anfang sind, so entbehrlich sind die anderen. Feinheiten wie Ausdruck der Vorzeitigkeit, der Wahrscheinlichkeit (Plusquamperfekt, Futur II) kommen in der Mittelstufe früh genug.

Endstellung der Personalform im Nebensatz

Im modernen Deutsch ist die Tendenz zur Auflösung besagter syntaktischer Eigenart zu beobachten. Das wäre ein Grund, auch hier höchst unorthodox und tolerant zu verfahren. Allerdings ist entgegenzuhalten, daß es sich um eine leicht zu begreifende Regel handelt, deren aktive wie passive Beherrschung wesentliche Verständnishaften bei längeren Sätzen und somit Orientierung in dichter Textstücken vermittelt.

Sollte man hier den Eindruck gewinnen, das Lehren des Deutschen als Fremdsprache sei nun leichter und die Ausbildung von DaF-Lehrern einfacher, so ist das ein gefährlicher Trugschluß.

Daß der Lehrer die deutsche Formenlehre und Stilistik mit der dazugehörigen Didaktik und Methodik sicher beherrschen muß, gilt mehr denn je.

Es genügt jedoch nicht mehr, daß der Lehrer den Schülern deutsche Grammatik darbietet, fragt und die korrekte Anwendung verlangt. Darin war immer wieder der Pferdefuß der Fremdsprachenmethodik verborgen, gerade beim Deutschen. Vielmehr muß er jetzt mit einem differenzierten Konzept für hohe Sprechleistung des Schülers und im Sinne kommunikativer Funktionalität zwei Ebenen aufeinander zuführen: die formal rudimentäre des Schülers und die formal korrekte und vollständige des Lehrers.

Gefordert wird demnach ein Lehrer, der – orientiert an der Wirklichkeit der Umgangssprache – die Hürden jener fatalen Fixierung aufs Formale abbaut, um im Anfangsbereich sicherzustellen:

- ein hohes Sprechpensum
- ein hohes Maß an Kommunikation
- das Vermeiden von Unterricht über Sprache
- die Vermittlung von Sprache als nahem Erfahrungsraum
- ein deutlich größeres Erfolgserlebnis mit entsprechender Stärkung der Motivation

Der kommunikative (wenn's beliebt: der „postkommunikative“) Ansatz in der Fremdsprachendidaktik ist als Grundlage unentbehrlich. Die komplizierte deutsche Hoch- und Literatursprache muß jedoch im Sinne einer neuen Unterrichtsstrategie vorübergehend vereinfacht und auf einfache Strukturen der Umgangssprache zurückgeführt werden.

Hans-Wilhelm Schäfer

Das Märchen vom Diplomaten, dem armen Lehrer und dem Wasser

Es war einmal, vor gar nicht vielen Jahren, ein junger deutscher Diplomat, der auf einer Anhöhe oberhalb von Managua, auf dem Kilometer 15,5 lebte. Um die Ecke wohnte ein armer deutscher Lehrer mit seiner Frau. Er lebte schon lange hier, hatte vieles erlebt und kannte viele Leute.

Alle drei lebten glücklich und zufrieden, bis, ohne jede Vorwarnung, die bösen Zauberer vom Wasserwerk die Wasserpumpe der Tankstation auf dem Kilometer 14 ausbauten und weghexten. Von diesem Tag an hatten alle, die oberhalb dieses Kilometers wohnten, kein Wasser mehr, auch der junge Diplomat, der arme Lehrer und seine Frau. Am Morgen des zwölften Tages ohne Wasser sprachen der junge Diplomat und der arme Lehrer am Telefon miteinander und berieten, was man tun könne. Man versprach sich, alle Möglichkeiten abzuklären und alles zu versuchen: ja, der junge Diplomat wollte sogar zu seinem Fürsten gehen, um diesem sein Leid zu klagen.

Noch am selben Morgen fuhr der arme Lehrer zu drei verschiedenen Institutionen und fragte dreimal: „Könnt ihr mir Wasser bringen? Ich will es auch gerne bezahlen.“ Die *Feuerwehr* durfte nicht, sie war nur zum Löschen da, und bei dem armen Lehrer brannte es ja nicht. Die *Stadtverwaltung* brachte wohl Wasser, aber erst ab dem Kilometer 25 nach oben zu noch ärmeren Leuten, und der arme Lehrer wohnte ja nun auf der Höhe des Kilometer 15,5. Das *Wasseramt* hatte nur einen kleinen Anhänger mit einem kleinen Tank, der wiederum keinen Schlauch hatte, so daß man das Wasser in keine Richtung hätte lenken können. Nun hatte der arme Lehrer aber auch nicht so viele Eimer, die er hätte füllen können, und in der Stadt, in der er lebte, konnte man just in dieser Woche wenig einkaufen, da die meisten Geschäfte geschlossen hatten.

So fuhr der arme Lehrer nach Hause und berichtete traurig alles seiner Frau, die schon ganz krank geworden war. Am späten Nachmittag des Tages fuhr plötzlich ein weißer Ritter von der nordamerikanischen Bot-

schaft in einem ebenso weißem Tanklastwagen vor, hupte freundlich und ... fragte nach dem Haus des jungen Diplomaten, das sich ja ganz in der Nähe befand und das er suchte. Der Ritter war wohl sehr weiß, aber er durfte nur tun, was seine gute Fee ihn geheißen hatte; und das war, dem jungen Diplomaten und anderen Diplomaten, die um die Hütte des armen Lehrers herum wohnten, Wasser zu bringen.

So erklärte der arme Lehrer dem guten Ritter den Weg, und dieser fuhr mit seinem wunderschönen Tankwagen wieder weg, weiß glänzend, den Tank voll Wasser, mit elektrischer Pumpe und langen, dicken Schläuchen, mit denen man das Wasser in alle möglichen Tanks pumpen konnte. Noch bis spät in die Nacht hinein hörten der arme Lehrer und seine Frau den Tankwagen um ihre Hütte herumfahren und den Diplomaten Wasser bringen.

Der arme Lehrer und seine Frau warten heute (am Karfreitag) noch auf das glückliche Ende. Sie und ihre Wäsche bleiben vermutlich noch lange ungewaschen, obwohl ihnen andere arme Lehrer so gut halfen, wie sie konnten. Im Schloß der Zauberer sagte man dem armen Lehrer ganz unromantisch, die Wasserpumpe sei noch verhext und man könne den richtigen Zauberspruch nicht finden. Offensichtlich hatte das arme Land, das gerade aus vielen Königreichen, sogar aus jenem, aus dem der arme Lehrer einst freiwillig und gerne gekommen war, viel Gold bekommen hatte, keine andere Pumpe, die man hätte einbauen können.

Vielleicht ist die Pumpe noch bis zum heutigen Tage verhext, lieber Leser, und wenn der arme Lehrer und seine Frau noch nicht vertrocknet sind und die ganze Geschichte noch nicht zum Himmel stinkt, so leben sie vielleicht noch. Der junge Diplomat aber, dem die gute Fee auch weiterhin Wasser bringen läßt, lebt glücklich und zufrieden, und Leute wie er werden wohl nie aussterben, da sie, typisch Märchen, nicht an Ort und Zeit gebunden sind.

Rainer A. J. Burger

Schauspiel und Theater

Zur Geschichte und Weltwirkung von Schauspiel und Theater, Reclams Schauspielführer. Hrsg. v. Siegfried Kienzle und Otto C.A. zur Nedden. Philipp Reclam jun. Stuttgart 18. Aufl. 1990, 1088 S., DM 32,80, ISBN 3-15-010365-7

Friedrich Luft, der großartige Berliner Theaterkritiker der letzten Jahrzehnte, hat Reclams Schauspielführer einmal einen „fundierte Schnellkursus in dramatischer Weltliteratur“ genannt. Dies ist das Buch auch mit der vorliegenden bis zur Mitte der 80er Jahre aktualisierten Neuauflage geblieben. Den Angaben zu den Autoren, ihren Dramen mit Hinweisen auf deren Rezeption und Interpretation ist jeweils ein Abriss zur Geschichte des Schauspiels der jeweiligen Epoche vorangestellt.

Im ersten Teil werden die Dramen von der Antike bis etwa 1900 behandelt; gegenüber früher sind Inhaltsangaben gestrafft, neue Autoren und Werke aufgenommen und der Wandel des Klassik-Verständnisses berücksichtigt worden. Der zweite Teil umfaßt das Theatergeschehen von Strindberg bis etwa 1950. Dem Schlußabschnitt muß bei seiner Aufnahme der zuletzt erfaßten Jahrzehnte einiges nachgesehen werden, bieten hier sowohl die Orientierung der Dramenauswahl ans Repertoire unserer Bühnen als auch die Übernahme gegenwärtig gängiger Urteile besondere Tücken. Tempus edax rerum (Ovid) – es ist die Zeit, welche die Dinge zernagt. Auch eine ganze Reihe der hier sehr zahlreich aufgereihten Stücke wird dieses Schicksal ereilen.

Das Sichzurechtfinden in deutscher Theaterlandschaft und -kultur fällt vom Ausland her, insbesondere von außerhalb Europas, nicht ganz leicht. So wird das hier angezeigte Handbuch auch den dortigen deutschen Schulen mit seinen Informationen und Deutungen willkommen sein.

Harry Werner

Eine neuartige deutsche Verslehre

Christian Wagenknecht: Deutsche Metrik – Eine historische Einführung. 2. durchg. Auflage, Verlag C. H. Beck, München 1989, 140 S., DM 24,-. ISBN 3-406-34160-8

Eine Metrik sollte aus den Buchstabenreihen die taktmäßige Sprachform heraushören, die der Dichter beabsichtigt hat. Oder: Wie kann man den Formwillen des Dichters „darstellen“? Die Sprache mag sich ändern, nicht aber die metrischen Formen. Ebenso gilt: Wer ein Gedicht verstehen will, muß die Gefühlslage erfassen, ohne aber Versmaß und Strophengestalt zu erkennen, kann ein Gedicht nicht als Künstlerisches Gebilde erfaßt werden. Deshalb gehört die Metrik zum unveräu-

ßerlichen Bestand des Deutsch- und des Fremdsprachenunterrichts.

Otto Pauls „Deutsche Metrik“ umfaßte Stabreim, Endreimdichtung des Mittelalters bis zu den freien Rhythmen der Neuzeit; sein oft aufgelegtes Lehrbuch umfaßte den gesamten deutschen Literaturbereich. Christian Wagenknecht beschränkt sich auf die neuhochdeutsche Sprache. Niederdeutsche, althochdeutsche und mittelhochdeutsche Versdichtung schließt er aus und begründet dies so: die alten Systeme der älteren Stab- und der neueren Endreimdichtung des Mittelalters lassen sich mit demselben Verfahren wie mit dem der neuzeitlichen Versbildungsweise beschreiben. Eine „Altdeutsche Metrik“ ist hiernach entbehrlich. So beginnt seine Metrik mit dem Barockzeitalter – Wagenknechts Hauptarbeitsgebiet ist das Barock – und reicht bis zu den jüngsten Erscheinungen einer metrisch kaum noch gebundenen Dichtung: Prosalyrik und konkrete Poesie.

Pauls Buch der Formenelemente der deutschen Versdichtung zählt 166 Seiten (3. Aufl.), Wagenknecht reduziert seine Metrik auf 101 Seiten, wenn man Literaturverzeichnis, Quellennachweise und das sehr hilfreiche Register (S. 119-125) in Abzug bringt. Das macht das Lehrbuch übersichtlicher und die Lerninhalte einsichtiger. Dabei geht er nicht systematisch, sondern historisch vor, das heißt, er führt die metrischen Systeme literarhistorisch bedingt vor.

Kapitel 1: Grundbegriffe der Darstellung, Kap. 1-7 Vorstellung der metrischen Systeme, Kap. 8: Spielarten der deutschen Versdichtung im 20. Jahrhundert, Kap. 9: Fallstudien. Die metrischen Formen im Deutschen sind allesamt und durchgängig durch „Übernahme und Anverwandlung (80) fremder Muster bestimmt, und zwar der Antike und der französischen und englischen Literatur. Die meisten Formen geben durch ihren Namen ihre Herkunft an. Abgehandelt werden: Meistergesang, Kirchenlied, Knittelvers; dann: Volkslied, Renaissancedichtung, Deutsche Roeterey, freie Rhythmen, Verskunst im 20. Jahrhundert (Konkrete Poesie). Jedes Kapitel ist eingeteilt in: „Übersichten“, „Prosodie“, „Versifikation“ und „Ausblick“.

Wagenknechts Metrik ist der „Geschichte des deutschen Verses“ (1960) und der systematischen Darstellung „Kleine deutsche Versschule“ (1957) von Wolfgang Kayser verpflichtet, so daß man heute von einer Göttinger Schule sprechen kann. Die 2. Auflage der „deutschen Metrik“ hat eine hervorragende Prägnanz der Darstellung, die Sichtweise ist von den drei Möglichkeiten der Prosodie und der drei Arten der Versifikation (und deren Kombination) geprägt. Der Versakzent (Ik-tus) wird von dieser Betrachtungsweise vernachlässigt. „Ungereimtheiten“ (unreine Reime) sind „Lizenzen“, „Enjambement“ heißt „Wortgrenze“, da das Enjambement (Zeilensprung) zu häufig ist. Zur Notation nicht x x x x, auch nicht „w“ und „s“ (weak, strong), sondern v - v -, der antiken Nota-

tion entsprechend. Der reale Schulunterricht ist noch weit entfernt von der anderen Sehweise und der entsprechend anderen Terminologie. Wer nach der Paulschen Metrik gelernt hat, wird sich nicht von heute auf morgen „umschulen“ lassen. Das ist wohl vergleichbar mit den andern Sichtweisen und der neuen Terminologie in der Grammatik. Glinz' neue Grammatik ist längst vergessen; Engels Grammatik zwingt zum Umdenken. Die Übergänge in der Schulpraxis sind dann dadurch gekennzeichnet, daß in der Grammatikstunde Imperfekt und Präteritum oder Konjunktion und Subjunktor für dasselbe genannt werden müssen, je nach Schule des Lerners. Hat man sich in der Grund- und Hauptschule soeben erst zur Einführung der Termini Subjekt, Prädikat und Objekt durchgerungen, so wird derselbe Lehrer wenig bereit sein, die Bezeichnung „Subjekt“ aufzugeben. Nicht anders wird es der neuen Metrik ergehen; jedenfalls zeigen die frisch edierten Grammatika (vgl. Schoebe: Elementargrammatik, München: Oldenbourg, 1991, bringt auf S. 57-60 „Vergleichende Begriffstabellen“; für Deutsch sind nur die alten Ausdrücke angeführt) keine Neigung zur Übernahme der richtigen und der deutschen Sprache angemessenen Termini, denen linguistische Einsichten vorangingen.

Helmut Birkenfeld

Praktische Handreichungen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache

Heinrich Graffmann, Marcia Alonso Pires, Marilene Santana S. Garcia, Roseli Timoxenco: *Aussprachehilfe einfach und spontan*. Editor a Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo 1991, 100 S. DM 16,80 – ISBN 85-12-51060-9

Der Titel „Aussprachehilfe einfach und spontan“ trifft kompakt die Intention des Buches. Inwiefern kann das Büchlein dem Fremdsprachenlehrer, der seinen Schülern eine gute deutsche Aussprache vermitteln möchte, hilfreich sein?

Die Autoren gehen davon aus, daß die Ausspracheschulung in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts oft stiefmütterlich behandelt wird. Sie wollen effiziente Arbeitsweisen anbieten, die es auch dem phonetisch nicht vorgebildeten Lehrer ermöglichen, im Unterricht solche Übungen ohne spezielle Vorbereitung durchzuführen, wenn er Ausspracheprobleme im Bereich der Vokale, der Konsonanten, des Wortakzents und der Intonation feststellt. Zu diesen Bereichen bietet das Buch kurze Erläuterungen, die das Ziel der Übungen für Lehrer und Schüler beschreiben, dabei mögliche Schwierigkeiten voraussehen und zugleich Hinweise zur methodischen Durchführung geben. Die Übungen des Buches sind neben jedem Sprachlehrwerk einsetzbar.

Schon vom äußeren Format (14 x 20 cm) her versteht sich das Buch als handliches Begleitmaterial. Die Ausspracheprobleme sind systematisch geordnet und leicht auffindbar. Jedes Ausspracheproblem ist normalerweise jeweils auf der linken Seite übersichtlich dargestellt. Auf der rechten Seite findet sich dazu eine Hör- und eine Sprechübung, die in maximal fünf Minuten durchgeführt werden kann. Es kommen bewußt nur drei Übungstypen vor, so daß sich Lehrer und Schüler bei der immer wieder notwendigen Wiederholung der Übungen rasch eingewöhnen können. Wichtig ist nicht zuletzt, daß sich die Übungen ohne technische Geräte durchführen lassen. (Allerdings steht auch eine Ton-Kassette zu den wichtigsten Übungen zur Verfügung.

Die Konzeption des Buches ist aus der Unterrichtserfahrung mit portugiesisch sprechenden Schülern entstanden. Gleichwohl sind die Passagen, die deutsch-portugiesische Interferenzen zum Gegenstand haben, leicht auf andere – vor allem auf romanische Sprachen – übertragbar. Darüber hinaus regt das Buch an, spezifischen phonetischen Fragestellungen nachzugehen, die sich aus der Erfahrung im Fremdsprachenunterricht mit ausländischen Schülern ergeben.

Das Buch ist in Europa zu beziehen über SVK (Stuttgarter Verlagskontor), Postfach 809, 7000 Stuttgart, Preis: DM 16,80.

Dieter Klapproth

Das 20. Jahrhundert vor seinem Finale – Überblick und Resümee

Die Bilanz des 20. Jahrhunderts (Herausgeber: Bodo Harenberg, Chefredakteur: Gert Woerner). Harenberg Kommunikation Verlags- und Mediengesellschaft Dortmund 1991, 511 S., DM 98,-, ISBN 3-611-00199-6.

Schon einige Jahre vor Ende unseres Jahrhunderts beieilen sich Verleger und Autoren, den Zeitgenossen rechtzeitig einen abschließenden Überblick einschließlich einer Gegenüberstellung der säkularen Aktiva und Passiva zu liefern. So legt der Harenberg-Verlag fast ein Jahrzehnt nach seiner umfänglichen „Chronik des 20. Jahrhunderts“ bereits jetzt „Die Bilanz des 20. Jahrhunderts“ vor, abermals einen neu konzipierten Typ im Sachbuchbereich, eine Mischung von Dokumentation und Nachschlagewerk. Ein Autorenteam aus Wissenschaftlern, Publizisten und Redakteuren hat die Texte der ca. 1200 Einzelartikel nach einem eigens entwickelten Kriterien-Katalog verfaßt, in mehr als 200 Kapiteln zusammengefügt und reich mit Abbildungen und neu entwickelten Karten und Grafiken, durchgehend vierfarbig gedruckt, versehen. Dabei werden Ereignisse und Entwicklungen nicht nur dargestellt und nach ihrer historischen Bedeutung taxiert, sondern jeweils grundsätzliche positive und negative Aspekte gegenübergestellt unter dem Bemühen, in einer in-

terdisziplinären Zusammenschau Perspektiven für die Lösung der zunehmend komplexer werdenden Weltprobleme aufzuzeigen.

Information und Orientierung – wer diese für unser Säkulum sucht, wird sie in dem voluminösen großformatigen Buch zweifellos finden, ebenso sachlich wie präzise, eingängig und eindrucksvoll dargestellt, Kenntnisse und Bilder des Gewesenen vermittelnd, ohne die fortdauernden Hoffnungen und Sehnsüchte der Menschen zu vergessen. Zudem findet sich der weltoffene Leser angeregt, Assoziation und Vernetzung der Fakten und Themen nach seinen Interessen und Absichten fortzuführen. So zum Beispiel jeder Lehrer zwecks Neu- oder Umgestaltung von Unterrichtseinheiten. Weiter hat der Auslandslehrer Gelegenheit, aufgrund der Selbsterfahrung vor Ort die Richtigkeit von Tendenzfeststellungen zu überprüfen, die z.B. im Inhaltsverzeichnis folgendermaßen lauten: Irland – Grüne Insel bleibt eine gestörte Idylle, Portugal – Gute Aussichten für das Armenhaus Westeuropas, Türkei – Diktatur und Europäisierung bleibt ein Widerspruch, Lateinamerika – Diktatoren und Demokraten abwechselnd glücklos, China – Das größte Volk der Erde am stärksten unterdrückt. Wie steht es dort heute? Was bleibt noch zu tun?

Das Werk, das mit den hierfür üblichen Verzeichnissen, Literaturhinweisen und Registern versehen ist, sollte, abgesehen von persönlichem Anspruch und Erwerb, in den Präsenzbibliotheken von Schulen zugänglich sein. Die in ihm jetzt enthaltenen Rätsel, Prognosen und Visionen für die Welt in 100 Jahren besitzen vor allem den Charakter der Vorläufigkeit; sie werden in knapp zehn Jahren, wenn das 20. Jahrhundert endgültig abgeschlossen ist, schon für eine Neuauflage in manchen Teilen anders zu fassen und verändert zu aktualisieren sein.

Harry Werner

Die Bundesrepublik Deutschland – ein Land mit immer mehr Menschen und immer weniger Deutschen?

Klaus J. Bade (Hrsg.): Neue Heimat im Westen – Vertriebene, Flüchtlinge, Aussiedler. Westfälischer Heimatbund Münster 1990. ISBN 3-928052-00-4.

Klaus J. Bade betreibt Geschichtsschreibung, die unter die Haut geht. Der Sammelband hat fünf Autoren, die ein deutschlandkundliches Buch vorlegen, das weder vom Politiker noch vom Lehrer der Geschichte noch vom Lehrer im Bereich DaF ohne Nachdenken beiseite gelegt werden kann.

„Immer mehr Menschen und immer weniger Deutsche; und die Deutschen werden immer älter und im Altenteil immer zahlreicher im Verhältnis zu jungen Menschen im Erwerbsalter. Die Deutschen

werden nachwuchsmüde und vergeisen. Gleichzeitig halten Zustrom und urbaner Flüchtlingsstrom an; der Zuwachs ist größer als das Absterben. Im Bereich der Asylbewerber hat sich allerdings die Süd-Nord-Wanderung in eine Ost-West-Wanderung gewandelt. Auf dem demographischen Hintergrund ist der Zustrom eine willkommene Verjüngungskur der vergeisenden Bevölkerung; der Zuwachs balanciert den Arbeitskräftemangel. – Stätten des Deutschlernens (Bonn nennt dreißig in einer Broschüre) werden dann zum Nadelöhr des Zustroms.“ Gedanken beim Lesen der Lektüre.

Bade ist Neuhistoriker und Migrantenforscher. Schon zuvor schreckte er Bonner Politiker mit seinem Beitrag zur Zeitgeschichte auf: „Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland?“ (Berlin 1980). Lapidar zusammengefaßt: Wanderungen in Richtung Industrieland gab es, solange die Industrialisierung fortschritt. Nur: sich zum Einwanderungsland zu bekennen, fällt Politikern auch heute schwer. Falsch war allerdings die von Bade korrigierte Ansicht, das Einwanderungspotential stellte die Gastarbeiteranzahl; von 14 Millionen gingen 11 Millionen zurück, und die Rückwanderung hält an. (Heiratsfähige türkische Töchter, die sich ihren Mann in der Türkei holen, sorgen hier wiederum für den Ausgleich, was Bade übersieht; bis zum Jahre 2000 mehr als 300 000). In der ehemaligen Bundesrepublik ist ein Drittel der Bevölkerung zugewandert. Das sind Dimensionen, die weltweit einzigartig sind.

Übrige Beiträge im Telegrammstil kennzeichnen:

Volker Ackermann: Problematisierung des Begriffs „Integration“; Wechselbeziehungen „Wer integriert wen?“

Uwe Kleinert: Zustrom nach Nordrhein-Westfalen; Flüchtlinge als „unliebsame Grenzgänger“, die durch „geeignete Erziehungsmittel“ angemessen erzogen werden mußten; Arbeitsverwaltung drängt auf positive Aufnahme der „Arbeitskräfte“. Oder: erst Flüchtling, dann Arbeitskräftereservoir, dann erst Mensch mit Familie.

Johannes-Dieter Steinert: politikgeschichtliche Probleme der Flüchtlingsintegration; Parteien und Flüchtlingsvereinigungen
Rainer Schulze: unterschiedliche Eingliederung in Stadt und Land.

Ulrich Tolksdorf: vom Kulturschock bis zur „punktuellen“ Bewahrung kultureller Ausdrucksformen.

Bade stellt auch fest, daß die Unterdrückung der kulturellen Identität zur Auswanderung veranlasse, nicht allein die ökonomische Situation. Er fordert in seinem Schlußkapitel „Einheimische Ausländer und fremde Deutsche“ ein „Amt für Migration und Integration“. Bekennen die Politiker sich erst dazu, daß Deutschland ein Einwanderungsland ist, dann muß nicht mehr improvisiert werden, dann kann vorausgeplant werden, dann muß nicht ständig repariert werden, dann wird wie

in anderen Ländern die Zuwanderung kontingentiert und an Voraussetzungen geknüpft. Diese Forderung wird in dem sich vereinigenden Europa eine politische Notwendigkeit.

Was Bade als vielgereister Kenner der Szene klarstellt, geht die Politiker an. Was er aber für die Diskussion richtig stellt, sollte nicht überhört werden: „Die Rumänen“, „die Türken“, „die Polen“ – wer so spricht, der denkt inhuman. Jeder hat sein Schicksal; jedes Pauschalieren verletzt die Rechte vieler.

Helmut Birkenfeld

Aspekte einer Beziehungsgeschichte der deutschen Hauptstadt

Klaus Meyer (Hrsg.): Berlin und Osteuropa – Ergebnisse einer Vortragsreihe. Colloquium Verlag Berlin 1991, 213 S., DM 68,00, (Wissenschaft und Stadt Bd. 19) ISBN 3-7678-0789-0.

Erst jüngst, im August 1991, sind Berlin und Moskau eine Städtepartnerschaft eingegangen, doch reichen die Beziehungen der brandenburgisch-preußischen und deutschen Hauptstadt zu Rußland, der Sowjetunion und ganz Osteuropa weit in die Vergangenheit zurück. Hierzu geben die in diesem Sammelband veröffentlichten acht Beiträge einige aufschlußreiche Einblicke; soweit sie die nahe Gegenwart betreffen, sind die Studien inhaltlich aktualisiert, ansonsten entsprechen sie dem Forschungsstand von 1987, jenem Jahr der Ringvorlesung über „Berlin und Osteuropa“ an der Freien Universität Berlin. Alle Autoren sind Wissenschaftler am Osteuropa-Institut der FU.

Der thematische Bogen ist überraschend weit gespannt, wie schon folgende Beispiele zeigen. „Slawien in und um Berlin“ – unter diesem Titel bringt Prof. Norbert Reiter mittels semantischer Untersuchungen die slawische Vergangenheit der Stadt und ihrer Umgebung in Erinnerung. Aus der fast überreichen Beziehungsgeschichte mit ihrer reziproken Beschaffenheit finden zwei kulturell besonders interessante Epochen ihre eigene Behandlung. So beschäftigt sich Prof. Fred Otten mit „Berlin in russischen Reiseberichten aus der Zeit Peters des Großen“, wobei Aufmerksamkeit und Neugier der seinerzeit westwärts reisenden Russen häufig Beobachtungen und Darlegungen erbringen, die zu erkennen geben, daß das damalige Kultur- und Informationsgefälle generell in west-östlicher Richtung verlief. Danach befaßt sich Prof. Klaus Meyer mit „Berlin und St. Petersburg – zwei Residenzen in der Mitte des 19. Jahrhunderts“. Der Vergleich der beiden Hauptstädte erfolgt mit Blick auf deren Ähnlichkeiten, Beziehungen und Gegensätze, wie sie sich jeweils in der gesellschaftlichen und politischen Rolle der Residenzen, dem Stadtbild, den Verkehrsverhältnis-

sen und der sozialen Topographie darstellten. Der hier eingefügte Ex-Kurs „Der Dichter und seine Stadt“ von einer Seite Länge trägt dagegen kaum zu einer literarischen Profilierung der beiden Hauptstädte bei. Schließlich sprengt Prof. Erich Klinkmüller mit seinem Beitrag „Wirtschaftliche Grenzen der sowjetischen Zukunft“ den mit dem Buchtitel abgesteckten Rahmen. Doch ist es erstaunlich, wie folgerichtig die weltpolitischen und weltwirtschaftlichen Entwicklungen der Jahre 1988 bis 1990 schon seinerzeit vorhergesagt wurden.

Die zeitgeschichtliche Konstellation von Schule und Unterricht in Berlin ist Gegenstand des Vortragstextes von Prof. Franz Basler „Russischunterricht an Berliner Schulen von den zwanziger Jahren bis heute“, wobei der Autor – sehr aufschlußreich – einleitend die Entwicklung des Russischunterrichts in Deutschland von den Einzelinitiativen des 18. und 19. Jahrhunderts bis hin zum Angebot als wahlfreies Fach an mehreren höheren Schulen um die Zeit des Ersten Weltkriegs skizziert. Danach macht der Russischunterricht an Berliner Schulen viele Stationen durch: als Arbeitsgemeinschaft und Wahlfach, als Schulsprache der Deutsch-Russischen Schule (1931-1940), nach 1945 als erste Fremdsprache für Kinder im Ostteil der Stadt, ab 1956 als erste, zweite oder dritte Fremdsprache an öffentlichen Schulen in West-Berlin. Die Frage der praktischen Zusammenführung der beiden unterschiedlichen Bildungssysteme des Ost- und des Westteils der Stadt steht erst seit dem 3. Oktober 1990 an.

Das fragwürdige Agieren eines Berliner Professors in St. Petersburg 1751, rechtstheoretische und verfassungshistorische Probleme der Umwälzungen in Rußland und in Deutschland 1917 bzw. 1918, die Geschichte Berliner Kontakte zu Südosteuropa und einige aktuelle Betrachtungen hierzu (leben doch im Westteil der Stadt allein über 114 000 Türken) – Kurzum: eine Fülle von wissenschaftlich aufgearbeiteten Aspekten, die auch zu einem vertieften Verständnis der Ost-West-Beziehungen in Europa führen können.

Harry Werner

Der schicksalsschwere Weg von Berlin als deutscher Hauptstadt

Manfred Durniok/Peter Schultze: Berlin-Kriegsende War's End 1945-1991. Bildband Westkreuz Verlag Berlin/Bonn 1991, 156 S., DM 78,-, ISBN 3-922131-77-8.

Auf unserem kleinen Büchertisch haben eigentlich großformatige Bildbände keinen Platz, doch soll hier für Berlin eine Ausnahme gemacht werden als Lastenträger der deutschen Nachkriegsgeschichte und als Hauptstadt des vereinigten Deutschland mit Sitz von Regierung und Parlament, wie es der Bundestag am 20. Juni 1991 mehrheitlich bestimmt hat.

Die Epoche vom Ausgang des Zweiten Weltkriegs über den danach folgenden „Kalten Krieg“ bis hin zum Tag der Wiedervereinigung schildern die Autoren eindrucksvoll in bisher unveröffentlichten Bildern und optischen Essays sowie zweisprachig verfaßten Kommentaren, allesamt unüberlegbare Fakten und Zeugnisse der Bedrohung wie der Selbstbehauptung. Eine Dokumentation zur Erinnerung und Mahnung der Zeitgenossen, vom Ausland her dazu zum tieferen Verständnis eines jungen Kapitels gelebter deutscher Wirklichkeit.

Harry Werner

Schule und Leben, neu ins Blickfeld gerückt

Katharina Rutschky: Deutsche Schul-Chronik – Lernen und Erziehen in vier Jahrhunderten. Deutscher Taschenbuch Verlag München 1991, 260 S., DM 14,80 (dtv 11341) ISBN 3-423-11341-3.

Gerhard Prause: Genies in der Schule – Legende und Wahrheit über den Erfolg im Leben. Deutscher Taschenbuch Verlag München 1991, 248 S., DM 12,80 (dtv 11412) ISBN 3-423-11412-6.

Im Sog der Alltagsgeschichte entdecken auch Schulhistoriker neue Aspekte, Themen und Darstellungsweisen. Von diesen wird Schule weniger als Stätte unterrichtlichen Lehrens und Lernens verstanden und betrachtet, sondern vor allem als ein Stück Lebenswelt des Kindes und des Jugendlichen, ein Ort subjektiver Eindrücke, Erfahrungen, Erlebnisse und Prägungen. Damit erfährt die Individualebene entschiedene Berücksichtigung, werden Autobiographien zu einer bevorzugten Quelle. Unter solcher Berücksichtigung des Subjektiven vollzieht sich häufig die Abkehr von analysierender Darstellung und die Hinwendung zu erzählender Geschichte. Ein derartiger Wandel erleichtert allgemein den Zugang zu den Texten, vermag auch Empfänglichkeit für Geschichte zu wecken und zu stärken, und sei es im Vollzug eigener Lebenserinnerung und Identitätsfindung beim Leser. Daß daran ein relativ breites Interesse zu bestehen scheint, beweisen die beiden hier anzuführenden Taschenbücher, bei denen es sich um ungekürzte Neuausgaben früherer Bucheditionen handelt.

Katharina Rutschky hat für ihren Überblick vom 16. bis 19. Jahrhundert eine große Zahl autobiographischer Texte und anderer Dokumente in Auszügen zusammengestellt und unter kecken pädagogischen Leitgedanken geordnet und kommentiert wie z.B. „Sehr verschiedene Lehrpersonen“, „Das Was und Wie beim Lernen“, „Schulbrauch, Schülersitten und Schulzwang“ oder „Halber Salut bei Mädchen“, d.h. in Anbetracht einer für das Bürgertum des 19. Jahrhunderts eher

dekorativen als akademisch oder praktisch orientierten „höheren Töchterbildung“. In ihrem Nachwort verknüpft sie einzelne historische Beispiele und Erkenntnisse mit schulischen Problemlagen der Gegenwart und ist fast verblüfft, daß man gerade nach den Reformen der 60er und 70er Jahre heutzutage in der Bundesrepublik „statt glückseliger Heiterkeit allüberall nur auf gelassenen Mißmut stößt ... Was läuft denn jetzt noch schief?“

Gerhard Prause geht der Lebenswirklichkeit von Schulen und Schülern in anderer Weise auf den Grund. Er berichtet von der Schulzeit berühmter Persönlichkeiten aus Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik, mehr als hundert Olympiern unserer geschichtlichen Zeit, und fähndet bei ihnen nach dem Zusammenhang von Schulerfolg und Lebenserfolg. Dabei entlarvt er als Legende, daß die guten Schüler in ihrem späteren Leben versagen – und umgekehrt. Aus biographischer Nähe und doch mit bildungsgeschichtlicher Distanz betrachtet, ergibt die Beispielsammlung eine breite Palette der Korrelation. „Sehr gut und gar ausgezeichnet“, „Gut und kaum aufgefallen“, „Die Schule gehaßt und fast verzweifelt“, „Trotz mangelhafter Schulbildung erfolgreich“ – unter solchen und weiteren Kapitelüberschriften kann gerade der Lehrer manche lebensgeschichtlichen Fakten finden, die selbst in anstrengenden Gesprächen mit Eltern imponieren könnten.

Habent sua fata libelli. „Genies in der Schule“ kam zuerst 1974 heraus und wurde in mehrere Sprachen übersetzt. Das Buch gerät in Japan zu einem Bestseller, dessen „Hochschul-Karriere-Gesellschaft“ von Leistungs- und Erfolgsstreben durchdrungen, solche authentischen Erkundungen begierig verfolgt.

Harry Werner

Bildung und Ausbildung mit europäischer Dimension

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Das Hochschulwesen in der Europäischen Gemeinschaft – Studentenhandbuch/Studieren in Europa, bearbeitet von Brigitte Mohr/Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn. Bundesanzeiger Verlagsges. Köln 1990, 6. Ausgabe, 532 S., 39,50 DM.

Dieses Handbuch, das in allen neun Gemeinschaftssprachen erscheint, gibt einen Überblick über das Hochschulwesen in den 12 Mitgliedstaaten der EG. Den Hauptteil bilden gleichartig strukturierte Länder-Kapitel mit Berichten über den Aufbau des Hochschulwesens (allein in der Bundesrepublik Deutschland gibt es 243 staatliche und staatlich anerkannte Hochschulen), Studienorganisation und -abschlüsse, Zulassungsbedingungen (einschließlich der sprachlichen Voraussetzungen), ggf. Studiengebühren, Stipendien-

möglichkeiten und wichtige soziale Fragen. Der reichhaltige Anhang zu jedem Länderbeitrag enthält u.a. einen tabellarischen Überblick über die jeweils angebotenen Studiengänge. In eigenen Beiträgen wird über das Europäische Hochschulinstitut in Florenz, das Europa-Kolleg in Brügge sowie EG-Aktionsprogramme berichtet.

Um dem steigenden Bedarf an Akademikern mit europäischer Bildung und Ausbildung zu entsprechen, erfährt die Studentenmobilität besondere Förderung. So können z.B. mittels des Programms Erasmus innerhalb von drei Jahren rd. 40 000 Studierende Mobilitätsstipendien erhalten, die es ihnen erlauben, einen voll anerkannten Studienabschnitt in einem anderen EG-Mitgliedstaat zu verbringen. Auch dadurch wird ein Studium im Ausland immer mehr von einem Luxus für wenige zu einer Notwendigkeit und Möglichkeit für viele.

Harry Werner

Ein Ratgeber für den europäischen Arbeitsmarkt

Horst H. Siewert: Bewerben in Europa – Euroadreibuch für Berufswahl, Studium, Weiterbildung – Verlag interconnections Freiburg 1991, 281 S., DM 24,80 – ISBN 3-924586-85-3.

Der Verlag interconnections bietet in verschiedenen Reihen („Jobs Konkret“, „Reisefieber“, „Preiswert“. Hrsg. Georg Beckmann) knappe, sachbezogene Informationen über Ferienjobs, Städte- und Landreisen an, wobei neben Hinweisen über den sog. Alltag vor allem zahlreiche Adressen den Lesern helfen sollen.

Der vorliegende Band – abgesehen von Kapitel 1, das mittels eines leicht verständlichen, durch konkrete Beispiele veranschaulichten „Bewerbungskurses“ in die Praxis der Bewerbung einführt und einigen Seiten von Kapitel 2 mit Wissenswerten über die „Adreßbenutzung“ – besteht fast nur aus geordneten Anschriftenzusammenstellungen: So z.B. von Adreßverlagen, Arbeitsämtern, Auslandshandelskammern, Berufsakademien, Institutionen der Arbeitsvermittlung und Entwicklungshilfe, Beschäftigungsagenturen der EG-Länder, Stipendienprogrammen; vor allem werden auch die Anschriften sämtlicher Hochschulen der Bundesrepublik aufgeführt.

Dieses Handbuch schafft für jeden Bewerber einerseits einen unmittelbaren Zugang zum europäischen Arbeitsmarkt, andererseits – und speziell für Schüler deutscher Schulen im Ausland – kann der Band durch seine Hinweise und Adressen zu einer wertvollen Hilfe bei der Suche nach Praktikumsstellen, Studiemöglichkeiten, Stipendien und Förderungsangeboten in der Forschung werden; die Mühe des Suchens ist sicher lohnenswert.

Otmar Lahr

Familie in Japan – auch Nachdenken über uns

Margret Neuss-Kaneko: Familie und Gesellschaft in Japan – Von der Feudalzeit bis in die Gegenwart. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung München 1990, 162 S., DM 16,80 – ISBN-3-406-34010-5.

Die Familie ist da, oder sie ist nicht da. Sie steht im Mittelpunkt unseres Trachtens oder ist – je nach Lebensumständen – in die Ferne gerückt. Und doch ist sie ein Thema, das stets mit unseren innersten Verknüpfungen und Verhältnissen verbunden bleibt. Denn jeder Mensch ist aus einer Familie oder familienähnlichen Konstellation hervorgegangen. Deshalb greift man erwartungsvoll zum Buch von Margret Neuss-Kaneko. Das Paperbackbüchlein ist ansprechend gestaltet, der Umschlag zeigt das Foto einer speisenden japanischen Familie, am Ende steht ein wohlsortiertes Literaturverzeichnis und ein nicht zu umfangreicher, aber informativer Apparat von Anmerkungen. Auf den ersten Blick erweckt Neuss-Kanekos Arbeit den Eindruck eines soliden Sachbuches, es hält auch dem zweiten Blick stand. Die Autorin ist fachlich bestens ausgewiesen: sie ist Japanologin, Sinologin und Soziologin und war bis 1982 sieben Jahre lang Professorin für Japanologie in Marburg. Sie lebt jetzt als freie Wissenschaftlerin und Autorin in Japan. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Geschichte der japanischen Frau und die Ideengeschichte des modernen Japan.

Wer hier einwirft: Was soll mir Japan? – Viel zu weit weg! – der irrt sich. Unsere heutige Welt ist so eng verflochten in ihren wirtschaftlichen, sozialen und politischen Abhängigkeiten, daß Neuss-Kanekos Buch von faszinierender Aktualität ist. Man liest gewissermaßen eine Kontrastlinie zur deutschen bzw. europäischen Sozialgeschichte und hat neben dem Exotischen stets die deutsche Variante vor Augen. Das Buch gliedert sich in drei Teile. Der erste, genannt „Die Familie unter dem Diktat der Ahnen“, behandelt die Zeit von 1603 – 1868 und entwirft den historischen Sockel. Im zweiten Teil (Japans Entwicklung zum Industrie- und „Familienstaat“) wird die Geschichte der Familie bis in den zweiten Weltkrieg geführt. Der dritte Teil („Die Familie im Nachkriegs-Japan“) behandelt die gesellschaftlichen Entwicklungen bis zur unmittelbaren Gegenwart.

Gelegentlich lockert einfaches Bildmaterial den Text auf. Das Buch ist gut lesbar, in gefälliger und schnörkellosem Deutsch geschrieben, und bietet auch dem Leser wertvolle Lektüre, der zunächst keine besondere Beziehung zu Japan und dem fernen Osten hat. Kurzum, das Buch ist lesenswert und öffnet dem deutschen Leser die Augen in dem Sinne, daß man sich oft im Fremden überraschend klar wiedererkennt.

Hans-Wilhelm Schäfer

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Dieter Forster</i>)	146
Wechsel an der Spitze (<i>Dieter Forster</i>)	147

VERBAND

Ein Zwischenbericht zu den Anträgen der Hauptversammlung in Lübeck	148
Zum Rahmenstatut (<i>Dieter Forster</i>)	153
Offener Brief an Hans-Georg Becker (<i>Udo Schau</i>)	158
Steuerfragen (<i>Hans-Georg Becker</i>)	159
Persönliche Nachrichten	
– Neue Mitglieder	160
– Anschriftenänderungen	160
– Neue Obleute	161
– Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	162

AUSLANDSSCHULWESEN

Deutsche auswärtige Kulturpolitik – woher und wohin? (<i>Dr. Barthold C. Witte</i>)	163
---	-----

EUROPA

Ungarn	
Der Vorstand tagte in Budapest (<i>Dieter Forster</i>)	171
– Vom Deutschen als Mittlersprache (<i>Heinz Weischer</i>)	172
– DS Budapest (<i>Hans-Joachim Reichenbach</i>)	176
– Deutscher sein in Ungarn (<i>Imre P. Kovács</i>)	177
Deutsch lernen als mündige Bürger (<i>Teja Butz</i>)	180
„Ja, was ist denn nun richtig?“ (<i>Wolfgang Selbst</i>)	182
Plädoyer für eine europäische Umwelterziehung (<i>Rolf Kruczinna</i>)	184

AMERIKA

Natürlich die Deutschen! – Ach so – die Brasilianer! (<i>Joachim Tiemann</i>)	192
---	-----

HISTORISCHES

Von der Fabriksschule zur Firmenschule (<i>Harry Werner</i>)	196
--	-----

DIDAKTIK

Sprachdiplom contra Pädagogik? (<i>Erich Seubert</i>)	200
Schüler schreiben Bücher (<i>Peter Reichartz</i>)	203
Stundenprotokoll (<i>Siegfried Fischer</i>)	208

FEUILLETON

„Würzzema eem im Kabäusken fitschen“ (<i>Heinz Weischer</i>)	211
Der Auslandslehrer im Spiegel der abendländischen Lyrik (<i>Herbert Michel/Matthias Claudius</i>)	214

BÜCHERTISCH

Zur Lehre von der Toleranz (<i>Dr. Manfred Sauer</i>)	215
Die Pädagogik in ihren hervorragenden Gestalten (<i>Harry Werner</i>)	215
Eine spezielle Theorie der Schule (<i>Hans Wilhelm Schäfer</i>)	216
Die Schule von heute, praxisnah gesehen (<i>Otmar Lahr</i>)	217
Gesellschaftliche Trends in der „alten“ Bundesrepublik (<i>Dr. Friedhelm Forwick</i>)	217
Deutsches Problemfeld: Ausländer-Einwanderung (<i>Heinz Edgar Fischersworing</i>)	218
„...Einander näher kennenlernen...“ (<i>Dr. Manfred Sauer</i>)	220
Jahrbuch Dritte Welt 1992 (<i>Stefan Mangos</i>)	220
Ökologischer Überblick – Lebensraum Erde (<i>Dr. Susanne Vogel</i>)	221
Bausteine historischer Kenntnisse und Kompetenzen (<i>Harry Werner</i>)	222
Für den „ausländerfreundlichen“ Grammatikunterricht (<i>Dieter Klapproth</i>)	222
Für den Unterricht in Wirtschaftslehre (<i>Horst Badura</i>)	223

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



Herr Ministerialdirektor Dr. Lothar Wittmann wurde am 23. März 1992 zum neuen Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes berufen und wechselte damit von der Leitung der Unterabteilung an die Spitze. Seine Nachfolgerin als Leiterin der Abteilung 612 im Auswärtigen Amt wurde Frau Holik, die früher schon der Schulabteilung des Auswärtigen Amtes vorstand und daher ebenfalls bereits mit den Problemen des Auslandsschulwesens vertraut ist. Der Verband gratuliert Frau Holik herzlich zu ihrem neuen Amt und freut sich auf eine konstruktive Zusammenarbeit.

Herrn Dr. Wittmann konnte der Vorstand schon am 25. März anlässlich eines Gesprächs im Auswärtigen Amt persönlich gratulieren und ihm die besten Wünsche des Verbandes deutscher Lehrer im

Ausland für eine erfolgreiche Arbeit in dieser verantwortungsvollen Position aussprechen. Der VdLiA begrüßt die Ernennung Herrn Dr. Wittmanns, da mit ihm ein Mann an der Spitze der Kulturabteilung steht, der in vielfältigster Weise mit dem deutschen Auslandsschulwesen vertraut ist. Daß sich Herr Dr. Wittmann schon so kurz nach seiner Amtsübernahme zu einem Treffen mit dem VdLiA bereitfindet, ehrt den Verband und läßt die Fortsetzung seiner schon bisher großen Gesprächsbereitschaft erhoffen.

Im Gespräch mit dem VdLiA betonte Herr Dr. Wittmann den hohen Stellenwert, den er dem deutschen Auslandsschulwesen beimesse, aber er hob auch die gegenwärtig besonders wichtige Aufgabe hervor, den Ländern Mittel-Ost-Europas alle Unterstützung bei der Förderung der deutschen Sprache im Schulwesen dieser Länder zu leisten. Das dafür 1989 begonnene Programm solle auch 1992 und 1993 weiter ausgebaut werden, da die Wünsche nach Hilfe aus diesen Staaten alle Erwartungen überträfen.

Daß damit im schulischen Bereich der deutschen auswärtigen Kulturpolitik durchaus neue und andere Akzente als bisher gesetzt werden, zeigt sich auch daran, daß inzwischen ca. 600 Lehrerinnen und Lehrer, d.h. 30 % der von der ZfA vermittelten Lehrkräfte, in Programmen zur Förderung der deutschen Sprache in schulischen Bereichen außerhalb der deutschen Auslandsschulen tätig sind. Das vom Deutschen Bundestag geforderte Rahmenstatut für im Ausland tätige deutsche Lehrkräfte war daher ein weiteres Gesprächsthema. Leider liegt der Entwurf des Rahmenstatuts der Öffentlichkeit noch nicht vor, der VdLiA vertrat aber Herrn Dr. Wittmann gegenüber die Meinung, daß die neuen Aufgaben, deren Bedeutung auch vom VdLiA anerkannt wird, nicht zu Lasten der bewährten Strukturen des deutschen Auslandsschulwesens gehen dürfen.

In den letzten Jahren ist die Personalstruktur an den deutschen Auslandsschulen zunehmend unübersichtlich geworden, mehr und mehr wurden Lehrkräfte an den deutschen Schulen zu Bedingungen eingestellt, die sich manchmal an der Grenze des ihnen Zumutbaren bewegen. Der Verband fordert daher eine klare, zukunftsweisende kulturpolitische Zielsetzung für die Förderung der deutschen Sprache, die den neuen Gegebenheiten Rechnung trägt, aus der heraus die Aufgaben der deutschen Auslandsschulen definiert werden und auf deren Basis die Personalkonzeption formuliert wird.

Vorschläge dazu legt der Vorstand in diesem Heft als Fortschreibung des von ihm in Heft 4/90 vorgelegten Rahmenstatuts vor.

Ich hoffe und wünsche, daß sie innerhalb des Verbandes zu einer fruchtbaren Diskussion führen und dazu beitragen, eine klare Linie zu finden. „Quo Vadis - Auslandsschule?“ – das Thema für Konstanz 1993?

Mit kollegialen Grüßen

Dieter Finkbe

Wechsel an der Spitze:

Ministerialdirektor Dr. Lothar Wittmann neuer Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland gratuliert an dieser Stelle Herrn Dr. Wittmann ganz herzlich zu der Berufung in sein neues Amt und möchte nochmals seine besten Wünsche für eine erfolgreiche Tätigkeit in dieser wichtigen Position zum Ausdruck bringen, wie dies der Vorstand bereits während eines Gesprächs im Auswärtigen Amt am 25. 3. 1992 mit Herrn Dr. Wittmann kurz nach dessen Ernennung persönlich tun konnte.

Der Vorstand hatte dabei seine Freude zum Ausdruck gebracht, daß eine Persönlichkeit die Leitung der Auswärtigen Kulturpolitik übernimmt, die durch ihren bisherigen Werdegang enge und erfolgreiche Beziehungen zum deutschen Auslandsschulwesen hat.

Herr Dr. Lothar Wittmann ist am 26. 10. 1933 in Ludwigshafen/Rhein geboren, verheiratet und hat drei Kinder. 1953 legte er die Reifeprüfung ab und studierte danach bis 1957 germanische und romanische Philologie in Heidelberg, Berlin und Montpellier.

Nach der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Höheren Schulen in Heidelberg schloß er das Referendariat 1960 mit der Zweiten Staatsprüfung ab und trat in Speyer seine erste Stelle im Schuldienst an.

Von 1963 bis 1968 war er an der Europäischen Schule Brüssel als Auslandslehrer tätig. In diese Zeit fiel auch seine Promotion zum Dr. phil. mit dem Dissertationsthema „Sprachthematik und dramatische Form im Werk Hofmannsthal“.

Nach der Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst leitete er von 1968 bis 1978 als Oberstudiendirektor ein Gymnasium in seiner Heimatstadt Ludwigshafen, ehe er wiederum bis 1985 nach Brüssel ging, diesmal als Leiter der Deutschen Schule.

Nach einer Abordnung ins Kultusministerium Mainz trat er am 1. 3. 1986 als Leiter des Schulreferats in das Auswärtige Amt ein, wurde am 25. 1. 1988 Leiter der Unterabteilung 61 der Kulturabteilung, zu deren Geschäftsbereich neben der Planung und Koordinierung der regionalen und bilateralen kulturpolitischen Zusammenarbeit mit anderen Staaten u. a. auch die Referate für die Auslandsschulen und die Hochschulen und Wissenschaft gehören. Am 18. 3. 1992 erfolgte die Ernennung zum Abteilungsleiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes.

Pragmatische auswärtige Kulturpolitik auf der Grundlage klarer Prinzipien als Fortsetzung des bewährten Kurses des Dialoges und der Begegnung will der neue Leiter der Kulturabteilung betreiben. Ein Schwerpunkt wird dabei die Förderung der deutschen Sprache in Mittel-Ost-Europa sein.

Im Gespräch mit dem Vorstand hob Herr Dr. Wittmann hervor, daß die enorme Nachfrage nach deutschem Sprachunterricht in Mittel- und Osteuropa zu einem Sonderprogramm Deutsche Sprache führe, durch das 300 neue Lehrer in diese Region geschickt werden könnten. Neben dem Sprachunterricht erhalte die Ausbildung von Deutschlehrern und die Fortbildung von Ausbildern von Deutschlehrern in diesen Ländern einen besonderen Stellenwert.

Der Verband regte bei Herrn Dr. Wittmann an, bei Fortbildungsveranstaltungen für ausländische Deutschlehrer, die an den Studienseminaren der deutschen Bundesländer abgehalten werden, erfahrene Auslandslehrer einzusetzen.

Dr. Wittmann betonte, die deutschen Schulen im Ausland und die dort tätigen deutschen Lehrer hätten für die Sprachpolitik des Auswärtigen Amtes ihre spezifische Aufgabe.



So stelle der Personalrahmen für die deutschen Schulen eine Planungsgrundlage dar, mit der auch auf Veränderungen bei den Schülerzahlen durch notwendige Umschichtungen der Lehrerstellen reagiert werden könne.

Der Vorstand trug seine Bedenken und Vorschläge zu einem beabsichtigten Rahmenstatut vor. Weitere Kürzungen bei den bestehenden 1 230 Stellen für amtlich vermittelte Lehrer könnten nicht hingenommen werden, wenn nicht die Substanz der deutschen Auslandsschulen in Frage gestellt würde. Auch für die Einrichtung von beruflichen Bildungsgängen seien neue zusätzliche Stellen erforderlich.

Das Gespräch des Vorstandes setzte die bisherigen Kontakte fort, die seit dem Eintritt von Herrn Dr. Wittmann ins Auswärtige Amt zwischen ihm und dem VdLiA bestehen. So nahm Dr. Wittmann auch an den Hauptversammlungen in Trier und Regensburg teil. Der Verband deutscher Lehrer im Ausland hofft auf weitere gute Zusammenarbeit mit der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes und ihrem Leiter und würde sich freuen, Herrn Dr. Wittmann als Gast auf der nächsten Hauptversammlung in Konstanz begrüßen zu dürfen.

Dieter Forster

VERBAND

Ein Zwischenbericht zu den Anträgen der Hauptversammlung in Lübeck *Santa Gms*

Auf der Hauptversammlung in Lübeck hat die Mitgliederversammlung den Vorstand in einem Antrag aufgefordert, in der Mitte der Amtsperiode eine Bilanz über die Ergebnisse und Reaktionen auf die Anträge zu ziehen. Diesem Auftrag möchte ich jetzt nachkommen. Über manche Stellungnahmen wurde bereits schon in den letzten Heften berichtet. Ich beziehe mich dann jeweils auf die einzelnen Stellen.

Antrag 1

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand wirkt in Gesprächen und Verhandlungen mit den zuständigen Stellen darauf hin, daß auch den vom BVA vermittelten Auslandslehrern der Zuschuß für einen jährlichen Heimflug gewährt wird, der nach § 18 GAD allen ins Ausland entsandten Beamten zusteht.

Zu Antrag 1: Das Problem ist, wie den Auslandsschulen mitgeteilt wurde, gelöst.

Antrag 2

Die Mitgliederversammlung möge den Vorstand beauftragen, bei den zuständigen Instanzen darauf hinzuwirken, daß in Zukunft bei

vermittelten Lehrern die Schulbeihilfe (der Beihilfeanteil des Schulgeldes) direkt zwischen bundesdeutschen Dienststellen und der jeweiligen Auslandsschule abgerechnet wird.

Zu Antrag 2:

Antwort der Zentralstelle:

Die Richtlinie IV über die Gewährung von Schulbeihilfen für die vom Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – an Schulen im Ausland vermittelten Lehrkräfte ist eine persönliche, antragsgebundene Erstattungsrichtlinie, die eine Abrechnung mit einem dritten (z. B. Schulträger) ausschließt.

Der Richtliniengeber hat eine Vorleistung bewußt nicht ausgeschlossen; sie liegt im subsidiären Charakter einer Zuwendung. (Die Höhe

der Vorleistung wird im übrigen bereits ab dem 1. Vertragsjahr durch Abschlagszahlungen erheblich gemindert).

Durch die Vorgaben der Richtlinie IV werden die notwendigen und angemessenen Kosten nur zum Teil erstattet. Der Antragsteller hat einen Eigenanteil zu tragen – also 2 Kostenträger: Antragsteller und ZfA.

Zudem entstehen die Aufwendungen nicht nur beim Schulträger (z. B. Schulgeld), sondern auch beim Antragsteller selbst (z. B. Fahrtkosten) – also 2 Kostenquellen: Schulträger und Antragsteller.

Das bisherige Verfahren ist klar und eindeutig; es hat sich bewährt. Die Abrechnung erfolgt nur mit dem Antragsteller.

Der vorgeschlagene Modus würde zu einem erheblich größeren Verwaltungsaufwand führen und zwar durch

- Abrechnung mit 2 Empfängern
- mehrere Zahlungen zu unterschiedlichen Zeiten innerhalb eines Schuljahres
- weitere Aufteilung des Erstattungsbetrages in der Höhe sowohl bei den Abschlags- als auch bei den Schlußzahlungen.

Weiterhin würde die vom Antragsteller durchzuführende Kontrolle/Belegpflicht in unzulässiger Weise auf die Erstattungsbehörde (ZfA) verlagert.

Antrag 3

Die Hauptversammlung möge beschließen, verstärkt über die ständige Kultusministerkonferenz der Länder auf die einzelnen Bundesländer einzuwirken, daß die Benachteiligung der Auslandslehrer während des Auslandsdienstes und bei der Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst, besonders im Hinblick auf die Laufbahnbeförderung, abgestellt wird.

Zu Antrag 3: siehe Heft 1/92, S. 7.

Antrag 4

Nachdem in allen alten Bundesländern die Arbeitszeitverkürzung umgesetzt wurde, wird der Vorstand aufgefordert, sich bei den zuständigen Stellen dafür einzusetzen, daß die Arbeitszeitverkürzung auch an den Auslandsschulen wirksam wird.

Zu Antrag 4: siehe Heft 1/92, S. 10.

Anträge 5, 7, 8, 9, 13 und 17

Antrag 5

Der Vorstand des VdLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen weiterhin und verstärkt dafür ein, daß die Ungleichbehandlung zwischen amtlich vermittelten Lehrern und Auslandsbeamten abgebaut wird.

Santa Cruz

Antrag 7

Die Mitgliederversammlung möge beschließen: Der Vorstand des VdLiA setzt sich bei den zuständigen Stellen dafür ein, daß die von Lehrern an der Auslandsschule abgeleistete Dienstzeit bei Einstellung in den innerdeutschen Schuldienst auf das Besoldungs- bzw. Pensionsdienstalter angerechnet wird.

Antrag 8

Die Mitgliederversammlung möge beschließen, daß der Verband – Interessenvertretung aller LehrerInnen an deutschen Auslandsschulen – sich konkreter für die grundsätzliche Verbesserung der Situation der vollqualifizierten Ortslehrkräfte einsetzt. Hierunter sind Ortslehrkräfte mit in der Bundesrepublik erworbenen oder dort anerkannten Lehrerqualifikationen zu verstehen, die an deutschen Auslandsschulen arbeiten.

Antrag 9

Die Hauptversammlung möge den Vorstand beauftragen, erneut und mit Nachdruck bei den zuständigen Stellen in der Bundesrepublik Deutschland über eine Erhöhung der Schulbeihilfe auf eine wirklich angemessene Besoldung der Ortslehrkräfte zu drängen.

*Spann
Portug*

Antrag 13

Der Vorstand des VdLiA wird aufgefordert, das in Heft 4/90 der Verbandszeitschrift auf S. 180–182 veröffentlichte „Positionspapier des VdLiA zum Rahmenstatut für deutsche Lehrer im Ausland“ zurückzuziehen und im Bereich der Personalversorgung an deutschen Auslandsschulen wieder die fünf Forderungen zur Grundlage der Verbandspolitik zu machen, die schon 1985 Bestandteil der „Stellungnahme des VdLiA zum Referentenentwurf des Auswärtigen Amtes zu einem Bericht der Bundesregierung an den Deutschen Bun-

Santa Cruz

destag über die Durchführung der Regierungserklärung vom 4. 5. 1983 im Bereich des Auslandsschulwesens“ waren (veröffentlicht in Heft 4/85 der Verbandszeitschrift, bes. S. 7).

Antrag 17

Der Verband möge sich bei den zuständigen Stellen dafür einsetzen, daß Lehrkräfte, die in MOE-Ländern mit gleichen Aufgaben betraut sind, auch gleich besoldet werden.

Zu den obigen Anträgen:

Die in den Anträgen gestellten Forderungen beziehen sich alle auf den rechtlichen und sozialen Status der Lehrkräfte an den deutschen Auslandsschulen. Bei seinen Gesprächen mit dem Auswärtigen Amt, der Zentralstelle und den Mitgliedern des Auslandsschulausschusses hat der Vorstand die entsprechenden Anliegen immer vorgetragen. Regelungen müssen im noch ausstehenden Rahmenstatut erfolgen, zu dem der Vorstand in diesem Heft seine Vorschläge darlegt. Solange Bund und Länder über das Rahmenstatut verhandeln, sind zu diesen Fragen keine generellen Änderungen im Vergleich zur bisherigen Praxis zu erwarten. Zu Antrag 9 wird die Stellungnahme der Zentralstelle abgedruckt:

Zu Antrag 9:

Antwort der Zentralstelle

Ortslehrkräfte an Deutschen Schulen im Ausland, deren unterrichtliche und außerunterrichtliche Leistungen auch aus der Sicht der Zentralstelle einen wichtigen Beitrag zum Gelingen der deutschen Auslandsschularbeit darstellen, befinden sich in arbeitsrechtlicher Hinsicht ausschließlich in einem Vertragsverhältnis zum jeweiligen Schulträger, das von diesem materiell ausgestaltet wird, wobei von Schule zu Schule Unterschiede auftreten können. Die amtlichen fördernden Stellen der Bundesrepublik wirken darauf hin, daß diese Lehrkräfte Vergütungen erhalten, die zumindest den ortsüblichen Gehältern an Schulen des jeweiligen Sitzlandes entsprechen.

Im übrigen werden, wie schon in der Vergangenheit geschehen, von deutscher Seite durch die Schulbeihilfe im Rahmen der Haushaltsvorgaben die Anstrengungen fortgesetzt, eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen von Ortslehrkräften zu erreichen.

Antrag 11

Die Hauptversammlung wird gebeten, die Änderung des Vereinsnamens in **Verband LehrerInnen an deutschen Auslandsschulen** zu beschließen.

Span / Portugal

Zu Antrag 11:

Der Antrag wurde zwar von der Mitgliederversammlung abgelehnt, der Vorstand aber damit beauftragt, eine Begründung der Ablehnung darzustellen.

Die in der Begründung enthaltene Meinung, der jetzige Name grenze Nicht-Deutsche aus, wird weder vom Vorstand noch von der Mitgliederversammlung geteilt: In § 3 der Satzung des VdLiA sind ausdrücklich Personen des In- und Auslandes genannt, die Mitglied werden können; die deutsche Staatsangehörigkeit wird nirgends erwähnt. Der Verband hat denn auch tatsächlich Mitglieder, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Jede Person, welche die Ziele des Verbandes unterstützt, ist als Mitglied willkommen.

Historisch gesehen ist der **Verband deutscher Lehrer im Ausland** natürlich als Interessenvertretung der deutschen Lehrerinnen und Lehrer entstanden und gewachsen. Sein Name schließt ja auch Frauen nicht aus, hat eine Tradition, auf die die Mitglieder nicht verzichten möchten, und ist durchaus mit einem Programm verbunden. Denn in erster Linie hat der Verband in Deutschland gegenüber deutschen Institutionen die Interessen seiner im Ausland tätigen Mitglieder zu vertreten. Eine Namensänderung könnte höchstens falsche Hoffnungen in den Verband dort wecken, wo eine Interessenvertretung der Lehrer in nationalen Gremien vor Ort die wirksamere und effektivere Maßnahme ist.

Eine Namensänderung in dem im Antrag genannten Sinne würde außerdem vereins- und steuerrechtliche Fragen aufwerfen, die letztlich zu einem anderen Verband als dem VdLiA führen müßte.

Antrag 15

Der Verband deutscher Auslandslehrer möge Initiativen ergreifen, gemeinsame europäische Bildungsaspekte auch im Bereich der Naturwissenschaften und in der Umwelterziehung zu verstärken. (z. B. Curricula, Lehrerfortbildung, Projekte, Informationen)

lin

Zu Antrag 15:

Ein Schritt in diese Richtung ist der Aufruf zur Projektbörse „Umwelterziehung“ in Heft 2/92.

Antrag 14

Der VdLiA möge nach Möglichkeit die Durchführung einer qualitativen und quantitativen Studie über Anspruch und Wirklichkeit des

Einsatzes und der Nutzung der Erfahrung der deutschen Auslandslehrer nach ihrer Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst in Auftrag geben.

Zu Antrag 14:

Die Länderministerien haben dazu insgesamt positive, wenn auch nicht immer gleichlautende Antworten gegeben. Eine sehr dezierte Stellungnahme sei hier abgedruckt.

Wolfgang Baier
Geschäftsführer VdLiA
Postfach 1112
2250 Husum

12. September 1991

**An die Mitglieder
des Auslandsschulausschusses
der KMK**

Sehr geehrter Herr

eine im Grunde unbedeutende Reaktion der Kultusministerin Frau Tidick aus Schleswig-Holstein während der Diskussion über ihren Beitrag auf der 20. Hauptversammlung des VdLiA offenbarte ein Problem des Auslandsschuldienstes: Frau Tidick hatte unter anderem über Pläne zum frühen Fremdsprachenerwerb referiert. Sie betonte, daß man noch die Ergebnisse anderer Bundesländer abwarten müsse, bevor man sich in Schleswig-Holstein für einen Schulversuch in der Grundschule entschließen könne. Auf die Anregung aus dem Plenum, doch die Erfahrungen mehrerer Jahrzehnte an deutschen Auslandsschulen heranzuziehen, reagierte Frau Tidick erfreut und hätte am liebsten gleich eine fertige Studie zum Fremdsprachenfrüherwerb mitgenommen.

Es geht um das Problem der Nutzung von Erfahrungen der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Kollegen. Sowohl in Schleswig-Holstein als auch in den anderen Bundesländern gibt es genug Lehrer, die jahrelang Deutsch als Fremdsprache in den Klassenstufen 1 bis 4 unterrichtet haben und die den Kultusbehörden wertvolle Anregungen und Erfahrungen für die Bildungsplanung zum Beispiel auf dem Gebiet des frühen Fremdsprachenerwerbs liefern könnten. Stattdessen läßt man dieses Kapital brach liegen.

Das eben Geschilderte ist nur **ein** Beispiel. Wann immer das Gespräch dieses Thema berührte, äußerten die Teilnehmer der Hauptversammlung ihr Bedauern und Befremden über die Tatsache, daß sich nur wenige Schulbehörden um die neuen Qualifikationen, die Erfahrungen und die erweiterten Kenntnisse kümmern. Man werde irgendwohin gesteckt, wo eben Not am Mann sei, und sei es lediglich die Schulbücherei, die man zu ordnen habe. Nun mag das letzte Beispiel sicherlich ein Einzelfall sein, symptomatisch ist aber ganz offensichtlich die Hilflosigkeit so mancher Behörde bei der Wiedereingliederung in den Landesschuldienst.

Können wir es uns leisten, das in die Auslandslehrer investierte Kapital so wenig für den Inlandsschuldienst zu nutzen? Doch wohl nicht, denn sonst hätte es den Beschluß der KMK vom 30. 1. 1981 über die *„Nutzung der Erfahrungen der aus dem Auslandsschuldienst zurückkehrenden Lehrer“* kaum gegeben. Wird der zurückgekehrte Auslandslehrer nicht von sich selbst aus aktiv und bringt sich im Unterricht – was selbstverständlich ist – und in der Öffentlichkeit ein, von der Schulbehörde darf er nach den Berichten vieler Kollegen nur selten Entgegenkommen und Verständnis erwarten.

Ist der zitierte KMK-Beschluß also nur wertloses Papier? Es wäre bedauerlich. *„Der Auslandsschuldienst ist erst in vollem Umfang ertragreich, wenn die weitere Tätigkeit des Lehrers im Inland sowohl der persönlichen beruflichen Förderung als auch den kulturpolitischen Zielen in Öffentlichkeit und Schule dient.“* So heißt der letzte Absatz des KMK-Beschlusses von 1981. Und weil dieser seine Gültigkeit besitzt, wendet sich der VdLiA an Sie.

Wirken Sie auf die mit der Wiedereingliederung zurückkehrender Kollegen betrauten Behörden im Sinne des zitierten Beschlusses ein!

Die zurückkehrenden Auslandslehrer sollen ihrer Qualifikation und Erfahrung entsprechend in Stellen eingewiesen werden, die eine effektive Verwendung gewährleisten.

Empfehlen Sie der Grundsatzabteilung in Ihrem Hause, die Erfahrungen der Rückkehrer auf den verschiedensten Gebieten (Deutsch als Fremdsprache, Frachsprache, bilingualer Unterricht, Früherwerb einer Fremdsprache, Schulbuchkonzeption, Diversifizierung des fremdsprachlichen Angebots etc.) abzuschöpfen! Wir garantieren Ihnen, daß es sich lohnen wird.

Den Dienstherrn sollte eigentlich interessieren, was seine Lehrkräfte draußen getan haben. Tut er's nicht, demonstriert er sein Desinteresse am Auslandsschulwesen und, schlimmer noch, an der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland.

Die Erfahrungsberichte, von jedem Auslandslehrer am Ende seines Auslandsschuldienstes verfaßt, sind wertvolle Informationskompendien, die nicht einfach im Aktenkeller verschwinden sollten.

Mit freundlichen Grüßen

Wolfgang Baier

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst

An den
VdLiA
Herrn Wolfgang Baier
Postfach 11 12
2250 Husum

24. 9. 1991

Sehr geehrter Herr Baier,

für Ihr Schreiben vom 12. 9. 1991 danke ich Ihnen. Aufgrund meiner Erfahrungen auf Seiten der Schulbehörde in Bayern teile ich Ihnen folgendes mit:

1. Sie sprechen ein äußerst schwieriges Problem an. Da bei der Wiedereingliederung von Auslandslehrern aber mehrere Partner und verschiedene Fragen eine Rolle spielen, kann man die Schuld für die Probleme nicht allein einem Partner, sprich der Schulverwaltung zuschieben.
2. Die KMK war sich von Anfang an des Problems bewußt und hat mit Datum vom 30. 1. 1981 den von Ihnen angeführten Beschluß gefaßt; allerdings in dem Bewußtsein, daß das Problem nicht vollständig zu lösen ist, sondern mehr in der Absicht, Schulbehörden und Lehrern Material und Anregungen für den Wiedereinsatz im Inland an die Hand zu geben.
3. Bei zurückkehrenden Auslandslehrern kann man im wesentlichen zwischen drei Wunschkategorien unterscheiden:
 - a) Ortswünsche
 - b) Besetzung von Funktionsstellen
 - c) Verwertung der gemachten Erfahrungen.

Nun steht fest, daß in den seltensten Fällen alle drei Wünsche auf einmal erfüllt werden können. Der Auslandslehrer muß Prioritäten setzen. Weiter kommt hinzu, daß die Schulverwaltung die Aspekte Nachfrage und Bedarf bedenken muß. Eltern würden es z.B. nicht verstehen, wenn an einer Schule ein ehemaliger Auslandslehrer einen guten Fremdsprachenunterricht oder bilingualen Unterricht hält, an der anderen Schule aber Unterricht ausfallen muß, weil der Standort dieser Schule nicht mit dem Ortswunsch des Lehrers übereinstimmt.

Zum Thema Funktionsstellen muß gesagt werden, daß sie für das berufliche Fortkommen des Lehrers unabdingbar sind, in ihrer inhaltlichen Füllung aber meistens sehr wenig mit auslandsschulspezifischen Dingen zu tun haben. D.h. in diesen Fällen ist es für den Auslandslehrer sehr wichtig, sich sehr schnell wieder in inländische Gegebenheiten einzuarbeiten.

4. Noch ein Hinweis zum Verfahren:

Alle Auslandslehrer aus Bayern, die mich ansprechen, bekommen den Rat, spätestens ein Jahr vor Rückkehr mit ihrem Personalreferenten Kontakt aufzunehmen, um für die Wiedereingliederung Wünsche vorzutragen. Soweit ich es verfolgen kann, ist jeder Referent bemüht, möglichst diese Wünsche zu berücksichtigen. Berücksichtigung bedeutet allerdings wiederum oft, daß der Lehrer die Mitteilung sehr spät erhält, weil die Unterrichts- und Lehrerverteilung Ende Juni/Anfang Juli anläuft und nicht vor Mitte Juli abgeschlossen ist. Außerdem gibt es zahlreiche Auslandslehrer, die weder mit mir noch mit dem Personalreferenten direkt Verbindung aufnehmen, sondern sich lediglich schriftlich zurückmelden, so daß ihre Wiedereingliederung manchmal rein „bürokratisch“ erfolgen muß.

5. Man muß auch mit der pauschalen Forderung vorsichtig sein, „Erfahrungen der Rückkehr abzuschöpfen“. Nicht alles ist übertragbar, und das Übertragbare muß überprüft und ggf. auf die anderen Gegebenheiten im Inland adaptiert werden. Bei der Übertragung ist auch auf Haltungen und Reaktionen von Kollegen im Inland Rücksicht zu nehmen.

Ich bin der Meinung, das Problem ist allen Beteiligten bewußt; es ist vielfältiger Natur; alle sollten bemüht sein, zu Lösungen in kleinen Schritten zu kommen. Pauschale Vorwürfe und Forderungen helfen nicht weiter.

Mit freundlichen Grüßen

I. A.

gez.: Freund

Ministerialrat

Zum Rahmenstatut für deutsche Lehrkräfte im Ausland

1. Zwischenbilanz des VdLiA

In der Entschliebung vom 7. 3. 1990 hat der Deutsche Bundestag die Bundesregierung aufgefordert, 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. Bis heute ist die Bundesregierung diesem Auftrag nicht nachgekommen.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland hat in seiner Zeitschrift 4/90, S. 180 ein Positionspapier vorgelegt, das ausgehend vom den deutschen Schulen im Ausland gestellten kulturpolitischen Auftrag drei Lehrerkategorien durch die ihnen gestellten Aufgaben und ihre rechtliche Anbindung definiert.

Die 20. Hauptversammlung des VdLiA in Lübeck hat den Vorstand in Ergänzung zum Antrag 13 aufgefordert, dieses Positionspapier zu überarbeiten.

Durch die Vereinigung Deutschlands und die Öffnung der Grenzen in Europa sind die Anforderungen an die deutschen Schulen im Ausland eher gewachsen und neue Tätigkeitsfelder für deutsche Lehrer, vor allem in den Ländern Mittel-Ost-Europas, dazugekommen. Für Lehrkräfte, die in diesen oder ähnlichen Programmen tätig sind, hat sich seit 1990 der Begriff „Programmlehrkraft“ eingebürgert. Für diese Programmlehrkräfte sieht der Verband wichtige Forderungen, die er im Positionspapier von 1990 für die Kategorie der „frei angeworbenen Lehrkräfte“ erhoben hat, erfüllt, andere leider noch nicht.

Seit dem 1. 10. 1990 hat die ZfA die alleinige Zuständigkeit für die Vermittlung von Lehrkräften ins Ausland, daher wird es keine „frei angeworbenen Lehrkräfte“ mehr geben. Solange jedoch an den deutschen Schulen im

*Wie ist das
per An-
geford
Lehren*

Ausland diese Kolleginnen und Kollegen noch tätig sind, wird sich der VdLiA für ihre Interessen einsetzen und zu erreichen versuchen, daß ihre Vertragsbedingungen denen der Programmlehrkräfte angeglichen werden.

Ihre Funktionen und Tätigkeiten sollen aber in Zukunft von Ortslehrkräften oder amtlich vermittelten Lehrkräften wahrgenommen werden.

Ein künftiges Rahmenstatut hat, ausgehend von der kulturpolitischen Zielsetzung durch den Deutschen Bundestag und die Bundesregierung, folgendes zu leisten:

die Aufgaben der deutschen Lehrkräfte im Ausland zu beschreiben und ihre rechtliche Anbindung sicherzustellen,

die unterschiedlichen materiellen Bedingungen innerhalb der Lehrerkategorien zu vereinheitlichen und aufgabengerecht zu verbessern,

der Auslandstätigkeit aller Lehrkräfte, insbesondere aber der nicht verbeamteten, für deren berufliche Laufbahn größere Geltung zu verschaffen,

das Auswahlverfahren auf die besonderen Anforderungen der Lehrtätigkeit im Ausland auszurichten und eine gezielte Vorbereitung

und Fortbildungsmaßnahmen für die Arbeit im Ausland zu ermöglichen,

die Gesamtkonzeption für den Einsatz deutscher Lehrkräfte im Ausland zukunftsorientiert darzustellen.

Der VdLiA warnt davor, aufgrund einer momentan schwierigen Haushaltslage Einschränkungen bei der personellen und sächlichen Ausstattung der deutschen Schulen im Ausland zu machen, zugunsten von im Verhältnis des Gesamthaushaltes des Bundes minimalen Einsparungen bisher Bewährtes in Frage zu stellen und durch eine falsche Personal- und Sachkonzeption für die Zukunft Chancen zu verbauen.

Ein Rahmenstatut muß daher sicherstellen, daß die deutschen Schulen im Ausland nicht gefährdet, sondern im Gegenteil für neue Aufgaben gerüstet werden und zusätzliche Programme außerhalb der deutschen Schulen sowohl kurz- wie langfristig personell ermöglicht werden können.

Das Rahmenstatut darf daher auf keinen Fall als Vorwand und Maßnahme mißbraucht werden, um Einsparungen im kulturpolitischen Bereich des Bundeshaushaltes zu ermöglichen und zu rechtfertigen.

Dieter Forster

2. Der VdLiA legt zu einem Rahmenstatut folgende Überlegungen und Forderungen vor:

Zu den Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik im schulischen Bereich gehören insbesondere:

- a) Förderung der deutschen Auslandsschulen
- b) Fachberatung im ausländischen Schulwesen
- c) Durchführung von Programmen zur Förderung der deutschen Sprache im ausländischen Schulwesen. Die Schulziele werden durch das Sitzland bestimmt.

- d) Förderung von Lehrerbildungseinrichtungen im Ausland

Der Zielsetzung entsprechend, werden diese Aufgaben von deutschen Lehrkräften wahrgenommen, die während ihres Auslandsdienstes verschiedene Tätigkeiten zu erfüllen haben und diesen entsprechend rechtlich angebunden sind.

I: Definition der Lehrerkategorien

A Amtlich vermittelte Lehrkräfte

Die aus dem Dienst der Länder beurlaubten und amtlich vermittelten Lehrkräfte haben in

besonderem Maße die Zielsetzungen der auswärtigen Kulturpolitik zu erfüllen.

Sie erteilen den Unterricht in den Lehrfächern, die für deutsche Schulabschlüsse, auch in Verbindung mit fremden Schulsystemen und deren Sekundarabschlüssen notwendig sind.

Sie tragen damit aus ihrer Erfahrung im Inlandsschuldienst die Verantwortung für die Vergleichbarkeit von Unterricht und Abschlüssen der deutschen Auslandsschulen mit denen im innerdeutschen Schulsystem.

Sie übernehmen die Leitungs- und Prüfungsfunktionen an den deutschen Schulen im Ausland.

Außerdem werden sie für besondere pädagogische und schulische Aufgaben, als Fachberater im ausländischen Schulwesen, als Koordinatoren von Programmen oder als Ausbilder in Lehrerbildungseinrichtungen eingesetzt.

Diese Aufgaben können nur von Lehrern, die Erfahrung im innerdeutschen Schuldienst gesammelt und sich dort bewährt haben, übernommen werden.

B Ortslehrkräfte

Ortslehrkräfte bewerben sich im Gastland und haben in der Regel ihren Lebensmittelpunkt für einen längeren Zeitraum im Sitzland der deutschen Auslandsschule. Sie stehen am Ort dauerhaft zur Verfügung. Wegen ihrer Kenntnisse des Sitzlandes und ihres Wissens

um die landesspezifischen Besonderheiten leisten sie einen wesentlichen Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule. An Schulen, an denen amtlich vermittelte Lehrkräfte tätig sind, unterrichten sie überwiegend in den Fächern und Jahrgangsstufen, die nicht diesen vorbehalten sind.

C Programmlehrkräfte

Programme sind von ihrer Anlage her zeitlich befristet.

Im Rahmen von Programmen zur Förderung der deutschen Sprache im ausländischen Schulwesen, die über die Aufgaben der deutschen Schulen im Ausland hinausgehen, werden voll ausgebildete Lehrkräfte aus Deutschland als Programmlehrkräfte eingesetzt. Unter Anleitung amtlich vermittelter Lehrkräfte erteilen Programmlehrkräfte deutschsprachigen

Unterricht für ausländische Schüler und dienen so neben den deutschen Schulen im Ausland der Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur im ausländischen Schulwesen.

Lassen sich geeignete, voll ausgebildete Ortslehrkräfte zur Erfüllung der Lehrverfassung nicht gewinnen, so können bei Bedarf Programmlehrkräfte an den deutschen Schulen im Ausland im deutschsprachigen Unterricht eingesetzt werden.

Problem

II: Rechtlicher Status und Funktionen

A Amtlich vermittelte Lehrkräfte sind

Lehrkräfte, die sich im innerdeutschen Schuldienst bewährt haben, für eine Vermittlung ins Ausland freigestellt sind und deren Beurlaubung für eine Dienstleistung an deutschen Auslandsschulen oder anderen pädagogischen Einrichtungen im Ausland ausgesprochen wurde.

Sie schließen mit dem Träger der Einrichtung, an der sie tätig sind, einen Dienstvertrag und erhalten vom Bundesverwaltungsamt-Zentralstelle für das Auslandsschulwesen einen Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid.

Aufgaben:

An deutschen Schulen im Ausland übernehmen die amtlich vermittelten Lehrkräfte

den Unterricht in allgemeinbildenden Fächern, der für Prüfungen mit deutschen Schulabschlüssen oder für eine Entscheidung für die weitere Schullaufbahn der Schüler notwendig ist,

den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, der zum Erwerb des Deutschen Sprachdiploms führt,

den Unterricht in berufsbildenden Fächern, die Positionen des Schulleiters, des stellvertretenden Schulleiters, des Fachleiters Deutsch der Primarstufe und/oder der Sekundarstufe, des Leiters der Primarstufe, der Sekundarstufe und der berufsbildenden Zweige,

die Leitung der verschiedenen Fachbereiche

die Koordination des deutschsprachigen Fachunterrichts für fremdsprachige Schüler und den Prüfungsvorsitz bei Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom,

Betreuer- und Beraterfunktion für die an der Schule tätigen Ortslehrkräfte,

Leitung und Lehrtätigkeit in den geförderten Lehrerbildungseinrichtungen.

Die Fachberater für Deutsch übernehmen

Beratung von Kultusministerien, Schulen und Lehrkräften des Sitzlandes,

Mitwirkung und Betreuung in allen Fragen des deutschsprachigen Unterrichts,

die Zusammenarbeit mit Lehrerbildungseinrichtungen für Deutschlehrkräfte des Sitzlandes,

die Koordinierung des Einsatzes der Programmlehrkräfte und deren Betreuung.

Materielle Regelungen:

Die amtlich vermittelten Lehrkräfte schließen mit dem Schulträger bzw. der Institution, für die sie tätig sind, einen Dienstvertrag ab und erhalten als unter Fortfall der Bezüge aus dem Landesdienst beurlaubte Lehrkräfte auf Grund eines Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheids für ihre Tätigkeit aus Mitteln des Bundes Zuwendungen nach den Richtlinien, die den gesetzlichen Bestimmungen des Bundesbesoldungsgesetzes und den auf dieser Grundlage erlassenen Verwaltungsvorschriften entsprechen und für das übrige ins Ausland entsandte Personal (außer im diplomatischen Dienst) gelten.

Die Fachberater schließen mit dem Bundesverwaltungsamt – ZfA einen Dienstvertrag ab.

B Ortslehrkräfte an deutschen Auslandsschulen sind

Lehrkräfte, die erforderliche Prüfungen für ein Lehramt mit Erfolg abgeschlossen haben. Sie schließen mit dem örtlichen Schulträger einen Arbeitsvertrag auf der Grundlage des Arbeitsrechts des Sitzlandes der Schule ab. Dies gilt auch für die aus dem Landesdienst beurlaubten Partner von amtlich vermittelten Lehrkräften oder anderen vorübergehend am Ort lebenden Deutschen.

Aufgaben:

Ortslehrkräfte übernehmen die Unterrichtsverpflichtungen, die sich aus der Lehrverfassung der deutschen Schulen ergeben. An Schulen mit amtlich vermittelten Lehrkräften unterrichten sie in Fächern und Jahrgangsstufen,

die nicht den amtlich vermittelten Lehrkräften vorbehalten sind.

Sie wirken in den verschiedenen Fachbereichen der Schule mit.

Sie übernehmen Beratungsfunktionen für Eltern und Schüler des Gastlandes im Rahmen der Schullaufbahnberatung.

Sie tragen im Rahmen ihrer landesspezifischen Kenntnisse zu den außerunterrichtlichen Aktivitäten der Schule bei und fördern in hohem Maße die Beziehungen zwischen den Kulturen des Sitzlandes und Deutschlands.

Sie übernehmen Betreuer- und Beraterfunktionen für neu an der Schule eingestellte Lehrer.

Nach Maßgabe der gesetzlichen Bestimmungen des Sitzlandes nehmen sie Leitungsfunktionen an den deutschen Schulen wahr.

Materielle Regelungen:

Durch finanzielle Förderung seitens der Bundesrepublik Deutschland werden die Schulen in die Lage versetzt, die Tätigkeit der Ortslehrkräfte so zu vergüten, daß der Lebensstandard der Ortslehrkräfte durch den Arbeitsvertrag im Umfang eines vollen Deputats mit der deutschen Schule alleine angemessen gesichert ist. Den erhöhten Anforderungen an die Lehrtätigkeit an den deutschen Schulen wird

durch eine Zulage Rechnung getragen. Die Verträge der Ortslehrkräfte müssen die landesüblichen Sozialleistungen beinhalten; in Ländern mit mangelhaftem Sozialversicherungswesen ist von seiten der Schule für weitergehende Regelungen zu sorgen.

Die Regelstundenzahl der Ortslehrkräfte soll sich möglichst nach den Unterrichtsverpflichtungen der amtlich vermittelten Lehrkräfte richten.

C Programmlehrkräfte sind

voll ausgebildete Lehrkräfte, die zum Zeitpunkt des Bewerbungsverfahrens ihren Wohnsitz in der Bundesrepublik Deutschland haben. Sie sind nicht im Landesschuldienst fest angestellt oder werden für die Tätigkeit in Programmen aus dem Landesdienst beurlaubt. Sie werden vom BVA–ZfA angeworben und einer Schule im Ausland zugewiesen.

Lehrkräfte, die von den Ländern unter Fortzahlung der Bezüge über das BVA–ZfA an öffentlichen Schulen in den Staaten Mittel-Ost-Europas eingesetzt werden.

Ihre Tätigkeit liegt im öffentlichen Interesse.

Aufgaben :

Programmlehrkräfte unterrichten im Rahmen bestimmter Programme

- im Schulwesen des Sitzlandes Deutsch als Fremdsprache und erteilen deutschsprachigen Fachunterricht,
- an Lehrerfortbildungsstätten bei der Deutschlehrerausbildung,
- in Ausnahmefällen an deutschen Schulen im Ausland, solange diesen zur Erfüllung der Lehrverfassung keine am Ort verfügbaren geeigneten, voll ausgebildeten Ortslehrkräfte zur Verfügung stehen.
- sie wirken bei der curricularen Arbeit und bei außerunterrichtlichen Programmzielen (z. B. Schulpartnerschaften) mit.

Materielle Regelungen:

Die Programmlehrkräfte schließen mit dem Schulträger bzw. der Institution, für die sie tätig sind, einen Dienst- oder Arbeitsvertrag ab und

erhalten aufgrund dieses Vertrages vom Schulträger ein ortsübliches Gehalt. Vom BVA–ZfA werden aufgrund einer Zuwendungsvereinbarung Zuwendungen vorgesehen, die für Bundesprogrammlehrkräfte

eine regelmäßige monatliche Zahlung auf ein innerdeutsches Konto, einen angemessenen Zuschuß der nachgewiesenen Beiträge zur Lebens-, Unfall- und Krankenversicherung, eine angemessene Übernahme der Umzugskosten, die Kosten der Reise zu Beginn und Ende der Vertragszeit sowie die Übernahme der Kosten einer jährlichen Heimreise sowie eine Übergangsbeihilfe beim endgültigen Vertragsende umfassen.

Für Programmlehrkräfte, die zum Zeitpunkt der Verpflichtung nicht im Länderdienst stehen und nicht in diesen zurückkehren können, ist eine gesetzliche Regelung für einen Anspruch auf Arbeitslosenversicherung zu finden, da deren Auslandseinsatz im öffentlichen Interesse liegt.

Bei Bewerbungen um Aufnahme in den Landesschuldienst wird die Auslandstätigkeit für eine bevorzugte Einstellung entsprechend dem Einstellungsverfahren des jeweiligen Landes berücksichtigt, wenn die Befähigung der Lehrkraft durch eine Leistungsbeschreibung nachgewiesen wird.

In einem künftigen Beschäftigungsverhältnis mit einem Land wird die Tätigkeit als Programmlehrkraft auf das ruhegehaltstfähige Dienstalter voll anerkannt.

Für Programmlehrkräfte der Länder, die von diesen für die Tätigkeit in Programmen im Ausland beurlaubt werden, sind Regelungen zu treffen, daß bei Krankheit und Unfällen keine Schlechterstellung gegenüber einem

Verbleiben im Landesdienst eintreten können. Außerdem sind bei einer vorübergehenden Trennung von der Familie während der Auslandsstätigkeit angemessene Trennungsent-

schädigungen zu leisten, sofern diese nicht durch die Vergütung des ausländischen Vertragspartners in ausreichendem Maße ausgeglichen ist.

Offener Brief an Hans-Georg Becker

(Ausdruck der Achtung und Würdigung eines Auslandslehrers, der unermüdlich dem deutschen Auslandsschulwesen und einem erfolgreichen deutsch-portugiesischen Kulturaustausch mit Begeisterung diente)

Lieber Hans-Georg Becker,

ein unvorhersehbares Mißgeschick hatte mich zu einer mehrmonatigen „Arbeitspause“ verurteilt, darum lese ich erst jetzt in unserer Verbandszeitschrift vom Nov. 4/91 die „Laudatio“ des neuen Vorsitzenden, Herrn Forster, und weiß nun, daß Du den Vorsitz des Verbandes niedergelegt hast und zum Ehrenvorsitzenden gewählt worden bist.

Das freut mich sehr und das hast Du redlich verdient.

Herr Forster bezieht sich natürlich hauptsächlich auf die großen Verdienste, die Du Dir in Deiner Vorstandsarbeit erworben hast. Wir kennen uns schon seit 1968 und unsere Freundschaft erwuchs aus der gleichen Auffassung unserer gemeinsamen „Schularbeit“ als Auslandslehrer. Ich war ja schon seit 1930 hier und fand in Dir jemanden, der meine Auffassung teilte und sich voll einsetzte für das, was ein Auslandslehrer neben seiner Schularbeit noch leisten kann.

Ich selbst war zu dieser Zeit Leiter des portugiesischen Zuges an der Deutschen Schule Lissabon und konnte sehen, wie Du im Schulbetrieb schon im ersten Jahr Deines Hierseins als gewählter Lehrerratsvorsitzender und als Abteilungsleiter für Mathematik und Physik schöpferisch wirken konntest. Danach wurde die Schule auf Deine Anregung hin aufgegliedert in einen mathematischen und sprachlichen Zweig, Dein Verdienst, wodurch für den portugiesischen Zug große Vorteile und für meine Aufgaben enge Arbeitskontakte erwuchsen, die mir viel halfen und der Schule großen Nutzen brachten.

Aber neben all der guten Zusammenarbeit an der Schule, schätzte ich Deine begeisterte und begeisternde Hingabe an alles, was deutsch-portugiesischen Kulturaustausch betraf, der ja auch eine Aufgabe für einen Auslandslehrer ist. Du opferst Deine Freizeit dem Kirchen-gemeinderat der Katholiken deutscher Sprache als Vorsitzender sowie dem Deutschen Verein, dem Du eine Bibliothek über Inter Nationes und dem Institut für Auslandsbeziehungen verschafftest.

Aus der Überzeugung heraus, daß man Land und Leute nur kennenlernen kann, wenn man seine Sprache spricht, hast Du Dich eingehend damit befaßt und konntest bald guten Kontakt zu portugiesischen Kreisen finden, besonders was Schule und Schüler betrifft und Begegnungen ermöglichte, die nach Deiner Rückkehr zu regem Schüleraustausch führten und ihre Krönung erfuhren, als am Max-Planck-Gymnasium, dessen Schulleiter Du bist, für Portugiesen ihre Muttersprache als erste Fremdsprache anerkannt wurde. Das war für mich, der ich seit 1930 hier verwurzelt bin, eines meiner schönsten Erlebnisse, und Du konntest das auch nur schaffen, weil Du das Land lieben gelernt hattest, so wie ich.

Nur auf ein Erlebnis will ich noch eingehen, auf den Besuch Deiner Abiturklasse bei unserem damaligen Botschafter Dr. Caspari, der einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen hat, nicht nur bei mir, sondern auch beim Botschafter über die Kenntnisse und Fragestellungen der Schüler über Portugals Geschichte, soziale Fragen, Stellung zu Europa, Politik, Kunst. Ohne Deine Vorbereitung wäre das nicht möglich gewesen, aber dafür mußt Du ja erst selbst die

Basiskenntnisse über das Land und seine aktuellen Fragen auf den genannten Gebieten erarbeitet haben. Auch die „RWAG-REISE“ mit dem großartigen Tagebuch möchte ich nicht vergessen.

Noch vieles wäre zu nennen, was Du im Sinne von Begegnung und Völkerverständigung getan hast, aber ich will schließen, um nicht den möglichen Schriftraum zu überschreiten und gratuliere Dir nochmals für Deine verdiente Ehrung.

In der Hoffnung auf ein baldiges Wiedersehen in Portugal begleiten Dich meine besten Wünsche und herzliche Grüße!

Dein Udo Schau

Prof. Udo Schau

Lissabon

Jahrgang 1905

Mitglied des VDLIA seit 1930 (62 Jahre)

Ehrenmitglied des VDLIA

(Angaben der Redaktion)

Aktuelle Informationen in Sachen Steuern

Das Engagement des Verbandes in der Frage der Abzugsfähigkeit von Werbungskosten hat dazu geführt, daß sich Ende Juni 1992 die Vertreter des Bundes- und der Länderfinanzminister auf Referentenebene mit den Anträgen des VdLiA beschäftigen werden. Die Entscheidung, die dort getroffen wird, bestimmt dann auch das weitere Vorgehen des Verbandes. Wir werden Sie über den Stand im nächsten Heft unterrichten können.

Daß der Einsatz in Steuerfragen auch sonst zu positiven Ergebnissen führt, zeigen zwei Beispiele:

Betr.: Einkommensteuerbescheid an amtlich vermittelte Lehrer mit Progressionsvorbehalt

Nach dem mir in Kopie vorliegenden Steuerbescheid eines amtlich vermittelten Lehrers wurden „die ausländischen Einkünfte“ des amtlich vermittelten Lehrers gemäß Progressionsvorbehalt nach § 32 b EStG in die Berechnung des Steuersatzes mit einbezogen.

Auf Einspruch auch des Vorstands des VdLiA und nach Recherchen im Finanzamt Bonn-Außenstadt ist klar: dies ist unzulässig!

Es ist rechtens, daß nach § 32 b – Absatz (1) – Punkt 2 – des Einkommensteuergesetzes (Progressionsvorbehalt) auf ausländische Einkünfte eines unbeschränkt Steuerpflichtigen (sind die meisten amtlich vermittelten Auslandslehrer), die nach einem Abkommen zur

Vermeidung der Doppelbesteuerung steuerfrei sind, oder auf Einkünfte, die nach einem sonstigen zwischenstaatlichen Übereinkommen unter dem Vorbehalt der Einbeziehung bei der Berechnung der Einkommensteuer steuerfrei sind, im Rahmen des zu versteuernden Einkommens ein besonderer Steuersatz anzuwenden ist.

Der besondere Steuersatz ist nach § 32 b – Absatz (2) festgelegt.

Beides trifft in der Regel auf die amtlich vermittelten Lehrer nicht zu!

Die steuerfreie Auslandszulage des amtlich vermittelten Lehrer ist keine Zulage im Sinne ausländischer Einkünfte des § 32 b, sondern wird gezahlt nach § 1 (3) EStG in Verbindung mit § 3 Nr. 64 EStG und unter Berücksichtigung des BFH-Urteils vom November 1986.

Sie ist steuerfrei, weil der amtlich vermittelte Lehrer gemäß Verpflichtungsbescheid zu einer inländischen juristischen Person des öffentlichen Rechts in einem Dienstverhältnis steht.

Betr.: Abzug von Schulgeldzahlungen als Sonderausgaben nach § 10 Abs. 1 Nr. 9 des Einkommensteuergesetzes (EStG)

Der Bundesminister der Finanzen teilt dem Auswärtigen Amt mit Erlaß vom 21. November 1991 – Aktenzeichen IV B 1 – S 2221 – 76/91 mit:

„Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, den ich um Prüfung der Frage gebeten hatte, ob die Deutsche Schule ... (Name einer amtlich sachlich und personell geförderten Deutschen Schule im Ausland) eine Schule im Sinne des § 10 Abs. (1) Nr. 9 EStG ist, hat mir mitgeteilt, daß es sich bei der genannten Schule um eine nach Artikel 7 Abs. 4 des Grundgesetzes genehmigte Ersatzschule handelt.

Nach § 10 Abs. (1) Nr. 9 EStG können somit

30 % des Entgelts für den Besuch dieser Schule, ausgenommen Beträge der Beherbergung, Betreuung und Verpflegung, als Sonderausgaben abgezogen werden.“

Ich bitte die betroffenen Kolleginnen und Kollegen unter unseren Mitgliedern um Beachtung und entsprechende Verfahrensweise.

Hans-Georg Becker
Beauftragter für Steuerfragen

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

BECKER, Jürgen, Am Eußerthaler Platz 4, 6722 Lingenfeld
HANKE, Gottfried, Kirchbergstr. 1, 6990 Melsungen
SCHOTT, Dr. Franz Josef, Am Buchhagen 18, 5942 Kirchhundern
SCHRADER, Norbert, An der alten Synagoge 9, 6200 Wiesbaden

Neue Mitglieder (Ausland)

ALBAT, Detlev, DS Guatemala
AREUS, Adelheid, DS Barcelona
BEER, Uwe, DS Lagos
DEMBOWSKI, Hermann, DS Helsinki
FREY, Bernhard, ASET-Schule Madrid
HÖLZEMANN, Paul-Walter, Col. Sec. de Loma Plata
HOFFMANN, Albert, DS Kuala Lumpur
HOLZER-ZOHDI, Margret, DS Nairobi
LACHER, Ludwig, DS Moskau
LEHNER, Johannes, DS Helsinki
MÜLLER, Dr. Olaf, Ministerium für Schulwesen der CR, Prag
MUNDING, Gisela, DS Marbella
PAPENHAUSEN, Horst, DS Bogotá
PERNITZ, Claus-Jürgen, DS Asunción
PEUCKERT, Dr. Sylvia, DS Stockholm
PFITZENMAIER, Emil, DS Hongkong
REINHARDT, Manfred, DS New York
SCHÖNHERR, Wolfram, DS Tokio
WEBER, Nikolaus, DS Las Palmas GranCan
WIRTH, Claus, Istanbul Lisesi
WOLF, Joachim, DS Humboldt São Paulo

Anschriftenänderungen (Ausland)

ASWEGEN, Ulrich von, P.O. Box 619, Melville 2109, Republik Südafrika
HARTMANN, Karin, Via Marconi n. 75, I-38057 Pergine TN, Italien
HINRICHS, Walter, Caixa Postal 434, BR-93001 São Leopoldo/RS Brasilien

Anschriftenänderungen (Inl. → Ausl.)

HEUSELER, Hans-Peter, Petőfi-Sándor Gimnázium, Petőfy utca 13-15, H-5650 Mezöberény, Ungarn
NEIMÖCK, Hartmut, c/o GTZ, P.O. Box 0913, Maseru 105, Lesotho, Südl. Afrika

Anschriftenänderungen (Ausl. → Inl.)

GATH, Ulrich (DS Lima), Am Weintaß 121, 6090 Rüsselsheim
GERDTS, Dieter (DS Las Palmas de Gran C.), Hoogcruts 14, NL-6255 Ns. Noorbeek
GROLL, Hans Ludwig (DS San Salvador), Graf-Haeseler-Str. 38, 2800 Bremen 1
HEINRICH, Karlheiz (DS Lima), Alte Sinsheimer Str. 99, 6923 Waibstadt
HOLL, Edgar (GSIS Hongkong (OK)), Ellhofen 13, 8999 Weiler-Simmerberg
KALISCH, Engelbert (DS Guatemala), Am alten Teich 4, 6400 Fulda-Niesig
KOCK, Helmuth (DS Quito), Winterstr. 48, 5300 Bonn 2

KRÖGER, Heinz (DS Istanbul), Am Lustholz 1,
2320 Plön
KUNZE, Wolfram (DS Jeddah), Eduard-Stieler-Ring
3, 6415 Petersberg 1
LUBOS, Hans (Schulberater Buenos Aires),
Egeterstr. 12, 8000 München-Laim
NAMGALIES, Joachim (DEO Kairo), Am Sommer-
berg 17, 7801 Stegen-Eschbach
RATSCHOW, Stephan (DS Rom), Johnsdiek 8,
2419 Schmilau
RESCH, Ernst (DS Lissabon), Südallee 79, 8398
Poching
SCHMUTTE, Dr. Ingeborg (Päd. Sem. Mart. Buenos
Aires), Boege 24B, 2000 Hamburg 67
SCHREIEGG, Wolfgang (DS Rio de Janeiro)
STARKENBERG, Klaus (GSIS Hongkong), In der
Au 1, 6370 Oberursel
WANGERIN, Waltraud (DS Bogotá), Hainbundstr.
4, 3400 Göttingen
WECHT, Karlheinz (DS Lima), Bahnhofstr. 24, 6149
Rimbach-Zotzenbach

Anschriftenänderungen (Inland)

BAUR, Karl-Heinz, Junginger Str. 43, 7915 Elchingen 1
BEHRENS, Ingo, Am Hühnengrab 49, 2056 Glinde
BENNUNG, Rolf, Hagenstr. 32, 2060 Bad Oldesloe

DÖRSAM, Dieter, 211, rue de l'Université, F-75007
Paris
FÖCKE, Werner, Paulusweg 9, 4473 Haselünne
GEIGER, Hans-Ulrich, Lörracher Str. 16/7, 7853
Steinen/Lörrach
HÄFELE, Eva-Maria, Wildrosenweg 4, 7000 Stuttgart 75
IHDE, Volker, Vogelbeerenweg 7, 2110 Buchholz-
Sprötze
MAGIN, Dieter, Buchenweg 7, 6728 Germersheim 2
MAYERHOFER, Wolfgang, Giselastr. 22, 8000 München 40
PADE, Winfried, Hans-Leinberger-Str. 23, 8330
Eggenfelden
SCHIFFBACH, Jürgen, Sollacker 29, 2814 Bruchhausen-Vilsen
SCHRATZENSTALLER, Dieter C., Bamberger Str. 8, 8600 Bamberg-Bug
SCHÜRG, Ly, Am Rothenberg 15, 5238 Hacken-
burg
VOGEL, Albert, Schlangenbaderstr. 21/5, 1000
Berlin 33

Neue Obleute

LÜTH, Carten; DS Guatemala

***** GEÄNDERTE VERBANDSKONTEN *****

NEU : Nr. 294 675 BLZ 215 500 50 Stadtparkasse Flensburg
BLEIBT : Nr. 177288-805 BLZ 700 100 80 Postgiroamt München

Aufgelöst wird Ende 1992 das Konto bei der Dresdner Bank Bonn.

Ändern Sie gegebenenfalls Ihren Dauerauftrag und überweisen Sie den Mitgliedsbeitrag in Zukunft bitte auf eines der obigen Konten – oder noch einfacher, lassen Sie ihn abbuchen.

Der Schatzmeister

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Badura, Horst, Waldstr. 7, 3250 Hameln 1
 Butz, Teja, Intrarea Doinei 31, Ap 10, 1900 Timisoara, Rumänien
 Fischer, Siegfried, Av. Javinto Esteva Fontanet, E 08358 Esplugues de Ll. Barcelona, Spanien
 Fischerswöring, Heinz-Edgar, Am Buchenhain 2, 4300 Essen 16
 Forwick, Dr. Friedhelm, Nassestr. 8, 5300 Bonn 1
 Klapproth, Dieter, Neuhoof 12, 6121 Mossautal 1
 Kovács, Imre P., Postfach 182, H-1368 Budapest, Ungarn
 Kruczinna, Rolf, Aykan Sokak 1, TR-80850 Emirgan Üstü – Istanbul, Türkei
 Lahr, Ottmar, Egellstr. 22, 6700 Ludwigshafen-Oggersheim
 Mangos, Stefan, Heideweg 3, 5568 Daun
 Reichartz, Peter, Hardter Waldstr. 20a, 4050 Mönchengladbach
 Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 5800 Hagen 1
 Schäfer, Hans-Wilhelm, Am Burghardsberg 7, 3549 Twistetal 1
 Schau, Udo, R. Duarte Galvão, 10-2, 1500 Lisboa, Portugal
 Selbert, Wolfgang, DS Moskau, Postfach 1500, 5300 Bonn 1
 Sermahr, Dirco, Ginsterweg 16, 6900 Heidelberg
 Seubert, Erich, Catamarca 3232, 1636 Olivos, Argentinien
 Tiemann, Joachim, Rua Clementine Brenne 30, Jardim Morumbi, São Paulo, Brasilien
 Vogel, Dr. Susanne, Kurstr. 13–15, 6350 Bad Nauheim
 Witte, Dr. Barthold C., c/o Ausw. Amt. Adenauer-Allee, 5300 Bonn 1

nomen est omen (limericus dixit):

Ein Schulleiter kam promoviert nach
 Medellín

– in Philo, nicht in Medizin –:

Da er mit „Dr. phil.“ unterschrieb
 und ihm vom Namen sonst nichts blieb,
 nannte man „Doctor Filiberto“ ihn.

Ein Fachleiter am PZ für den Thales
 hatte ein Problem – ein ganz banales:
 Niemand sprach ihn richtig aus!
 Sein deutscher Name wurde ihm ein Graus.
 Also nannte er sich „Federico Gonzales“.

Stephan Schneider

AUSLANDSKUNZE 1992

Der Auslandskunze 1992 ist erschienen. Mitglieder des VdLiA können ihn über die Geschäftsstelle zum Vorzugspreis von 10,- DM incl. Versandkosten erhalten.

Anschrift: VdLiA, Wolfgang Baier, Postfach 1112, 2250 Husum.

Wir bitten bei Bestellungen um Vorauszahlung des Betrages auf das Konto:

Sparkasse Nordfriesland 100 111 939 BLZ 217 500 00 oder Übersendung eines Verrechnungsschecks.

Bitte unbedingt die Mitgliedsnummer angeben!

Barthold C. Witte:

Deutsche auswärtige Kulturpolitik – woher und wohin?

Vortrag am 12. Dezember 1991, Inter Nationes Bonn

I. Dies ist nicht mein letzter Vortrag über auswärtige Kulturpolitik – wohl aber stehe ich zum letzten Mal als Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts am Rednerpult. Das schafft Verlegenheiten, besonders für jemanden, der so lange wie ich amtliche Verantwortung für die deutsche kulturelle Außenpolitik getragen hat.

Selbstlob verbietet sich bei solchem Anlaß, falsche Bescheidenheit wäre unglaublich. Nostalgische Rückbesinnung ist nicht am Platze, aber auch nicht ein Versuch, noch rasch vor dem Ausscheiden alles für die nächsten Jahre festzuzurren.

Also was tun? Ich könnte in philosophische Tiefen hinabsteigen, mit Begriffsdefinitionen beginnen und mit der Perspektive in das nächste Jahrtausend enden, mich also klischeehaft deutsch verhalten. Dazu hat freilich der alte Goethe gegenüber Eckermann bemerkt, die Deutschen seien doch wunderliche Leute: „Sie machen sich durch ihre tiefen Gedanken und Ideen, die sie überall suchen und überall hineinlegen, das Leben schwerer als billig“ (6. Mai 1827). Auch Ihnen will ich das Leben so schwer nicht machen. Zwar soll und muß von einigem Grundsätzlichen die Rede sein, aber doch so persönlich und so leicht, wie es der heutige Anlaß gebietet.

II. Persönliche Anmerkungen also, von Lust und Last der täglichen Aufgabe fast schon ganz gelöst – das ist zuallererst die Erinnerung an Personen, die mich in vier Berufsjahrzehnten, davon zwei Jahrzehnte im auswärtigen Dienst, besonders stark geprägt haben. Manche sind fast vergessen, so Hermann Schäfer, der als Vizepräsident des Parlamentarischen Rats seine Unterschrift an dritter Stelle unter das Grundgesetz setzte und später dem zweiten Kabinett Adenauer angehörte. Er, mein erster Chef, nahm mich anno 1953 zur ersten großen internationalen Konferenz in meinem Leben mit – es war die Liberale Internationale –, weil er nach den Schrecken des Hitler-Regimes, die auch er als Verfolger erduldet hatte, die europäische und internationale Einbettung Deutschlands und der Deutschen unwiderruflich herbeiführen und weil er mich als einen der damals jungen Generation für diese Aufgabe gewinnen wollte. Es ist ihm gelungen. Sein Beispiel war das der Gründer unserer Republik, die aus ihrer schlimmen Erfahrung des Scheiterns an den totalitären Bewegungen die Kraft zum Neuanfang gewannen – einem Anfang, der nach über vierzig Jahren als über Erwarten gelungen gelten darf.

Nicht ganz vergessen ist, hoffe ich, unter uns Dieter Sattler, der sieben entscheidende Jahre lang, von 1959 bis 1966, die Kulturabteilung des Auswärtigen Amts nicht bloß leitete, sondern befeuerte. Von ihm geht die Sage, er habe die Kultusministerkonferenz einmal zu später Abendstunde durch das Singen von Schnaderhüpferln für seine Vorschläge gewonnen, ein schönes Beispiel für die Überzeugungskraft gelebter Kultur. Ich saß, damals Vorstandsmitglied und dann Geschäftsführer der Friedrich-Naumann-Stiftung, öfter in seinen Gesprächsrunden und lernte von ihm, daß der überlieferte deutsche Topos vom Gegensatz zwischen Kultur und Politik falsifizierbar ist; er lebte dies vor, nicht bloß mit Schnaderhüpferln, sondern mehr noch als Kenner und Teilhaber der deutschen Kulturszene. Ich habe versucht, ihm nachzueifern, also wie er Freiheit der Kultur und politischen Auftrag des Volkes miteinander im gewiß oft spannungsreichen Gleichgewicht zu halten, aber im Zweifel stets für die Freiheit zu entscheiden.

Erinnerung auch an Lebende – an meine Vorgänger und Arbeitspartner, aber vor allem an Ralf Dahrendorf und Hildegard Hamm-Brücher, die wichtigsten Beweggründe der aus-

wärtigen Kulturpolitik während der siebziger Jahre. Mit ihnen zusammen müßte ich eigentlich die Mitglieder der Enquete-Kommission Auswärtige Kulturpolitik des Bundestages nennen, die auf Initiative von Berthold Martin in der ersten Hälfte jenes Jahrzehnts alle Reformimpulse bündelte, unter ihnen so eigenwillige Köpfe wie Rüdiger Altmann und Dieter Lattmann. Außenpolitik ist nun aber vor allem Regierungshandeln, und so kam es noch mehr auf die Regierenden an.

Da waren beide, Dahrendorf und Hamm-Brücher, wahre Glücksfälle für die deutsche auswärtige Kulturpolitik – der eine, weil er binnen weniger Monate mit den Leitsätzen von 1970 die erste grundsätzliche Zielbestimmung gab, die andere, weil sie mit oft unbequemer Insistenz eine große Ideenfülle einbrachte, als deren Frucht zum Beispiel die zehn Thesen von 1982 zum Kulturaustausch mit der Dritten Welt entstanden. Bescherte uns Ralf Dahrendorf anstelle der unpolitischen „Kultur“ den erweiterten Kulturbegriff mit seiner gesellschaftspolitischen Ausrichtung, so überwand Hildegard Hamm-Brücher den überkommenen Eurozentrismus unserer Kulturpolitik und prägte uns überdies das Prinzip des Dialogs als Alternative zur Selbstdarstellung ein. Beide waren, viele haben es erfahren, ungeduldiger, als die Bürokratie ertragen kann, doch beide haben gerade darum tiefe und breite Wirkung hinterlassen. Ich war und bin ihnen auch persönlich seit langem eng verbunden – Glücksfall für mich! Mein erstes Memorandum zur auswärtigen Kulturpolitik war übrigens, im Oktober 1969, für Dahrendorf bestimmt. Da fängt dann meine eigene fast unendliche Geschichte an, aber von der können andere besser reden.

III. In den Personen, die ich eben als für mich besonders prägend beschrieb, spiegelt sich zugleich die konzeptionelle Entwicklung unserer auswärtigen Kulturpolitik seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland, von der Selbstdarstellung über den Dialog zum kooperativen Bau von festen „Brücken über Grenzen“ (so der Titel des großen Symposiums von 1980), von der klassischen Kultur zu den drängenden Gegenwartsfragen, von europäischer Begrenzung zu weltweiter Wirkung, von den sehr bescheidenen Anfängen nach der Wiedegründung des Auswärtigen Amts (1951) mit einem Etat von wenigen Mil-

lionen Mark zu den im Haushalt 1992 als Kapitel 0504 ausgewiesenen knapp 1,2 Milliarden. Ich möchte zu Zielsetzungen und Methoden nachher noch einiges sagen, erst einmal aber etwas zum Geld, an dem doch alles hängt, zu dem doch alles drängt, zumal in der auswärtigen Kulturpolitik. Natürlich gibt es davon nie genug. An der Kultur, so hört man immer wieder, werde überdies stets zuallererst und am kräftigsten gespart, wenn denn die Parole Sparen heißt, und das ist beim Bund seit der ersten Ölkrise von 1973 eigentlich immer so gewesen. Gilt das auch für den Kulturhaushalt des Auswärtigen Amts? Meine computergestützten Haushaltsexperten haben dazu eine schöne Grafik gemacht, richtig mit Säulen und Zahlen, von 1967 bis 1992. Die ist aus einem doppelten Grund interessant: erstens, weil sie die Konjunkturverläufe erkennen läßt, von denen auch wir abhängig sind, große Sprünge in der Hochkonjunktur, Rückgänge bei Rezession – und zweitens und vor allem, weil die Grafik ein im ganzen erfreuliches Wachstum zeigt.

1967:	222 Mio DM
1977:	533 Mio DM
1987:	805 Mio DM
1992:	1.180 Mio DM

Das entspricht insgesamt etwa dem Wachstum der Bundesausgaben; in guten Zeiten, so während der letzten fünf Jahre, liegt es deutlich darüber. Also: Keine Rede davon, hier werde zuerst und zumeist gespart! Der Stellenwert der auswärtigen Kulturpolitik mag immer noch nicht hoch genug sein. Wir haben aber doch gut Schritt gehalten, besser als die Entwicklungspolitik und die politische Öffentlichkeitsarbeit, unsere beiden unmittelbaren Nachbarn, und in den letzten Jahren sogar deutlich besser als unsere amerikanischen, britischen, französischen Freunde und Konkurrenten, denen allen erhebliche Haushaltskürzungen verordnet wurden als Folge der allgemeinen Misere der öffentlichen Finanzen. Nicht nur in solchem Vergleich, sondern ebenso in absoluten Zahlen führt der internationale Vergleich zu einem für uns günstigen Resultat. Wir liegen in diesem Revier in der Spitzengruppe, gleichauf mit den großen westlichen Verbündeten, sicherlich weit vor allen anderen, selbst vor der Sowjetunion in ihren Blütezeiten.

Ehe nun jemand daraus folgert, daher dürfe es ruhig mit dem Wachstum für einige Zeit zu Ende sein, füge ich hinzu: Deutschland und die Deutschen brauchen eine weltweit operierende auswärtige Kulturpolitik mehr als jedermann sonst. In der Mitte Europas gelegen, ist unser Land mit seinen offenen Grenzen überaus verletzlich, braucht also zuverlässige Freunde. Mit natürlichen Reichtümern nicht gesegnet, aber dafür dicht besiedelt, lebt Deutschland vom Export seiner Güter und Dienstleistungen in alle Welt, muß also weltweit immer neu um Vertrauen werben. Zur Nischenexistenz zu groß, zur europäischen Hegemonie oder gar zur Weltmacht zu klein, brauchen wir grenzüberschreitende Vernetzung wie das tägliche Brot. Die einzigartige Kombination dieser Faktoren macht unsere unter den großen Staaten und Völkern einzigartige Lage aus, in der grenzüberschreitende Zusammenarbeit lebenswichtig ist. Und überdies: was wir anbieten, ist durchweg gefragt, so sehr, daß wir die Nachfrage aus aller Welt nicht einmal befriedigen können. Das gilt für die deutsche Sprache – neuerdings, es war nicht immer so – und auch für die meisten Hochschulen sowie weite Bereiche der Wissenschaft, für Musik, Malerei und Philosophie, die berufliche Bildung bis hin zu Management-Training und Umweltpolitik, manchmal auch für den deutschen Film, ganz gewiß für die deutschen Auslandsschulen, für deutsche Sporttrainer et cetera. Die politischen Stiftungen als eine mittlerweile exportfähige deutsche Erfindung will ich dabei nicht vergessen, schon weil das ein wichtiger Teil meiner Biographie ist.

Die deutsche Kulturation kann der Welt eine Menge anbieten, und das Angebot wird nachgefragt, mit steigender Tendenz, am intensivsten derzeit in Mittel- und Osteuropa, wo die Schere zwischen Wunsch und Erfüllung trotz aller intensiven Bemühungen um Schwerpunktprogramme derzeit immer weiter aufgeht. Um es in einer weniger ökonomischen Sprache zu sagen: Der deutsche Beitrag zur Entwicklung des menschlichen Geistes, zum weltweiten wissenschaftlich-technologischen Prozeß, zur Bildung der Menschen und zur künstlerischen Gestaltung der Welt und ihrer Gegenbilder ist am Ende dieses Jahrhunderts für die Welt wichtiger als seit vielen Jahrzehnten, genauer seit der

Strangulierung von Geist und Kultur durch den antihumanen Nationalsozialismus. Aus den Katastrophen der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts ist unser Land nicht nur wirtschaftlich und politisch auferstanden, auch der schöpferische Geist ist zurückgekehrt.

Engagierte Anhänger der klassischen Marktwirtschaft werden an dieser Stelle einwenden, das sei ja schön und gut, aber rechtfertige nicht den Einsatz von Steuergeldern, schon gar nicht in Milliardenhöhe. Der Markt und nur der Markt müsse entscheiden. Als Liberaler habe ich diesen Einwand stets ernst genommen, indes nie akzeptiert, und zwar aus zwei Gründen:

- erstens sind in Deutschland Bildungs- und Wissenschaft, anders als in der angelsächsischen Tradition, Teil des „public sector“, also staatlich finanziert, so auch im internationalen Kontext,
- zweitens brauchen Kultur (im engeren Sinn des Worts) und grenzüberschreitende Begegnung der Menschen staatliche Förderung deshalb, weil sie sonst Privileg der Wohlhabenden bleiben. Das wäre im demokratischen Zeitalter unverträglich.

Beide Gründe machen übrigens auch deutlich, daß die auswärtige Kulturpolitik nicht unter den Sammelbegriff „Subvention“ fällt. Sie ist vielmehr eine genuine, dauerhafte staatliche Aufgabe, nicht zuletzt aus einem dritten Grund: Sie ist Teil der Außenpolitik.

IV. Indem ich das sage, evoziere ich sogleich das bekannte Bild von der dritten Bühne, der dritten Säule, der dritten Dimension der Außenpolitik, je nachdem. Ich habe diese Metaphern früher auch gebraucht, beispielsweise in einem Gedicht zum 50. Geburtstag von Hans Arnold anno 1973, das ich neulich wieder fand – Sie merken, der angehende Pensionär sortiert vorsorglich seine privaten Akten. Vor einigen Jahren habe ich den Sprachgebrauch geändert. Die Reihenfolge stimmt nämlich nicht: erst die Politik, dann die Wirtschaft, schließlich auch die Kultur, früher einmal nachrangig, in diesen Metaphern bestenfalls gleichrangig, aber eben doch nicht so ganz. Vielmehr gehört die Kultur an den Anfang. Denn ohne sie geht es überhaupt nicht, weder in der Politik noch in der Wirtschaft.

Warum? Die Antwort ist einfach: Wir leben im Zeitalter der Demokratie und der weltweiten Kommunikation, im „global village“, um

mit Marshall McLuhan zu reden, die Welt steht jeden Tag jedermann ins Haus und ist zumindest für die Bürger der Industrieländer jederzeit erreichbar, sei es auch nur im Urlaub. Die nahen Nachbarn sind noch näher gerückt, die fernen Nachbarn erstmals ständig im Blickfeld. Kriege, Krisen und Wanderungsbewegungen geschehen nicht mehr „hinten weit in der Türkei“, sondern mitten unter uns. Die Außenpolitik hat unter diesen Umständen ihren Charakter gründlich verändert – nichts mehr von Geheimdiplomatie der Kabinette, alles oder doch fast alles geschieht auf dem offenen Markt der Demokratie. Außen- und Innenpolitik verschränken sich zusehends, kein Politikfeld ist noch ohne eine kräftige, oft entscheidende internationale Verflechtung denkbar. Alles kommt also darauf an, wie sich die Völker zueinander verhalten. Auswärtige Kulturpolitik zielt darauf, dieses Verhalten zu beeinflussen, zu verändern. Sie schafft, ist sie erfolgreich, der politischen und der wirtschaftlichen Außenpolitik überhaupt erst die Basis, auf der sie wirkungsvoll operieren können, zum Nutzen des eigenen Volkes wie seiner Partner.

So gesehen, war die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland in vierzig Jahren überaus erfolgreich. Sie trug wesentlich, vielleicht sogar entscheidend, dazu bei, daß das neue, demokratische Deutschland die von Hitler verschuldete Lage eines verachteten Parias der Völkergemeinschaft hinter sich ließ und weltweit Vertrauen gewann. Ohne dieses Vertrauen wäre die deutsche Vereinigung nicht möglich geworden. Mir wurde dies in der Nacht vom 2. auf den 3. Oktober 1990 besonders bewußt. Ich erlebte sie in Berlin, nicht auf der Prominentenbühne, sondern als einer von zwei oder drei Millionen Bürgern auf den Straßen und Plätzen der Stadt. In dieser Nacht wanderte ich gemeinsam mit einem Freund Stationen deutscher Geschichte entlang: Unter den Linden zum Brandenburger Tor, abbiegend zur Wilhelmstraße, dann quer durch die Todeszone beiderseits der schon abgerissenen Mauer zum Potsdamer Platz, wo ich mit meiner Frau am 13. August 1961 die Absperrung erlebt hatte, von da durch den Tiergarten zum sowjetischen Ehrenmal, schließlich zum Reichstag. An wieviel Höhepunkte deutscher Geschichte, aber mehr noch an wieviel Katastrophen

erinnert dieser Weg! Und nun stieg um Mitternacht vor dem Reichstagsgebäude die schwarz-rot-goldene Fahne deutscher Demokratie und Einheit hoch, nicht gegen unsere Nachbarn in West und Ost, sondern mit ihrem Willen, ausgedrückt im „2 + 4-Vertrag“, Hans-Dietrich Genschers Meisterwerk.

Wir beide waren wie alle tief bewegt, und zugleich erkannten wir: Daß so, zum ersten mal in der Geschichte, die staatliche Einheit der Deutschen im Einvernehmen mit den Nachbarn und den großen Mächten zustande kam, war die Frucht unserer berechenbaren, stetigen Bündnispolitik, aber ebenso des in vierzig Jahren gewachsenen, dauerhaft gewordenen Vertrauens der anderen. Dazu beigetragen zu haben, erfüllt mich gerade jetzt, vor meinem Abschied aus dem Beruf, mit Glück, ja auch mit Stolz. Wir alle, die wir in der auswärtigen Kulturpolitik tätig sind, dürfen, denke ich, darüber stolz und glücklich sein.

V. Es wäre freilich problematisch, sogar gefährlich, die Zielsetzung auswärtiger Kulturpolitik auf ihren Beitrag zur Lösung nationaler Aufgaben zu beschränken. Eine solche Beschränkung, die im Kaiserreich und in der Weimarer Republik unbefragt galt, ist in der Weltgesellschaft von heute und morgen ganz undenkbar. Schon der dialogische Charakter, der dem wissenschaftlichen Austausch über die Grenzen per Definition eigen ist und mehr und mehr auch die anderen Bereiche kennzeichnet, weist über den nationalen Eigennutz hinaus, indem der Nutzen des Dialogpartners als Ziel bewußt einbezogen wird. Nur was beiden zugute kommt, soll getan werden – an dieser Maxime läßt sich übrigens auch ablesen, daß auswärtige Kulturpolitik wie jede gute Außenpolitik kein Nullsummenspiel ist, bei dem der eine verliert, was der andere gewinnt, vielmehr allen Mitspielern Gewinn verspricht. Das ist nicht blasse Theorie, sondern durchaus lebendige Praxis: von den Begegnungsschulen, deren Absolventen gelernt haben, Brücken zwischen zwei Kulturen zu sein, über die Stipendien zum Auslandsstudium, das in ähnlicher Weise individuellen und gesellschaftlichen Nutzen für Gast wie Gastgeber stiftet, bis zu den Programmen der Goethe-Institute, deren Erfolg weithin auf ihrer Orientierung an Partnerwünschen beruht.

Dialog – Austausch – Zusammenarbeit: auf diesen Dreiklang haben sich die Träger der auswärtigen Kulturpolitik zunehmend eingestellt. Im deutsch-französischen Kulturaustausch, dem aus vielen Gründen besondere Aufmerksamkeit gilt, ist schon die nächste, vierte Tonstufe erreicht, nämlich die Kreation gemeinsamer Institutionen als fester Stützpunkt für die zunehmende Vernetzung von Personen und Projekten, beginnend mit dem schon erwachsenen Jugendwerk, fortgesetzt im gemeinsamen Büro für Berufsbildung, im Hochschulinstitut Saarbrücken/Metz, und im Hochschulkolleg, kulminierend im deutsch-französischen Kulturrat und dem im nächsten Jahr startenden gemeinsamen Fernsehprogramm kulturellen Charakters und europäischer Zielsetzung. Die Absicht bleibt dabei nicht bilateral beschränkt, sondern ist auf Europa, also auf multilaterale Programme und Strukturen angelegt.

Diese europäische Perspektive wird, da bin ich sicher, das nächste Jahrzehnt zunehmend bestimmen. Vor unseren Augen nimmt endlich eine europäische Kulturpolitik Gestalt an, die diesen Namen verdient. Europäische Gemeinschaft, Europarat und KSZE-Prozeß liefern dazu den politisch-organisatorischen Rahmen. Gemeint ist seit der KSZE-Schlußakte von 1975, an deren Erarbeitung im „Korb Drei“ ich beteiligt war, stets das ganze Europa, als dessen dynamischer Kern und Motor freilich die Europäische Gemeinschaft ganz unentbehrlich ist. Verwunderlich muß auf den ersten Blick bleiben, daß im europäischen Zusammenhang die Kultur tatsächlich erst nach Wirtschaft und Politik drankommt. In einem dem alten Jean Monnet zugeschriebenen Diktum heißt es denn auch, er würde mit der Kultur beginnen, wenn er das europäische Einigungswerk noch einmal anfangen könnte. Ich habe da große Zweifel, nicht bloß an der Echtheit dieses Zitats, sondern auch in der Sache. Denn Sprachen, Kulturen und Medien, Bildungswesen und Wissenschaft in Europa eignen sich nur sehr bedingt zur Integration, mithin zur Vereinheitlichung. Europas kulturelle Kraft strömt aus der Vielfalt regionaler und nationaler Kulturen mindestens ebenso stark wie aus dem Bewußtsein seiner Gemeinsamkeiten. Uniformierende und zentralisierende Bürokratien sind hier fehl am Platz. Nicht einmal die volle Liberalisierung

des Waren-, Dienstleistungs- und Personenverkehrs im vollendeten Gemeinsamen Markt ist für die Kultur ein reiner Segen – Stichwort Buchpreisbindung als Beispiel.

Europäische Kulturpolitik braucht darum weniger einheitliche Regeln, Gebote oder Verbote als vielmehr die Förderung der pluralistischen, nationalen, regionalen Vielfalt und als deren wichtigstes Prinzip die besondere Unterstützung der Kleinen und Schwachen, des nicht Marktfähigen, des Experimentellen, der Suche nach neuen Wegen abseits der großen Kulturstraßen. Ich rede sonst ungern vom „Modell Deutschland“. Aber hier ist das bei uns gewachsene Kooperationschema zwischen Städten, Ländern und Bund für Europa ebenso vorbildlich wie die hierzulande entwickelte staatliche Förderung nichtstaatlicher Aktivitäten unter Respektierung der kulturellen Freiheiten. Während meiner jahrzehntelangen aktiven Teilhabe an Kooperation und Förderung haben mich meine auf beiden Seiten des Tisches gesammelten Erfahrungen zum überzeugten Förderalisten werden lassen. Diesen Lernprozeß haben viele Europäer, ob in Brüssel, Paris oder London, noch vor sich. Ich gebe ihnen auch künftig gern meine Erfahrungen preis. Ich füge hinzu, daß es sehr gut wäre, wenn bei der bevorstehenden Aufteilung der Regierungsfunktionen auf der Bundesebene zwischen Berlin und Bonn die Zuständigkeiten für Bildung und Wissenschaft, Kultur und Medien in Bonn blieben – nicht so sehr der Nähe zu Brüssel wegen als vielmehr des Förderalismus wegen, der in Bonn allemal besser aufgehoben ist als in Berlin.

VI. Der so vom Subsidiaritätsprinzip her verstandene Föderalismus ist ja kein Selbstzweck. Nicht anders als die Montesquieu'sche Gewaltenteilung und sie ergänzend, zielt er auf Machtteilung und gegenseitige Kontrolle der Machtausübenden. Er dient also dem Schutz der Freiheit. Das ist nun wiederum ein scheinbar abstraktes Prinzip. Ich beeile mich deshalb, es mit kulturellem Leben zu füllen, indem ich einen Blick in den Grundrechtskatalog unseres Grundgesetzes werfe, vorzüglich in seine Artikel 4 und 5. Sie garantieren als einklagbares Recht jedes Bürgers die Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit, die Meinungs- und Informationsfreiheit und die Freiheit von Kunst und

Wissenschaft. Alle diese Freiheiten sind gewiß nicht schrankenlos, aber sie sind vorrangig, die Schranken nachrangig.

Ob sie auch für die auswärtige Kulturpolitik gelten, ist häufig kontrovers diskutiert worden. Die letzte große Attacke fuhr vor etlichen Jahren Franz-Josef Strauß, ironischerweise in der Höhle des Löwen, nämlich beim Goethe-Institut auf dessen Einladung. Ich will diese Debatte nicht neu entfachen, sondern nur ein paar Selbstverständlichkeiten rekapitulieren.

Erstens: Die mittel- und osteuropäische Freiheitsrevolution, deren Exponenten lange auf verlorenem Posten zu stehen schienen und ab 1989 zu aller Überraschung den Sieg über morsch gewordene Diktaturen errangen – diese Revolution war zuerst und vor allem eine Kulturrevolution, getragen von der vielgeschmähten Intelligenzia, die sich nun in hoher politischer Verantwortung wiederfindet; Mazowiecki in Polen, Havel in Prag, Arpad Göncz in Ungarn. Unsere auswärtige Kulturpolitik vermittelte ihnen das Bild eines freien Landes, einer offenen Gesellschaft mit ihren Stärken und Schwächen. Das hat ihnen mehr geholfen, als manche glauben. Wir tun gut daran, bei dieser Linie zu bleiben, indem wir ihnen jetzt bei dem schwierigen Werk des Auf- und Umbaus ihrer Länder helfen, so gut wir können.

Zweitens: in der modernen Mediengesellschaft fließen die Informationen auch ohne oder gar gegen staatliches Zutun immer freier und umfangreicher über die Grenzen. Da bleibt und wird nur glaubwürdig, wer den Nachbarn einen offenen Blick auf die ganze Gesellschaft des eigenen Landes erlaubt und ermöglicht. Längst gilt das auch für die regierungsgesteuerte politische Öffentlichkeitsarbeit.

Drittens: Als wichtiger Teil der Außenpolitik muß die auswärtige Kulturpolitik in die langfristigen Leitlinien dieser Politik eingebettet sein. In diesem weiten Rahmen sollten sich ihre Träger frei bewegen können, unter Umständen auch anders als die aktuelle Politik – als ihre Vorreiter in widrigem Gelände zum Beispiel, so wie zum Beginn der Ostpolitik in den sechziger Jahren, aber auch als Platzhalter, wenn Politik und Wirtschaft zeitweilig das Feld räumen. Notabene: Kulturboykott, sei es aus den edelsten Gründen, ist eben

deshalb ein Unding, übrigens auch, weil er stets die Falschen trifft.

Viertens: Alles andere ist eine Sache des Taktes. Wie weit dürfen innenpolitische Kontroversen im Ausland ausgetragen werden, etwa beim Goethe-Institut? In welchem Maß dürfen wir in autoritär verfaßten Gastländern oppositionelle Menschen und Gedanken fördern, auch gegen den Protest der Inhaber der Souveränität? Meine Erfahrung ist: Generelle Regeln gibt es dafür nicht, infolgedessen auch nicht für das berühmte Vetorecht des Botschafters gegen eine Veranstaltung des Goethe-Instituts. Und mein Rat: man darf es erst gar nicht zu einer Situation kommen lassen, in der nur noch die peinliche Wahl zwischen freiheitsfeindlichem Veto und politischem Schaden bleibt. Das ist bis auf einen eher kuriosen Ausnahmefall während meiner Amtszeit gelungen. Möge es so bleiben! Ich wünsche dies um so mehr, als die sehr weitgehende Autonomie unserer Mittlerorganisationen ein wichtiges Element unseres Erfolges ist und bleibt. Die Mittler sind – mit der einen, systembegründeten Ausnahme der Kölner Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, einer nachgeordneten Behörde – wohlbedacht private, jedenfalls nichtstaatliche Organisationen. Wir gehen hier weiter als selbst unsere britischen Kollegen, die nichts dabei finden, den Vertreter des „British Council“ in schwierigen Ländern in ihre Botschaft zu integrieren. Wir tun das nicht, mit der Folge oft schmerzlicher praktischer Nachteile für die von Goethe-Institut, DAAD oder Zentralstelle entsandten Mitarbeiter. Doch solche Nachteile sind der Preis für Freiheit, hier vom Weisungsrecht des Botschafters; ich meine, ein bezahlbarer Preis für ein kostbares Gut. Warum eigentlich ist es so kostbar? Wieso muß es selbst der Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes ertragen, daß der Musikreferent des Goethe-Instituts zu einem von ihm empfohlenen Gastspiel schlicht „Nein“ sagt? Ich habe mich so oft über derlei geärgert, und meine Kollegen im Amt mit mir, daß ich mir selbst diese Frage stets neu stellen mußte. Die Antwort ist, wiederum, sehr einfach: bei nichtstaatlichen Organisationen sind die Freiheiten der Artikel 4 und 5 des Grundgesetzes nach aller Erfahrung aus strukturellen Gründen, also unabhängig vom guten Willen der Personen, bes-

ser aufgehoben als in einer Behörde. Daß ich protestierende Botschaften ferner Länder oft genug mit Bedauern mitteilen mußte, leider habe die Regierung im konkreten Fall und überhaupt kein Weisungsrecht, ist ein nicht gering zu schätzender Zusatznutzen. Daß das aus den Mittlern öfter zur hörende Argument des überlegenen Sachverständs der Fachleute immer richtig sei, kann ich dagegen nicht bestätigen. Aber das betrifft nun das weite Feld des Konflikts zwischen Generalisten und Spezialisten, auf das ich mich heute nicht begeben möchte, außer mit diesem einen Satz: Ich habe mir stets die Freiheit vorbehalten und oft genommen, auch zu sogenannten Fachfragen dann ein Urteil abzugeben, wenn es mir politisch oder sachlich nötig schien. Und ein Zusatz: Manchmal bin ich erstaunt darüber, daß es immer angehört und nicht selten angenommen wurde. Aber das erklärt sich: Der Normalfall ist eben nicht der Konflikt, sondern die offene, partnerschaftliche Kooperation zwischen Regierung und Mittlern. Ich stelle dies dankbar für alle Zukunft fest.

VII. Die politische, auch die parlamentarische Verantwortung für die auswärtige Kulturpolitik als Teil der Außenpolitik, die nach dem Grundgesetz Sache des Bundes ist, trägt bei aller Autonomie der Mittler die Bundesregierung, in ihr das Auswärtige Amt. Es ist ständiger Gesprächspartner des Bundestages, vor allem seines zuständigen Unterausschusses. Zwar geben auch andere Bundesministerien viel Geld für Pflege internationaler Beziehungen im Bereich der Auswärtigen Kulturpolitik aus. So ist die Bildungs-, Wissenschafts- und Medienkooperation mit Entwicklungsländern überwiegend beim BMZ angesiedelt, die Studien- und Forschungsförderung zu erheblichen Teilen bei BMBW und BMFT, der internationale Jugendaustausch mit Schwerpunkt beim BMFJ. Aber die kritische Masse bringt doch der Kulturhaushalt des Auswärtigen Amts. Grundgesetz und Geld bilden die Grundlage seiner Macht. Macht? Da geht, nicht anders als im Verhältnis zu Ländern und Mittlerorganisationen, nichts ohne Kooperation, innerhalb der Bundesregierung ebenso wie mit dem Parlament. Denn auf eine einflußreiche Lobby können wir uns nicht stützen, dafür freilich auf eine sympathisierende veröffentlichte Meinung. Wirkung in die Öff-

fentlichkeit und Pflege der Medien haben deshalb zu meinen wichtigsten Aufgaben gehört, was mir als gelerntem Journalisten und politischem Bildner nicht zu schwer fiel.

Alles kommt also darauf an, daß öffentliche Meinung und Parlament den positiven Druck erzeugen, der dem Bundesminister des Auswärtigen und seinen Beamten über die Hürden der Haushaltsverhandlungen hilft. Wenn wir leidlich erfolgreich waren und sind, so weil eben dies immer wieder geschah. Im Bundestag wirken dabei traditionell Koalition und Opposition einträchtig zusammen. Über die Haushaltsaspekte hinaus ist dies ein wertvolles Stück gemeinsamer Außenpolitik jenseits des innenpolitisch legitimen Streits, eine kostbare Errungenschaft, durch den Bericht der Enquête-Kommission von 1975 bestätigt und seither stets neu befestigt bei lebhaften Kontroversen im Einzelfall. Mich hat zwar gelegentlich der Neid auf diejenigen Politikbereiche befallen, die dank gewaltiger Kontroversen ständig Schlagzeilen produzieren. Aber am Ende ist mir doch die schlagzeilenlose Gemeinsamkeit lieber.

Kooperation bleibt also das Schlüsselwort. Ihr Preis ist eine Langsamkeit der Entscheidungsprozesse, die ungeduldischen Geistern schon auf die Nerven gehen kann. So gesehen, bin ich froh, daß das Auswärtige Amt das komplizierte Beratungs- und Kooperationssystem zwischen Bundesministerien, Bund und Ländern, Amt und Mittlern nicht übernommen hat, das ihm die Enquête-Kommission vorschlug. Wir haben im letzten Jahr – kleines Geheimnis, das ich hiermit offenbare – sogar den interministeriellen Abteilungsleiterausschuß einschlafen lassen, den wir, der Kommission folgend, eingerichtet hatten, und sind zum normalen Verfahren der Ressortabstimmung ganz zurückgekehrt. Da dieser Verlust bisher nicht einmal bemerkt wurde, ist er offensichtlich gar keiner – was zu beweisen war.

Im Ernst: wir haben damit auch Abschied genommen von der die siebziger Jahre beherrschenden Illusion der Planbarkeit. Deshalb ist mein allererstes Meisterwerk, der Gesamtplan 1973–77 für die auswärtige Kulturpolitik, längst in den Archiven verschwunden. Die unerwartete Ölkrise des Herbstes 1973 machte die ihm zugrundeliegenden Annahmen zur Makulatur. Der Versuch, ihn verein-

facht aufleben zu lassen, den ich zweimal unternahm, einmal, 1985, sogar mit einer Kabinettsvorlage, scheiterte ebenso, diesmal an dem ehernen Prinzip der Jährlichkeit der Haushalte. Ich traure dem nicht nach, freilich nicht ohne eine Schlußfolgerung zu ziehen. Bürokratische Langsamkeit und Jährlichkeit der Haushalte dürfen nicht daran hindern, auf das Unerwartete rasch zu antworten. Geschichte, das wissen wir wieder seit dem Jahr 1989, hätten es aber immer schon wissen können, ist eine Abfolge unerwarteter Ereignisse. Auf die deutsche Einheit waren wir nicht vorbereitet, auch nicht in der auswärtigen Kulturpolitik. Binnen weniger Monate mußten wir auf sie antworten, einmal indem über Fortführung oder Beendigung der auswärtigen Kulturpolitik der DDR zu entscheiden war, zum anderen durch eine teilweise Neubestimmung unserer Ziele. Das erste ist gelungen, das zweite noch im Gange, aber schon weit fortgeschritten. Als Resultat der Klausurtagung auf dem Petersberg vor einigen Monaten wird die Kulturabteilung in Kürze eine Thesenreihe vorlegen. Kein neuer Gesamtplan wird formuliert werden, sondern politische Ziele. Wann und wie sie erreicht werden können, das ist nun Verantwortung meines Nachfolgers und der ihm Vorgesetzten.

VIII. Ich will ihnen nicht vorgreifen, indessen zum Abschluß sehr persönlich zum Nachdenken über Deutschland ein wenig beitragen. Das Ende der Nachkriegszeit, jahrzehntelang oft beschworen, geschah endgültig vor zwei Jahren, als die Mauer fiel. Seither erleben wir, wie in Europa mit wachsender Geschwindigkeit nicht nur die Ordnung von 1945 zerfällt, sondern auch die Resultate des ersten Weltkriegs und der Lenin'schen Revolution unhaltbar werden. Eine grundlegende Neuordnung Europas ist im Gange als Folge des Zusammenbruchs des letzten Kolonialimperiums. So richtig es war und bleibt, an den seit 1949 bewährten Grundzielen unserer Außenpolitik festzuhalten, so nötig wird nun eine Neubestimmung der deutschen Lage in Europa und damit in der Welt. Das ist um so schwieriger, als wir erst noch unsere eigene Neubestimmung als Deutsche zu leisten haben und dabei zunächst erkennen, wie unsicher wir unserer selbst sind. Ein Teil davon ist die Erkenntnis, daß die Deutschen-

West und die Deutschen-Ost sehr viel mehr Zeit brauchen werden, seelisch wieder eins zu werden, als für den wirtschaftlichen Neubau im Osten anzusetzen ist. Seelische Wunden heilen langsam. Die deutsche Teilung hat solche Wunden nicht nur denen im Osten geschlagen, sondern, weniger erkennbar, auch denen im Westen. Beide schafften es nämlich nicht, ein neues Nationalbewußtsein zu entwickeln, das die Brücke zwischen regionaler Heimat und Europa schlagen kann. Einige wollten die Nation überhaupt zugunsten Europas abschaffen, andere pflegten den Patriotismus ihrer Region, dritte erfanden die Kunstfigur des „Verfassungspatriotismus“ – *ubi constitutio, ibi patria* –, nicht wenige schließlich glaubten ihr Zuhause überall dort finden zu können, wo es ihnen wohlergeht – *ubi bene, ibi patria* –. Das alles sind Fluchtwege, weg von der Realität, die Nation heißt – nicht verstanden als oberster Wert, vielmehr eingegrenzt, und doch immer noch wichtigste Bindung. Und darum ist es nötig, für die deutsche Nation einen tragfähigen Konsens und eine gemeinsame Zukunftserwartung zu finden. Ihre Basis kann nur die Geschichte sein. Da liegen Stolz und Scham, Freude und Trauer nah beieinander. Das Böse zu verdrängen hilft ebensowenig, wie sich immer nur an die Brust zu schlagen. Schlimmer noch ist freilich die verbreitete Unkenntnis der Vergangenheit überhaupt. In seiner großen Mehrheit hatte das deutsche Volk in seinem Bewußtsein die historische Dimension eingebüßt, überwiegend wegen ihres Mißbrauchs durch die beiden totalitären Diktaturen, aber auch aus eigenem Entschluß, ausgedrückt in den Schullehrplänen. Das beginnt sich zu ändern. Historische Ausstellungen finden großen Zulauf, historische Romane und Biographien viele Leser. Die Deutschen sind auf der Suche nach ihrer verlorenen Identität. Wo werden sie fündig werden? Zwei Seelen kämpfen, ach, in ihrer Brust, die aufgeklärte und die romantische, Verstand und Gefühl, Begrenztheit und Unbegrenztheit. Unsere Nachbarn halten freilich meist das für „typisch deutsch“, was von Novalis über Richard Wagner bis zu Anselm Kiefer die eine Seite ausgemacht hat: die Suche nach der „blauen Blume“, den Griff nach dem Unmöglichen, der Utopie, die Versenkung in seelische Abgründe. Deutschen

Expressionismus und „neue Wilde“ will alle Welt sehen, auch Rainer Werner Faßbinder. Thomas Mann hingegen, von Goethe und Lessing zu schweigen, auch der kritische Rationalismus von Walter Benjamin bis zu Ralf Dahrendorf haben es nicht leicht, gelten als nicht „eigentlich deutsch“. Was die ändern über uns denken, hilft also nicht viel, zumal da der „romantische Deutsche“ in ihren Augen zugleich derjenige ist, dessen technokratische Effizienz vielen Bange macht.

Ich plädiere in dieser Lage für den Versuch einer Synthese. In Beethovens Musik ist sie einmal gelungen. Sie entstand zu einer Zeit,

als so wie jetzt die Erde erbebt und tektonische Verschiebungen ihr politisches und geistiges Antlitz rasch veränderten. In Goethes Leben, Denken und Schreiben gewann diese Synthese gleichzeitig Gestalt. Nichts davon läßt sich ohne Veränderung wiederholen. Der ungeheure Ausbruch des Bösen in diesem Jahrhundert läßt das nicht zu. Es gibt kein einfaches Zurück hinter Auschwitz und den Gulag. So bleibt die Aufgabe gestellt. Jüngeren Generationen als der meinen kommt es zu, sie zu lösen. Ich wünsche Ihnen dazu den nötigen Verstand, dazu das ebenso nötige Gefühl – und vor allem viel Glück.

EUROPA

UNGARN

Der Vorstand tagte in Budapest

Die Förderung der deutschen Sprache in den Ländern Mittel-Ost-Europas ist in den letzten zwei Jahren zu einer zentralen Aufgabe der deutschen auswärtigen Kulturpolitik geworden, an der sich nicht nur der Bund, sondern im Rahmen des Königsteiner Programms auch die deutschen Bundesländer durch ihre Bereitschaft, dafür Lehrer zu entsenden, beteiligen. Personalpolitisch hat dieses Programm zur Schaffung einer neuen Kategorie deutscher Lehrer im Ausland geführt.

Schulbesuche und intensive Gespräche mit einem Vertreter des ungarischen Bildungsministeriums, Fachberatern, deutschen und ungarischen Lehrern über Fragen des Deutschunterrichts in Ungarn, aber auch über die Arbeits- und Vertragsbedingungen, unter denen die Lehrerinnen und Lehrer ihren Auftrag erfüllen, standen im Mittelpunkt der viertägigen Vorstandssitzung. Die Berichte, die sich aus der Sitzung ergaben, setzen die Informationen über Mittel-Ost-Europa aus den letzten Heften fort.

Neben der sich im Aufbau befindlichen Deutschen Schule Budapest, über die gesondert

berichtet wird, als „viertem Weg“ besuchte der Vorstand zwei nationale ungarische Gymnasien, in denen dem Deutschunterricht jeweils ein ganz unterschiedlicher Stellenwert zukommt.

Am Szent István Közgazdasági Szakközépiskola, am besten mit einem deutschen Wirtschaftsgymnasium vergleichbar, muß sich Deutsch als erste Fremdsprache neben Englisch und Französisch behaupten und tut dies auch nach Aussagen der Direktorin mit gutem Erfolg. Einen wesentlichen Beitrag dazu leistet auch der jährliche Schüler- und Lehreraustausch mit einer bayrischen Schule.

Der Stellenwert der Schülerbegegnungen wurde von allen Seiten immer wieder hervorgehoben, der Wunsch von ungarischer Seite danach ist ungemein groß.

Wie um dies zu unterstreichen, machte sich während des Besuchs des Vorstandes an einer zweiten Schule gerade eine Schülergruppe auf den Weg zu ihren Freunden in Deutschland. An den sogenannten Nationalitätengymnasien, die es nicht nur für die ungarisch-deutsche, sondern auch für die anderen Sprachengruppen gibt, soll die sprachliche

Kompetenz der Kinder der Minderheiten gestärkt werden. Diese Gymnasien werden von Kindern mit Deutsch als Mutter- oder „Großmutter“-Sprache besucht. Für ihren Unterricht stehen auch deutsche Programmlehrkräfte zur Verfügung, die dort nicht nur Deutschunterricht, sondern auch deutschsprachigen Fachunterricht erteilen. Auf entsprechend hohem Niveau bewegt sich auch der Deutsch- und deutschsprachige Fachunterricht in Erdkunde und Geschichte, während der Unterricht in den Realfächern, also Mathematik, Physik, Chemie und Biologie in ungarischer Sprache gehalten wird. In diesen Fächern könne den Schülern nach Meinung des Schulleiters und der Lehrer kein zusätzlicher Sprachgewinn mehr zuwachsen.

Einen dritten interessanten Ansatz im ungarischen Schulwesen gibt es mit den zweisprachigen Gymnasien, in die ungarische Kinder nach dem Besuch der obligatorischen achtjährigen Grundschule eintreten können. Im ersten Jahr steht der Erwerb der Zweitsprache ganz im Vordergrund: bis zu zwanzig Stunden Deutschunterricht. An diesen Schulen soll anschließend vor allem der Unterricht in den Realfächern in der Fremdsprache erteilt werden.

Vier unterschiedliche Wege zur deutschen

Sprache in derselben Stadt – ob sie nebeneinander bestehen können?

Daß sie jedoch beschritten werden, zeigt den hohen Stellenwert, den Deutsch als Fremdsprache in Ungarn hat und den es zu behaupten gilt.

Mit Deutsch begegnen dem Fremden die Ungarn, und so war es nicht weiter verwunderlich, daß auch der Vorstand seine Begegnung mit einer neuen Spezie von Deutsch hatte – **DaK** (Deutsch als Küchensprache).

Ich zitiere aus NANCSE NENI's „Angeboten für Feinschmecker und Bauchdiener“:

„Aus der schönen alten Zeit, als wir noch die Schüssel umsassen,“ stammt das Rezept für „die Bohnensuppe mit vielschmeckigen Feinheiten und geräucherter Schweinestelze“ danach gab es „die frisch gebratene Schweinerippchen mit Salz und Pfeffer würzen, mit Knoblauch und Majoran parfümieren“ zu denen es Matraer Strudel nach folgender Zubereitung gibt: „Wir reiben die Kartoffeln, vermischen sie mit Mehl und Ei und geben einen Gedanken Knoblauch bei.“ Und „Wer es so meint, daß Ihm was Feines noch fehlt, der koste unseren TOPFELKNÖDEL nach hiesiger Mode“. Der Vorstand tat's und war rundum zufrieden.

Dieter Forster

Vom Deutschen als Mittlersprache und vom Programmlehrer als Mittler...

Protokollnotizen und Erinnerungen an ein Gespräch des Vorstandes des VdLiA in Budapest

Zu einer Gesprächsrunde hatten sich am 29. Mai im Goethe Institut Budapest zusammengefunden: Herr Dr. Ginther, Leiter des Fremdsprachenreferats im Ungarischen Erziehungsministerium, Herr Dr. Bubner, Fachberater für Deutsch in Budapest, Frau Liebl-Hajdu und Frau Vogel, Bundesprogrammlehrerinnen, Herr Haase und Herr Scholl, Landesprogrammlehrer, und der Vorstand des VdLiA.

Das globale Thema war bei der Zusammensetzung dieser Runde vorgegeben: Deutsch in Mittel-Ost-Europa und der Einsatz aus Deutschland entsandter Lehrer. Der Hintergrund, ein ungeheurer Bedarf an Deutschunterricht im Osten Europas, mußte nicht analysiert werden, Deutsch als Mittlersprache wird im gesamten Gebiet zwischen Elbe und Ural immer spürbarer. Viele Menschen, die unter den politischen Zwängen der letzten 40 Jahre ihre Deutsch-

kenntnisse verleugneten, verleugnen mußten, bekennen sich nun dazu, da es notwendig geworden ist, sich umgehend und vielseitig mit dem Westen und über die Grenzen hinweg auch innerhalb des Ostens zu verständigen. Früher mag innerhalb des Ostens Russisch dafür hergehalten haben; diese Sprache wird nun sehr reserviert behandelt, Englisch ist sicher im Kommen, bei jungen Leuten zumindest, aber es scheint so, als besinne man sich, fremdsprachlich Orientierung suchend, auf die geschichtliche Vergangenheit Mitte-Ost-Europas, die sowohl in deutschen Volksgruppen verschiedener Einwanderungsphasen als auch als „Souvenir“ der Habsburger Monarchie deutsches Sprechen und Kommunizieren finden läßt.

Deutsch als Mittlersprache

Dr. Ginther prägte diesen Begriff „Souvenir“, tat lächelnd den nostalgischen Aspekt ab und verband ganz konkret damit auch ein Bedauern über die didaktisch-methodische Situation des Fremdsprachenunterrichts in seinem Land (durchaus übertragbar auf die Fremdspracherziehung im gesamten ehemaligen Ostblock). „Wir unterrichten immer noch Deutsch, wie man in der guten alten Zeit Latein gelehrt hat, da haben auch 40 Jahre Sozialismus nichts ändern können.“ Sprache werde vorwiegend passiv erworben in Übersetzungen fremdsprachiger Texte in die Muttersprache unter Verwendung einer vorgegebenen eingedrillten Grammatik und eines vorgegebenen Wortschatzes. Hier sei ein Methodenwechsel ein Gebot der Moderne. Deutsch müsse als lebende Sprache und nicht wie museales Latein gelehrt werden, und darum begrüße man besonders den Einsatz deutscher Programmlehrer, von denen er den Mut erwarte, ihren didaktischen und methodischen Elan einzubringen, auch wenn das Umfeld sich bisweilen noch störrisch verhalte.

Von Plänen und Unsicherheiten

Die Programmlehrkräfte betonten ihre selbstverständliche Bereitschaft hierzu, gaben zu bedenken, daß Schüler, so bereitwillig sie auf moderne Unterrichtsmethoden und Inhalte eingingen, in zeitlicher Nähe der Abschlußprüfung jedoch lieber das „Handfeste“, das Auswendigzulernende der ungarischen Lehrpläne bevorzugten. Und eine noch so gut gemeinte flotte Arbeit der Programmlehrer dürfe nicht im lehrplanlosen Raum herumirren. Dr. Bubner stellte daraufhin vor, daß nationale Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache fast fertig vorlägen, und ausdrücklich unterstützt durch Dr.

Ginther betonte er, daß der Lehrplan lediglich in seinen Grundkonturen feststehe, verbindlich sei. Das Erziehungsministerium erwarte nun von den einzelnen Schulen, daß sie diese verbindlichen Grundlinien ausbauen zu detaillierten Lehrplänen. Man befürworte also eine große Eigenständigkeit der jeweiligen Fachschaften an den Schulen, sozusagen als Gegenreaktion auf eine minuziöse und buchstäbliche Gängelung des Lehrers durch das Erziehungsministerium eines sozialistischen Landes. Die Programmlehrkräfte hielten aus ihrer Erfahrung dagegen, daß ihre ungarischen Kollegen wegen der normalen üblichen Arbeitsüberlastung für diese Lehrplan-Mehr-Arbeit nur mühsam zu gewinnen seien, vorher sei es eigentlich „leichter“ gewesen zu unterrichten. Auch bekundeten die ungarischen Kollegen unsentimental und offen ihre Unsicherheit im Methodischen. „Helfen Sie ihnen!“ bat Dr. Ginther, auch ganz unsentimental. Herr Haase sorgte sich, daß die verschiedenen „Hilfsköche“ aus der Bundesrepublik Deutschland, der ehemaligen DDR, der Schweiz, aus Österreich und aus dem Reservoir der Ungarn-Deutschen sich einigen sollten auf ein gemeinsames didaktisch-methodisches Rezept für den Fremdsprachenunterricht. Dr. Gintners Lächeln und Hinweis auf die geschichtliche multikulturelle Offenheit gerade Ungarns deutete an: Diese Kompromisse schließen wir, Hauptsache, es wird gehandelt.

Zweisprachige Gymnasien, eine Chance?

Dr. Gintners Anliegen ist nicht nur der DaF-Unterricht. Man hat in Ungarn Zweisprachige Schulen kreiert und möchte sie beibehalten, da hier die Fremdsprache für ungarische Schüler eine besondere Mittlerfunktion habe, also gelebt werden müsse, egal wieviele Fächer an

solch einer Schule in der deutschen Sprache unterrichtet würden. Man gab von Programmlehrerseite her etwas zögernder zu bedenken, daß man doch mal die Abiturergebnisse der nächsten Jahre analysieren solle auf Überlegungen hin, welche Fächer man tunlichst auf Ungarisch und welche auf Deutsch unterrichten solle. Herr Scholl, der an einer Zweisprachenschule arbeitet, betonte die Wichtigkeit der Fremdsprache in kommunikativ intensiven Fächern; Geschichte sei solch ein Fach. Dr. Ginther, der „Europäer ungarischer Herkunft“ pflichtete lebhaft bei. (Der Protokollant dachte in diesem Moment an eine Verordnung in Rumänien, die es den dortigen Minderheitenschulen ausdrücklich untersagt, Geschichte und Erdkunde in einer Fremdsprache zu unterrichten.) Das Problem der deutschen Fachsprache im DaF-Umkreis wurde notgedrungen bewußt, doch dieses Problem wird nicht mal zügig an den etablierten Auslandsschulen gelöst. „Gehen Sie es also aktiv an! Wir helfen Ihnen!“ Dr. Ginther sagte dies sehr unkompliziert. Leider sei die Unterrichtsversorgung mit deutschsprachigen Fachlehrern an diesen Zweisprachenschulen in der gegenwärtigen Situation nicht zu lösen, betonte Dr. Bubner, es gebe zu wenig einheimische Lehrkräfte, die gleichzeitig die deutsche Sprache beherrschten und ein naturwissenschaftliches oder geisteswissenschaftliches Fach, deshalb hingen die Zweisprachenschulen hochgradig von Programmlehrern ab, und das MOE-Programm sei nun einmal keine Dauerlösung. Sinnvoll sei es, an ungarischen Universitäten deutschsprachige Studiengänge einzurichten. Dabei würde Deutschland Hilfe gewähren. Frau Vogel pflichtete dem bei, sah es grundsätzlich für geboten an, das MOE-Programm stärker auf die Lehreraus- und -fortbildungsschiene hin zu dirigieren, da der akute und zukünftige Lehrermangel durch MOE-Lehrer nie behoben werden könne. Geistiger Anspruch dieser Schulen und Realisierbarkeit klappten also auseinander. „Wenn nach der Wende 89 auf einen Schlag von solch einer Schule drei DDR-Lehrer zurückkehren nach Deutschland und wenn keine Aussicht auf Ersatz besteht, ist nicht der geistige Anspruch gefährdet, sondern die Existenz solch einer Schule generell“, erklärte Dr. Ginther. Den Gedanken, den Zweisprachenschulen durch die Anerkennung ihres Abschlusses für ein Studium an Universitäten in Deutsch-

land ein größeres Gewicht, damit eine größere Fördernotwendigkeit zu verleihen, relativierte Dr. Bubner mit dem Hinweis, der übrigens auch für die Nationalitätenschulen gelte: Die Anerkennung von ausländischen Gymnasialabschlüssen als Zugang zu einer deutschen Universität hänge nicht nur von sprachlichen Voraussetzungen ab, sondern auch von sachlichen, von inhaltlichen, also von den Fächerprofilen ausländischer Schulen. Im Deutschen Sprachdiplom II sehe man zunächst eine Möglichkeit, über einen erleichterten Einstieg in ein deutsches Studienkolleg den ungarischen Schülern eine deutsche Universitätsreife zu bieten.

Nationalitätenschulen einer „elternlosen Sprachgeneration“

Und dann kamen die sogenannten Nationalitätenschulen zur Sprache, Schulen also der Ungarn-Deutschen, die sich als sehr eigenständige Gruppe betrachten, großen Wert darauf legen, daß sie nicht „Deutsche“ seien, sondern eben „Ungarn-Deutsche“, die ihre Sprache und Kultur ganz bewußt in ihrer Heimat Ungarn weiterleben und entwickeln möchten. Auch für diese Schulen würden augenblicklich Lehrpläne für alle Fächer in deutscher Sprache erarbeitet, berichtete Dr. Ginther, und zu diesem Prozeß seien nun die Programmlehrer besonders herzlich eingeladen mit ihrer deutsch-pädagogischen Kompetenz. Diese Schulen sollten ruhig kleine pädagogische Inseln bilden, man sei hier besonders freizügig, die ministeriellen Vorgaben würden alle Möglichkeiten für den Lehrer bieten, dessen pädagogische Erfahrung und dessen Talent einzubringen. Die Programmlehrer grübelten noch bei dieser herzlichen Einladung, Skepsis des aktuell Erlebten schien zu überwiegen; Frau Liebl-Hajdu bekannte sich schließlich zum Optimismus und verwies auf ihre Erfahrung mit dem DaF-Unterricht: „Vor drei Jahren, als ich hier anfang, war jede Unterrichtsstunde dezidiert vorgeschrieben, und heute arbeite ich mit Wer Wie Was. Was wollt ihr denn noch mehr!“ Gut, man stellte aber fest, daß die ungarischen Schüler, welche mit Wer Wie Was ins Deutsche eingestiegen seien, zwar recht sprachlich kommunikativ mit ihren Klassenkameraden umgingen, aber in Schülerwettbewerben mit Fremdsprachenklassen

anderer Schulen unterlägen sie, weil in diesen Wettbewerben immer noch auswendiggelernte Grammatik abgeprüft werde. Das Lächeln Dr. Ginthers, wir denken in Jahren der Erneuerung, nicht in Monaten, wie vielleicht ein Deutscher denkt, das Lächeln versöhnte. Wie steht es denn nun überhaupt mit den Deutschkenntnissen an den Nationalitätenschulen? – Deutsch als Muttersprache doch wohl? – Eher Deutsch als Fremdsprache! – Die Großeltern der Nationalitätenschüler sprechen Deutsch, natürlich, aber die Eltern nicht, weil während ihrer Schulzeit keine Möglichkeit bestand, sich in der ererbten Sprache zu bewegen. Das Sprachumfeld für die heutigen ungarisch-deutschen Jugendlichen fehlt also weitgehend. Dr. Bubner trug dem Rechnung, indem er eher eine starke Notwendigkeit zumindest in den unteren Klassen der Nationalitätenschulen ansprach, DaF-Methodik und -Didaktik zu beachten. Frau Vogel unterrichtet an einer Nationalitätenschule, sie sprach den Oberschülern (9.-12. Klasse) hohe Sprachkompetenz zu, hier zumindest sei durchaus Deutschmuttersprachliches sinnvoll, wenn man im Hinterkopf immer daran denke, Ausländer vor sich zu haben. Der Vorstand des VdLiA hatte sich am Vortag davon überzeugen können, denn interessanterweise arbeitete Frau Vogel in dieser Deutschstunde mit einem inhaltlich sehr anspruchsvollen Arbeitsblatt, welches fremdsprachlich aufgebaut war. Dr. Ginther bekräftigte die Hoffnung, daß sich auf den Wurzeln des vorhandenen Deutschtums ein neues deutschsprachliches Umfeld bilden werde, daß die „Erbkette“, welche von der Elterngeneration unterbrochen worden sei, zukünftig fortgesetzt werde. Man müsse nur methodisch, didaktisch (diese Begriffe geisterten nun mal durch das gesamte Gespräch) sinnvoll den augenblicklichen Schwebezustand zwischen DaF und DaM überbrücken. Es gebe schon Eltern, die Deutsch von ihren Kindern lernten, damit sie aus deren Gesprächen mit den Großeltern nicht ausgeschlossen seien.

Akzeptanz der Gastlehrer

Gefragt nach der Akzeptanz des MOE-Programms bei Schülern und Kollegen in Ungarn: Grundsätzlich erfreulich,

- da die Programmlehrer durch ihre „unbekümmerte Offenheit“ und durch ihre „Spiel Freude“ erstarrten Unterricht aufbrechen, bis dann die Angst vor anstehenden überregionalen Prüfungen dem spontanen Eingehen der Schüler auf den Lehrer wieder Zügel anlege,
- da im modernen Deutschland eine große Motivation für das europa-orientierte Ungarn liege,
- da die Programmlehrer über ihren Unterricht hinaus kulturell sehr aktiv seien.

DS Budapest – eine Konkurrenz?

Gefragt nach einer Konkurrenz für die Nationalitätenschulen und Zweisprachenschulen durch den Aufbau der DS Budapest zu einer Begegnungsschule (darüber siehe auch einen Bericht in diesem Heft): Die Zielsetzung dieser Begegnungsschule sei eine andere, und außerdem sei sie sehr teuer, so daß nur ein bestimmtes Klientel angesprochen sei. – Ein leichter Nachgeschmack blieb bei dieser Antwort. – Herr Haase deutete doch noch an, daß ein deutsches Abitur an Nationalitätenschulen, falls man es dort einführe, jeder Konkurrenz durch die DS Budapest gewachsen sei. Aber es gehe ja eben nicht nur um die sprachliche Kompetenz, sondern auch ums Fachliche (z. B. 12 Schuljahre in Ungarn, 13 in den alten Bundesländern). Dr. Ginther lächelte, weil er vielmehr Europäer ist, als womöglich starres KMK-Denken Europäisches für durchführbar hält.

Standespolitisches

Selbstverständlich kamen auch all die Fragen zur Sprache, welche den Status der MOE-Programmlehrer als von der Bundesrepublik Deutschland „vermittelte“ und „entsandte“ (die

Terminologie bereitet uns Deutschen offenbar immer noch Kopfzerbrechen, weil sie juristisch verpflichtet) Auslandslehrer betreffen, vom sozialen Netz bis zur Eingliederung in das deutsche Schulwesen. Diese Aspekte wurden vom Vorstand eindringlich mit den Kollegen diskutiert; die Inhalte, die Kontroversüberlegungen, sind bekannt, sie bilden Gesprächsstoff des Verbandes mit den entsprechenden Mittlerorganisationen. Auch in diesem Heft!

Bleibt zu registrieren, daß der Vorstand des

VdLiA herzlich und offen als Gesprächspartner in Budapest aufgenommen wurde von einheitlichen Erziehungsinstitutionen, vom Fachberater und von den Programmlehrern, daß der Vorstand seinerseits Interesse für das Auslandslehrgeschehen des MOE-Programms nicht nur bekundete, sondern praktizierte. Durch die Öffnung Europas nach Osten kommen auch auf den VdLiA neue Aufgaben zu.

Heinz Weischer

Die Deutsche Schule in Budapest

Auf den ersten Blick unterscheidet sich der Briefkasten an der Straße „Bp. Cinege út 8/c“ in einem vornehmen Budapester Villenvorort nicht von seinen rechts und links erkennbaren „Artgenossen“. Erst beim näheren Hinsehen entdeckt man einen kleinen, beinahe unscheinbaren Aufdruck, der auf den Hausherrn hinweist: Német Iskola Budapest – Deutsche Schule Budapest. Neben dem Briefkasten gibt ein offenes, breites Tor den Weg frei zu einem ehemaligen Jagdschloß, welches inmitten eines schönen weiträumigen Parks liegt. Hier unterrichten zur Zeit zehn deutschsprachige Lehrerinnen und Lehrer 95 Kinder in sechs Klassenstufen nach Lehrplänen aus Baden-Württemberg.

Wie der Schulleiter Jürgen Armbruster betonte, ist die Deutsche Schule Budapest gegenwärtig noch eine deutsche Auslandsschule; nach Plänen offizieller ungarischer und deutscher Stellen wird sie schrittweise zu einer deutsch-ungarischen Begegnungsschule mit deutscher Reifeprüfung nach Klasse 12 ausgebaut. Dieses Abitur, das voraussichtlich erstmals 1999 abgenommen wird, ist laut Kulturabkommen zwischen Ungarn und Deutschland beiderseitig anerkannt, ebenso wird eine vollständige Vergleichbarkeit anderer Schulabschlüsse sichergestellt. Derzeit arbeitet die Schule noch einzügig; im Rahmen ihrer geplanten Erweiterung wird sie im gymnasialen Bereich zweizügig ausgebaut. Die Klassen 1 bis 4 sind ausschließlich deutschsprachig, ab Klasse 5 tritt zum deut-

schen ein ungarischer Zweig für Seiteneinsteiger hinzu. In der Mittelstufe ist eine Teilintegration geplant, ab Klasse 10 wird der gesamte Unterricht in beiden Zweigen vollständig integriert. An Fremdsprachen wird ab Klasse 5 Englisch angeboten, mit Beginn des 7. Schuljahres kommt Französisch hinzu. Die ungarischen Schüler, die als Seiteneinsteiger die Schule besuchen, sind, so wurde nach den ersten Erfahrungen versichert, durchweg hoch motiviert für die deutsche Sprache. Sie erhalten insgesamt acht Wochenstunden Deutsch als Fremdsprache, sechs reguläre Stunden und zwei Förderstunden. Ab dem Schuljahr 1992/93 soll die „ungarische“ Klasse zwecks intensiverer Spracharbeit in DaF in zwei Lerngruppen geteilt werden.

Im September 1990 nahm die Deutsche Schule Budapest mit 11 Schülern ihre Arbeit auf. Der Schulverein ist seit Anfang Mai 1992 die Stiftung Deutsche Schule Budapest, eine Registrierung wird gerade bei den offiziellen ungarischen Dienststellen durchgeführt.

Im Augenblick besteht das Kollegium, wie erwähnt, aus 10 Personen, der Schulleiter und ein weiterer Lehrer sind von der ZfA im BVA an die Schule vermittelt worden. Zum neuen Schuljahr 1992/93 kommen zwei zusätzliche Ersatzlehrer hinzu. Neben den beiden vermittelten Kollegen arbeiten als Ortskräfte noch acht Lehrerinnen, darunter eine aus Deutschland frei angeworbene sowie eine ungarische Kraft. Das Bundesland Baden-Württemberg engagiert sich besonders für die

Deutsche Schule Budapest. Das zeigt sich unter anderem darin, daß die Schule ihre Ortslehrkräfte zwecks Weiterbildung an Lehrerausbildungsstätten in dieses Bundesland schicken kann, welches auch die Kosten derartiger Aktionen vollständig übernimmt.

Ein Wermutstropfen ist das eingangs erwähnte Schulhaus. Schon jetzt sind die Räumlichkeiten arg begrenzt, so daß der durch eine kombinierte Eltern-/Lehrerinitiative gegründete

„Deutsche Kindergarten Budapest“ im September 1992 seine Arbeit außerhalb der Schule in angemieteten Räumen aufnehmen muß. Mit zunehmendem organisatorischem Ausbau der Schule wird ein Wechsel in ein größeres Gebäude zwingend notwendig. Man darf hoffen, daß die Deutsche Schule Budapest dann eine Heimstatt erhält, die ihre Bedeutung in Budapest unterstreicht.

Hans-Joachim Reichenbach

Deutscher sein in Ungarn

Gespräch mit Géza Hambuch, dem geschäftsführenden Vorsitzenden des Verbandes der Ungarndeutschen

Dem Ungarndeutschtum war in den zwei Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg die Möglichkeit eines Lebens ohne Angst nicht gegeben: Erniedrigung und Verfolgung ist ihnen zuteil geworden. Fünfundsechzigtausend Bürger deutscher Muttersprache wurden von der sowjetischen Armee zu viele Jahre dauernder Zwangsarbeit verschleppt, und die Zahl der aus ihrem Vaterland Vertriebenen, nach Deutschland Ausgesiedelten betrug das Dreifache.

Ist es ein Wunder, wenn sich die Ungarndeutschen nicht einmal in den Jahrzehnten des Verschmelzens von den Krämpfen der Angst befreien konnten? Aus dem Gedächtnis der älteren Generation kann man die grausamen Erinnerungen nicht auslöschen. Unser Mitarbeiter bat Géza Hambuch um ein Gespräch.

„Wie ist heute das politisch-gesellschaftliche Allgemeinbefinden des Ungarndeutschtums?“

„Genauso wie das der anderen ungarischen Staatsbürger, nicht besser und nicht schlechter, sind doch die gesellschaftlichen Lebensbedingungen die gleichen. Auch uns beschäftigen am meisten die Fragen des wirtschaftlich-politischen Systemwechsels. Vielleicht ist die Zuversicht in uns etwas stärker: die Leiden haben uns gestählt. Nach den schweren Tragödien und Erschütterungen, die 1945 gefolgt sind, hat sich die deutsche Nationalität in den letzten ein – zwei Jahrzehnten wieder aufgerichtet. Nicht durch ein Wunder, eine Hilfe von außen, sondern durch den für uns charakteristischen Fleiß, durch die Zähigkeit und Arbeitsliebe. Dabei sind wir seinerzeit von dem aller tiefsten Punkt aus in Ungarn gestartet.“

„Wie hoch liegt die Anzahl der Ungarndeutschen?“

„Ihre Zahl schätzen wir auf zweihundert-zweihundertzwanzigtausend.“

„Die Angaben der letzten Volkszählung weichen von diesen ziemlich ab.“

„Das stimmt, aber vergessen Sie nicht, daß sich in vielen Bürgern ungarndeutscher Herkunft noch bis heute die Furcht versteckt. Lieber verschweigen sie ihre Nationalitätszugehörigkeit.“

„Das Ziel der heutigen ungarischen Politik ist ehrlich, nicht nationalitätenfeindlich. Gemeinsame Anstrengungen der Ungarndeutschen und der Mehrheitsnation, sowie mit Unterstützung der deutschsprachigen Länder können die Bedingungen für das Fortbestehen der deutschen Minderheit geschaffen werden.“

„Wir gehen davon aus, daß die Möglichkeit der Aneignung, der Rückeroberung der Muttersprache, ihr allgemeiner Gebrauch ein grundlegendes menschliches, kollektives und individuelles Nationalitätenrecht, das höchste

Pfand des Fortbestandes der Minderheit ist. Das gegenwärtige Unterrichtssystem ermöglicht unseren Kindern jedoch nicht die gründliche Aneignung ihrer Muttersprache.

„Ohne die Verantwortung der großen Politik oder der Mehrheitsnation zu bestreiten, muß bei der Suche nach dem Grund dieses Mangels auch berücksichtigt werden, wie die Nationalitätenangehörigen selbst zu der Sache stehen.“

„In den meisten Fällen können ihren Kindern bei der Aneignung der Muttersprache nicht einmal die Eltern Hilfe leisten, denn auch sie haben seinerzeit in der Schule die Sprache ihrer Ahnen nicht erlernen können. Es ist ein großes Problem, daß zwei Generationen aufgewachsen sind, die im Kindergarten und auch in der Schule keine Möglichkeit hatten, ihre Muttersprache kennenzulernen bzw. darin bestärkt zu werden. Heute kann ein ungarndeutsches Kind höchstens nur von seinen Großeltern Deutsch lernen. Beim Vorwärtkommen warten auch auf das Elternhaus Aufgaben, da den Gebrauch der Muttersprache in der Gesellschaft ja niemand verbietet.“

„Wie schätzen Sie die Arbeit der zweisprachigen Nationalitätenschulen ein?“

„Die zweisprachige bzw. die Unterrichtsform mit sechs bis acht Stunden pro Woche halten wir für eine zwangsmäßige Übergangslösung. Die Sprache unterrichtende Kindergärten und Schulen dienen nicht wirklich den Interessen unserer Volksgruppe und der Gesellschaft. Das sind Scheinlösungen. Ein Problem ist auch, daß es in einem Teil der auch von Ungarndeutschen bewohnten Gebiete keinen Deutschunterricht gibt. Abgesehen vom Deutschen Gymnasium und Schorokschar gilt dies auch für die Hauptstadt, wo laut Schätzungen vierzigtausend Deutsche leben.“

„Gegenwärtig werden in etwa hundert-siebzig Kindergärten für achttausend Kinder wöchentlich zweimal deutschsprachige Beschäftigungen gehalten.“

„Das ist kaum mehr als nichts, besonders deswegen, weil die Hälfte der Kindergärteninnen keine Fachausbildung hat.“

„Wo steht die Grundschule jetzt?“

„In einhundertneunzig Grundschulen wird deutscher Muttersprachunterricht erteilt, und zwar für ca. vierzigtausend Schüler, unter ihnen gibt es viele Ungarn. Deutsch wird in drei bis fünf Stunden wöchentlich unterrichtet. Da

der Russischunterricht kein Pflichtfach mehr ist, können die Schüler in mehreren Schulen auch anstatt dessen Deutsch lernen. Wenn sie einen gut qualifizierten Deutschlehrer haben. Momentan wären in den Nationalitätenschulen zweihundert gut ausgebildete Deutschlehrer vonnöten.“

„Ist der Rückstand auch in den Mittelschulen groß?“

„Ja. Die Ungarndeutschen haben insgesamt zwei selbständige Gymnasien, in Baja (Frankenstadt) und Budapest, in diesen werden in erster Linie die Humanfächer (Geschichte und Geographie) auf Deutsch unterrichtet. Im Leőwey-Gymnasium von Pécs (Fünfkirchen) und im Táncsics-Gymnasium von Mór ist je ein ungarndeutscher Nationalitätenklassenzug tätig.“

„Meinen Sie nicht, daß das von Ihnen geschilderte Bild düsterer ist als in der Wirklichkeit?“

„Nein. Unsere Meinung belegen Tatsachen. Mit dem Gesagten möchten wir die Aufmerksamkeit der Mehrheitsnation auf unsere Schwierigkeiten lenken. Wir erwarten eine viel größere Unterstützung als bisher, wobei wir uns auch über unsere Verantwortung im klaren sind. Über die gemeinsamen einheimischen Bestrebungen hinaus ist für uns die vielseitige, wirksamere Unterstützung als bisher von seitens Deutschlands unentbehrlich.“

„Die Lösung welcher unterrichtspolitischer Aufgaben sind Ihrer Meinung nach am notwendigsten?“

„Vor allem die Gründung deutschsprachiger Kindergärten und Grundschulen in je mehreren Orten, weiterhin der Start deutschsprachiger Gymnasien mit ausgesprochenem Minderheitencharakter. Den deutschen Kindern muß auch ermöglicht werden, daß sie sich in den Facharbeiterschulen gewisse Kenntnisse der Unterrichtsfächer auch in deutscher Sprache aneignen können.“

„Diese Ansprüche sind von der Entwicklung der Pädagogenausbildung nicht zu trennen.“

„Die Deutschlehrerbildung an Universitäten und Hochschulen muß sowohl bezüglich ihres Inhalts als auch die Zahl der auszubildenden Deutschlehrer umgestaltet werden. All das entsprechend den Ansprüchen der deutschen Volksgruppe mit der Gründung selbständiger, deutscher Nationalitätenlehrstühle. Es ist sehr

wichtig, daß sich die Studenten während ihres Studiums mit der Geschichte, dem kulturellen Erbe und auch den sonstigen Werten der deutschen Minderheit vertraut machen können.“

„Welche Unterstützung erwarten Sie aus Deutschland?“

„Unter Mitwirkung Deutschlands möchten wir die Bedingungen des Unterrichts und Gebrauchs der Muttersprache, der Pflege und Bereicherung unserer Kultur, der Massenkommunikation und des Buchverlegens in der Muttersprache verbessern. Wir erwarten weitere Gastlehrer aus Deutschland. Es ist erwünschenswert, daß mehr ungarndeutsche Jugendliche in Deutschland einen Beruf erlernen können, ein Stipendium bekommen, um dort zusammen mit den Älteren die Selbstorganisation, die Selbstverwaltung, das selbständige Wirtschaften, den Handel zu studieren und zugleich ihre muttersprachlichen Kenntnisse zu bereichern.“

„Ein guter Wind treibt heutzutage die Segel der ungarländischen nationalen Minderheiten. Gegründet wurde der dreizehn Nationalitäten vereinende Minderheitenrundtisch, und der Gesetzesentwurf über die Rechte der nationalen und ethnischen Minderheiten liegt vor. Wie nehmen Sie diese Tatsachen im deutschen Verband auf?“

„Mit großer Erwartung. Wir erwarten, daß sich die Bedingungen zur Bewahrung der Nationalitätenexistenz bessern werden; daß sich Ungarns Minderheitenpolitik von Grund auf verändert. Wir hoffen, daß in den verschiedenen Ortschaften die sich selbst organisierenden, mit breitgefächerten Rechten ausgestatteten Gemeinschaften der Nationalitäten entstehen und dann mit der kommunalen Selbstverwaltung in der Lösung der Minderheitenfragen erfolgreich zusammenarbeiten, z. B. bei der Schaffung des Unterrichtes in der Nationalitätensprache.“

Imre P. Kovács

Ungarische Lehrerzeitung, Nov. 91



Blick über Istanbul, Orguz Tarihmen, DS Istanbul

Bildwelten – Weltbilder

Deutsch lernen als mündige Bürger

Erste MOE-Konferenz der Fachberater in Budapest

Die Mittelosteuroopa (MOE)-Konferenz der Fachberater für Deutsch am 26./27. 3. 1992 in Budapest war ein Novum. Sie trägt der veränderten Situation in den ehemaligen Satellitenstaaten des Ostblocks Rechnung. Von Estland bis Bulgarien ein Vakuum zu füllen, das die Sowjetmacht hinterlassen hat, ist eine Aufgabe auch des neuen, vereinigten Deutschland.

Die ungeheure Nachfrage in diesen Ländern nach der deutschen Sprache entspringt einmal dem kulturellen Bedürfnis, sich nach Westen zu öffnen, zum anderen aber auch dem Wunsch nach wirtschaftlicher Hilfe beim Aufbau einer eigenen funktionstüchtigen Volkswirtschaft und darüber hinaus einer demokratisch legitimierten, nationalen Identität. Daß die MOE-Konferenz in Zukunft alljährlich in einem anderen MOE-Land stattfinden soll, zeigt, daß man sich in Deutschland der neuen Aufgabe und Verantwortung bewußt ist und sich der Herausforderung stellt.

Das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) – hatte zum Treffen der Fachberater und Koordinatoren eingeladen, und alle waren gekommen – aus dem hohen Norden Estlands, Lettlands und Litauens, aus Polen, der CSFR, aus Ungarn, Rumänien, Bulgarien und der Türkei.

Budapest war für zwei Tage Ort einer Konferenz, deren Teilnehmer aus Städten angereist waren, die aus dem mitteleuropäischen Bewußtsein der letzten vierzig Jahre teilweise verschwunden waren. Ungefähr von Nord nach Süd sind dies Tallinn, Vilnius, Riga, Warschau, Prag, Bratislava, Budapest, Pecs, Temeswar, Hermannstadt, Bukarest, Sofia und Ankara.

Der Zweck der Zusammenkunft war – so steht es der detaillierten Tagungsordnung voran – der „fruchtbare Gedankenaustausch“ zwischen den Teilnehmern. Ein wahrhaft bescheidenes Anliegen, das so gar nicht zu dem Sitzungsmarathon passen will, der vom frühen Morgen bei verkürzter Mittagspause bis zum späten Abend durchgesessen werden mußte – zwei Tage lang.

Am Anfang standen gemäß der Tagesordnung die Berichte der Fachberater und Koordinatoren über die Schwerpunkte ihrer Arbeit, die Zusammenarbeit mit den Gastländern, den Einsatz der Programmlehrkräfte, über Fortbildungsveranstaltungen für Deutschlehrer des Gastlandes, die zahlenmäßige Entwicklung der Lehrer-/Schülerzahlen und über besondere landespezifische Probleme.

Der Vorsitzende und Leiter, Herr Wegmann von der ZfA, hatte Mühe, die Diskussion im Zaum zu halten. So aktuell und brisant waren die Beiträge – und so groß war das Bedürfnis der Teilnehmer nach Erfahrungsaustausch und Information.

Zusammenfassend ließe sich etwa Folgendes sagen: Zwischen der Ausbauphase der Fachberatung z. B. in Ungarn, der CSFR und der Türkei, wo das Programm des Deutschunterrichts bereits fünf Jahre läuft, und der Vorbereitungsphase in den übrigen Ländern bestehen erhebliche Unterschiede. Die Schul- und Ausbildungssysteme der einzelnen Länder können nur differenziert betrachtet werden, auch ist die Bereitschaft bzw. Fähigkeit der Behörden zur Zusammenarbeit oft höchst unzulänglich. Das demokratische System bereitet Schwierigkeiten, zwischen Schulen und Schulbehörde gibt es Mißverständnisse und Kompetenzstreitigkeiten, die vor allem die Effektivität der Schulen negativ beeinflussen. Man war sich einig, daß Schul- und Städtepartnerschaften zwischen den Gastländern und der Bundesrepublik ein ideales Mittel sein können, „Hilfe zur Selbsthilfe“ werden zu lassen.

Aber auch der Sand im eigenen Getriebe führte bei den Teilnehmern zu vernehmbarem Zähneknirschen. Die Mängel in der Information und Koordination zwischen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und den Fachberatern vor Ort sind evident, ebenso zwischen den Fachberatern selbst und nicht zuletzt zwischen den Fachberatern und den

Programmlehrkräften (PLK). Mit der Betreuung der PLK jedoch und vor allem mit ihrer Versorgung mit Arbeits- und Lernmitteln steht und fällt die Effektivität ihres Einsatzes. Nicht nur den Gastländern bereitet die Vielschichtigkeit der deutschen Institutionen und Kompetenzen Schwierigkeiten. Die Frage, wer in diesem oder jenem Fall der richtige Ansprechpartner ist bzw. wie Lehrerfortbildung, Hospitationen in Deutschland, Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln, die Verteilung wie auch die Überwachung usw. zu bewerkstelligen ist, bereitet mehr als einmal Kopfzerbrechen. Und so ging es fort...

Eindeutig stand das Administrative, das Organisatorische als Schwerpunkt der Tagung fest. Was Wunder, ist doch die Problematik zu vielschichtig, so ohne Beispiel und Vorbild! Ringen doch auch die Gastländer erst noch um neue und feste Strukturen. Später in den Folgejahren soll die Fortbildung der Fachberater in den Vordergrund gerückt werden.

Neben den Erläuterungen der Zuwendungsvereinbarungen für die Programmlehrkräfte durch Frau LRD' in Gaudig, der Leiterin der Rechtsabteilung der ZfA, und vielen Einzelanträgen entzündete sich das Interesse erneut an einem landeskundlichen Vortrag über die neuen Bundesländer. Wie haben sie die Wende verkräftet, welche Gestalt gewinnt das Schul- und Ausbildungswesen dort?

Was der Referent, Herr Dovermann, vortrug, entpuppte sich den Zuhörern sehr schnell als exemplarische Darstellung der eigenen Situation zu Hause von Litauen bis Rumänien. Hier wie dort finden sich die gleichen Abläufe, die gleichen Verhaltensmuster. Die Menschen leiden unter einem beinahe vollständigen Werteverlust, was eine extreme Orientierungslosigkeit zur Folge habe. Betroffen davon seien alle Generationen, vor allem aber die 16- bis 20jährigen. Das müsse die Schule in Rechnung stellen, sehe sich aber z. T. außerstande dazu, weil natürlich auch die Lehrer – und gerade sie als ehemalige Wertevermittler – davon betroffen seien. Will man reaktionären Entwicklungen oder auch nur Verweigerungshaltungen vorbeugen, so müsse man Lehrer-erziehung betreiben, was natürlich von völlig anderer Qualität sein muß als bloße Fortbildung. Wie gesagt, der Vortrag befaßte sich mit den Verhältnissen in den neuen deutschen Bundesländern... Herr Dovermann wird

voraussichtlich noch in diesem Schuljahr mit seiner Analyse in Bukarest und Temeswar zu hören sein.

In diesen Zusammenhang paßt ein Aspekt der Diskussion, wie sie über die grundsätzliche Rolle und Aufgabe der Fachberater geführt worden ist. Trotz der immer noch unüberschaubaren Situation in Mitteleuropa und trotz dem nachlassenden Interesse in Deutschland an Osteuropa dürfe die methodisch-didaktische Arbeit nicht vernachlässigt werden. Die Frage lautet, wie und was soll man den Schulen beispielsweise in Rumänien vermitteln? Nach welcher Methode und nach welchen Lehrplänen soll unterrichtet werden? Die Methode ist nicht Selbstzweck, ist nicht zufällig, sondern ist Ausdruck der gesellschaftlichen, der politischen Verhältnisse. Der Stock bzw. die Prügelstrafe in der Schule des 19. Jahrhunderts kennzeichnete eine Untertanengesellschaft, in der die Autorität der Herrschenden auch mit der Peitsche durchgesetzt wurde. Wer würde sich danach zurücksehnen? Die Unterrichtsmethode ist die Form der Inhalte, die vermittelt werden sollen. Die Methode muß also dem Unterricht dienen. Wenn aber Rumänien erklärtermaßen ein „Teil Europas“ werden will, dann kann das Lernziel nur Demokratie und Freiheit heißen. Und daraus resultiert notwendigerweise die neue, die andere Unterrichtsmethode. Die Schüler sind die Träger des Staates und der Gesellschaft der Zukunft – behandeln wir sie entsprechend als mündige Bürger von morgen!

Gibt es ein Ergebnis der Konferenz der Fachberater von Budapest? Sicher nicht eines, das man auf eine kurze Formel bringen könnte. Die Weichen sind gestellt, um die deutsche Sprache in Mitteleuropa zu entwickeln. Das hat nichts mit Kulturimperialismus zu tun, der nur die Tarnung für ökonomische Interessen ist, das böse Wort von der „Germanisierung“ ist fehl am Platz.

Das Erziehungsideal, worum wir uns bemühen, ist der mündige Bürger, der sein eigenes demokratisches und nationales Bewußtsein entwickeln kann. 500 Programmlehrkräfte sollen ab 1993 in den neuen Ländern diese Aufgabe bewältigen. Sie und die Fachberater nehmen die Sache ernst. Wollen wir hoffen, daß ihr Vorhaben gelingt!

Teja Louis Butz

Karpatenrundschau vom 23. 4. 92

„Ja, was ist denn nun richtig?“

Geschichtsunterricht an der (vereinigten) Deutschen Schule Moskau

Mit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten am 3. Oktober 1990 wurden auch die beiden deutschen Schulen in Moskau vereinigt: Schüler und Lehrer der „Deutschen Schule bei der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Moskau“ zogen in die ehemalige „Schule bei der Botschaft der Deutschen Demokratischen Republik in der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken Moskau“. In Zahlen: ca. 300 Schüler aus den neuen lernen mit etwa 100 Schülern aus den alten Bundesländern.

Lehrer der ehemaligen DDR mit der Fakultas für Geschichte wurden nicht weiterbeschäftigt, und deshalb wurde der Verfasser dieses Beitrags mitten im Schuljahr von einem rheinland-pfälzischen Gymnasium nach Moskau entsandt, um dort den Geschichtsunterricht in den Klassen 5 bis 10 zu übernehmen.

Von den 10 Klassen der Sekundarstufe I waren im Schuljahr 90/91 4 Klassen nicht gemischt, d. h. in diesen Klassen befanden sich nur Schüler aus der ehemaligen DDR. Seit diesem Schuljahr sind nun in allen Klassen Schüler aus den alten und neuen Bundesländern.

Die Schwierigkeiten und Probleme des Geschichtsunterrichts zeigten sich besonders in den Klassen, in denen ausschließlich Schüler der ehemaligen DDR waren. Diese Schwierigkeiten lassen sich in drei Problemfelder fassen.

1. Unterrichtsverfahren

Die Schüler aus der ehemaligen DDR waren an einen lehrerzentrierten Frontalunterricht gewöhnt, der am Ende jeder Unterrichtsstunde feste Ergebnisse brachte, die zu lernen waren. Der Methode des fragend-entwickelnden Verfahrens ausgesetzt, noch dazu kombiniert mit dem forschend-entdeckenden Lernen, reagierten die Schüler zunächst mit Mißmut und Unverständnis. Daß nicht am Ende jeder Unterrichtsstunde ein Ergebnis an der Tafel festgehalten und ins Heft abgeschrieben werden konnte, verunsicherte die Schüler zusätzlich. Partnerarbeit, arbeitsebene oder arbeitsteilige Gruppenarbeit führten nicht zu den geplanten Zielen, da die Schüler in diesen Arbeitsmethoden wenig geübt waren.

2. Lehrbuch

Auch das bundesdeutsche Geschichtsbuch stieß bei den Schülern der ehemaligen DDR zunächst auf Ablehnung. Der Stoff sei nicht geordnet und systematisch genug dargeboten, bei vielen Fragen könne man die Antwort nicht aus dem Buch herauschreiben, man wisse gar nicht, was man unbedingt lernen müsse und was nicht. Fragen im Buch, die eine eigene Stellungnahme erfordern, oder Quellenauszüge, bei denen kontroverse wissenschaftliche Meinungen gegenübergestellt werden, wurden zunächst mit Unverständnis aufgenommen. „Ja, was ist denn nun richtig?“ war eine typische Schülerfrage. Die Besprechung einer Aufgabe im Lehrwerk der 10. Klasse: „Im Schulgeschichtsbuch der DDR wird im Kapitel über die Oktoberrevolution die Verfassungsgebende Versammlung überhaupt nicht erwähnt. Wie ist das zu erklären?“ (Unsere Geschichte, Bd. 3, S. 47) führte zunächst dazu, daß Schüler die angeblichen Geschichtsfälschungen in bundesdeutschen Lehrbüchern von Thomas Müntzer bis Erich Honecker aufzählten.

3. Notensystem

Die meisten Schüler aus der ehemaligen DDR hatten im Fach Geschichte die Note sehr gut oder gut. Befriedigend gab es nur in Ausnahmefällen.

In der Regel bestanden die Tests in Geschichte aus Reproduktionsaufgaben, die vorher geübt worden waren.

Zu meinen erstaunlichsten Erlebnissen gehört der Aufschrei von Schülern einer 9. Klasse beim Austeilen der ersten Geschichtsarbeit: „Aber die Fragen kennen wir ja gar nicht, die Quelle haben Sie auch noch nicht besprochen! Darüber können Sie doch keine Arbeit schreiben!“

Auch die Reaktion mancher Eltern war entsprechend. Eine Schlüsseläußerung einer aufgebracht Mutter: „Wenn mein Sohn eine Vier in Geschichte hat, dann können Sie doch nichts, dann haben Sie es ihm nicht richtig beigebracht!“

Daß es nicht reicht, Stoffwissen lediglich zu reproduzieren, um eine sehr gute oder gute Note in Geschichte zu bekommen, war für manche Schüler eine schmerzliche Erfahrung.

Nach über einem Jahr Geschichtsunterricht an der DSM sind die Schwierigkeiten und Probleme kleiner geworden. Viele Unterrichtsgespräche waren nötig, um über das Notensystem, die Art der Notenfindung und über verschiedene Unterrichtsverfahren zu informieren. Daß der „Bundi-Pauker“ kein Unmensch ist, der die Schüler umzuerziehen hat, ist mittlerweile Eltern und Schülern einsehbar, so daß der Geschichtsunterricht nicht mehr durch solche psychischen Barrieren behindert wird. Takt und Fingerspitzengefühl bleiben notwendige Grundvoraussetzungen, um die Unterrichtsatmosphäre nicht unnötig zu belasten.

Gerade Schüler der 9. und 10. Klasse, darunter viele ehemalige aktive FDJler, die seit fünf Jahren und länger im „Herzen des Sozialismus“ leben, empfanden den Untergang ihres Staates auch als persönliche Krise. Noch vor kurzer Zeit wurde ihnen die Überlegenheit der marxistischen Geschichtsauffassung über alle anderen Richtungen geschichtlichen Denkens beigebracht. Entgegen den Lehren von den ökonomischen Gesellschaftsformationen und dem Prinzip des Klassenkampfes als Motor der Geschichte ist die sozialistische Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung zusammengebrochen.

Die Erkenntnis, daß sie in einem totalitären System lebten, zeigt sich den Schülern eindringlich z. B. bei der Behandlung des Natio-

nalsozialismus in der 10. Klasse. In einer Unterrichtssequenz über Jugend im Nationalsozialismus wurden auch Quellen zur Hitlerjugend und zur Schule im NS-System analysiert. Besondere Betroffenheit löste der von den Schülern gewünschte Vergleich von Fahnenliedern der HJ und der FDJ aus. Bei allen heuristischen und methodischen Vorbehalten gegenüber Systemvergleichen ist vielen Schülern das Prinzip der Erfassung der Jugend und der ideologischen Vereinnahmung in einem totalitären Staat bewußt geworden. Es gehört zu meinen beeindruckendsten Erlebnissen, als diese Schüler ihre eigene Lebensgeschichte historisch zu begreifen versuchten.

Zu berücksichtigen bleibt nämlich, daß ihre Lebensgeschichte auf Werten beruhte, die überwiegend als sinnvoll erlebt wurden. Sie waren wichtig für ihre persönliche und soziale Identität. Wenn sich Vorstellungen ändern, dann muß dies in der Kontinuität der jeweiligen Lebensgeschichte geschehen, und zwar durch neue Erfahrungen, die die bisherigen zu ergänzen bzw. zu korrigieren vermögen.

Angesprochen ist damit das Problem einer Werteerziehung im Geschichtsunterricht, deren ich mir erst hier in Moskau eigentlich bewußt geworden bin. Eine pluralistische Gesellschaft setzt auch Pluralität der Geschichte als Vielfalt von Entwicklungsmöglichkeiten und ihrer Deutung voraus. Es darf eben nicht um ein verbindliches parteigeprägtes Geschichtsbild gehen, sondern es gilt, bei den Schülern die Fähigkeit zu fördern, vielfältige Geschichtsbilder zu erkennen und hinzunehmen.

Der Geschichtsunterricht kann zur Persönlichkeitsbildung in sozialer und kritischer Verantwortung beitragen, indem er erweiterungsfähige Identitäten aufbaut, und zwar durch Vermittlung historischer Inhalte. Identitätsbildung ist nicht mit Identitätsstiftung zu verwechseln. Identität ist das Ergebnis eines Prozesses. Sie kann nicht verordnet werden, man kann sie auch nicht manipulativ bilden. Sie wird nicht durch Übernahme fester Normen oder fixierter Geschichtsbilder gefördert, sondern durch Auseinandersetzung mit kontroversen Auffassungen und durch Handeln in Gemeinschaft mit anderen. So verstanden kann der Geschichtsunterricht einen wichtigen und eigenständigen Beitrag zu politi-

schem und sozialem Handeln, der Herausbildung demokratischer Werte, leisten.

Problemorientierter, kritischer und methodisch offener Geschichtsunterricht sowie die

Gründung des „Historischen Klubs“ an der Deutschen Schule Moskau wollen diesen Zielen dienen.

Wolfgang Selbert

Plädoyer für eine europäische Umwelterziehung

Auslandsschulen können Vorreiter sein

*Tschernobyl, Waldsterben, Rheinverschmutzung, Katalysatorauto, Tempolimit-Diskussion, Dünnsäureverklappung in der Nordsee, saurer Regen, brennende Ölquellen, Ostseever-
schmutzung, Kohlendioxid-Zunahme, Klimakatastrophe, Ozon-Abbau... – geradezu drama-
tisch haben ökologische Themen in den letzten Jahren in unser Leben eingegriffen. Kaum
eine Nachrichtensendung vergeht ohne sie, keine Zeitschrift, kein Jugendmagazin, das sich
nicht dieser Themen annähme. Politiker zerbrechen sich europäischer Umweltnormen
wegen die Köpfe und in jedem Kreistag werden Umweltfragen diskutiert. Sogar im Super-
markt beherrschen ökologische Akzente mehr und mehr die Regale: Ob Cola-Dosen-
Recycling, blauer „Umweltschutz-Engel“, Pfand- statt Einwegflaschen, biologisch leicht
abbaubare Waschmittel oder wiederverwertbare Computergehäuse – ökologische Themen
bestimmen in immer mehr Bereichen immer stärker mit.*

Natürlich ist auch die Schule längst Abbild dieser ökologisch durchdrungenen Gesellschaft geworden. Als ich vor fast zwanzig Jahren als Referendar die Einrichtung der Studienstufe miterlebte, hatte ich zum ersten Male einen Kurs mit dem Semesterthema „Ökologie“ zu unterrichten, für damalige Verhältnisse ein Aufbruch in eine neue Unterrichtswelt. Heute muten mich die Themen – gegenüber den oben aufgezählten – geradezu nostalgisch an: Nahrungskette und Nahrungsnetz, Räuber-Beute-Verhältnis, biotische und abiotische Umweltfaktoren und Kleinbiotop-Untersuchungen. Gemeinsam war allen, daß sie wenig oder gar nichts mit der Lebenswelt des Schülers zu tun hatten. Bei jedem Thema mußte der Bezug zu *menschlicher* Ernährung oder den Auswirkungen möglicher Klimaveränderungen auf das *menschliche* Leben in Küstenregionen beispielsweise hervorgehoben werden, und auch dann interessierte er vorwiegend als Klausurstoff.

Dies änderte sich, als Ende der siebziger Jahre die Wasserqualität der Flensburger Förde untersucht wurde. Unsere Lokalzeitung

war plötzlich voll alarmierender Nachrichten, und der „Lebensraum Meer“ – bis dahin nur ein Kursthema – war auf einmal ganz nahe gerückt: Das Badeverbot *betraf* eben alle. Empörte Leserbriefe gegen die Nitrat-Einleitungen in die Flensburger Förde und ein Ringen um den Bau einer dritten chemischen Stufe im städtischen Klärwerk im Flensburger Stadtparlament waren die Folge. Inzwischen sind manche ökologischen Themen sogar auch in das Verhalten meiner ehemaligen Schüler eingedrungen.

Dies ist (auch) so, weil immer neue ökologische Katastrophen schon bei Jugendlichen ein Gefühl ständiger Bedrohnis hervorrufen. Und da ihr Tagesablauf vom Fernsehen ganz erheblich mitbestimmt ist, kommen sie nicht mehr um diese Bedrohnis herum. Auch *Nachrichten* über Öko-Katastrophen in anderen Erdteilen machen Schüler heute betroffen. Meist ließen sich die Reaktionen meiner Schüler in drei Gruppen einteilen. Da waren neben den Desinteressierten die, die zunächst einmal den Sachverhalt ganz genau wissen wollten, solche, die *ihre* Sorgen selbst nicht gerne

durch den Unterricht vergrößert wissen wollten und gerne anderen den Auftrag der „Öko-Reparatur“ übergeben hätten – meist Politikern und Industrie –, und da war die engagierte Minderheit derer, die in ihrer Freizeit Brutkästen zu basteln bereit war, um selten gewordene Vögel wieder in Schulinähe anzusiedeln. Sie alle einte die Besorgnis und das Interesse an einer Verbesserung dieses Zustandes.

Noch vor wenigen Jahren ein Thema für Idealisten, ist es heute schlicht Notwendigkeit. An der Umwelt kommt niemand vorbei. *Und da wir an der Schwelle zu einem zusammenwachsenden Europa stehen, ist es an der Zeit, ja unumgänglich, nicht nur über die Eindämmung gemeinsamer Umweltprobleme zu sprechen, sondern sie möglichst erst gar nicht entstehen zu lassen. Ein wichtiger Schritt hierzu kann durch eine koordinierte, gemeinsame europäische Umwelterziehung in den Schulen aller Partnerländer getan werden.*

Wie kaum sonst zeigt sich die Vernetzung und das Aufeinander-Angewiesen-Sein Europas in seinen Umwelt-Problemen: Das Waldsterben im Erzgebirge ist das Ergebnis der Giftgase, die aus den Schloten im Westen herangeweht werden, die glasklaren, toten schwedischen Seen haben mit den Emissionen im Ruhrgebiet zu tun, die Sandoz-Kata-

strophe im Rhein ist eben *kein* schweizerisches Problem: Umweltprobleme sind global und vernetzt und erfordern – will man ihnen entgegentreten – globales und vernetztes Denken. Wie sehr uns dieses derzeit (noch) fehlt, kann man bei den EG-Konferenzen, beispielsweise über die Nordsee-Reinhaltung, Abgas-Grenzwerte und Auto-Katalysator verfolgen, wenn Briten und Franzosen die Haltung deutscher Vertreter nicht einmal verstehen können, geschweige denn teilen.

Dies ist verständlich, denn in der Regel haben die Verursacher Umweltprobleme nicht, wenn sie sie *anderen* bereiten. Jahrelang konnte die französische Presse sich über „Le Waldsterben“ und die damit verbundenen Diskussionen über das Katalysator-Auto in der Bundesrepublik lustig machen, weil dieses Problem dort naturgemäß in viel geringerem Ausmaß und erst wesentlich später auftrat. Und völlig folgerichtig trug man den von der Bundesregierung geforderten frühen Einbau des Katalysators in alle EG-Pkw nicht mit. Es fällt immer schwer, sich vor Problemen zu schützen, die man (noch) nicht hat.

Effektive Umweltpolitik muß früher beginnen: Nur wenn ein *Jugendlicher* im Ruhrgebiet weiß, daß die Emissionen aus deutschen Schornsteinen mit den toten, übersäuerten schwedischen Seen zu tun haben, nur wenn

Umwelterziehung kann Spaß machen, beispielsweise, wenn man jenseits des Schultores einmal hautnah erlebt, was eine große Fabrik alles unternimmt, um ihre Umwelt sauber zu halten.

Foto: R. Kruczina



ein *Schüler* in London erfährt, daß Abwasser-Einleitungen in die Themse mitverantwortlich sind für die Proteste nordfriesischer Krabbenfischer, kann das Fundament für eine *gemeinsame Umweltverantwortung* entstehen. Nur dann werden sich Politiker auch verstehen, wenn sie um europäische Normen und Grenzwerte im Umweltbereich ringen.

Im Gegensatz zu dem, was sich *multikulturell* sowie im Bereich der Wirtschaft und der Technik allein schon im Blick auf den gemeinsamen EG-Binnenmarkt abzeichnet, ist es geradezu *erstaunlich, wie wenig Europa bisher in die naturwissenschaftlichen Fächer vorgedrungen ist*. Während allenthalben für den Sprachunterricht geworben wird und zu Recht europäische Fremdsprachen schon in die Grundschule einzuziehen beginnen, sind in den Fächern Biologie und Chemie, die entscheidende Teile der Umwelterziehung bewirken, viel zu wenig Bemühungen erkennbar, „fit für Europa“ zu werden. Keine gemeinsamen Schulbuchkommissionen, keine gemeinsamen europäischen Lehrplan-Empfehlungen zur Ökologie. Ist es nicht höchste Zeit, die durch Unkenntnis und verschiedene nationalen Standpunkte entstandenen Divergenzen zu einer *gemeinsamen europäischen Umweltverantwortung* zusammenzuführen? Verantwortung aber setzt ein *Bewußtsein* um diese Verantwortung voraus, Bewußtsein erfordert Wissen. Und wo könnten die Grundlagen hierfür besser gelegt werden als in der Schule?

Wir brauchen

- eine *gemeinsame europäische Umwelterziehung, die einen mit allen und für alle EÜ-Länder abgestimmten Themen-Kernbereich umfaßt, der dieses gemeinsame und miteinander vernetzte Umwelt-Interesse in den Mittelpunkt stellt und*
- ein *europäisches Ökologie-Buch, ähnlich wie es im Fach Geschichte entwickelt wird.*

Eine besondere Rolle könnte dabei den deutschen Auslandsschulen in Europa zukommen. Verankert in zwei Ländern sind sie wie kaum jemand sonst prädestiniert, Schrittmacher auf diesem Weg zu sein. In ihnen könnten länderübergreifend Lehrpläne entwickelt und erprobt werden, sie könnten Gastgeber für bi- und internationale Planungskommissionen sein, in ihnen könnte man Länder-

grenzen überschreitende ökologische Projekte ausprobieren und multikulturelle Umwelt-Projektwochen durchführen. *Die deutschen Auslandsschulen in Europa können Schrittmacher auf dem Weg zu einer gemeinsamen europäischen Umwelterziehung sein.*

Auch in dem 1979 erschienen Bericht des Club of Rome für die achtziger Jahre mit dem Titel: „Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen“ wird die Bedeutung der Erziehung für eine gemeinsame Umweltverantwortung deutlich hervorgehoben. Dort heißt es, allein die Erziehung könne die für das Überleben der Menschheit notwendigen Veränderungsprozesse herbeiführen. Wörtlich: „Bildung ist ein wirksames Mittel, um Veränderungen einzuleiten und dient als Wegbereiter für Umformungen und Vorbereitungen, die in Zukunft noch wichtiger sein werden als heute.“ (S. 150)

Ähnlich wird dieser Aspekt in Deutschland gesehen. Der Beschluß der KMK der Bundesländer vom 17.10.1980 geht davon aus, daß es möglich ist, „zu umweltbewußtem Verhalten zu erziehen“, ja, er betont sogar die Verpflichtung der Schule, dies zu tun (KMK, 1987, S. 2 – Hervorhebung d. d. Autor):

„Für den einzelnen und die Menschheit insgesamt sind die Beziehungen zur Umwelt zu einer Existenzfrage geworden. Es gehört daher auch zu den Aufgaben der Schule, bei jungen Menschen Bewußtsein für Umweltfragen zu erzeugen, die Bereitschaft für den verantwortlichen Umgang mit der Umwelt zu fördern und zu einem umweltbewußten Verhalten zu erziehen, das über die Schulzeit hinaus wirksam bleibt. Hierzu ist die Schule um so mehr verpflichtet, als die Belastungen der Umwelt in den letzten Jahrzehnten bedrohlich zugenommen haben. Die Schule *kann* und *muß* aufgrund ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages ihren Beitrag zur Lösung dieses dringlichen Problems leisten.“

Europäische Umwelterziehung – aber wie?

Wenn man Umwelterziehung für notwendig hält, muß man sich fragen, *wie* sie durchgeführt werden soll. Grundlegende in Deutschland in den letzten Jahren entwickelte Gedanken sind es wert, auch in eine europäische Umwelterziehung einbezogen zu werden. Einige von ihnen möchte ich im folgenden darstellen. Für alle gilt: Sie sind ohne Feinabstim-

mung auf die Gegebenheiten des Gastlandes nicht übertragbar. Fingerspitzengefühl, Augenmaß und eine Kenntnis der Gastland-Mentalität sind in jedem Fall Voraussetzung, abstimrende Gespräche mit einheimischen Kollegen hilfreich.

Wenig Aussicht auf Erfolg hat eine abschließliche „Katastrophenökologie“, die durch Untergangsszenarios Betroffenheit erzeugt, den Schüler aber damit auch zu Resignation, Verweigerung, Protest führen kann. Ob er dann sein eigenes Verhalten ändert, ist höchst ungewiß. Und selbst wenn Betroffenheit dies erreicht: Eines der Hauptprobleme der Umwelterziehung ist ja gerade, daß das veränderte, umweltbewußte Verhalten des einzelnen sich für ihn nicht gewinnbringend auswirkt, sondern in der Gesamtbilanz geradezu untergeht. „Konkret: Wenn ich die eigene Trägheit überwinde und statt mit dem Auto mit dem Fahrrad zur Arbeit fahre, atme ich deswegen keineswegs saubere Luft ein.“ (Göppel 1991, S. 27) Und auch wenn der persönliche Gewinn einer Verhaltensänderung offensichtlich ist, führt dies keineswegs automatisch zu vernünftigem Verhalten: Raucher und Übergewichtige wissen um ihre Gesundheitsgefährdung, ändern ihr Verhalten aber meist nicht. Problematisch erscheint mir auch die Mobilisierung von Kinderängsten für den Umweltschutz. Während Erwachsene längst eine „Katastrophen-Hornhaut“ entwickelt haben, sind Kinder solchen Nachrichten schutzlos ausgeliefert, denn sie verbinden damit tieferliegende existentielle Ängste wie die der körperlichen Unversehrtheit, die Furcht, die Eltern zu verlieren, oder die Bedrohung, verhungern zu müssen, wie H.-E. Richter u. a. festgestellt haben. „Wenn sich in diesem Zusammenhang für die Pädagogik also eine wichtige Aufgabe stellt, dann eher die, darüber nachzudenken, wie man die Ängste der Kinder „auffangen“ und „entschärfen“ kann, als die, wie man sie im Dienste einer vermeintlichen „Umwelterziehung“ verstärkt und nutzbar macht.“ (Ebd., S. 28)

Dies bedeutet nicht, daß man Umweltprobleme in der Schule aussparen sollte, aber ihre Behandlung sollte mit Augenmaß und ohne Heilerwartungen geschehen. Ähnliches gilt auch für die von F. Vester u. a. vertretene kybernetische Ökologie. Natürlich ist es hilfreich und wichtig, in Systemen, Regelkrei-

sen, Vernetzungen denken zu lernen. Nur: Unsere System-Vorstellungen sind selbst schon durch subjektive Wahrnehmung veränderte Ausschnitte und damit per se reduktionistisch. Zu glauben, es könne irgendwann zu treffende Ökosystem-Modelle geben, ist falsch. Auch bei noch so perfekter Computersimulation: Die einzelnen Größen eines Ökosystems sind immer nur erfaßt hinsichtlich der Funktionen, die sie für andere haben, blenden aber vieles völlig aus. Wenn eine Einführung in das vernetzte Denken sinnvoll sein soll, dann muß sie zeigen, daß es *nicht* möglich ist, ökologische Systeme „in den Griff“ zu kriegen.

Grundzüge für eine europäische Umwelterziehung

Im folgenden möchte ich einige Grundzüge für eine europäische Umwelterziehung skizzieren. Sie sollte über nationale Lehrplan-Richtlinien hinaus:

1. an einigen Schwerpunkten exemplarisch erfahren werden

Die Fülle ökologisch wichtigen Wissens ist gewaltig, sie wächst täglich. Sich *aller* Probleme und Hintergründe auch nur des jeweiligen Landes anzunehmen, würde Schüler und Schule überfordern. Gefühle der Hilflosigkeit, des ihnen Ausgeliefertseins hervorrufen und möglicherweise das Gegenteil des Beabsichtigten bewirken. Deshalb sollte aus einem Katalog möglicher Themen jede Schule eine Auswahl treffen können, welche davon ihren besonderen Gegebenheiten nach besonders geeignet, notwendig oder hilfreich sind. An ihnen sollten wesentliche Merkmale von Umweltzusammenhängen beispielhaft erkennbar sein. Zu diesen Themen können das Schulgelände ebenso herangezogen werden wie der nahegelegene Stadtpark, ein im Schulhof fast zubetonierter und dahinsiechender Baum genauso wie der vor kurzem ausgetrübte Smogalarm. Entscheidend ist nicht so sehr die Auswahl der zu behandelnden Themen als die Intensität ihrer Behandlung. Immer wichtiger wird dabei, wie im folgenden erläutert wird, die *aktive Beteiligung des Schülers*. Sie soll

2. über Wissen hinausgehen und zu umweltbewußtem Tun führen

Wissen und Kenntnisse allein wirken sich in der Umwelterziehung ambivalent aus. Sie

können als Handlungsaufforderung wirken und sie können die Haltung: „Daran kann ich ja doch nichts verändern“ begünstigen. Bedeutsam sind sie jedoch immer – in bezug auf das Verhalten, das sie hervorbringen, und als Werkzeuge für dieses. Wissen führt nicht automatisch zum Bewußtwerden und weiter zu bewußtem Verhalten. Ein Schüler aber, der einmal etwas für seine Umwelt getan hat, wird anders sein, realistischer Schwierigkeiten einschätzen können, realistischer aber auch Möglichkeiten – und er wird weniger von anderen erwarten und mehr von sich. In ihrer Studie „Die Bedeutung der Erziehung für das Umweltbewußtsein“, Kiel 1986, empfehlen die Autoren Langeheine und Lehmann deshalb verstärkt handlungsorientiertes Lernen, wie es z. B. in Projektwochen, auf Exkursionen und in Schullandheimen möglich ist, als Unterrichtsprinzip zu verwirklichen. Radio und Fernsehen scheinen – trotz hervorragender Sendungen zu Umweltthemen – wenig Einfluß auf Kenntnisse, Gefühle oder gar Verhalten zu haben. So heißt es in der Studie: „Weder bei ökologischen Kenntnissen noch bei den Gefühlen oder bei den Handlungsvariablen scheint es eine Rolle zu spielen, ob die Befragten generell viel oder wenig Radio oder Fernsehen nutzen oder speziell ökologische Themen aus dem Programmangebot verfolgen“. (S. 128) Sicher wird es ein Hauptgeschäft der Schule bleiben: Sachen erklären, Vorstellungen ordnen und die dazu nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, aber künftig wird sie sich darüber hinaus entwickeln müssen: vom Wissen über das Verstehen hin zum Handeln. Dieses Handeln wird in der Schule vorwiegend *lokales Handeln* sein. Es kann im Anlegen und Pflegen eines Gartenbeetes ebenso bestehen wie im Begrünen des Schulgeländes, im Anlegen eines Laichgewässers ebenso wie in einem Interview mit Stadtpolitikern und in Flußpatenschaften – in jedem Fall aber gilt Rousseaus Ermahnung: „Junge Lehrer, ich bitte euch, denkt an dieses Beispiel und erinnert euch, daß in jeder Sache eure Lehren mehr in Taten als in Reden bestehen müssen. Denn die Kinder vergessen das leicht, was sie gesagt haben und was man ihnen gesagt hat, aber nicht das, was sie getan haben und was man ihnen getan hat.“ (Rousseau 1762, S. 97)

3. bei der Umwelt der Schüler anfangen: Die umweltfreundliche Schule

In besonderer Weise eignet sich der Lebensraum der Schule – für Schüler und Lehrer gemeinsame Lebens- und *Arbeitsumwelt* – für sinnvolle Projekte der Umwelterziehung. Eine Umwelt-Arbeitsgemeinschaft könnte durch Schaukästen und selbstgemachte Plakate Aufklärungsarbeit leisten. Sie könnte Altpapiersammelstellen einrichten, in einer Projektwoche mit Hilfe selbstgebastelter Schöpfrahmen die Herstellung von Umweltpapier demonstrieren, es zu Heften und Schreiblocken binden und es – mit Naturmaterial bedruckt – regelmäßig verkaufen. So wird das selbstgemachte Papier als sinnvolles Produkt erfahren – Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Es könnten Sammelbehälter für Aluminium-, Glas-, Kunststoff-Abfälle eingerichtet und regelmäßig entsorgt werden – mit aktuellen Aufklärungsaktionen gekoppelt: Eine 0,75 l-Pfandflasche, die ca. 60mal wiederverwendet wird, ersetzt 136 Metalldosen (0,33 l).

In jeder Schule sollte die Möglichkeit bestehen, verbrauchte Batterien (Monozellen und quecksilberhaltige Knopfzellen) in dafür vorgesehene Behälter abzugeben – Schüler verbrauchen Mengen davon. Einzelhändler und Politiker der Stadt könnten angeschrieben oder interviewt werden, wie sie die Rücknahme der Batterien handhaben. Weil Schüler Großverbraucher von Batterien sind, ist es darüber hinaus sinnvoll, sie für Alternativen wie wiederaufladbare Energieträger und Solartechnik zu interessieren.

Die tägliche erlebte Umwelt des Schülers wäre so ein Übungsfeld, in dem mit der begleitenden Hilfe der Erwachsenen im kleinen die Schwierigkeiten gesellschaftlicher Durchsetzungsprozesse zu erleben wären: Ohne Kommunikation und Akzeptanz bei anderen gibt es keine dauerhaften Veränderungen in menschlichen Gemeinwesen – dies könnte eine mögliche Erfahrung sein. Und auch: daß es keine einfachen Lösungen gibt, wenn man auf andere angewiesen ist, und wie schwer und dennoch notwendig es ist, andere für die eigene Sache zu gewinnen.

In der Schulkonferenz ließe sich über die Begrünung einer Außenwand mit Efeu oder Wein nachdenken, mit Kunst- und Biologie-Lehrern könnten Vogelnistkästen hergestellt,

aufgehängt und regelmäßig beobachtet werden. Manchmal bieten sich neben den üblichen Meisenhöhlen auch Spezialhöhlen für Gartenrotschwanz, Baumläufer und Fledermäuse an. Jedes dieser Projekte für sich genommen wirkt zwar begrenzt, aber den Kindern wird früh klar: Wir sind den Verhältnissen nicht völlig hilflos ausgesetzt – wir können durch unser eigenes Verhalten und durch gemeinsames Handeln mit anderen unsere Umwelt gestalten. Schulinterne Veröffentlichungen können diese Zuversicht auch anderen mitteilen: Über alle Projekte sollten „Umwelt-Reportagen“ angefertigt und ausgehängt werden. Daß sich ökologisches Engagement einer deutschen Schule im fremden Land – wenn es durch Ausstellungen oder Presseberichte bekannt wird – gleichzeitig als Sympathiewerbung für Deutschland, für die Auslandsschule selbst und auch als eine Art „Brücke zum Nachbarn“ im kleinen auswirken kann, sei hier nur am Rand erwähnt.

4. national und international behandelt werden

Viele Umweltprobleme treten in Europa grenzüberschreitend auf, Verständnis für die andere Seite ist eine Voraussetzung, sie zu lösen. Ob Atommüll-Export oder Waldster-

ben, der Dialog mit dem Andersdenkenden, dem Betroffenen – möglicherweise erlebt im Rollenspiel einer Auslandsschulklasse, in der sich Schüler jeweils in die Beweggründe des anderen Landes einfühlen und -denken müssen – macht erst konsensfähig. Die Verankerung in zwei Ländern, ihre Zusammensetzung mit Kindern aus verschiedenen Staaten prädestiniert Auslandsschulen – auch wenn die Schwierigkeiten in der Durchführung dabei größer sind als im Inland – geradezu für eine europäische Umwelterziehung im kleinen. Warum nicht einmal mit einer deutschen Partnerklasse eine gemeinsame deutsch-französische Umwelt-Woche durchführen, warum Klassenfahrten nach Deutschland nicht einmal als Umwelt-Erlebnisfahrt? Gleichzeitig wird, wenn es zu biculturellen ökologischen Begegnungen kommt, die Fremdsprache als sinnvoll erlebt – als Werkzeug sinnvoll zu handeln. Und um wieviel stärker ist die Motivation, eine Fremdsprache zu lernen, wenn am Ende des Schuljahres ein gemeinsames ökologisches Projekt mit Schülern aus dem Land eben dieser Sprache bevorsteht. Auch hier Möglichkeiten, die manchem Grammatikunterricht neues Leben einhauchen könnten. Umwelterziehung als Möglichkeit zu interkulturellem schulischem Tun sollte allen Aus-

Was der Chemie-Unterricht im Klassenraum nicht schafft, hier geschieht es im Vorbeigehen: Ob man aufmerksam dem Laboranten bei einer Wasseruntersuchung über die Schulter schaut oder wissen will, was in den vielen Gläsern ist – hier geht das Interesse von der Sache aus.

Foto: R. Kruczina



landsschulen in Europa ein Anliegen sein. Sie haben Sprachkompetenz durch ihre Arbeit im Gastland, und sie haben aufgrund hervorragend ausgebildeter Lehrer in den Naturwissenschaften zumeist einen hohen ökologischen Ausbildungsstand, der sie zu diesem Engagement befähigt. Aber: Vorsicht und Fingerspitzengefühl müssen jeden Einzelschritt begleiten.

5. Naturerfahrung als wesentliches Element einschließen

Auslandsschulen sind auf den Fachunterricht angewiesen. Er ist ihr Qualitätsgarant, auf dessen Erfolg der gute Ruf deutscher Schulen gründet. Nicht zuletzt die fundierte Ausbildung in den Naturwissenschaften ermöglicht vielen Schulabgängern exzellente Studien- und Berufsmöglichkeiten. Alle Aufrufe, von einer „verderblichen“, „umweltzerstörerischen“, „inhumanen“ Denkweise der Naturwissenschaften abzulassen, sind bloße Romantik. Aber: Die Auslandsschule kann der *Natur-Wissenschaftin* ihren Fächern, Klassenarbeiten und Prüfungen ein Korrektiv entgegenstellen: *Natur-Erfahrung*. Wenn ein Kind nie einen Samen gesät, die aus ihm entstehende Pflanze entdeckt und gehegt hat, wenn es nie einen Baum beklettert, nie einen Bach gestaut, nie ein Feuer gemacht hat, nie einen Drachen hat steigen lassen, wenn es nie erlebt hat, wie Erwachsene ein Insekt retten, Vögel im Garten beobachten, einen Waldweg säubern, einen Berg besteigen und dies alles genießen, wenn es nie ein Pferd angefaßt, gerochen, geritten hat, wenn es nie ein Tier hat besitzen und pflegen dürfen – wie soll ihm die Erhaltung der Arten, das ökologische Gleichgewicht, „die Natur“ am Herzen liegen.

Kindheit an einer deutschen Auslandsschule ist heute in der Regel Großstadtkindheit. Natur als natürliches Lebensumfeld kommt in diesem Leben fast nicht mehr vor. Dies war noch in meiner Kindheit anders. Die Beziehung zwischen Frosch und Kaulquappe, Eber, Sau und Ferkel, gelöschttem und ungelöschtem Kalk war durch tägliche Anschauung gegeben. Die Naturkunde erklärte und ordnete Dinge, die uns vertraut waren, sie brachte nichts anderes, Fernes und Fremdes herein. Auf dem Gymnasium weitete sich der Horizont, traten „Analyse“, „Gesetze“ und eine Fachsprache hinzu, sie waren schon nicht

mehr Natur, sondern Natur-Wissenschaft.

Nur wer die Natur liebt, kann sie retten. Nur wer sie *kennt*, kann sie lieben. Deshalb ist Natur-Erfahrung so wichtig wie die Natur-Wissenschaft und muß, wenn sie dem einzelnen nicht mehr von allein zuteil wird, durch eine besondere Anstrengung zuwege gebracht werden. Einige Beispiele aus der Bielefelder Laborschule, die in der einen oder anderen Form auch in mancher Auslandsschule erfüllbar sind, sollen dies illustrieren (v. Hentig, Stuttgart, 1987, S. 59 f., leicht verändert):

- Dort gibt es einen „Zoo“, einen Kleintier-Zoo natürlich: ungefähr 50 Kaninchen, Meerschweinchen, Hamster, Ratten, Mäuse; eine Voliere mit zwei Dutzend Vögeln; Terrarien mit Salamandern, Molchen, Eidechsen, Blindschleichen; Aquarien mit Wasserschildkröten, Fischen, Fröschen. Die Tier erfüllen drei „Funktionen“: Die Schüler beobachten sie – wovon sie leben, wie sie sich vermehren, wie sie worauf reagieren; die Schüler übernehmen Verantwortung, in der Regel für ein Tier oder für ein Gehege. Die Schüler gehen eine enge, meist heftige Gefühlsbeziehung ein, in der sie Trost, Selbstbestätigung, Glück oder Heilung finden.
- Dort gibt es einen Schulgarten, in dessen einer Hälfte Beete mit allerlei Nutzpflanzen angelegt sind und in dessen anderer Hälfte ein eigentümliches Biotop entsteht: Tümpel, Schilf, Seerosen, Moose, mit allem, was dort gerne kauft und flucht. Es gibt ein Gewächshaus und zwei Bienenkästen und einen Kirschbaum.
- Dort gibt es in jedem Jahr eine sogenannte „Intensivphase“, in der Exkursionen stattfinden und Dinge getan werden, die in einem normalen Studienplan keinen Platz haben. Die meisten Klassen nutzen dies für ein Stück Leben in der Natur: Arbeit auf einem Bauernhof, „Überleben“ im Walde mit möglichst wenigen Hilfsmitteln, Erkundungsaufenthalt auf einer Insel.

Das unmittelbare, von Erklär- und Lerndruck freie, spielerische Verhältnis zu den Naturerscheinungen tritt nicht gegen das systematisch-wissenschaftliche Verhältnis an, sondern gibt ihm einen starken Anstoß, einen Sinn und nicht zuletzt das Bewußtsein von Verantwortung: Es geht um etwas, was uns wichtig und lieb ist. Dies muß trotz aller Fä-

cher- und Prüfungszwänge in einer Auslands-schule möglich sein.

Im Zeichen eines zusammenwachsenden Europas mit einer Umweltpolitik, die auf alle in ihm Lebenden abgestimmt wird, ist es an der Zeit, gemeinsame Elemente einer europäischen Umwelterziehung in den Schulen Europas zu verankern. Eines ihrer wesentlichen Elemente muß Natur-Erfahrung sein.

Zusammenfassung

Da wir an der Schwelle zu einem zusammenwachsenden Europa stehen, ist es an der Zeit, ja unumgänglich, nicht nur über die Eindämmung gemeinsamer Umweltprobleme zu sprechen, sondern sie erst gar nicht entstehen zu lassen. Ein wichtiger Schritt hierzu kann durch eine koordinierte, gemeinsame europäische Umwelterziehung in den Schulen aller Partnerländer getan werden.

Dazu brauchen wir

- Eine gemeinsame europäische Umwelterziehung, die einen mit allen und für alle EÜ-Länder abgestimmten Themen-Kernbereich umfaßt, der dieses gemeinsame und miteinander vernetzte Umwelt-Interesse in den Mittelpunkt stellt.
- Ein gemeinsames europäisches Ökologie-Buch.

Eine besondere Rolle könnte dabei den deutschen Auslandsschulen in Europa zukommen. Verankert in zwei Ländern, sind sie prädestiniert, Schrittmacher auf dem Weg zu einer europäischen Umwelterziehung zu sein.

Eine gemeinsame europäische Umwelterziehung sollte über nationale Lehrpläne hinaus:

1. an einigen Schwerpunkten exemplarisch erfahren werden
2. über Wissen hinausgehen und zu umweltbewußtem Tun führen
3. in der schulischen Umwelt beginnen
4. national und international behandelt werden
5. Naturerfahrung als wesentliches Element einschließen

Informationen und Anregungen

Die folgenden Informationen sind als Anregung für eigenes Arbeiten im Bereich der Umwelterziehung gedacht. Als Informationsquelle für Schüler und zur Unterrichtsplanung für Lehrer ergiebig sind die Umwelt-Materia-

lien von Greenpeace und BUND. Die Anschriften:

Greenpeace e.V., Vorsetzen 53, Hafen-Hof, 2000 Hamburg 11, Tel. 040/3 11 86-0

BUND (Bund für Umwelt und Naturschutz), Im Rheingarten 7, 5300 Bonn 3, Tel. 0228/4 00 97-0

Für grundsätzliche Probleme der Umwelterziehung ist das Niedersächsische Kultusministerium eine gute Hilfe. Es arbeitet eng mit dem niedersächsischen Umweltministerium zusammen und hat eine Reihe interessanter Publikationen herausgebracht. Seine Anschrift:

Kultusministerium des Landes Niedersachsen, Schiffgraben 12, 3000 Hannover

Die „Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung e.V.“ (DGU) ist ein Zusammenschluß von Umwelterziehern aus den Bereichen Schule, Umweltzentren, Wissenschaft und Verwaltung. Ihre Arbeitsgruppe „Schulnetz Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland“ besteht aus Lehrerinnen und Lehrern, die gemeinsam neue Projekte entwickeln und erproben, um dann ihre Erfahrungen in der schulischen Umwelterziehung untereinander und mit Kollegen aus dem europäischen Ausland auszutauschen:

DGU, im Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel (IPN), Olshausenstraße 62, 2300 Kiel

Literatur

Bastian, E., et al.: „Ökologische Umgestaltung des Schulgeländes“, herausg. vom Niedersächsischen Kultusministerium in Zusarb. mit dem Schulbiologiezentrum Hannover, Hannover, 1991 – Ein Leitfaden für das Gestalten und Begrünen des Schulgeländes mit Schülern. Viele nützliche Hinweise von erfahrenen Kollegen.

„Beispiele – in Niedersachsen Schule machen“, Friedrich Verlag, Velber, und Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) – Zeitschrift mit Schwerpunktthemen aus der Schulpraxis. Stückpreis 7,- DM. Empfehlenswert: „Gesunde Ernährung in der Schule“, Heft 3/91, „Wasser und Müll“, Heft 3/89, „Umwelterziehung“, Heft 3/87, „Europa, multikulturelle Erziehung“, Heft 4/91 – In Vorbereitung: „Umweltbildung“, Heft 3/92 (September 92)

Baumann, Kathrin: „Amphibien – Erleben und Schützen“, eine kunterBUND-Informationsbroschüre der BUNDjugend – Bestimmungsschlüssel, Ökologie der Arten, Anleitung für den Bau von Schutzanlagen mit Schülern (Ersatz-Laichgewässer, Krötenfangzäune)

Botkin, J. W. et al.: „Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen.“ – Der Bericht des Club of Rome für die achtziger Jahre. Wien u. München 1979.

DGU / IPN (Hrsg.): „Modelle zur Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland“, Kiel 1990, (ISBN 3-89088-046-0) – Bericht über eine Fachtagung des Bundesministe-

riums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) mit vielen Einzelbeiträgen und Projektbeschreibungen gelungener Umwelterziehung an Schulen. Viele Anregungen. Hilfreiche Anschriftenliste.

Gläßler, Ulla, et al.: „Die müllfreie Schule“, Informationsbrochure in der Reihe BUNDFakte, herausg. vom BUND, 1990 – Wie Schüler und Lehrer ihre Schule verändern. In der gleichen Reihe sind auch die Themen „Batterien“, „Umweltschutz im Haushalt“, „Bienen schwärmen für wilde Wiesen“ und „Wald“ erschienen.

Göppel, Rolf: Umwelterziehung – Katastrophenpädagogik? Moralerziehung? Ökosystemlehre? Oder ästhetische Bildung? In: Neue Sammlung, 31. Jg. (1991), S. 25–38
Hentig, Hartm. von: „Humanisierung“ – eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Klett-Cotta, Stuttgart, 1987. Andere Wege zur Veränderung der Schule.

Niedersächs. Umweltmin., Archivstr. 2, 3000 Hannover 1 (Hrsg.): „Umwelterziehung im Schullandheim“, Hannover, 1990 – Projektangebote und Anregungen für Schullandheimaufenthalte von Gruppen und Klassen aller Schulformen. Beispielhafte Projektbeschreibungen. Viele Anregungen lassen sich auf den eigenen Schulstandort übertragen.
Primbs, M., et al.: „Jugend für sanften Tourismus“, herausg. von der Jgdorgan. Bund Naturschutz AK „Sanfter Tourismus“, Schönfeldstr. 8, 8000 München 22, Tel. 089/

2 80 00 23 – Von der Indianer-Freizeit in der Eifel bis zur Aufforstung im Himalaya, Beispiele für sanfte Jugendreisen mit wenig Geld und viel Umweltverständnis.

Rousseau, Jean-J.: „Emile oder Von der Erziehung“, München, Nachdruck der deutschen Erstübertragung von 1762 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Umwelterziehung in der Schule. Bonn, 1987
„Umwelt Lernen“: (Zeitschrift), Friedrich Verlag, Im Brande 15 a, 3016 Seelze-Velber, Zeitschrift für ökologische Bildung, ersch. 6mal jährl. zu einem Schwerpunktthema. Sehr informativ, umfassend, interdisziplinär – Ökopädagogik und nicht veränderter Fachunterricht.

Viele Hilfen, Tips, Anregungen für Kinder- und Jugendprojekte, Zeitschriften, Spiele, Bücher, Filme, Unterrichtseinheiten, Bezugsadressen sind in einer Liste „Kinder- und Jugendprojekt“ vom BUND zusammengefaßt. Eine Literaturliste zum Thema Umwelterziehung ist auch erhältlich bei Greenpeace, Vorseiten 53, Hafen-Hof, 2000 Hamburg 11.

Rolf Kruczinna

AMERIKA

Natürlich – die Deutschen! Ach so – die Brasilianer!

Deutsches Abitur in São Paulo – Auszüge aus einer Abiturrede

Der Schulleiter und seine Abiturrede: Sie haben, liebe Abiturientinnen und Abiturienten, an einer brasilianischen Schule ein deutsches Abitur bestanden, der oberste Vertreter Deutschlands in São Paulo wird Ihnen gleich eine Urkunde überreichen, die Sie dazu berechtigt, an jeder Hochschule Deutschlands zu studieren. Es ist die höchste Qualifikation, die im Rahmen deutscher Schulbildung erworben werden kann. Es ist ein Papier, das einen bestimmten Stellenwert im System des deutschen Rechts besitzt, eine Urkunde, die dem Inhaber innerdeutsche Rechtsansprüche verschafft. Erworben außerhalb des Geltungsbereichs deutschen Rechts, in Brasilien, in São Paulo, am Colégio Visconde de Porto Seguro, Ihrer, unserer Schule hier, die Sie in diesem Augenblick zu verlassen sich anschicken.

Das Colégio Visconde de Porto Seguro hat seine eigene, unverwechselbare Identität, Begegnungsschule hin, Begegnungsschule her, Ergebnis seiner eigenen und der Geschichte Brasiliens. Es wurde 1878 gegründet. Geschichtskennern fällt bei dieser

Zahl der Berliner Kongreß ein: Deutschland, Bismarck als weltpolitischer Schiedsrichter, „ehrllicher Makler“. Für die Deutschen in aller Welt bedeutete das, daß sie Angehörige, Abkömmlinge, Verwandte einer in der Welt gekannten und geachteten Nation waren

und sich mit Stolz zu ihr bekennen konnten. Wie weit dies bei den Gründungsvätern unserer Schule ein bewußtes Motiv war, weiß ich nicht. Es spielte aber auf jeden Fall eine Rolle beim Selbstverständnis der Deutschen in dieser Zeit; und sicherlich auch in São Paulo. Zweifellos ist es auch, daß es damals in São Paulo so viele Deutschsprachige gab, daß die Gründung einer „Deutschen Schule“ einem Bedürfnis entsprach und ökonomisch tragbar war.

„Porto Seguro“ – die Schule hieß damals nicht so, ich weiß das! – Porto Seguro war damals schlicht „Deutsche Schule“, am alten Gebäude an der Praça Roosevelt kann man es noch heute lesen. In den Termini deutschen Auslandsschulwesens von heute war das eine „Deutschsprachige Auslandsschule“. Eine Schule also, in der der gesamte Unterricht von der ersten bis zur letzten Stunde sich auf Deutsch, mit deutschen Lehrbüchern und an deutschen Lehrplänen orientiert, abspielte. Ob damals so wie heute an deutschsprachigen Auslandsschulen die Landessprache wenigstens als Fremdsprache einen Plan auf dem Stundenplan hatte, ich bin da nicht so sicher! Heute gibt es solche Schulen nur noch dort, wo ausschließlich Kinder von Bundesbürgern unterrichtet werden, die mit der Rückkehr nach Deutschland rechnen und dann vor allem problemlos den Anschluß an das deutsche Schulsystem finden sollen: Botschaftsschulen, Firmenschulen, Bundesweherschulen, deutsche Schulen in englischsprachigen Ländern. Ein ganz anderer Weg war der „Deutschen Schule“ in São Paulo bestimmt.

Sie war und blieb Deutsche Schule mehr oder weniger unverändert in dem eben ange deuteten Sinn, und es leben noch heute ehemalige Schüler von ihr, die nicht zögern zu erklären, daß sie die portugiesische Sprache erst spät und außerhalb der Schule gelernt haben und sie ein Leben lang mit einem eindeutigen Akzent gesprochen haben, der deutlich macht, daß dies nicht ihre Muttersprache ist.

Dies ging so, bis das nationalsozialistische Deutschland es dahin brachte, daß fast die gesamte zivilisierte Welt sich im Krieg mit ihm befand. Auch Brasilien. Deutschland, eine feindliche Nation! Das war etwas bis dato Undenkbares in diesem Lande. Aber nun war es Realität. Die Folgen: Deutsche Schulen werden geschlossen, die deutsche

Lager?



confern
Umzugs-
Partner

AUGUST MÜLKER KG

Burgholzstr. 149 · DO 1 ☎ 02 31/ 81 81 03

Sprache wird verboten – wenn so etwas denn möglich ist. Die Konsequenz, die jetzt zählt, war, daß die „Deutsche Schule“ dies nicht mehr länger sein durfte. Sie mußte brasilianische Schule werden oder aufhören zu existieren. Mit viel Glück und brasilianischem „jeito“ – auch darüber wissen andere Leute viel und gut zu erzählen! – blieb es eine Schule, weitgehend sogar mit derselben Schülerschaft und denselben Lehrern. Aber Unterrichtssprache, Unterrichtsfächer, Unterrichtspläne, all das also, was den Alltag einer Schule bestimmt, wurden brasilianisch. Und sie blieben es für Jahrzehnte.

Als ich vor knapp 30 Jahren für zwei Jahre in Brasilien lebte, da war ich illegaler Lehrer einer illegalen deutschen Kleinstschule im Interior von Paraná. Meinem Paß nach „Landarbeiter“ und eingewandert, „Carteira 19“, unterrichtete ich einige Söhne deutscher Emigrantenfamilien so exotisch klingende Dinge wie Lateinisch und Griechisch, auch Deutsch, Geschichte und Sport und hörte ringsherum – und darum erzähle ich dies –, daß die deutsche Sprache in Brasilien in den letzten Zügen liege, 20 Jahre nach dem Verbot deutscher Schule und deutscher Sprache ja auch kein Wunder!

1990 sieht das ganz anders aus. Das Deutsche in Brasilien lag offenbar doch nicht in den letzten Zügen! Wir wären sonst heute alle nicht hier, und unsere Schule wäre nicht das, als was sie sich heute präsentiert. Was hat sich geändert gegenüber der Zeit vor einer Generation? In den geschilderten Grundansätzen wenig oder nichts. Es ist weiterhin richtig, daß wer hier geboren wird und hier sein Leben verbringt, zunächst einmal Brasilianer in Sprache und Mentalität

sein muß, will er nicht ins Hintertreffen geraten. Aber die Welt und mit ihr auch Brasilien hat sich weiterentwickelt. Entwicklung und Transfer von modernen Technologien in Kommunikation, Produktion und Verkehr sind zu Prozessen von geradezu rasender Geschwindigkeit geworden. Hier den Anschluß zu gewinnen und zu wahren, ist von lebenswichtiger Bedeutung für jede Volkswirtschaft und für jede einzelne Sparte in ihr. Das Beispiel von Ostdeutschland und Osteuropa zeigt mit erschreckender Deutlichkeit, wohin es führt, wenn der Anschluß verloren geht. Es ist klar, welche Bedeutung in diesem Zusammenhang Kenntnisse in den Sprachen haben müssen, in denen sich diese Entwicklung in besonderem Maße vollzieht: Englisch, Französisch, Japanisch, Deutsch. So entspricht es nur der Logik dieser weltpolitischen und weltwirtschaftlichen Entwicklung, daß man sich überkommener sprachlicher Traditionen und Affinitäten erinnert, sie aufgreift und neu zu beleben versucht. Die Folge auf dem hier in Frage stehenden Felde ist, daß an unserer Schule mittlerweile nahezu 5000 Schüler Deutsch lernen!

Bei näherem Zusehen zeigt sich, daß diese Schule zu einem Teil mehr und zu einem anderen Teil weniger brasilianisch ist; dieser andere gilt dafür als deutsch. Er umfaßt etwa ein Zehntel der Schülerschaft, jener dementsprechend neun Zehntel; das A-Curriculum ist der große Block, das B-Curriculum der kleine.

Das Größenverhältnis zwischen A und B wie neun zu eins ist nicht unproblematisch. Entstanden ist es, um das voraus zu bemerken, dadurch, daß sich mit der Normalisierung der politischen Großwetterlage zwischen Brasilien und Deutschland in den letzten drei Jahrzehnten langsam und schrittweise ein kleiner Zug in der ganz und nur brasilianischen Schule entwickelt hat, der, gefördert durch die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik, zunächst nur die deutsche Sprache, dann auf Deutsch unterrichtete Fächer, schließlich auf deutsche Prüfungen zielende Abschlüsse ins Visier genommen hatte. Das Endergebnis, an dem sich in absehbarer Zeit auch wohl nur wenig mehr ändern wird, liegt in Gestalt des B-Zuges vor. Er zählt nur 400 bis 500 Schüler, weil das Potential, das für eine solche Konstruktion in Frage kommt und dafür Interesse bezeigt,

notwendigerweise begrenzt ist. Daß der A-Teil der Schule so über die Maßen groß ist, mißt man ihn am B-Teil, liegt wohl nicht nur daran, daß so überaus viele Familien ihre Kinder Deutsch lernen lassen wollen, sondern hat seine Ursache wesentlich im guten Ruf, den diese Schule in São Paulo genießt, und geht zurück auf die gewaltige Erweiterung der räumlichen Kapazitäten durch den Umzug hierher nach Morumbi auf dies große und schöne Gelände.

Die Problematik, die sich aus dem ungleichen Zahlenverhältnis zwischen A und B ergibt, das sich natürlich auch in der Zusammensetzung des Kollegiums spiegelt, ist unterschieds- und psychologisch Natur, nicht Äußerung irgendeines guten oder bösen Willens.

Lassen Sie mich mit einer kleinen Episode beginnen! Kürzlich überlegte ich mit einer Klasse, in der ich Geschichte unterrichtete, wie man es verhindern könnte, daß ein Teil der Klasse sich aufgrund seiner schlechten Deutschkenntnisse von Zeit zu Zeit vom Unterricht einfach abhängt – für jeden Lehrer eine Horrorvision: die Schüler hören gar nicht mehr zu! Eines der Mädchen, um die es dabei ging, stöhnte: „Bei Ihnen sind wir ‚die Brasilianer‘, überall sonst in der Schule sind wir ‚die Deutschen‘.“ So ist es.

Ein Zahlenverhältnis von 9 : 1 bedeutet eine Minderheitensituation und schafft Minderheitenprobleme. Die Minderheitensituation ist dadurch gekennzeichnet, daß beide Seiten ein unangemessen geschärftes Bewußtsein von ihrer Existenz und Lage haben und geneigt sind, allergisch aufeinander zu reagieren.

Dazu einige Zitate aus dem Alltagsleben, die mir gerade einfallen:

- Die deutschen Klassen benehmen sich den brasilianischen Lehrern gegenüber ungehörig.
- Jungen dürfen keine Ohringe tragen? Das gilt doch nur für die Brasilianer!
- Die Deutschen können machen, was sie wollen. Denen läßt man alles durchgehen!
- Rauchen nur an bestimmten Stellen? Daran können sich die Brasilianer halten!
- Die Deutschen prügeln sich dauernd. Die Deutschen machen alles kaputt!
- Dreckige Toiletten? Das sind die Brasilianer!
- Die deutschen Lehrer sind sich für Klassenfahrten zu gut!

- Die brasilianischen Lehrer lassen auf Klassenfahrten die Schüler tun, was sie wollen!

Ich ziehe zusammen:

„Natürlich – die Deutschen!“

„Ach so – die Brasilianer!“

Das heißt, fast jedes Problem, jede Spannung läßt sich unter die immer bequem greifbare Kategorie deutsch – brasilianisch subsummieren und ist damit der unbequemen Nötigung zu kritischer Überprüfung des eigenen Verhaltens und Denkens entzogen. Die Sündenböcke stehen immer schon parat, es sind – Gott sei Dank! – immer die anderen!

Was tun?

Vor allem: nicht überrascht sein! Wissen, daß dergleichen sich immer ereignet, wo eine Minderheitensituation existiert. Sodann: den Sachverhalt der Klage oder Behauptung ernst nehmen, aber die Verpackung schnell in den nächsten Papierkorb werfen! Das heißt, die nationalen oder nationalistischen Etiketten müssen entfernt werden, will man Konflikte nicht verschärfen. Auf Klagen, die unter den Vorzeichen „die Brasilianer“ – „die Deutschen“ stehen, nicht anzuschlagen, ist um so richtiger und wichtiger, als für die Beschreibung der Minderheitensituation der B-Klassen in unserer Schule die Nationalitäten denkbar ungeeignete Kategorien sind. Über die Hälfte der Schüler dieser Klassen ebenso wie ein beträchtlicher Teil der Schüler unserer A-Klassen stammt nämlich aus derselben ethnischen Quelle, es sind Brasilianer deutscher Herkunft. Oft sind Kinder derselben Familien, Geschwister also, zum einen Teil Schüler des A-Zuges, zum anderen Schüler des B-Zuges. Wie unsinnig, die einen als Deutsche, die anderen als Brasilianer zu bezeichnen!

Was an nationaler Problematik übrigbleibt, und es bleibt etwas übrig, man denke nur an die tatsächlich deutschen Kinder und die deutschen Lehrer, das muß ausgehalten werden. Es läßt sich dadurch entschärfen, daß man sich immer erneut ins Bewußtsein ruft: hier sind auch nationale Unterschiede im Spiel, und wir Menschen neigen allesamt dazu, auf diesem Felde leicht, schnell und heftig zu reagieren. Ich brauche nur an den Internationalen Fußball zu erinnern!

Wir sind bei einem Problem angelangt, das den Alltag von Schülern, Lehrern und auch Eltern belastet, der Tatsache nämlich, daß

die B-Klassen in ihrer Zusammensetzung höchst inhomogen sind. Neben den gut 50% brasilianischen Schülern deutscher Herkunft, manche von ihnen schon in der vierten oder fünften Generation, stehen die Kinder aus bundesdeutschen Familien, die größtenteils ihre Schullaufbahn nicht hier, sondern in Deutschland abschließen. Diese Kinder und mehr noch ihre Eltern sind oft enttäuscht oder empört, wenn sie feststellen, daß die Deutschkenntnisse vieler Mitschüler so schwach sind, daß dadurch die Qualität des Unterrichts insgesamt beeinträchtigt wird. Deutsche Eltern fangen an zu fürchten, daß ihre Kinder nach der Rückkehr den schulischen Anschluß in Deutschland nicht wiedergewinnen könnten. Wie schwierig diese Situation auch für uns Lehrer ist, will ich nur am Rande erwähnen.

Wir haben kürzlich damit angefangen, die Jahrgänge des B-Zuges im Fache Deutsch – und nur hier! – nach Leistungs-, besser: Bedarfsgruppen zu teilen und den Gruppen einen ihrem jeweiligen Bedarf entsprechenden Deutschunterricht zu geben. Das heißt, daß die Kinder, die nicht muttersprachlich deutsch sind, einen Unterricht bekommen, der teilweise an den Prinzipien des Faches Deutsch als Fremdsprache (DaF) orientiert ist. Wir hoffen, dies möchte dahin führen, daß nach vielleicht zwei Jahren der Rückstand im wesentlichen aufgeholt ist. Denn solche Differenzierung ist eigentlich nur bis Klasse 10 einschließlich vertretbar. Eine wesentliche Rolle spielt in diesem Zusammenhang noch die Frage nach der Größe der Klassen.

Und damit bin ich bei dem letzten Problem angelangt, das uns bedrückt und hier genannt werden soll. Klassengrößen sind auch in Deutschland ein heißes Eisen. Was die Verhältnisse in unserem Hause anbelangt, so müssen wir sagen, daß die wegen der ungleichen Deutschkenntnisse inhomogenen Klassen des B-Zuges in einer qualitativ anderen Situation sind als die A-Klassen, in denen immer die Muttersprache das Medium des Unterrichts ist. Klassengrößen, die im A-Zug noch diskutabel sein mögen, wenn auch an der oberen Grenze liegend und alles andere als erfreulich oder gar wünschenswert, ich rede von Zahlen in der Nähe von 35 oder zwischen 35 und 40, bedeuten bei der Zusammensetzung der B-Klassen eine entschiedene und folgenreiche Beeinträchtigung der Lehr- und Lernmöglichkeiten, sind

negativ für Schüler also sowohl als auch für Lehrer. Solche Zahlen aber sehen wir in unseren Klassen 1 bis 7 längst als normal an. Drei von diesen Klassen haben gegenwärtig über 35 Schüler, nur eine weniger als 30. Ein Ansatz zum Besseren ist damit gemacht, daß alle diese Klassen bis auf eine inzwischen wenigstens im Fache Deutsch geteilt werden konnten. Hindernisse für eine komplette Teilung in allen Fächern sind zum einen Hemmungen mentaler Natur, die sich aus der Minderheitensituation ergeben („Natürlich – die Deutschen!“), zum anderen aber die Tatsache, daß es dieser Schule – wer hätte das gedacht! – an Räumen fehlt. Eine Lösung wird sicher gefunden werden, wenn

solche Klassen durch Zuzug weiterer deutscher Kinder auf über 40 anwachsen!

Meine Damen und Herren, ich habe Ihre Geduld lange und arg strapaziert. Ich habe auch ein schlechtes Gewissen, weil dies ja keine „Festrede“ war, eher das besorgte Selbstgespräch eines Mitverantwortlichen in dieser Schule. Ich habe deshalb mit Erleichterung konstatiert, daß Sie meinen Worten mit Aufmerksamkeit gefolgt sind, und führe das auf die Tatsache zurück, daß dies ja in viel stärkerem Maße und in ganz anderem Sinne Ihre Schule ist, als das in Deutschland je der Fall sein kann.

Joachim Tiemann

HISTORISCHES

Von der Fabriksschule zur Firmenschule

Ein vergessenes Kapitel in der Historiographie des deutschen Auslandsschulwesens

Das Phänomen Auslandsschule ist als historischer Gegenstand insgesamt noch wenig aufgearbeitet, wofür es etliche, vor allem zeitgenössische Gründe zu nennen gibt¹. Vorerst haben demgemäß noch diejenigen das Wort, die als Historiographen einer Institution, einer Schulregion oder der Gesamtentwicklung in einem Auswanderungsland die Geschichte deutscher Schulen im Ausland darstellen, erklären und deuten, auch lebendig zu machen versuchen².

Infolge solcher Schwerpunktorientierung kann es nicht ausbleiben, daß für das komplexe Thema Auslandsschule länderübergreifende Beziehungsverhältnisse und Entwicklungsfolgen hinsichtlich ihrer historischen Bedeutung und ihres pädagogischen Stellenwerts leicht übersehen werden. Es bedarf deshalb immer wieder des Bemühens und der Ansätze, solche Identitätslinien aufzuspüren und aufzuzeigen, wobei anfänglich Lücken in Kauf genommen werden müssen in der beruhigenden Erwartung, daß diese nach und nach durch Ergebnisse wissenschaftlicher Nachforschungen geschlossen werden können.

1. Zu den in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts auftretenden verschiedenartigen Kategorien von Auslandsschulen gehört neben anderen aufgrund ihrer spezifischen Trägerschaft die Firmenschule³. Bei ihr handelt es sich um eine allgemeinbildende deutschsprachige Schule mit innerdeutschen Zielsetzungen, zumeist Klassenstufen von 1 bis 10 umfassend, die von einem oder mehreren Unternehmen mit Sitz in der Bundesrepublik Deutschland und teilweisem Geschäftsbetrieb im Ausland unterhalten wird.

Stellt man die Frage nach ihrer politischen Herkunft, so bedeutet dies die Suche nach dem Anfang unternehmerischer Schulträgerschaft überhaupt. Diese führt ins Inland, sie gerät hier in den historisch gegebenen Zusammenhang der industriellen Revolution im 19. Jahrhundert. Dabei geht mit dem Ausbau des Wirtschaftssystems derjenige des Staatsapparats Hand in Hand, wozu auch das öffentliche Schulwesen gehört. Unbeschadet der Wechselfälle in den Auffassungen von Erziehung und Unterricht und deren Niederschlag

in Schulpolitik, -verwaltung und -gestaltung ist es das Zeitalter des Aufstiegs der Volksschule. So hat sich in der Zeit von 1822 bis 1911 in Preußen die Zahl der Volksschulen verdoppelt, die Zahl ihrer Schüler sogar vervierfacht.

2. Die Ballung der Wirtschaftskräfte in einer Menge kleinerer und größerer Zentren führt dort zu einem starken Zuzug von arbeitsfähigen Männern und Frauen sowie ihrer Familien, damit zugleich auch zu einem stetigen Ausbau eines Elementarschulwesens, das schon die ökonomisch-soziale Brauchbarkeit und Tüchtigkeit des Heranwachsenden im Auge hat. Es ist gerade diese pädagogische Perspektive, die zunehmend die Aufmerksamkeit von Fabrikherren für Fragen des örtlichen und des regionalen Schulwesens erregt, deren Erwartungen ohnedies die bildungspolitischen Maßnahmen des Staates, seiner Gebietskörperschaften und der Kirchen insbesondere vor Ort beeinflussen oder ergänzen. Infolge solcher Interessenskoinzidenz kommt es häufig zur Gründung von Fabriksschulen durch Industrielle, d. h. von ein-, später mehrklassigen Volksschulen für schulpflichtige Kinder von Werksangehörigen mit Stundentafeln und Lehrplänen nach der Normalform. Desgleichen gibt es kostenlose Kleinkinderbewahranstalten für Kinder von 2 bis 6 Jahren, deren Mütter Belegschaftsmitglieder sind.

Das zeitgebundene Bild derartiger Schulen ist sicher bunt, dennoch mögen hier ein paar ausgewählte Daten diese Bildungseinrichtungen anschaulicher machen⁴. In der preußischen Provinz Schlesien gibt es 1876 etwa ein Dutzend Fabriksschulen, teils schulgeld- und lernmittelfrei, teils für die Eltern kostenpflichtig zwischen 10 und 20 Pfennig pro Kind und Woche, die nach den behördlich festgelegten Lehrplänen unterrichten und der gesetzlichen Schulaufsicht unterstehen. Da Kinderarbeit bei den Arbeiterfamilien häufig ist, kommt es zu einer Kopplung der Unterrichtszeit an den Arbeitsrhythmus der Firma. So wird von einer Flachsgarnspinnerei berichtet, daß die von ihr 6 Stunden täglich beschäftigten Kinder von 12 bis 14 Jahren 3 bis 4 Stunden werktags unentgeltlich Unterricht erhalten. Außerdem stellt der Betrieb einen beleuchteten und in den Wintermonaten beheizten Raum für die Schularbeiten zur Verfü-

gung. Die aus der Pflichtschule entlassenen 14- bis 16jährigen Mädchen erhalten zusätzlich zu ihrer 10stündigen Fabrikarbeit noch zwei Stunden Näh- und Strickunterricht, gleichermaßen unentgeltlich. Neben Sonntagschulen zur Fortbildung der Lehrlinge und Arbeiter entstehen in gleicher Trägerschaft auch sogenannte Industrieschulen, in denen Mädchen wenige Stunden in der Woche in Handarbeiten unterwiesen werden. Mit solchen Einrichtungen werden institutionell – ob in philanthropischer Absicht oder unter frühkapitalistischen Zwecksetzungen bliebe für jeden Fall zu prüfen – industriepädagogische Bestrebungen fortgeführt, die eigentlich seit Beginn des 19. Jahrhunderts durch die von Wilhelm von Humboldt vollzogene Trennung allgemeinbildenden und berufsbildenden Unterrichts überholt schienen. Ungeachtet der danach unter verschiedenen ökonomischen und sozialen Zielsetzungen eingeleiteten inneren Reformen der Arbeitsschulbewegung ist für die Fabriksschule ein außerschulisches Datum bahnbrechend: 1901 mit den im Deutschen Reich gesetzlich erlassenen Schutzregelungen für Löhne und Arbeitszeit sowie dem Verbot der Arbeit von Kindern unter 13 Jahren. Nun erst werden Schüler und Schule allgemein zu dem, wie wir sie in ihrer Rolle und ihrer Funktion heute als selbstverständlich verstehen.

3. Daß die Fabriksschule als Besonderheit auch im Bereich des Auslandsschulwesens auftritt, ist am Beispiel Polen zu belegen⁵. Dort wird Lodz aufgrund deutscher Einwanderung zu einem großen Industriezentrum, vorrangig für die Textilindustrie; 1884 hat die Stadt mehr als 100 000 Einwohner, wobei der prozentuale Anteil der Deutschen 38 % – gegenüber 38 % Polen und 24 % Juden – beträgt. Erhebliche Geldmittel werden von den Industriellen zur Errichtung und Erhaltung von deutschen Gemeinschaftseinrichtungen wie Kirchen, Schulen, Hospitälern, Feuerwehren etc. aufgewandt. In dem vorgenannten Jahr zählen diese Privatschulen insgesamt 5500 Schüler, wovon allein 1146 auf fünf Fabriksschulen deutscher und jüdischer Firmen entfallen (Karl Scheibler – 486, Julius Heinzel – 153, Heinzel und Kurvitzer – 117, Markus Silberstein – 60, J. K. Poznanski – 30). Die ein- bis drei-/vierklassigen Unterrichtseinrichtungen sind, den damaligen staat-

lichen Herrschaftsverhältnissen entsprechend, in das russische Schulsystem mit seinen besonderen Lenkungsmaßnahmen für Polen eingefügt, auch mit seinen Wechseln zwischen Liberalität und strenger Reglementierung, dies vor allem hinsichtlich der Anwendung einer oder mehrerer Unterrichtssprachen – Russisch, Polnisch oder Deutsch stehen jeweils zur Disposition. Da in jenen Jahren des 19. Jahrhunderts die Mehrzahl der Kinder, die Fabriksschulen in Lodz besuchen, Polen sind, ist Polnisch die meistgebrauchte Unterrichtssprache, doch wird in allen Schulen Deutschunterricht verbindlich erteilt⁶.

Es gehört zu den Kennzeichen der Gründerzeit, daß einzelne Unternehmer in ihren Vorstellungs- und Tätigkeitsbereich die Schule einbeziehen – man muß sie deshalb nicht allesamt als „Kulturhelden“ ihrer Zeit feiern –, wobei die Fabriksschule im Ausland im Prinzip als bodenständige Institution für auslandsdeutsche Kinder eingerichtet wird, die im Bedarfsfall auch Schulpflichtigen anderer nationaler und ethnischer Herkunft offensteht. Indes besitzt eine solche Schule für Kinder „Kleiner Leute“ am Rande der Fabrikhöfe keine große Zukunft.

4. Mit dem neuen Jahrhundert treten schon bald veränderte soziokulturelle Verhältnisse zutage. Das Kulturfaktum der Bildung gewinnt für die Deutschen im Ausland stark an Bedeutung, insbesondere orientieren sich reichsdeutsche Eltern für ihre Kinder an dem zunehmend im Ausbau und in wachsender Verzweigung befindlichen inländischen Schulwesen. Dazu geraten die Auslandsschulen in ein Gefüge amtlicher Förderung, das von den jeweiligen außenpolitischen Interessen, darunter wirtschaftlichen, grundlegend bestimmt ist. So schließt z. B. das Kaiserreich alle Schulen von der amtlichen Unterstützung aus, die dem Schulsystem des Gastlandes eingefügt sind oder dessen Unterrichtsverwaltung unterstehen⁷. Im Bereich der Trägerschaft vollzieht sich zudem ein Vorgang weiterer Entpersonalisierung, d. h. in unserem Falle: das Unternehmen tritt regelmäßig an die Stelle des Unternehmers. Der behördliche Terminus lautet demgemäß: Schulen von Erwerbsgesellschaften (z. B. Fabriken, Bergbau- und Eisenbahngesellschaften)⁸. Ein paar konkrete Fälle mögen die neue Situation beleuchten.

In der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg sind deutsche Unternehmen an dem Aufbau und dem Betrieb infrastrukturell wichtiger Eisenbahnlinien im Ausland beteiligt. Dies führt an Zentralpunkten der neuen Verkehrswege zur Einrichtung deutscher Schulen für die Kinder der deutschsprachigen Mitarbeiter, wie bei der Orientalischen Eisenbahngesellschaft in Jedikule bei Konstantinopel (gegr. 1875), Karagatsch bei Adrianopel (gegr. 1883), Salonik (gegr. 1888) und Philippopel (gegr. 1901) – so die damaligen Ortsnamen – sowie bei der Anatolischen Eisenbahngesellschaft in Eskischehir (gegr. 1895) und Haidarpasscha (gegr. 1903)⁹. Sowohl aufgrund der planmäßigen Aufnahme von Kindern einheimischer Mitarbeiter als auch des Angebots deutscher Sprachkurse für Erwachsene werden mehrere dieser Institutionen amtlicherseits in die Kategorie Propaganda- (nachsichtiger formuliert: Werbe-) Schule aufgenommen und entsprechend gefördert.

Eine andere Entwicklungsrichtung zeigt sich mit einer der drei in Belgien zeitweilig tätigen Fabriksschulen, der Deutschen Schule in Hoboken. 1889 gegründet, von der Leipziger Wollkämmerei unterhalten, von einer einklassigen zu einer dreiklassigen Elementarschule ausgebaut mit Unterricht nach Lehrplänen der Leipziger Volksschulen und zusätzlichem Französisch als Pflichtfremdsprache, wird diese Einrichtung 1905 in die von einer Schulgesellschaft getragenen Allgemeinen Deutschen Schule Antwerpen, damit einem vollausgebauten System – mit der deutschen Reifeprüfung ab 1907 als höherem Schulabschluß – eingegliedert¹⁰.

5. Wie und ob sich das Einsickern von Fabrik- bzw. Unternehmensschulen in den Bereich des deutschen Auslandsschulwesens in der Zwischenkriegszeit fortgesetzt hat, bedarf noch eingehender Nachforschungen. Allem Anschein nach kommt es in diesen Jahrzehnten eher zu einem institutionellen Rückzug, vor allem wegen der binnendeutschen sozioökonomischen Probleme nach dem verlorenen Krieg, gefolgt von der Weltwirtschaftskrise um 1930 und der ideologisch durchtränkten Wirtschaftspolitik des NS-Regimes.

Nach dem kriegsbedingten totalen Zusammenbruch des Deutschen Reichs 1945 beginnt die Bundesrepublik Deutschland – bis

1990 ein deutscher Teilstaat – zielstrebig mit dem Wiederaufbau im Innern, alsbald begleitet von der Energie und Dynamik eines freien Unternehmertums auf dem freien Weltmarkt. Anders als im letzten Jahrhundert kann sich die Außenwirtschaft bei dem Personalbedarf für ihre Projekte kaum auf deutsche Auswanderer stützen, sondern muß wenigstens auf befristete Zeit für die Schlüsselfunktionen Mitarbeiter aus dem Inland entsenden. Um den Erhalt der Familie zu sichern, wird deren vorübergehende Unterbringung „in der Fremde“ erforderlich, was auch heißt: eine schulische Versorgung der Kinder. So finden seit den 60er Jahren Firmenschulen – dies der gegenwärtige Terminus – situativ Zuspruch¹¹. Fast ausnahmslos sind sie auf Entwicklungs- und Schwellenländer in Afrika, Asien und Lateinamerika zu lokalisieren, abseits des dort verstreut vorhandenen Angebots deutscher Schulen.

Hinsichtlich der bisherigen Höchstzahl liegt eine Schätzung von insgesamt 50 Schulen mit fast 2 000 Schülern aller Jahrgänge der Klassen 1 bis 10 nahe. Bei den Schulträgern rangieren Baufirmen (z. B. Hochtief AG, Essen; Ph. Holzmann AG, Frankfurt; Bilfinger u. Berger, Wiesbaden; Dyckerhoff u. Widmann AG, München) vor der Investitionsgüterindustrie (Krupp, MAN, Bosch, Liebherr, Dillinger Stahlbau u. a.). Die amtliche Förderung ist seit 1979 geregelt, sie kann in Zuschüssen zu den Betriebskosten, Hilfe bei der Verpflichtung von Lehrkräften sowie für Sonderfälle in der Unterstützung bei der Versorgung mit materieller Ausstattung bestehen.

6. Wie die geschichtliche Skizze zeigt, ist die Firmenschule durchaus kein Neuling im Bereich des deutschen Auslandsschulwesens. Ihre Herkunft von der Fabriksschule bringt sie in Zusammenhang sowohl mit innerdeutschen partikularen Tendenzen im Bildungswesen als auch mit deren grenzüberschreitenden Nachahmungen. Dabei wird im Laufe der Entwicklung trotz epochaler Diskontinuitäten insgesamt ein Prozeß der institutionellen Verselbständigung und Befreiung deutlich: mit der Verlagerung des Standorts vom Fabrikareal in die Wohnzentren, im Fortschritt von der Armenschule zu einer Unterrichtsstätte für die gesamte Schülerpopulation des Einzugsbereichs, von der Klippschu-

le zu einer regulären Unterrichtsstätte der Primär- und Sekundarstufe, mit der Einbeziehung ihres Selbstverständnisses in die globale Sicht weltoffener Pädagogik. Als Variante der Auslandsschule, die von einem Schulverein getragen wird, stellen die Firmenschulen – wie ihre Vorläufer – eine kleine Minderheit dar, dazu an Ort und Stelle dem Gebot der Vorläufigkeit unterworfen. Gleichwohl ist ihre Existenz auch weiterhin unverzichtbar, dies nicht nur im Hinblick auf das beständige weltweite Engagement der deutschen Wirtschaft, sondern auch als Beleg für deren verlässliche kulturelle Verpflichtung.

Anmerkungen

- ¹ Einen geschichtlichen Überblick gibt: Harry Werner, *Deutsche Schulen im Ausland – Werdegang und Gegenwart*, Berlin/Bonn 1988, S. 13–53
- ² Hierfür je ein Beispiel: Johannes Lehmann/P. H. Frosell/Hans W. Praetorius, *Die St.-Petri-Schule in Kopenhagen – ihre 400jährige Geschichte*, Kopenhagen 1975. – Otto Heike, *Das deutsche Schulwesen in Mittelpolen – ein Kapitel mühsamer Abwehr staatlichen Unrechts*, Dortmund 1963 – Harry Werner (Hrsg.), *Die deutsch-argentinischen Schulen – Beiträge zum Verständnis ihrer Geschichte und ihrer Gegenwart – Gedanken über ihre Zukunft*, Bonn 1973
- ³ Vgl. die Darstellung von Stefan Mangos, *Stiefschwester der „eigentlichen“ Auslandsschulen? Eine Firmenschule wird 25 Jahre alt*. In: *Verband deutscher Lehrer im Ausland/Wolfgang Hammer (Hrsg.), Deutsche Lehrer in aller Welt*, Baltmannsweiler 1990, S. 110–118
- ⁴ Diese Beispiele sind entnommen der Arbeit von Ulrich Seng, *Die Schulpolitik des Bistums Breslau im 19. Jahrhundert*, Wiesbaden 1989, S. 320/321
- ⁵ Die Daten beruhen auf der Darstellung von Karl Heinz Augustin/Peter Nasarski, *Traditionsgemeinschaften ehemaliger Lehrer und Schüler*. In: Richard Breyer/Peter Nasarski, *Erfahrung und Zeugnis der Deutschen aus Polen*, Berlin/Bonn 1987, S. 82–85
- ⁶ Vgl. O. Heike, a.a.O., S. 48
- ⁷ „Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen“ Berlin 1914, S. 5
- ⁸ ebd., S. 38
- ⁹ Franz Schmidt, *Grundlinien der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Bildungsarbeit im Auslande*. In: Franz Schmidt/Otto Boelitz (Hrsg.), *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande*, Bd. I, Langensalza 1927, S. 31
- ¹⁰ Esther Huhn, *Die Allgemeine Deutsche Schule – Beitrag zur Geschichte der Auslandsdeutschen in Antwerpen (schriftliche Arbeit zur Erlangung des Lizenziats, vorgelegt der Reichsuniversität Antwerpen im akademischen Jahr 1972/73, Hektographie S. 21/22)*
- ¹¹ Zur äußeren Entwicklung, Konzeption und Dokumentation vgl. Harry Werner, *Auslandsschule und Wirtschaft – Beispiel Firmenschule*, Bonn 1986 (hg. v. Freundeskreis deutscher Auslandsschulen)

Harry Werner

Sprachdiplom contra Pädagogik?

Jedes Jahr erwarten weltweit viele Schüler gespannt die Ergebnisse des Deutschen Sprachdiploms, mit eher banger Erwartung aber teilweise die Schulen. Weltweit stellen die jährlichen Diplome sicher eine beachtliche Zahl dar. Aber ist das identisch mit einem weltweiten Erfolg des Deutschunterrichts? – Außer Acht gelassen sind dabei die vielen Schüler, die nach jahrelangem, mühsamem Formaltraining das SD trotzdem nicht geschafft haben und am Ende nicht viel mehr vom Deutschen übrig haben als die qualvolle Erinnerung an einen langweiligen und unergiebigsten Teil ihres Schülerlebens. Aber auch bei denjenigen, die mit einem SD belohnt werden konnten, gibt es nicht wenige, die die Freude am Deutschen restlos verloren haben durch die Art und Weise, wie sie sich damit beschäftigen mußten. Diese Schüler legen ihre Deutschkenntnisse erleichtert ad acta, und sehr wahrscheinlich sind sie auch dem Land nicht nähergekommen, über das sie notgedrungen einige Fakten auswendig gelernt haben.

Daß im Deutschunterricht an deutschen Auslandsschulen so viel Überdruß und Abneigung entstehen kann, liegt wohl nicht zuletzt daran, wie mit dem SD umgegangen wird. Einmal, weil das SD zu undifferenziert als Förderungskriterium benutzt wird und der damit auf manche Schulen ausgeübte Druck ungepuffert an die Schüler weitergegeben wird. Zum andern wird das SD aber auch da, wo es nicht als Damoklesschwert über der Schule hängt, offensichtlich zu unüberlegt als didaktischer und methodischer Leitfaden genommen, was zu einer fruchtlosen Pauklinie führt und den Sprachunterricht zu einem übertriebenen Fehlervermeidungstraining verkommen läßt. Damit paßt sich das deutsche Auslandsschulwesen z.B. hier in Argentinien an die rückständigsten Züge des argentinischen Schulwesens an, das den Schüler passiv hält, z.B. sehr auf Auswendiglernen abgestellt ist, anstatt die Entfaltung von Interesse, Motivation, Kritik, Verantwortlichkeit und Selbständigkeit zu fördern.

Ich möchte deshalb kurz begründen, warum die Bundesrepublik den Sinn und Zweck des DU im Ausland im allgemeinen und für jede Schule einzeln neu überdenken und die Förderung daran orientieren sollte. Zum Nachweis der Umsetzung dieser Ziele können nicht allein SD-Quoten dienen, sondern muß differenziert auf die pädagogische Vermittlung geachtet werden, die Teil dieser Zielsetzungen sein muß. Die Schulen und die Lehrer können sich also nicht an dem SD orientieren, sondern haben einen differenzierten pädagogischen Auftrag didaktisch

und methodisch angemessen umzusetzen.

Die deutsche Sprache hat für den Lernenden aus dem romanischen Sprachraum eine ganze Reihe von Tücken und **Schwierigkeiten**, besonders dabei die Wortstellung im Satz, die Verwendung der Präpositionen, die 3 Geschlechter der Substantive und die davon abhängigen schwierigen Deklinationsendungen.

Es gehören schon eine beträchtliche Übung, eine gute Sprachbegabung und ein erworbenes Sprachgefühl dazu, dabei quasi keine Fehler zu machen.

Mit Nacherzählung, Inhaltsangabe, Kommentar und Aufsatz ist die Textproduktion sehr stark an dem ausgerichtet, was ein Schüler an deutschen Schulen an schriftlichen Ausdrucksfähigkeiten erwerben soll. Die Sprachrichtigkeit im Bereich der Textproduktion und der Lückentext, der zum Teil hohe Ansprüche an das Sprachgefühl und die Ausdrucksfähigkeit stellt, spielen in der Bewertung der SD-Prüfungen eine große Rolle.

Schüler, die Deutsch als Fremdsprache haben, erreichen in der Regel das für das Bestehen einer solchen Prüfung erforderliche Niveau nicht so leicht. Und selbst die sogenannten Muttersprachen-Schüler haben damit ihre Probleme, da in deutschsprachigen Familien im Ausland häufig ein grammatisch fehlerhaftes Deutsch gesprochen wird, das nicht durch die Fülle des sprachlichen Umgangs in anderen Bereichen, wie z.B. in der Rezeption durch die Medien, korrigiert wird.

Soll von diesen Schülern dennoch diese

Prüfung verlangt werden, erfordert das ein intensives Training auf den speziellen Zchnitt dieser Prüfung hin. Der Deutschunterricht an der Sekundaria ist also ausgefüllt mit dem entsprechenden Fehlervermeidungs-Training, ein Training an Texten, die die Schüler nicht interessieren und die auch häufig nicht aus Interesse an dem Thema des Textes ausgewählt werden.

Statt **Kommunikationsmittel** zu werden, erscheint Sprache in Form von Lückentexten, grammatischen Phänomenen und Formtexten, und Deutschland erscheint als das Land, von dem das alles ausgeht.

Dies alles wird natürlich umso unerquicklicher, je schwächer eine Klasse ist und je weiter die Schüler leistungsmäßig vom SD entfernt sind.

Weil das Ziel für so viele Schüler zu hoch angesetzt ist, bekommen viele jahrelang immer nur schlechte Noten.

Aber nicht nur für diese Schüler ist das Sprachdiplom das **falsche Ziel**. Das SD ist vielleicht sinnvoll für die Zulassung von Ausländern zum Studium in Deutschland, wo man bestimmte Fähigkeiten der Textproduktion voraussetzen muß. Damit ist das SD aber noch lange nicht der geeignete Orientierungspunkt für die didaktische Ausrichtung des deutschen Fremdsprachenunterrichts.¹ Ich selbst lerne Spanisch, seit ich in diesem Land bin, weil ich mich verständigen will, mit den Leuten kommunizieren will, weil ich mich für die Situation dieses Landes interessiere und Zeitung lesen will, weil ich über Literatur und Medien etwas von der Kultur dieses Landes kennenlernen will usw. Fähigkeiten zur Textproduktion waren dazu noch nicht erforderlich, und wenn, dann ginge es wohl am ehesten darum, einen Brief zu schreiben o.ä. Mein Briefpartner würde mir dann sicher meine Rechtschreibfehler und einige grammatische Fehler oder Eigenheiten verzeihen, wenn ich mich nur verständlich machen könnte.

Das SD kann also für eine sinnvolle Vermittlung von deutscher Sprache und Kultur im Ausland gar kein geeigneter Maßstab, kein sinnvolles Unterrichtsziel sein. Ziel müßte es sein, in einem lebendigen Umgang mit der Sprache in Sprechsituationen, mit interessanten Texten und Anschauungsmaterial für einen modernen Sprachunterricht, Freude im Umgang mit der Sprache zu erzeugen, bestehende Fähigkeiten zu fördern,

kritisches Interesse an einer fremden Kultur, an einem fremden Land zu wecken, und das alles in einer Art, daß Sprache nicht aufhört, Kommunikationsmittel zu sein.

Das übertriebene Fehlervermeidungstraining im Hinblick auf das Sprachdiplom führt dazu, daß **kommunikative Fähigkeiten** gar nicht richtig gefördert werden, bzw. auch, daß die erreichte Sprachkompetenz gar nicht entsprechend genutzt wird. Die Schüler haben z.B. schon eine gewisse Hör- oder auch Sprechkompetenz entwickelt. Statt auf dieser Basis aber zunehmend zu kommunizieren und die Schüler intensiv interessante Inhalte und **Verwendungsmöglichkeiten** im fremden Sprachraum erarbeiten und entdecken zu **lassen**, werden sie ewig dazu angehalten, irgendwelche Fehler auszumerzen, die sich mit der schwindenden Lust nur noch mehr verewigen. Möglicherweise bestehen sie sogar das SD, aber sie können nicht sprechen oder haben keine Lust mehr dazu.

Die bestehenden deutschen Schulen im Ausland können auf Dauer nicht getragen werden von der Muttersprachlichkeit deutschstämmiger Kinder. Die Deutschstämmigen in Ländern wie Argentinien integrieren sich mehr und mehr in die jeweiligen Länder, und von Generation zu Generation wird weniger Deutsch gesprochen.

Der Trend geht also hin zu **Deutsch als Fremdsprache (DAF)**, und in den meisten Schulen ist dieser Bereich wohl im Zunehmen begriffen – oder es gibt schon nur noch diese Schüler. Der Besuch der deutschen Schule² ist also nicht mehr reine Selbstverständlichkeit, schon gar nicht für den Schüler selbst. Es bedarf einer bestimmten Motivation, die teilweise noch in der Abstammung begründet sein kann, teilweise Interesse, möglicherweise sogar Bewunderung für Deutschland ist. Auf jeden Fall spielt der Verwendungsvorteil der Sprache dabei eine größere Rolle. Die Motivation liegt zunächst wahrscheinlich stärker bei den Eltern als bei den Kindern und darf bei den Schülern nicht so strapaziert werden, daß das Interesse in Langeweile oder Abneigung umschlägt.

Die Verschiebung zum DAF hin ist also didaktisch nicht neutral: Sie muß sich so auf die pädagogische Präsentation des Deutschen auswirken, daß

1. das **Interesse** aufrechterhalten und gefördert wird,
2. der veränderte avisierte **Verwendungs-**

bereich von Sprache dabei berücksichtigt wird.

Unter den neuen Bedingungen kann nicht sinnvoll mit den alten Strukturen gearbeitet werden.

SD contra Pädagogik? Das SD müßte nicht an sich gegen Pädagogik stehen, wenn es nicht eine differenzierte didaktische und pädagogische Orientierung ersetzen würde, wofür es nicht geeignet sein kann. Wenn der Unterricht zum SD-Unterricht wird, unter dem Motto: Wie bestehe ich ein Sprachdiplom? – und die Sprachkompetenz dann vielfach aus Fertigprodukten besteht, die außerhalb des SD kaum zu nutzen sind –, oder wenn aus anderen Gründen der Lernprozeß nicht auf kommunikative Verwendungsmöglichkeiten hin orientiert ist, dann produzieren wir Leichen an Sprachkompetenz, weil die Schüler entweder trotz SD nicht sprechen können oder weil ihnen das Sprechen in der erlernten Sprache vergangen ist.

Demgegenüber müßte der Deutschunterricht eingebunden sein in ein Bewußtsein zeitgenössischer Erziehungsproblematik und müßte die Ziele vor Augen haben, die ein deutsches Engagement im Ausland sinnvoll begründen können.

Die didaktische und methodische Ausrichtung des Unterrichts muß sich z.B. auch an den Bedingungen orientieren können, die ich in einem Land und in einer konkreten Lerngruppe vorfinde. Eine Lerngruppe kann z.B. besonders beeinträchtigt sein durch die Problematik moderner Reizüberflutung, durch die pubertäre Lebenssituation oder durch die aktuelle Krisensituation in einem Land. Auf diese und andere Bedingungen muß ich pädagogisch, didaktisch, methodisch flexibel eingehen können, wenn ich ihnen eine fremde Sprache und Kultur **nahebringen** will. Die zwanghafte und einfallsslose Orientierung am Prüfungsmodus des SD ist dabei wenig hilfreich und sinnvoll. Wo wir **Schulen** im Ausland haben wollen, müssen wir uns auch der ganzen Breite der pädagogischen Problematik und Verantwortung, z.B. der ganzen Ziel- und Zweck- und Sinnproblematik der Jugendlichen in diesem Land, stellen und können nicht nur mit unserem SD oder sonstigen partiellen Interessen und Zielen kommen.³

Ein pädagogisch sinnvolles und legitimes deutsches Engagement im Ausland ist

nur möglich, wenn Schulen wie Lehrer den entsprechenden Spielraum haben. Was nützt es, wenn die Lehrer laut ihrem Verpflichtungsbescheid „*auf dem Gebiet der Pädagogik nach neuestem Stand der Methodik und Didaktik als besonders geeignet ausgewählt wurden*“, wenn ihnen aber atavistische Strukturen dafür keinen Spielraum lassen, oder wenn sie, sofern sie darauf insistieren, die Verlängerung ihrer Verträge riskieren?⁴

Erich Seubert

Anmerkungen:

¹ Die angestrebte Vergleichbarkeit der Prüfungen kann ausgeschaltet werden; wer in der Bundesrepublik Deutschland studieren will, mache dort seine Prüfung – nicht hier in Argentinien. (Außerdem betrifft das wenige Schüler.)

² Der Deutschunterricht in Ländern wie Argentinien wird weiter von deutschen Schulen abhängig sein, weil sich ein solches Land das entsprechende Angebot in staatlichen Schulen nicht leisten kann. Wenn die Bundesrepublik Deutschland an diesem Angebot interessiert ist und dies nicht nur einer sehr zahlungskräftigen Oberschicht zugänglich sein soll, müßte weiterhin gefördert werden. Allerdings müßten die Förderungsziele und -kriterien und die pädagogische Einbindung neu überdacht werden, und zwar auch speziell für jede Schule.

³ Außerdem ist ein Unterschied, ob ein Land den Unterricht in einer Fremdsprache ausrichtet, oder ob das Mutterland selbst den Sprachunterricht in einem anderen Land betreibt. In letzterem Fall muß man davon ausgehen, daß auch der Unterricht als repräsentativ für das Land angesehen wird.

Als Lehrer und als Deutscher möchte ich, daß die Schüler Deutsch lernen, anstatt nur auf eine Prüfung hinzuwirken; daß sie dafür motiviert werden können und ihnen eine Perspektive für die Verwendung der Sprache vermittelt werden kann; daß sie damit nicht überlastet und in Angst gesetzt werden; daß sie sich gerecht behandelt fühlen, und zwar nicht in dem Sinne, daß es allen gleich schlecht geht, sondern in dem Sinne, daß, was ihnen zugemutet wird, als richtig erkannt werden kann; daß sie sich als Menschen ernst genommen fühlen und auch lernen, sich selbst ernst zu nehmen und für ihr Handeln einzustehen.

⁴ Dieser Artikel wurde aufgrund der Erfahrungen an einer Schule in Buenos Aires geschrieben, die sicher nicht in jeder Hinsicht typisch ist, sondern bezüglich der angesprochenen Problematik unter besonderen Bedingungen leidet. Ich fordere hiermit die Kollegen an anderen Schulen auf, ihre Erfahrungen für eine differenziertere Bewertung der Problematik einzubringen, z.B. auch die Kollegen, die an ihrer Schule vorübergehend das Problem mit einer „Spaßstunde“ lösen wollten.

Schüler schreiben Bücher

Für einen produktionsorientierten Umgang mit Literatur

Zwischen den Literaturdidaktikern in der Bundesrepublik wird zur Zeit heftig gestritten. Warum? Die Textanalyse als der Königsweg im Umgang mit Literatur ist nicht mehr unumstritten. (Anm. 1) Das hat weniger etwas mit dem Stellenwert oder der Leistungsfähigkeit verschiedener Analyse- oder Interpretationsmethoden zu tun – ich denke die Methodenvielfalt erleichtert gar den Literaturunterricht je nach Text oder dichterischer Form.

Nein, die Anerkennung des Schüler-Lesers als beteiligtes und betroffenes Subjekt am Lese- und Verstehensvorgang in der Begegnung mit Literatur stellt den Alleinvertretungsanspruch von Textanalyse und Interpretation infrage. Außerdem, in der Unterrichtspraxis äußert sich das Ungenügen des analytischen Weges lernpsychologisch häufig genug in veräußerlichtem Pflichtinteresse oder Abwehr, und in der ernstzunehmenden Klage von Schülern, die ihr subjektives Leseerlebnis nicht immer einer methodisch kontrollierten Sezierpraxis aussetzen wollen. Manche sehen gar nach erfolgter Analyse das „dichterische Kunstwerk“ oder ihr individuelles Leseerlebnis zerstört.

Aber nehmen die Literaturanalytiker unter den Deutschlehrern die subjektive Leseerfahrung und das Schülerurteil nicht doch ernst mit solchen Fragen:

„Wie hat Euch das Drama gefallen?“ – „Welche Figur findet Ihr interessant?“ – „Würdet Ihr das Buch einem Freund empfehlen?“ Diese Fragen ließen sich beliebig verlängern.

In ihrer Stereotype und ihrem Wiederholungscharakter werden solche Fragen von vielen Schülern sehr schnell durchschaut und abgelehnt. In der Tat, meist sind solche Fragen nur Motivationshappen, die im Unterricht schnell verdaut und ausgeschieden werden, um das Eigentliche, das analytische Hauptverfahren zu eröffnen. Die kritischen Einsprüche von Schülern am Schluß solcher Unterrichtseinheiten kennen wir alle zuhauf.

So sieht sich dieser analytisch vorgehende Literaturunterricht häufig genug in eine Situation gedrängt, die uns in einem abgewandelten poetischen Bilde von Jean Paul bekannt sein dürfte:

Wir haben die Schmetterlingsflügel der Poesie nach und nach von ihrem farbigen und schillernden Staub befreit, und am Ende hält ein jeder einen grauen Nachtfalter zurück.

So nimmt es denn nicht Wunder, daß diesem rezeptionsorientierten, analytischen Umgang mit Literatur von Praktikern und Didaktikern des Literaturunterrichts in den letzten Jahren ein produktionsorientierter kreativer Umgang mit Literatur zur Seite ge-

stellt wurde. Nicht im Sinne eines radikalen Entweder – Oder, vielmehr als Ergänzung, Erweiterung, zuweilen auch als zeitweilige Alternative zum traditionellen Literaturunterricht, wenn er sich etwa in Literaturprojekten äußert.

Ziel dieses kreativen Umgangs mit Literatur in der Schule ist es, die Lust am Lesen und die eigene ich-haltige und engagierte Auseinandersetzung mit und über Gelesenes zu fördern. Das bedeutet auch, sich freimachen vom Korsett vorgestanzter Rezeptionsformen (Inhaltsangabe, Protokoll, Textanalyse, Interpretation, Charakteristik ...), hingegen das Erproben produktiver, kreativer Schreibverfahren. Hier reicht das Feld von schöpferischer Nach- und Neugestaltung literarischer Testformen (Imitation, Verfremdung, Berichtigung, experimentelle Umformung, innerer Monolog, Dramatisierung) bis hin zur privaten, journalistischen oder wissenschaftlichen Gebrauchsprosa (fiktiver Brief oder Tagebuchnotizen, Glosse, Reportage, Feature, Kommentar, Rezension, fiktives Interview ...). Ein Feld, das wie geschaffen ist für Literaturprojekte, Literaturwerkstätten im Rahmen des Deutschunterrichts auch als Fremd- oder Zweitsprache.

Aus verschiedenen Gründen haben deutsche Auslandsschulen nicht immer direkt Anteil an den aktuellen Tendenzen in Didaktik und Praxis des Deutsch- und Litera-

turunterrichts. Auslandsschulen liegen zunächst räumlich und zeitlich weit vom inner-deutschen Schauplatz entfernt. Für das Fach Deutsch liegt noch eine wesentliche Ursache darin, daß noch bis in die Oberstufe primäre Sprachlernprozesse vieler Schüler nicht abgeschlossen sind und für einen Teil der Schüler deutscher Auslandsschulen Deutsch immer „Fremdsprache“ oder „Zweitsprache“ ist und bleibt. Das methodisch- didaktische Vorgehen in Sprach- und Literaturunterricht hat sich zunächst dem Sprachniveau der muttersprachlich verschiedenen Schülergruppen anzupassen.

Das ist soweit richtig. Nur, daraus läßt sich für den Umgang mit Literatur nicht die Ausschließlichkeit von textanalytischen Verfahren und tradierten Rezeptions- und Unterrichtsformen ableiten. Und es muß ein falsifizierbares, empirisch nicht belegbares Vorurteil bleiben, den Schülern an deutschen Auslandsschulen mangle es größtenteils an notwendiger Sprachfähigkeit für einen produktionsorientierten Umgang mit Literatur im oben skizzierten Sinne. Ich wüßte zum Beispiel nicht, daß die Charakteristik einer Romanfigur, die aus der tradierten analytischen Rezeption erwächst, weniger Sprachfähigkeit benötigt als ein fiktiver Brief, den der Schüler an eine Romanfigur schreibt und in dem er seine eigene subjektive Auseinandersetzung mit der Romanfigur betreibt.

Nach meinen eigenen Erfahrungen mit produktiven, kreativen Schreibverfahren im Rahmen von Literaturprojekten in der Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6) und in der Oberstufe (Klasse 11 - 13) setzen solche unkonventionellen subjektbezogenen Umgangsformen mit Literatur geradezu latente Sprach- und Schreibkompetenzen bei fast allen Schülern zusätzlich frei. Zu besonders überraschenden und ungeahnten Ergebnissen führte solches Schreib-Engagement bei Schülern, wenn es sich in Buchform äußern und dokumentieren kann.

Die folgenden Beispiele sind der Nachahmung wert. In Projekten der Klassen 5 und 6 äußerte sich die Erzähl- und Experimentierlust

- in der modernen Dramatisierung eines klassischen Märchens („Der Schweinehirt“ von H. Chr. Andersen);
- in einem Sammelband eigener Phantasieerzählungen,
- in einem selbstgemachten Fabelbuch, in

dem selbst geschriebene, umgeschriebene und selbst ausgesuchte Fabeln miteinander konkurrieren, versehen mit Schwarz-weiß-Illustrationen aus dem Kunstunterricht;

- in einer selbstverfaßten 12 Kapitel langen „Abenteuergeschichte“, in der Figuren aus verschiedenen bekannten Kinder- und Jugendbüchern sich im Lande „Silvanien“ begegnen und einen Kampf zwischen Gut und Böse erleben.

In solchen Buchprojekten äußert sich im positiven Sinne eine Sprach- und Schreiblust, in der sich gemeinsames Engagement einer ganzen Klasse mit individueller Selbstdarstellung vermischen, in der die private eigene produktive Auseinandersetzung mit der gelesenen und analysierten Literatur sich der Schulöffentlichkeit präsentieren kann.

Ich möchte diese These vor allem auch für den Literaturunterricht in der Oberstufe behaupten und an einem Buchprojekt der Deutschen Schule Rom (Leistungskurs Deutsch, Jahrgangsstufe 12) illustrieren und demonstrieren, das Person und Werk des jungen Thomas Mann zum Gegenstand hatte.

Da Rom und Italien mit Werk und Biographie Thomas Manns so eng verwoben ist, hatte ein Buchprojekt mit diesem Thema gar noch den Vorteil, den Begegnungscharakter deutscher Auslandsschulen mit Kultur und Geschichte des Gastlandes praktischen Ernst zu verleihen:

„Spurensuche: Thomas Mann in Italien“

Wir besprachen Thomas Manns Erzählung „Der Tod in Venedig“, und sie wußten von seiner Liebe zu Italien. Es herrschte jene seltene Mischung von Stille, Aufmerksamkeit, von Gespräch und Gekicher, Engagement und (ungläubigem?) Staunen, bei dem man die Schulwände vergißt und die Pausenzeichen stören.

Himmel! Thomas Manns Sprache faszinierte. Diese langgezogenen Sätze, die ihre Schleifen drehen, auslaufen, um wieder innezuhalten, stets eine neue Bewegung machen und doch eine geheimnisvolle Ruhe ausströmen; diese Wörter, die dem Heutigen so fremd klingen, deren Verwendung irritiert, die bis an die Grenze des Kitschs treiben,

um dann mit ironischem Beigeschmack zum Leser zurückzukehren; diese beiläufigen Beschreibungen von Menschen und Verhältnissen, durch die ein mythisches Tiefland schimmert, das gerade hier in Rom allgegenwärtig ist.

Man lasse sich also den nachfolgenden Satz aus Thomas Manns Erzählung, in dem der junge Tazio, Eros und Muse zugleich, dem ältlichen Schriftsteller Gustav Aschenbach in entscheidender Situation begegnet, einmal über Geist und Zunge fahren, um auf den Geschmack zu kommen:

„– und in dieser Sekunde geschah es, daß Tazio lächelte: ihn anlächelte, sprechend, vertraut, liebebreizend und unverhohlen, mit Lippen, die sich im Lächeln erst langsam öffneten. Es war das Lächeln des Narziß, der sich über das spiegelnde Wasser neigt, jenes tiefe, bezauberte, hingezogene Lächeln, mit dem er nach dem Widerscheine der eigenen Schönheit die Arme streckt, – ein ganz wenig verzerrtes Lächeln, verzerrt von der Aussichtslosigkeit seines Trachtens, die holden Lippen zu küssen, kokett neugierig und leise gequält, betört und betörend.“

Die vier Wände des Klassenzimmers, in dem sich der Deutsch-Leistungskurs regelmäßig sah, bekamen zunächst kleine Risse. Keiner sah sie. Als die Risse zu Löchern wurden – auch das bemerkte niemand. Mit einem einzigen Satz fielen dann die uns umgebenden Mauerwände still und, ohne einen Laut zu geben, um: „Sollten wir nicht den Spuren Thomas Manns in Italien nachgehen?“ Mit dem nächsten Satz standen wir dann vollends im Freien: „Wir machen ein Projekt: Spurensuche: Thomas Mann in Italien.“

Die Ergebnisse sollten dann in einem Buch veröffentlicht werden. Buch! Das war eine neue Zauberformel.

10 Schüler und ein Lehrer standen auf ungeahnte Weise im Freien. Der Lehrer – ohne die Sicherheit bewährter, vielleicht auch eingefahrener Unterrichtsmethoden, ohne das Gerüst des klassischen Frage- und Antwortspiels. Die Schüler – ohne vorliegendes Textmaterial, in das man zunächst einmal wegtauchen konnte, ohne den pädagogischen Rutengänger, der doch den Weg zu den verborgenen Wassern der Erkenntnis zeigen sollte. Beide zunächst – ohne Fragen und ohne Antwort. Das einzige, was blieb,



war die magische Aufforderung unseres Projekttitels.

Wir gingen also auf Suche, in der Hoffnung unbekannte Schätze zu finden, in den Bibliotheken der Schule und des Goethe-Institutes, in der Bibliotheca Nazionale und im Thomas-Mann-Archiv in Zürich. Telefongespräche und Kontakte mit italienischen und deutschen Professoren, eine ‚unheimliche‘ Begegnung mit dem deutschen Literaturkritiker und Thomas Mann-Kenner Marcel Reich-Ranicki. Die Motivation wucherte und häufte Berge von Büchern, Zeitschriften, Artikel, Bildbände, Tonband-Aufzeichnungen.

Wie aus heiterem Himmel taucht ein bislang unveröffentlichter Brief von Thomas Mann auf, an den Großvater einer befreundeten Oberstufenschülerin geschrieben. Das erste Fundstück wird wie eine Trophäe rundgereicht, und die fast unlesbaren gotischen Schriftzeichen Thomas Manns werden gemeinsam in lateinische Buchstaben transkribiert, als handle es sich um die Geheimsprache einer Schatzkarte.

Bei dem nachfolgenden Brief handelt es sich um einen bislang unveröffentlichten Brief an Karl Gemperle (1907–1982), der an Thomas Mann im Jahre 1938 einen Gedichte-Band geschickt hatte, kurz bevor Thomas Mann von Frankreich aus in die USA emigrierte. In dem Brief wird deutlich, daß Thomas Mann die Sprache der Poesie als eine Möglichkeit begreift, dem sich verbreitenden Faschismus Widerstand zu leisten.

Herr Gemperle ist der Großvater einer derzeitigen Schülerin an der Deutschen Schule Rom.

DR. THOMAS MANN

KÜSNACHT-ZÜRICH
SCHIEDHALDENSTRASSE 33

14. II. 38

Sei gefasst sein Gemperle,
 In persönlichem Brief aus der Provinz der Gemma
 bezieht sie letzten Einverständnis der kleinen Gruppe der
 Chanson und Anekdoten, die Sie Ihnen zum Dank auf
 ausprüfend sein. Das letzte sollte Sie aus der Fremde
 auf, die Sie freilich nicht sehr zu den Jahren, 1938.
 wenigstens festhalten, die Sie nicht wissen Sie sollten nicht
 ungenügend sein, und dann ist nicht, die Sie zu
 werden Siegen Siegen. Ihre besondere Art und
 eine besondere Persönlichkeit Sie aus der sprachlichen Reue
 der Dichtung, die immer ein Symbol des Lebens für
 Siegen, Gedächtnis und Gedächtnis Sie. Ihre Freude, in der
 der Sprache Sie Siegen und, kann Sie Sie, "unverfälscht"
 sein aus der Sprache Sie Siegen und Siegen, Siegen,
 was Sie bezeugt sind.
 Siegen Sie werden Siegen und Siegen Sie werden
 Siegen Siegen!

Sei gefasst sein

Thomas Mann

Küsnacht-Zürich, 14. 2. 1938

Sehr geehrter Herr Gempeler,

Ihr freundlicher Brief und das schöne Buch kommen beinahe im letzten Augenblick vor meiner Abreise nach Cherbourg und Amerika, und so kann mein Dank nicht ausführlich sein. Aber wissen sollten Sie und Ihre Freunde doch, daß ich herrliche Freude habe an den zarten hoffnungsvollen Gebilden, die Sie unter einem so großen Titel versammelt haben, und denen ich wünschte, daß sie zu recht vieler Herzen bewegen mögen. Ein besonderer Trost und eine besondere Genugtuung ist mir die sprachliche Reinheit der Beiträge, die immer ein Symbol und Ausdruck für Höheres, Moralisches und Geistiges ist. Eine Jugend, in der die Sprache noch so gefühlt wird, kann nicht so „vereinfacht“ sein und dem Schlechten nicht so widerstandslos offen stehen, wie oft behauptet wird. Haben Sie vielen Dank und nehmen Sie meine besten Wünsche!

Ihr ergebener

Thomas Mann

Wie Archäologen graben sich die Schüler durch Literaturberge, durch monumentale Biographien und Artikelhügel. Die unaufhaltsame Annäherung an die Person und an den Dichter Thomas Mann geht über Briefe, autobiographische Reden und Aufsätze. Ich wundere mich über die Ausdauer. Die Wünschelrute, der sie beim Lesen folgen, ist Italien. Italien und immer wieder Italien. Thomas Manns biographischen Spuren in Italien nachzugehen, ist das eine; die poetische Verarbeitung Italiens in seinen Werken, insbesondere in seinen frühen Erzählungen, das andere. So folgen wir ihm auf seinen Reisen und Aufhalten in Italien, und manches Halbbekannte wird Gewißheit, manche Neuigkeit entpuppt sich als Überraschung.

Fast ununterbrochen lebt unser Dichter von 1895 bis 1898 mit seinem Bruder Heinrich Mann hier in unmittelbarer Nähe im Centro Roms; längere Zeit gemeinsam in dem Palazzo Via Torre di Argentina 34, direkt gegenüber dem heutigen Teatro Argentina – der Palazzo wird zwischen 1923 und 1926 wegen der Ausgrabungen am Largo Argentina abgerissen. Kürzere Zeit lebt Thomas Mann alleine im 2. Stock der Via del Pantheon 57, unweit der Piazza Rotonda. Den Sommer verbringen sie in dem damaligen Bergnest Palestrina im Albérgo Bernardini, das 1944 durch Bomben zerstört wird und an einer kleinen Treppengasse lag, die heute Via Thomas Mann heißt. Der jüngere Thomas Mann beginnt hier seine „Buddenbrooks“ und schreibt an kleineren Novellen. Im Steinsaal der Casa Bernardini findet der „Teufelspakt“ statt, der im „Dr. Faustus“ beschrieben ist.

Er besucht Ivrea in Piemont, zweimal Mailand, er ist Gast in den Mauern Veronas, er

hält sich auf in Bologna, Ancona, Genua und Salerno. Mehrmals flüchtet er Anfang dieses Jahrhunderts für längere Zeit nach Riva del Garda, wo er seinen „Tristan“ und „Tonio Kröger“ schreibt. Ferienaufenthalte führen ihn nach Venedig und nach Forte dei Marmi an die toscanische Küste. Er lebt kurze Zeit in Florenz, Neapel und Porto d'Anzio. Hier fanden sie also statt, die Begegnungen zwischen einem ungewöhnlich sensiblen Künstler und der sinnlichen Fülle Italiens.

Immer sind es Städte, die besondere Grenzerfahrungen versprechen, wo sich Gegenwart und antike Vergangenheit begegnen, wo feinste Kultur und ungebrochene Lebensnatur, wo das Orientalische sich mit dem Mediterranen vermischt, wo das Meer das Land berührt. Grenzerfahrungen, die sich ablagern in seinen literarischen Werken. Wir spüren den italienischen Begegnungen Thomas Manns in seinen Erzählungen nach aus der Perspektive des lesenden Voyeurs und aus der Erlebniswelt eigener Italienliebe.

Der Besuch bei unserem Dichter in Italien war angesagt: Rom und Palestrina, das war klar; Neapel und Venedig, das war gewünscht. Etwas vom Geiste seines Aufenthaltes unmittelbar vor Ort zu spüren, vielleicht gar festzuhalten, das war unsere Hoffnung. Also kulturelle und literarische Ortsbeachtung – im Spiegel der persönlichen Wahrnehmung.

Also literarische Stadtindianer spielen, in Rom, Neapel, Palestrina, Venedig: Schüler auf dem Literaturpfad, eine ungewöhnliche Form von Literaturunterricht an einer deutschen Auslandsschule. Ungewöhnlich ertragreich zudem. Es wurde ein Buch daraus, das das unaufhaltsame Verschwinden des Thomas Mann und seine Wiederentdeckung

aufzeichnet: in selbstgewählten Aufsätzen, Schilderungen, Bildern, tagebuchartigen Erinnerungen und Berichten der jungen Schüler, mit einem persönlichen Blick auf den großen Dichter Thomas Mann, unge schminkt und ungelogen in ihrer Sprache.

250 Exemplare ließen wir drucken. 250 Exemplare wurden verkauft. In der schreibenden Annäherung überwandern sie die Distanz zu einem Dichterheros, und in seiner Nähe entzauberte sich der Zauberer, wie er von seinen Kindern immer genannt wurde, auch als Egomane. Der Genius Thomas Manns entpuppte sich als preußisch anmutende, als sorgsame und pünktlich eingehaltene Schreibearbeit am Vormittag. Als das überlebensgroße Dichterdenkmal enthüllt war, sahen sie eben auch seine Risse und Unebenheiten. Diese Art der Begegnung zwischen Schülern und Dichter scheint mir lebensechter und lebensnäher, zumal sie noch am Ende in eine buchgroße Form gegossen wird. Die manchmal intellektuelle Ferne unseres Deutsch- und Literaturunterrichts wird auf einen zum Greifen nahen Horizont herangeholt, und das bringt – so paradox es klingt – Schüler und Lehrer weiter. Ich glaube jedenfalls, daß dieses Buch mit Texten von meist 18jährigen Schülern, deutscher, deutsch-italienischer oder italienischer Herkunft, diese Behauptung stützen könnte.

Daß unser Projekt darüber hinaus noch zwei unerwartete Überraschungen bereithielt, scheint eben auch kein purer Zufall, sondern liegt in den unvorhersehbaren Wei-

terungen und Verästelungen, die von selbst erzeugt werden, wenn man etwas ernst nimmt. Für den wiederentdeckten Palazzo, Via del Pantheon 57, in dem Thomas Mann von November 1896 bis Juli 1897 in Rom wohnte, schlugen die Schüler der Stadt Rom eine Marmortafel für unseren Dichter vor. Von Rom begann er seine Weltkarriere als Romanschriftsteller.

Die Eigentümer des Palazzos und die Stadt Rom haben dem Vorschlag inzwischen zugestimmt und die Thomas-Mann-Geburtsstadt Lübeck übernimmt die Kosten. Ein Vorbild grenzüberschreitender kultureller Verbundenheit. Im Herbst dieses Jahres wird diese Erinnerungstafel für deutsche und italienische Literaturliebhaber zu entdecken sein.

Einen Ort, an dem sie hingehört, fand auf verschlungenen Wegen eine Ausstellung über „Heinrich und Thomas Mann a Palestrina“, die wir im Frühjahr im Palazzo Barberini in Palestrina entdeckten. Sie war vom Circolo Culturale Prenestino, der Thomas-Mann-Gesellschaft sowie dem Arbeitskreis Heinrich Mann eingerichtet worden. Der Circolo Culturale Prenestino überließ uns die Ausstellungsobjekte – eine ungeahnte und zu Dank verpflichtende Überraschung italienischer Heinrich und Thomas Mann-Freunde. Einen Monat lang war sie in der Deutschen Schule Rom zu besichtigen, aufgebaut von den Schülern und ergänzt mit eigenen Fundstücken aus der Arbeit ihres Projekts, für die italienische und deutsche Öffentlichkeit.

Peter Reichartz

Stundenprotokoll

Ausgerechnet Mathematik – eine Rechenstunde in Klasse 1 g oder: „Wann haben wir denn heute Sport?“

Diese Geschichte ist nur zum Teil frei erfunden. Jede Ähnlichkeit mit lehrenden und lernenden Personen ist rein zufällig beabsichtigt. – Und da dieses Geschehen die Bemühungen des Auslandslehrers um Didaktik und Methodik sowie dessen Grenzen durchspielt, bringen wir den Artikel nicht im Feuilleton, sondern unter der Rubrik Didaktik. H.W.

Der Lehrer, Herr Schiffer, betritt das Klassenzimmer.

Dirk: weint. Herr Schiffer, der Tommy hat mich mit seinem Turnbeutel geschlagen.

Tommy: Stimmt ja gar nicht, das war nur aus Versehen. Ich wollte nämlich den Andy treffen.

Lehrer: Erst mal „Guten Mor...

Anita: Herr Schiffer, ich krieg meinen Reißverschluss nicht mehr auf.

Lehrer: *stellt seine Tasche auf den Boden ...*
Morgen.

zieht und zerrt an dem Anorak. Tommy, vielleicht solltest du dich bei Dirk entschuldigen.

Benjamin: Herr Schiffer, guck mal, das hat mir meine Oma gestern aus Deutschland mitgebracht. *zeigt Herrn Sch. sein neues Mäppchen mit 36 Bund- und 48 Filzstiften.*

Lehrer: Na wunderbar. *zerrt weiter an dem Kind und dem Anorak.*

Anita: *ist schon völlig verzweifelt – beginnt zu weinen.*

Lehrer: Nicht weinen, das haben wir gleich.
Der Reißverschluss reißt – aber Hauptsache das Kind ist gerettet.

Anita: *weint jetzt noch mehr – schleppt sich und den Anorak zu ihrem Platz.*

Lehrer: *nimmt seine Tasche und will zum Lehrertisch – dort liegt ein Mantel.*
Wem gehört denn dieser Mantel hier?

Martin: Mir gehört er nicht.

Kerstin: Ich hatte mal so einen, aber in blau.

Benjamin: Guck mal, Herr Schiffer, das hat mir meine Oma...

Lehrer: Ja schön, das hast du mir doch gerade schon einmal erzählt. Setz dich jetzt mal an deinen Platz! Wem gehört denn nun dieser Mantel?

Dirk: Der gehört doch Elke.

Lehrer: Elke, ist das deiner? *Hält den Mantel hoch.*

Elke: *erkennt tatsächlich ihren Mantel wieder.*

Lehrer: Elke, du kannst doch deinen Mantel nicht einfach auf meinem Tisch ablegen.

Elke: Ach so. *holt ihren Mantel ab und hängt ihn an den Türgriff der Klassenzimmertür.*

Dennis: Herr Schiffer, ich muß mal aufs Klo!
Plötzlich geht die Tür auf. Der Mantel von Elke fällt auf den Boden.

Till: *poltert ins Zimmer – stolpert über den Mantel.*

Dennis: Ich muß mal! *geht.*

Till: Meine Mama hat heute morgen den Wecker nicht gehört und dann sind wir noch...

Lehrer: Ja, das kann schon mal vorkommen. Setz dich jetzt bitte! Elke, und du hängst deinen Mantel wie die anderen Kinder auch draußen an den Haken!

Till: *geht zum Platz – erzählt dort seine Geschichte weiter.*

Lehrer: Till, wenn du schon zu spät kommst, solltest du dich möglichst leise auf...

Dennis: *kommt zurück und knallt die Tür zu.*

Elke: *geht raus und hängt ihren Mantel auf.*

Lehrer: Dennis, mach doch die Tür bitte etwas leiser zu!

stellt jetzt endlich seine Tasche ab.

Elke: *kommt zurück – läßt die Tür offenstehen.*

Marta: *will ihre Hausaufgaben zeigen, weil sie gestern ausnahmsweise besonders fleißig gearbeitet hat.*

Lehrer: Ja, das hast du ganz prima gemacht. Aber du muß noch ein paar Minuten warten. Nachher vergleichen wir die Aufgaben. Elke, machst du noch bitte die Tür zu! Zuerst möchte ich mit euch ein neues Rechenspiel...

Kai: Ach, das kenn' ich schon. Das hat mein Papa am Sonntag mit mir gespielt.

Lehrer: Gut, dann erklär uns doch mal, wie das Spiel geht! Elke, die Tür ist ja immer noch offen!

Elke: *schließt die Tür.*

Natürlich hat Kais Papa doch ein anderes Spiel gespielt.

Kerstin: Herr Schiffer, guck mal, mir ist grade ein Zahn raus.

zeigt allen, die es sehen wollen, Zahn und Zahnlücke – Alle wollen es sehen.

Lehrer: Nun müssen wir endlich bei unseren Rechenaufgaben weitermachen und die Hausaufgaben vergleichen. Holt mal bitte euer Rechenbuch aus der Tasche!
Es klopft.

Dennis: Es klopft!

Lehrer: Ja, herein bitte!

Ein Schüler bringt ein Rundschreiben.

Lehrer: *liest es.* Aha, ich soll hier aufschreiben, wie viele Kinder im Chor mitmachen. Meldet euch doch mal! Alle Chorkinder bitte die Hand hoch!

Anita: Ich mache nicht mit.

Kai: Ich kann nicht so früh zum Chor, weil meine kleine Schwester...

Lehrer: Ja, Kai, ist schon gut. Ich möchte doch auch nicht wissen, wer **nicht** im Chor mitmacht, sondern wer...

Elke: Meine Mama sagt, ich soll jetzt auch zum Chor.

Lehrer: *zählt schließlich alle Kinder, die sich nicht gemeldet haben und trägt das Er-*

gebnis in die Liste ein.

Der Schüler geht.

Till: *erzählt seinem Nachbarn gerade noch einmal seine Wecker-Story.*

Benjamin: *hat in der Zwischenzeit mit seinen neuen Stiften eine kleine Stadt mit vielen Straßen errichtet.*

Anita: *schauelt mit dem Stuhl – kippt um und stößt dabei an den Tisch von Benjamin – Stifte rollen auf den Boden.*

Alle: *alle lachen, nur Anita und Benjamin nicht.*

12 Kinder kriechen unter die Tische, um 5 Buntstifte aufzusammeln.

Lehrer: Jetzt vergleichen wir die Aufgabe Nr. 3 auf Seite 42. Martin, fang' du mal bitte an!

Elke: Auf welcher Seite?

Lehrer: Seite 42, Nummer 3. Martin!

Martin: $6 + 3 = 9$, $5 + 4 =$

Elke: Bei mir steht das aber nicht. Aber eine andere Aufgabe.

Lehrer: *schaut nach.* Du hast ja auch das Lesebuch. Martin, weiter!

Martin: $5 + 4 = 9$

Lehrer: Prima, alles richtig. Nils, die nächsten Aufgaben!

Nils: Wer, ich?

Lehrer: Genau!

Nils: *sortiert gerade seine Weich-Klebebilder und findet deshalb die Aufgaben nicht.*

Lehrer: *nimmt ihm die Klebebilder ab.*

Du kannst sie nachher in der Pause wieder abholen. Warum vergleichst du denn deine Aufgaben nicht? Nimm bitte einen roten Stift und mache ein Häkchen, wenn die Aufgabe richtig ist.

Benjamin: Ich finde meinen roten Stift nicht mehr.

Lehrer: Nimm eine andere Farbe!

Benjamin: Aber den hab' ich doch erst gestern von meiner Oma bekommen.

Nils: *geht jetzt zum Papierkorb, um seinen roten Stift zu spitzen.*

Lehrer: Nils, du solltest doch deine Aufgaben vorlesen! Du kannst die Häkchen auch mit dem Bleistift machen.

Kerstin: Hier, ich habe noch einen roten Stift.

Marta: *rechnet inzwischen schon weiter auf Seite 43.*

Ich bin mit der ganzen Seite fertig. Was soll ich denn jetzt machen?

Lehrer: Du solltest jetzt eigentlich die Aufgaben auf der Seite 42 vergleichen.

Marta: Brauch ich nicht, meine Mutter hat schon alles nachgerechnet.

Tommy: Herr Schiffer, mir ist meine Wasserflasche ausgelaufen und jetzt ist alles naß. *Er packt aller Bücher, Hefte und Ordner aus und breitet sie auf dem Tisch aus.*

Anita: Herr Schiffer, wann haben wir denn heute Sport?

Lehrer: Schau doch, dort hängt unser Stundenplan!

holt einen Lappen und trocknet die nassen Sachen.

Benjamin, dann mach du eben weiter!

Benjamin: ----- *malt schöne Häkchen neben die leeren Kästchen.*

Lehrer: Mensch, Benjamin, du hast ja überhaupt keine Aufgaben gerechnet und machst trotzdem Häkchen. Wozu soll das denn gut sein? Gib mir mal dein Mitteilungsheft!

Benjamin: *sucht, findet es aber nicht.* Meine Mama hat es mir wieder nicht eingepackt.

Lehrer: *wartet ungeduldig – schreibt schließlich eine Mitteilung an die Eltern ins Rechenheft.*

Marta, mach du bitte weiter!

Benjamin: Hier ist ja mein Mitteilungsheft, – und da ist auch mein roter Stift drin.

Kerstin: Wann klingelt es denn eigentlich?

Lehrer: *überhört die Frage.* Marta, weiter bitte, damit wir wenigstens noch vor der Pause fertig werden.

Es klingelt zur großen Pause.

Kerstin: Es klingelt!

Alle: *werden unruhig – manche rennen schon zur Tür.*

Lehrer: Halt! Moment mal! Ich muß vorher noch etwas klären. Wir fahren doch morgen zum Zoo, und da muß ich ...

Tommy: Ach, im Zoo war ich schon tausendmal. Einmal im Kindergarten, einmal mit unserem Au-pair und jetzt schon wieder.

Lehrer: *etwas genervt.* Raus mit euch in die Pause!

Benjamin: Was haben wir denn nach der Pause?

Nils: Kann ich jetzt meine Klebebilder wiederhaben?

Anita: Herr Schiffer, ich krieg meinen Reißverschluß nicht mehr zu.

Lehrer: Raus jetzt, aber sofort!!! *setzt sich.*

Siegfried Fischer

„Würzzema eem im Kabäusken fitschen“

Ja, warum eigentlich nicht?

Hans-Wilhelm Schäfer (Heft 2/92: *Gesprochenes Deutsch*) wird es mir verständnisvoll verzeihen, wenn in unserer Zeitschrift, die dem jeweiligen Trend in DaF nicht nur zu folgen, sondern wegbereitend vorauszuweilen hat, einige Vorschläge vorgestellt werden, die den Schäfer'schen Ansatz: „Vom Ruhrgebietler lernen!“ in die Tat umsetzen. Zunächst soll an einem Beispiel gezeigt werden, wie zukünftige Lesetexte zur integrierten Deutschlandkunde (Unser Postwesen) in „Wer-Wie-Was“ aussehen könnten; dann soll Einblick in die Werkstattarbeit einer Übungsgrammatik (Konjunktiv I, Verlaufsform, Genitivbildung) gewährt werden. – Und ich wiederhole entschuldigend: Weil es Hans-Wilhelm Schäfer **so** nun gerade nicht gemeint hat, dienen unsere Beispiele dazu, falsche Erwartungen zu vermeiden. – Aber reizvoll wäre es schon, vadorrinomma.

Dat Päckskén

Ich schob die rote Mitteilungskarte über den Schaltertresen, mein alter Kumpel Tönne Mattenbirk bediente mich:

„Tach, Tönne, gipmichma eem dat Päckskén, watse gestan am Vorbeibringen waan, weisse, ich waado hintan Afdack Rasen am mähnen, undat Ding tuckat man en bißken laut, happich aimfach nichdat Klingeln gehört.“

„Tach, Rudi, jau, dat kannze ham.“ Doch dann stutzte Tönne, „ne, waatema, dattisja ne Wärtsendunk. Kannichma dein Ausweis kucken?“

„Wat willststu, Tönne?“

„Weisse, ich muß dein Ausweis ankucken.“

„Warum mußtu mein Ausweis ankucken, Tönne?“

„Weil wegen dattat ne Wärtsendunk is, Rudi.“

„Der Ausweis is indat Päckskén. wattich am abholen bin.“

„Watattender Ausweis indat Päckskén zum suchen?“

„Weisse, Tönne, happich eingeschickt fürdat Wisum.“

„Ismichau egal. Abba ohne Ausweis kannichdat Päckskén nich rausrücken.“

Ich zeigte Tönne meinen Führerschein Jahrgang 1958.

„Un meinen Führaschein, hier, kannze kucken.“

„Nee, Rudi, sonss imma, abba gäzz mußdattein Ausweis sein, isne Wärtsendunk.“

„Hömma, dann machsse eem dat Päckskén auf, undann kucksse mein Ausweis an.“

„Du, dattaafichnich! Nur wenn der Adressat die Erlaupnis geem tuut, danndaafichdat Päckskén aufmachn.“

„Tönne, gäzz tuichdich hiermit also die Erlaupnis geem.“

„Rudi, ich haptichdat doschonn gesacht, die Erlaupnis kann nurder Adressat geem.“

„Binnichdol!“

„Wer sachtattenn?“

„Ich!“

„Kannze dichdenn legetemiern?“

„Hömma, ichlaup, du hasse nimmär alle auffe Latte, wa, wie soll ich mich denn legete..., watwaadat?“

„Legetemiern.“

„Sarichdo, wie sollich dattenn machn, wenn der vadammt Ausweis indat Päckskén is, kannze mich datma eem vaklickan, du ollen Ömmes.“

„Hömma, gäzz werd hiernich frech, ne, sonss fliechsse hier abba raus.“

„Wennze michnich ändlich dat Päckskén gipss, dann iswattim Busch.“

„Soonich, Herr Allekötta, ich bin Beamta, unda muss ich mich nich dusselich anredn lassen von so einen wie dich.“

„Waado nichso gemeint, Tönne, komm, machenwa zusamm dat olle Päckskén auf.“

Da rief einer von hinten, so ein ganz Dünner mit Stiftenkopf aus der langen Reihe, die sich inzwischen am Paketschalter angesammelt hatte: „Blooßnich, wat meinze, wennda ne Bombe drin ist!“

„Hömma!“, rief ich dem Dünner mit dem Stif-

tenkopf zu, „hömma, du Schmachtlappen, du hassdowoll ne dicke Meise, wa, meinze, dat-tich mich Bomben inne Bude schicken laß, seh ich wollso aus, wa?“

„Jaul“, sagte der Dünne mit dem Stiftenkopf, „genauso tuusstu aussehn.“

„Kuck domma aum Absenda“, rief ein anderer, „vonwowoll dat Päckskn kompt!“

„Botschaft der russisch...“

„Na, wathappich gesacht!“ rief der Dünne mit dem Stiftenkopf.

„Hömma, mit sowat wiedich redichnich, dat-tatma klaa ist!“, und zu Tönne sagte ich ganz versöhnlich: „Hömma, Tönne, wir ham unsdo ärs auffet Schützenfest läzzten Samstach so richtig ein inne Hacken getüddelt un zu-samm dat Polenmädken gesung.“

„Is klaa, Rudi, kein Vatun, undattis anständich, datte mich dein Rasenmäha leihen tuuss; – man, der tuckat abba äärlich wie Baua Kottenstett seinen Trecka.“

„Den kannze anzeigen wegen Ruhestörunk!“ rief der Dünne mit dem Stiftenkopf; auf den wurde ich langsam wütend.

„Hömma!“ sagte ich, aber noch ganz die Ruhe selbst, „kannze nichma ändlich deine Klappe halten, du Döskopp!“, und zu Tönne sagte ich unverdrossen: „Tönne, du kannsdo sicha beschwöörn, dattichdat bin, fürden dat Päckskn ist oda?“

„Weisse, Rudi, dattisne Vaordnunk, da kannze nix machn, un wennze meine Schwiega-mutta sein tätss, dann hätteste hier immano dein Ausweis auffen Tresen blättn müssen. Mensch, Rudi, glaupmich datto, ich kanndo aunix für.“

„Du bitten fein Kumpel, gehmichdoeinawek. Ich hapdat läzzte Maa mittich dat Polenmädken geschmättat. Wir sind geschiedene Leute.“

Und ich packte die rote Mitteilungskarte und den Führerschein wieder ein. – Da meldete sich der Dünne mit dem Stiftenkopf: „Un wennda nun donne Bombe drin is?“

„Da is keine Bombe drin!“

„Kannja jeda sagen.“

„Hömma!“ drohte ich nun und ging auf ihn zu.

„Also, ich würd nen Polizisten rufen“, sagte ein älterer Herr mit Baskenmütze.

„Wat willst du?“

„Angst happich keine vor Ihnen!“

„Dem sein Rasenmäher isdo auschonn beide Polizei aktenkundich!“ rief eine junge hübsche Mutter im Trachtenkostüm.

„Da müssen Putz her!“ tönte der kleine Jaust an ihrer hübschen Hand, und als ich nun kopfschüttelnd weggehen wollte, schrie ganz laut der Dünne mit dem Stiftenkopf: „Halten bloß fest, dattissen Terrorist!“

Und zwei Paketkunden griffen gleich links und rechts meine Arme und drängten mich an die Wand, aber so feste, daß ich mich kaum noch bewegen konnte.

„Der Führerschein is sicha au gefälscht, wat meinze?“

„Ichapda eem dat Bild gesehn dadrauf, dattisder ganz sicha nicht“

„Gäzz holma ändlich einan Putz!“

Zum Glück kam in diesem Augenblick Pfarrer Booms mit einem Haufen von Briefen in die Post.

„Sie schickt der Himmell!“ rief ich, „könnsema eem die Rabauken hier varraten, wer ich bin.“

„Jaul!“ sagte Pfarrer Booms, „türlich, dattisder Rudi Allekötter vonne Hülsestraße, der hatto, alza Meßdiena waa, imma die Reste vonnen Meßwein Numma Fünf geschort.“

„Wathappich gesacht!“ rief nun triumphierend der Dünne mit dem Stiftenkopf, und Tönne Mattenbirk fragte: „Herr Pfarrer Booms, können Sie Ihnen ausweisen?“

Aus dem Entwurf einer Übungsgrammatik

§ 36 Konjunktiv

Der Konjunktiv I und der Konjunktiv II finden ihren Ausdruck in Umschreibungen mit Modalverben wie **können** oder **würden** in Verbindung mit dem westfälischen Partikel **ma**: **könnzema**, **würzzema**, oder in der Indirekten Rede mit der Umschreibung: Konjunktion **dat** in Verbindung mit der Verlaufsform **am** plus **Infinitiv**. Eine Verfeinerung wird durch den Höflichkeitspartikel **eem** erreicht.

Beispiel: 1. Gingest du bitte in die kleine Kammer!
Würzzema eem im Kabäusken fitschen!

2. Joseph behauptet, Tusnelda singe wie eine Amsel.
Jupp sacht, dattie Tussi am jallan is wieson Mätengeitling.

Übung:

(Die richtigen Lösungen sind handschriftlich eingetragen)

1. Bernhard, bötest du bitte Großvater die schöne Hand!

Bennmatzken, kannzema eem Oppa dat richtigste Patschhändken geem!

2. Könntest du mir bitte die geschnetzelten und in Öl gebratenen Kartoffeln herüber schieben!

Ej, kannzema eem die Fritten rübarschücken!

3. Erika hofft, Anton möge ein Verhältnis mit ihr beginnen.

Ecker hatsich im Kopp gesätet, datter Tönne en Kröster mitse am anfangen is.

4. Karl-Heinz spiele so gerne Fußball, meint Herbert.

Häbbät meint, datter Kalla am liebsten ein am pöhlen is.

§ 86 Verlaufsform

Der Verlauf einer Handlung aber auch der Beginn einer Handlung mit einem vorausschaubaren Ziel oder Ende werden mit dem Partikel **am** und dem **Infinitiv** ausgedrückt.

Beispiel: Unsere Großmutter liegt im Sterben.
Unsa Omma isdat Zeitliche am segnen.

Übung:

1. Es fängt an zu regnen.

Et fängt am plästan.

2. Otto arbeitet im Bergwerk.

Ötte is im Rütt am wülacken

3. Alfons trinkt ein kleines Glas mit klarem Alkohol.

Alfons issich en Kürzen am verkasematückeln

4. Christine sah bereits fern.

Stinna waa schon am fernschüicken

§ 167 Genitiv

Besitz und Abhängigkeit können (§ 167a) einerseits ausgedrückt werden durch das bloße **besitzanzeigende Pronomen** oder (§ 167b) durch die Verbindung eines **Pronomens** mit der Präposition **von**.

Beispiel: Unseres Vaters Füße
 § 167a Unsan Vatta seine Quanten
 § 167b Die Quanten von unsan Vatta

Übung:

1. Des Fräuleins Fröhlichkeit

Die Trulla ihren Trallafitti.

2. Meiner Großmutter Groschen

Meine Omma ihre Tackens

3. Des Lehrers Zigarren

Den Tanker seine Stinkadoren

4. Der Verdienst des Lumpensammlers.

Der Reiback von dem Klüngelskeel

Heinz Weischer

**Der Auslandslehrer im Spiegel
 der abendlichen Lyrik**

Der Auslandslehrer

Vermittelt und genähret
 Von Köln so wunderbar
 Kömmt er ins Ausland, sieht und höret
 Und nimmt des Scheins nicht wahr;
 Gelüstet und begehret,
 Und bringt sein Scherflein dar;
 Verachtet und geehret,
 Hat Freude und Gefahr;
 Glaubt, zweifelt, wähnt und lehret;
 Hält nichts und alles wahr;
 Korrigieret und belehret,
 Quält sich und andre immerdar;
 Schläft, klagt, reist und zehret,
 Trägt braun und graues Haar etc.
 Und alles dieses währet,
 Wenn's hoch kommt, bis zum achten Jahr.
 Dann läßt er sich erneut zu Hause nieder:
 Ins Ausland kömmt er nimmer wieder.

von Herbert Michel,
 gar nicht so frei nach
 Matthias Claudius



Treffen ehemaliger Auslandslehrer am
 18. Mai 1873 in Rinkcerode bei Münster

Zur Lehre von der Toleranz

Ram Adhar Mall: Buddhismus – Religion der Postmoderne? Edition Collage Hildesheim 1990, 135 S., DM 25,-, ISBN 3-924479-30-5.

Der Autor, Inder von Geburt, ist Professor für Philosophie in Wuppertal, Jahrgang 1937. Sein vorliegendes Buch ist eines aus einer ganzen Reihe von Veröffentlichungen. Es ist in flüssigem Deutsch geschrieben, leicht verständlich und richtet sich an eine breitere Öffentlichkeit, alles nicht selbstverständlich in der (deutschen) Philosophie. Sprachlich ist nur an wenigen Wortfügungen der Ausländer zu erkennen. Der Verfasser bringt einen Überblick und eine Erläuterung der Lehre Buddhas. Er verfolgt aber einen doppelten Zweck. Neben der Lehre, basierend auf den Hinayana-Urbuddhismus, steht der Hinweis, daß der Buddhismus so etwas wie die Religion der Zukunft sein könnte, genauer die Religion der Postmoderne (S. 103: schon Arnold Toynbee gebraucht den Ausdruck 1954). Die Gründe: Der Buddhismus ist eine Religion ohne Gott und basiert auf einem Toleranzbegriff, der modern, zukunftsorientiert genannt wird. So S. 107: Die Wahrheit des eigenen Weges bedeutet nicht die Unwahrheit anderer Wege.

Sicher haben die New-Age-Bewegung und andere Modernismen eine ähnliche Denkweise. Allerdings muß klargestellt werden, daß sich der Hinduismus (der zumindest teilweise theistisch wie die drei großen Offenbarungsreligionen ist) aus ähnlichen Gründen als Religion der Zukunft versteht. Und schließlich sind die Bahai unter diesen Vorzeichen angetreten, und der durchaus nicht verstorbene chinesische „Universalismus“ bietet Möglichkeiten, als breites Dach über vielen Formen zu dienen. Der Verfasser umgeht nicht die Schwierigkeiten buddhistischen Denkens, etwa den Glauben an die Wiedergeburt (die sich nicht auf den physischen Körper bezieht) bei Ablehnung der Existenz einer Seele. Was wird dann eigentlich wiedergeboren?

Weiter stellt er klar, daß der Buddhismus moderne atomistische Auffassungen nur spekulativ philosophisch vorausgenommen hat, nicht tatsächlich. So erscheint das Buch sympathisch und unterrichtend, die Erklärung des Buddhismus zur Religion der Postmoderne alles andere als abwegig.

Ein abschließendes Kapitel beschäftigt sich mit einem Vergleich: „Christus und Buddha“. Die Gemeinsamkeiten bestehen hauptsächlich darin, daß beides Stifterreligionen sind und der Weg der Begründer bedingt ist durch den Lebensweg des Menschen. Daneben gibt es nicht viele Gleichheiten, außer in der Ethik und in einigen grundsätzlichen Forderungen. Aber: Buddha ist weder Gott, noch gottverwandt, noch gottgesandt, es gibt keine Offenbarung von oben. Er predigt die Selbsterlösung des Menschen vom Leiden des

Menschseins, die Erlösung durch sich selbst aus eigenen menschlichen Kräften.

Ein kurzes Literaturverzeichnis bringt eine Übersicht zu den wichtigen Werken des Buddhismus in europäischen Sprachen. Ein ergänzender Band „Hinduismus“ war noch für 1991 angekündigt.

Dr. Manfred Sauer

Die Pädagogik in ihren hervorragenden Gestalten – erneutes Angesprochensein

Klassiker der Pädagogik – Bd. I: Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer, Bd. II: Von Karl Marx bis Jean Piaget (hrsg. von Hans Scheuerl). 2. überarbeitete und ergänzte Auflage, Verlag C.H. Beck München 1991. Bd. 1 380 S., DM 58,- ISBN 3 406 355331; Bd. 2 398 S., DM 58,- ISBN 3 406 35534 X, bei Abnahme von Bd. 1 und 2 zusammen DM 96,-, ISBN 3 406 35593 5.

Dies ist eine Geschichte der Pädagogik vom Zeitalter der Renaissance bis zur Gegenwart, dargestellt an 43 ihrer hervorragenden Gestalten mittels Kurzmonographien, die jeweils eine knapp einordnende Charakterisierung, eine Skizze des Lebenswegs, eingebettet in das historische Umfeld, eine Darstellung der Grundlinien und Intuitionen des Werks sowie dessen Wirkungsgeschichte enthalten, ergänzt durch eine kleine Bibliographie. Dem Herausgeber Hans Scheuerl, Professor em. für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg, ist bewußt, daß bei dieser wie jeder ähnlichen Auswahl auch subjektive Gesichtspunkte von Belang sind – weder Luther, Kant, Schiller noch Aloys Fischer sind vertreten, und nur eine Frau (Maria Montessori) ist präsent, doch haben die hier Ausgewählten mit ihrem Leben, vornehmlich aber mit ihrem Werk richtungsweisende Leistungen vollbracht. Die nahezu 30 wissenschaftlichen Autoren der Beiträge (darunter zwei Sammelartikel, einer davon über die Gründer der Landerziehungsheime) bieten sowohl aufgrund ihrer Generationszugehörigkeit als auch infolge der von ihnen verfolgten Forschungsrichtung eine annehmbare Variationsbreite möglicher Interpretationen. So gerät diese Veröffentlichung nicht in Gefahr, eine „herrschende Lehre“ zu verkünden.

Die beiden Bände liegen jetzt in zweiter Auflage vor, mit überarbeiteten bibliographischen Angaben und vom Herausgeber mit einem Nachwort ergänzt, in dem er u. a. die hauptsächlichsten Strömungen und Tendenzen der westdeutschen Pädagogik der letzten Jahrzehnte kurz Revue passieren läßt. Den deutschsprachigen Lehrern und Erziehern im Ausland, die – aus welchem Anlaß oder Grund auch immer – in diesem Sammelwerk nach Orientierung forschen, sei gerade dieses Nachwort zur einführenden Lektüre empfohlen. Die Texte selbst sollten als Angebote aufgefaßt werden: als Rekapitulation

für den Fachmann, zum Reflektieren der Praktiker über ihr gängig gewordenes Tun, zum Zwecke pädagogischer Studien für Interessierte, als anregende Lektüre für kritische Eltern und gründlich mitdenkende Gesprächspartner. Allerdings liegen die Angelpunkte der hier dargestellten pädagogischen Gedanken und Systeme weniger in organisatorischen, verwaltungsmäßigen oder unterrichtstechnischen Bereichen, sondern vor allem in den Grundauffassungen von Erziehung und Unterricht.

Dabei sind auch für das Lehren und Lernen an Auslandsschulen Erkenntnisse zu gewinnen, oder seien es auch nur Mahnungen wie die folgende von Jean Piaget: „Das Kind möchte das Erwachsensein nicht erreichen, indem es die Vernunft und die Regeln des Benehmens fertig übernimmt, sondern indem es sie durch seine Bemühungen und seine persönliche Erfahrung erwirbt; umgekehrt erwartet die Gesellschaft von den neuen Generationen Besseres als eine Nachahmung: eine Bereicherung ihres Daseins“.

Harry Werner

Eine spezielle Theorie der Schule

Roland Bätz: Die List der Schule – Überlegungen zum Lernen im Kulturbetrieb. Verlag Peter Lang, Frankfurt/M. u. a. 1991, 225 S., DM 70,– ISBN 3-631-43274-7; Europäische Hochschulschriften Bd. 454

Peter Lang hat viele verdienstvolle Publikationen zu zeigen. Sie sind allerdings in vollem Sinne wissenschaftlich und entsprechend zäh zu lesen für jene, die nicht aus Fachgründen, sondern aus allgemeinem Interesse zum Buch greifen. „Die List der Schule“ ist ein Titel, der Gedankenverbindungen freisetzt und Enthüllungen verspricht. Vorweg: Diese scheinbaren Versprechungen werden nicht gehalten. Es handelt sich bei diesem Buch um eine Dissertation (Universität Bamberg) mit all den typischen Eigenschaften einer solchen Arbeit: Wissenschaftlichkeit auf Schritt und Tritt, Fachsprache an der Grenze des Erträglichen; strukturelle Stringenz geht vor Lesbarkeit, und wer sich im Fachbereich nicht auskennt, sollte sein Geld besser anderweitig anlegen.

Schwerer als nötig wird die Lektüre durch die Marotte des Autors, alle möglichen Varianten in gedrängter Form abdecken zu wollen. Das liest sich dann so: „L. d. v. A. wird die These vertreten, daß die Schule (mit ihrem Wesenskern der scholarisatorischen Interaktion und Kommunikation) innerhalb einer Theorie kultureller Evolution einen hervorragenden Platz einnimmt.“ (S. 18) Mehr als dieses Zitat zeigen kann, wimmelt der Text von Klammern, Schrägstrichen und Fremdwörtern. – Die durch die Fachsprache vorgegebenen Zwänge muß man anerkennen: Wenn aber „verbessern“ zu „meliorieren“ und „beschreiben“ zu „deskribieren“ wird, scheint die Grenze guten sprachlichen Geschmacks überschritten.

Das erklärte Ziel der Arbeit ist es, eine Schultheorie vorzulegen, die als Entwurf der Theorie der Schule schlechthin verstanden sein will. „Sie ist die politische Theorie der politischen Schule. Sie hat zum Zweck die transsubjektive Bildung und Qualifikation durch die Schule.“

Daraus ergibt sich mit Selbstverständlichkeit, daß Grundbegriffe erarbeitet oder definiert werden müssen, daß Termini auftauchen, die nicht durch sich selbst, sondern nur im sorgfältig gelesenen Kontext zu verstehen sind. Somit muß sich auch der fachlich Vorgebildete bei der Lektüre auf handfeste Kopfarbeit gefaßt machen.

Bätz beginnt mit einem Abschnitt zum Verhältnis von Schule und Kulturentwicklung. Er betont dabei die evolutionstheoretischen Aspekte und verankert sie im folgenden in seiner speziellen Theorie der Schule. Nach der obligaten Standortfindung innerhalb der Fachliteratur stößt der Verfasser auf den Begriff des „negativen Lernens“ vor. Hier beginnt der interessanteste Teil der Arbeit. Das ganze findet im abschließenden Teil (Der Beitrag der Theorie der Schule zur Theorie der kulturellen Evolution/Standort und Aussicht; IV und V/S. 157 ff./195 ff.) eine Synthese, in der Bätzens grundlegend optimistisch-rationalistische Auffassung von Schule zum Ausdruck kommt. „Die Theorie der Schule ver helfe der Schule zur Vermittlung von wahren (= vernünftigen) Sinngehalten zum Zweck der Herbeiführung von Frieden, Ordnung und Gerechtigkeit! Der Zweck der Schule und ihrer Theorie sei die autonome Persönlichkeit!“ (S. 40) Natürlich lassen sich die vielen gedanklichen Schritte mit ihren Differenzierungen hier nicht darstellen. Die Grundlinie der angestrebten Theorie ist jedoch mit dem obigen Zitat deutlich gegeben.

Nun hinterfragt der kritische Leser gerade auch die Grundbegriffe: Was ist Ordnung? Wie und wodurch konstituiert sie sich? Was ist Gerechtigkeit? Was ist recht, was richtig? Welche Bedingungen begründen den Frieden als politischen Frieden? Aber hier endet wohl die Pädagogik und beginnt die Philosophie. Immerhin bleibt lesenswert, wie sich der Verfasser mit den kulturphilosophischen Strömungen unserer Zeit auseinandersetzt und unseren gesellschaftlichen Ort umschreibt.

Gewiß könnte man an vielen Punkten Kritik üben, etwa an der Definition von „konservativ“ einerseits und an „rationalistisch-aufklärerisch-sozialkritisch“ andererseits. Aber das muß jedem einzelnen überlassen bleiben, der die Anstrengung unternimmt, Bätzens Theorie der Schule zu lesen. Beachtenswert sind u. a. die Ausführungen zu den Grundformen des Lernens, zum didaktischen Stellenwert von Deduktion und Induktion, zum Begriff der Erfahrung und zur Persönlichkeitsbildung. – Insgesamt ist die Lektüre zu empfehlen. Doch man sollte sich im klaren sein, daß man ein sehr fachspezifisches Stück Arbeit vornimmt.

Hans-Wilhelm Schäfer

Die Schule von heute, praxisnah gesehen

Lothar Beinke: Was macht die Schule falsch? – Positionen, Pädagogen, Bildungsziele. Edition Interforum, Zürich 1991, 132 S., DM 14.– (Thesen und Texte, Bd. 236) ISBN 3-7201-5236-7

Der Verfasser, Ordinarius für Arbeitslehre und Erwachsenenbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen, hätte auch als Titel formulieren können: Was muß die Schule falsch machen? Denn daß die schulische Ausbildung auf die rasante Entwicklung und die stetig wachsenden Anforderungen von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft „nicht mit der notwendigen Dringlichkeit“ reagiert hat und „nicht auf das Berufsleben vorbereitet“ sind harte, aber auch wahre Feststellungen. Wen wundert das noch? Die Lehrer im „aktiven“(!) Erziehungsgeschäft sicher nicht; sie leiden seit Jahrzehnten unter dem Wechselbad pädagogischer, didaktischer, bürokratischer und auch ideologischer Veränderungen – euphemistisch oft „Innovationen“ genannt –, die als Landesgesetze, ministerielle Erlasse, Richtlinien oder als Modellversuche die Schulen in regelmäßigen Abständen heimsuchen und kaum Zeit zur soliden Erprobung lassen. Sicher läßt sich damit – zumindest teilweise – die Tatsache erklären, daß immer weniger Schulabsolventen die in den Ausbildungsstätten oder an den Hochschulen erwarteten Kenntnisse/Fähigkeiten besitzen, daß eine Art Exkapismus aus der eigenverantwortlichen beruflichen Tätigkeit in eine zweite oder dritte schulische Ausbildung besteht, daß allgemein eine große Verunsicherung bei der Berufswahl besteht.

Diese Tatsachen setzt Beinke voraus, wenn er in seinem Buch, ausgehend von der unstrittig positiven Bedeutung und Wirkung des Faches Arbeitslehre, versucht, durch besonders vor- und nachbereitete Betriebserkundungen und Betriebspraktika die Berufswahlreife und damit auch eine vorsichtige „Hinführung auf die industrielle Wirtschafts- und Arbeitswelt“ zu erreichen; für ihn stellt dies eine Möglichkeit dar, den notwendigen Brückenschlag zwischen der Theorie der Schule und der Praxis des Arbeitslebens zu verwirklichen. Daß hierbei die zur Statistik neigende Berufsrolle der Lehrer und auch der Einfluß der Wissenschaftler im Pädagogikbereich durch den „Monopolanspruch ihrer eigenen pädagogisch-didaktischen Orientierung“ ebenso hinderlich sein können wie der Elterneinfluß auf Schul- und Berufswahl der Kinder, wird in zwei Kapiteln recht überzeugend dargestellt. Verdienstvoll und im Ergebnis auch etwas hoffnungsfördernd sind die Ausführungen über einen Modellversuch des BuMin für Bildung und Wissenschaft und des hessischen KuMin zum Thema „Berufswahl und Ausbildungschancen für Mädchen in gewerblich-technischen Berufen“; im Verlauf des dreistufig angelegten Versuchs stellte Beinke ein deutliches Anwachsen der Akzeptanz dieses, bisher kaum für Mädchen

zugänglichen Berufsbereichs fest – allerdings auf Kosten der sog. Traditionsberufswünsche der Mädchen als Erzieherin, Krankenschwester, Verkäuferin etc.; für den Verfasser liegt die Veränderung der Berufswünsche in den Auswirkungen der im Modellversuch angebotenen Berufspraktika.

Unter der Überschrift „Bildung in Deutschland“ gibt der Autor dann einen Überblick über die viel zu zahlreichen und sich manchmal gegenseitig ausschließenden Lehrmeinungen und die sich schnell verändernden Bildungsziele, wobei Darlegung und kritische Betrachtung der divergierenden Positionen – leider oft nur mit Namensnennung ohne Quellentextangabe ausgewiesen – wegen der Fülle und Komplexität manchen Leser irritieren können.

Im Schlußteil findet Beinke eine Art Antwort auf seine Titelfrage, deren Hauptargument darin liegt, daß die Schule eben nur *eine* neben anderen Institutionen unserer Gesellschaft ist, die unsere junge Generation auf das komplizierte Leben in einem offenen, demokratischen, hochtechnisierten und multikulturellen Staatswesen vorbereiten soll; dabei darf sie weder einem hektischen Reformaktivismus verfallen noch in einer hoheitlich fixierten Tradition am Überlieferten erstarren, sondern sich in erster Linie „der Gegenwart verpflichtet fühlen“.

Das Buch kann vor allem für Lehrer in solchen Klassen eine Hilfe bedeuten, die vor dem Problem der Berufsfindung/Berufsentscheidung stehen und sich in erster Linie für den gewerblich-technischen Bereich interessieren.

Otmar Lahr

Über gesellschaftliche Trends in der „alten“ Bundesrepublik Deutschland

Gertrud Höhler: Offener Horizont – Junge Strategien verändern die Welt. Econ- Taschenbuch-Verlag Düsseldorf 1991, 308 Seiten, DM 16,80 (Econ Taschenbuch 23074) – ISBN 3-612-23074-3)

Der Blick über die Höhenzüge hinweg in eine unendliche Weite, das Umschlagfoto in hellblau unter dem in den wolkenlosen Himmel gesetzten Titel, begleitet uns beim Lesen des Buches, dessen fünf Kapitel Phantasie und Neugierde wecken und schon ahnen lassen, welch umfassendes Panorama sich auftun wird: I Neue Erfolgsprofile, II Die Stunde der Frauen, III Konsum-Innovationen, IV Das Recht auf ein „Schönes Leben“, V Hunger auf Unschuld.

Der erste Satz des Buches ist bezeichnend: „Disziplin und Selbstkontrolle, Pflichtbewußtsein – das sind Worte, die im Vokabular der jüngeren Leistungsträger fehlen.“ (S. 13), – wirft er doch sofort Fragen auf, die beunruhigen: Woher man denn dieses so sicher weiß..., was mit den inhaltsschweren Begriffen gemeint ist, in welchen Bereichen wir uns bewegen... Die feststellende, oft auch provozierende Aussageweise im Indikativ Präsens ist typisch für dieses Buch und anregend zugleich. Da durchgehend in allen Kapiteln Beobachtungen und Erfah-

rungen als Tatsachen dargestellt werden, die die Menschen verschiedener Generationen betreffen, die Nachkriegsepoche bis hin zu den „letzten Jahren des auslaufenden Jahrtausends“, wird man ständig aufgefordert, zu prüfen, ob es sich um die Beschreibung eines Trends, eine leichtfertige Verallgemeinerung oder eine spezifische Erscheinung handelt, die man so deutlich und bewußt bisher nicht wahrgenommen hat. Konkret: „Freunde, Feste und möglichst viel erfüllte Zeit – das sind die schnell aufgezählten Wünsche der jüngeren und jungen Menschen an das eigene Leben.“ (S. 187) Die „neuen Jungen in den achtziger Jahren“ werden ausführlich beschrieben in ihren Zielen, Vorstellungen und in der Art und Weise, in der sie sich darstellen bzw. sehen möchten. „Unbeschwertsein als Programm“, genau das rufen die Jungen der achtziger Jahre aus.“ (S. 265)

Dabei liest man genüßlich mit, wie in fast dichterischer Prosa neben „Aktionspflege“ im sogenannten „Postmaterialismus“ ein Besuch im exquisitesten Restaurant der Stadt geschildert wird, – köstlich und kostbar zugleich! (S. 147). Im Vergleich der Werthaltung der Alten (Kriegsgeneration), der Älteren (Eltern und Erzieher der Nachkriegsgeneration, der sogenannten Mittlergeneration) und der neuen Jungen in den achtziger Jahren (S. 258/259) zeigt sich, welche Entwicklung aufgrund veränderter Lebensumstände die Menschen genommen haben und mit ihnen die Vorstellungen von dem, was überlieferenswert ist.

Es sei in diesem Zusammenhang nicht vergessen, daß ein ganzes Kapitel der Schule gewidmet ist: „Die Schule der Zukunft muß Lust auf Leistung machen, weil Leistungslust zur Grundausstattung der Menschen gehört.“ (S. 32)

Ein weiteres Kapitel gilt dem Verständnis der Frauen, die – anders als in früheren Jahren – eine besondere Rolle übernehmen müssen, zumal sie „über einige Zukunfts-Strategien längst verfügen, während die Männer diese Strategien erst mühsam erlernen müssen.“ (S. 76)

„Junge Strategien verändern die Welt“, – verständlicherweise werden eher die jungen Menschen beschrieben, die mit neuen Ideen unbeschwert Lust an der Leistung suchen. Es ist der Versuch, die junge Generation in ihrem Umgang mit Wirtschaft, Gesellschaft, gelegentlich auch Politik darzustellen und dabei ihren Lebensstil zu charakterisieren. Wer findet sich wieder in der Generation derer, die den Krieg noch erlebt haben, in der Generation der Eltern, die angeblich so stark von der Gruppe der „68er“ geprägt ist, in der Generation der „Macher“ oder „Alternativen“ unserer Tage?

Nachdenklich wird man, wenn man sich vorstellt, dieses Buch in der Umgebung einer Gesellschaft mit Entwicklungslandcharakter gelesen zu haben oder – bleiben wir in der Nähe – in einem der Länder, die unter ganz anderen Bedingungen die Nachkriegszeit erfahren haben und deren Jugend nun

auch zu den „Jungen in den letzten Jahren des auslaufenden Jahrtausends“ in der Bundesrepublik Deutschland gehört. (Das Buch ist 1988 erstmals erschienen, im Juni 1991 als Lizenzausgabe im Taschenbuchverlag; – ein kurzes entsprechendes Vorwort hätte jetzt wohl interessiert.)

Dr. Friedhelm Forwick

Deutsches Problemfeld; Ausländer-Einwanderung

Einwanderbares Deutschland oder Vertreibung aus dem Wohlstands-Paradies. Hrsg. v. S. Sharam Iranbomy, Horizonte-Verlag Frankfurt/M., 112 S., DM 15,-, ISBN 3-926116-41-2
Zukunftsangst Einwanderung, Hrsg. v. Beate Winkler, C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung München 1992 (Beck'sche Reihe 471), 117 S., DM 14,80, ISBN 3406340636

Ein Thema, das fast bis zum Überdruß die Menschen nicht nur in Deutschland seit einigen Jahren beschäftigt und sogar zu Gewalttätigkeiten bis hin zum Totschlag geführt hat, ist Gegenstand der vorzustellenden Publikationen.

Der Klappentext des Buches „*Einwanderbares Deutschland*“ (Welch eine Wortbildung!) fragt: „Dumpe Emotionen oder konkrete konstruktive Visionen zum Thema Ausländer, Asyl, Einwanderer, Einbürgerung und kulturelles Zusammenleben? Deutschland grau oder bunt, Ausländer raus oder einwanderbar, Wohlstands-Festung oder Kommunikationsplatz unterschiedlicher Kulturen?“ Antworten darauf geben einige „Vordenker“ und Ausländer.

Heiner Geißler meint in seinem Artikel „Deutschland, ein Einwanderungsland?“, daß dies keine Frage der Fakten mehr, sondern lediglich anzuerkennen sei, daß die Nation aus einer multikulturellen Gesellschaft bestehe. Er sieht eine wirtschaftliche Notwendigkeit weiterer Einwanderung in der Tatsache, daß „aus den Deutschen innerhalb weniger Jahrzehnte ein vergeisendes und sterbendes Volk“ werde. Er hält kontrollierte Einwanderung für eine Chance zur Erneuerung und fordert rechtliche Änderungen (Ausländerrecht, Staatsangehörigkeitsrecht) und mentale (u. a. Erinnerung an die Tatsache, daß Deutsche auch zu Millionen ausgewandert sind). An die Stelle „völkisch-nationaler Identität“ solle ein „Verfassungspatriotismus“ treten.

Dorothee Sölle meditiert über „Heimat in der multikulturellen Gesellschaft“ und kommt zu den Feststellungen: „Jeder Mensch ist Ausländer, fast überall“, ja: „zu Hause war noch niemand“.

Lieselotte Funke fragt: „Wie lange ist ein Zuwanderer Ausländer?“ Sie beklagt, daß die Bundesregierungen unter Helmut Schmidt wie Helmut Kohl gleiche Ziele verfolgten: „Integration der seit langer Zeit in Deutschland lebenden Ausländer, Begrenzung des weiteren Zuzugs, Förderung der Rückkehrbereitschaft“, daß aber eine Einbürgerung für Aus-

länder so gut wie nicht möglich sei. Auch sie fordert aus Gründen des Arbeitskräftemangels eine „Politik der gezielten und begrenzten Einwanderung“.

Der Beitrag von Daniel Cohn-Bendit enthält wenig Konkretes über das von ihm ehrenamtlich geleitete „Dezernat für multikulturelle Angelegenheiten“ in Frankfurt/M.

Ein Artikel von Wahid Wahdatehagh, Soziologe mit Lehrauftrag für Multikulturelles an der FU Berlin, behandelt die Frage: „Ist die multikulturelle Gesellschaft eine Übergangsgesellschaft?“ mit dem Blick auf „Deutschlands Zukunft in der Welt-Gesellschaft“. Er sieht das Ausländerproblem im Rahmen eines globalen Systems, das „Arbeits-, Flüchtlings- und Ökomigration“ verursacht; der Ausbeutung der Dritten Welt durch die europäischen Länder. Er fordert daher aus ethischen Gründen von Westeuropa eine Öffnung gegenüber der Dritten Welt statt einer „Abschottungspolitik“, die zur Ausländerfeindlichkeit führe. Als Lösung sieht er die Schaffung einer „Sozialökologischen und geistigen Weltkultur“.

Wer weniger an „Visionen“ interessiert ist, findet in dem Artikel „Die juristischen Rahmenbedingungen für Ausländer in der gegenwärtigen deutschen transkulturellen Industriegesellschaft“ eine eingehende Studie mit vielen Quellenhinweisen zu diesem Thema. Sie stammt von dem in Deutschland ausgebildeten Juristen S. Sharam Iranbomy, der in Ausländerergremien Funktionen wahrnimmt und Beobachter für Ausländer- und Einbürgerungsfragen bei Europa-Parlament und UNO ist.

Mehr Information über Fakten ist in dem Buch „Zukunftsangst Einwanderung“ zu finden.

Im Vorwort schreibt die Herausgeberin, Beate Winkler, Referentin im Arbeitsstab der Ausländerbeauftragten der Bundesregierung seit 1981: „Anliegen aller Beiträge ist es, die immer stärker emotionalisierte Diskussion zu versachlichen und einer schädlichen gesellschaftlichen Polarisierung entgegenzuwirken. Wenn es auch keine fertigen Antworten oder Patentrezepte ... gibt, versucht das Buch dennoch, Lösungsansätze für die unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Bereiche und Ebenen zu zeigen.“

Die weiteren Autoren sind Dr. Klaus Bade, o. Prof. für neueste Geschichte, Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück, und Hartmut Reichow, Kollege der Herausgeberin seit 1982.

In dem Beitrag „Auswanderer, Einwanderer, Wanderarbeiter, deutsche Erfahrungen in Geschichte und Gegenwart“ werden von Bade ausführlich Wanderungsbewegungen seit dem 12. Jahrhundert dargestellt, die Millionen Menschen aus Deutschland vor allem nach Ost- und Südosteuropa, später nach Amerika brachten und seit dem 17. Jahrhundert ebenso Millionen von Ausländern nach Deutsch-

land (Hugenotten, vor allem in 19. und 20. Jahrhundert Wanderarbeiter, Fremdarbeiter, Gastarbeiter, Aussiedler, Asylanten). Auch die innerdeutschen Wanderungsbewegungen seit dem Ende des 19. Jahrhunderts („Ruhrpolen“) bis heute werden behandelt. Der Verfasser meint, bisher seien in Deutschland die mit der Integration der Zugewanderten verbundenen Schwierigkeiten überwunden worden. Die augenblickliche Situation der Bundesrepublik Deutschland wird aber als akute Anhäufung von Schwierigkeiten eingeschätzt: die ungelöste Gastarbeitersituation, das Asylanten- und Flüchtlingsproblem, die Aussiedlerintegration, die Wiedervereinigungsschwierigkeiten, vor allem mentaler Art. Der Verfasser schließt mit dem Fazit: „Die neue Einwanderungssituation ... steht am Ende eines ein Jahrhundert umspannenden Wandels vom Auswanderungsland des 19. Jahrhunderts zu einem Einwanderungsland neuen Typs.“

B. Winkler geht in einem Beitrag auf die augenblickliche Lage der ausländischen Bevölkerung in der Bundesrepublik ein. Sie macht wichtige statistische Angaben und zeichnet die gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Situation.

H. Reichow versucht Prognosen zu zukünftigen Wanderungsbewegungen und untersucht deren Ursachen. Er glaubt feststellen zu können, daß durch den gegenwärtigen Altersaufbau in der Bundesrepublik diese auch in Zukunft auf Einwanderung angewiesen sein werde.

Die beiden letzten Beiträge, von der Herausgeberin, versuchen „Spannungsfelder des Zusammenlebens“ darzustellen und eine „Ganzheitliche Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik“ zu entwickeln. Sie erläutert den Begriff „Zukunftsangst Einwanderung“, indem sie meint, daß die Abwehrhaltung der Seßhaften gegen Einwanderung ein uraltes Phänomen sei, und schließlich die Projektion der Angst vor dem „Fremden in uns selbst“, das auf andere projiziert werde. Dies gelte es zu überwinden. – Bei dem politischen Entwurf geht es ihr um die Erfassung aller Bereiche sowie die Information über Wanderungspotentiale und die Steuerung einer Minderheitenpolitik, und zwar auf verschiedensten Ebenen. Sie fordert auch Änderungen im Ausländer- und Staatsbürgerschaftsrecht und eine Quotenregelung für die Einwanderung, im Sinne eines multikulturellen Zusammenlebens eine entsprechende Bildungspolitik.

Wie ersichtlich können die beiden Bücher wegen der Vielzahl der behandelten Punkte für die Auseinandersetzung mit der Ausländerproblematik dienen. Der Auslandslehrer wird dabei seine eigenen Erfahrungen reflektierend mit einbringen und wirksam machen können.

Heinz Edgar Fischersworing

**„Um uns besser zu verstehen,
müssen wir einander näher kennen-
lernen“ (Carl Spitteler)**

Marcel Schwander: Deutsch & Welsch – Ein Brückenschlag, Zytglogge-Verlag, Bern 1991, 234 S., DM 31,-, ISBN 3-7296-0394-9

Es ist das Buch eines Journalisten über seine Heimat, die Schweiz, und ihre Probleme, gut geschrieben, intelligent, unterhaltsam und informativ. Entsprechend gibt es im Aufbau keine streng-logische Gliederung. Für den Bundesdeutschen sympathisch: Schweizer Ausdrücke wie „Umlad“ (S. 22), „Hosenlupf“ (S. 202) usw.

Es geht vor allem um die Überwindung sprachlicher Barrieren, betrachtet von einem Deutschschweizer. Das Ziel: „Jeder... spricht in seiner Muttersprache und wird von anderen... mit denen er spricht, verstanden“ (S. 217). Im Mittelpunkt stehen die Schwierigkeiten im Verhältnis zur französisch sprechenden Schweiz, der welschen Schweiz, nicht so sehr zu anderen Sprachen und deren Regionen. Der angestrebte Zustand (s. Zitat o.) ist lange nicht erreicht, und die Zweisprachigkeit als Chance wenig genutzt (S. 58). Beschrieben wird das Aufeinanderzuwachsen, so das Welschlandjahr usw. zur Überwindung so schöner Dinge wie des „Röstigrabens“ (S. 146, entspricht dem deutschen „Weißwurst-Äquator“). Dabei gilt das territoriale Prinzip bei Sprachen, d. h. man erstrebt eine Assimilierung der sprachlichen Minderheit im jeweiligen Gebiet, französisch in französischen Kantonen, italienisch in italienischen, nicht etwa eine Angleichung an die Sprache der Mehrheit im Staate (S. 213 ff.). Die eigentliche Überschrift dieses Problemstranges: Einigkeit durch Widerstreit (S. 152)! In der Tat fragt sich der Ausländer bei der Lektüre, wie die Schweiz noch zusammenhält. Und genau das ist wohl der Sinn dieses Buches: sie hält!

Das führt zu einem anderen Thema: „Die Schweiz hat eine Mission als kulturelle Drehscheibe im Herzen Europas zu erfüllen. Allerdings sollte der notwendige Kulturaustausch nicht die Minderheiten an die Mehrheit angleichen“ (S. 217/218). Angesichts der bevorstehenden Einigung Europas könnte in der Tat, so meint man, die Schweiz als Vorbild dienen. Bei der Fülle von in diesem Buch geschilderten Problemen scheint dies fraglich, doch gerade deshalb richtig. Die Unterschiede im Schulwesen etwa der bundesdeutschen Länder sind nichts im Vergleich zu denen der Schweizer Kantone. Europa wird sich auch nur förderativ einigen können. Vorbild in der wichtigsten Frage, den Sprachen, kann die Schweiz sein im Sinne eines Sprachlabors (S. 130). Die Bildung des Kantons Jura in Abspaltung von Bern erst kürzlich (1980) ist eine Art Beispiel für künftige europäische Problematik, im positiven wie negativen Sinne, auch hinsichtlich gewalttätiger Auseinandersetzungen.

So unterrichtet das Buch über den heutigen Zustand der Schweiz und bietet Ansatzpunkte für europäisches Denken. Für Nichtschweizer fehlt eine Karte der Welschschweiz, um sich schneller zu informieren.

Dr. Manfred Sauer

**Jahrbuch Dritte Welt 1992 –
gründliche Information in Auswahl**

Jahrbuch Dritte Welt 1992. Daten, Übersichten, Analysen. Herausgegeben vom Deutschen Überssee-Institut (Beck'sche Reihe 449). Verlag C. H. Beck München 1991, 334 S., 22,-DM, ISBN 3-406-34031-5.

Der Anspruch ist hoch, doch er wird eingelöst: Das seit 1983 erscheinende *Jahrbuch Dritte Welt* liegt seit November '91 in seiner 9. Ausgabe vor (1988 fehlt) und entwickelt sich, so der Klappentext, „mit jedem Band zu einem umfassenderen, jeweils auf dem neuesten Stand befindlichen Handbuch der Dritten Welt“. Diese Einschränkung ist allerdings wichtig, konzentriert sich doch jeder Band auf ausgewählte Schwerpunkte und Themengebiete, weshalb erst die gesamte Reihe als „Handbuch“ bezeichnet werden kann.

In den Berichtszeitraum des Jahrbuchs 1992 (1. 7. 90 bis 30. 6. 91) fallen u. a. die Besetzung Kuwaits durch den Irak, der Golfkrieg, das Ende der Rassentrennungspolitik in Südafrika, der Bürgerkrieg in Liberia und der Beginn der Unruhen in Algerien; Berichte zu diesen Kriegen und Konflikten stehen demnach im Mittelpunkt des zentralen Kapitels V („Regionale Beiträge“). Daneben finden sich Analysen und Einzelbeiträge zur Situation in Guatemala, Malaysia, Bangladesh, Äthiopien und Somalia sowie zur Staats- und Wirtschaftskrise in Indien. Diesen Einzelberichten geht das Kapitel über „Aktuelle Entwicklungsprobleme“ voraus, mit detaillierten Analysen und Hintergrundinformationen zum Problem der Metropolisierung, zur Agrarentwicklung und zu Gesundheitsproblemen in der Dritten Welt. Die Mehrzahl der Beiträge kommt vom federführenden Deutschen Überssee-Institut sowie dem Orient Institut (beide Hamburg). Jeder Beitrag schließt mit ausgewählten Literaturhinweisen; zur Veranschaulichung dienen Tabellen und Chroniken, Karten und Schaubilder.

Da der interessierte Leser bei einem solchen Jahrbuch zunächst bei den erwähnten aktuellen Einzeldarstellungen nachschlagen wird, fällt erst der zweite Blick auf die „Überregionalen Beiträge“: Die „Sonderstellung der Entwicklungsländer im GATT“ steht im Zentrum einer Analyse zu Fragen der internationalen Handelspolitik. Eine vernichtende Bilanz zieht Gerhard Braun vom Arnold Bergstraesser-Institut Freiburg in seinem Beitrag über „Entwicklung jenseits des Wachstums“: Die 80er Jahre werden darin als ein „verlorenes Jahrzehnt“ für die Dritte Welt bezeichnet: „Vermutlich sind Ar-

mut und Naturzerstörung zwei Seiten ein und derselben Medaille, nur zeitlich versetzt. Armut reduziert die Lebenschancen gegenwärtiger Generationen, Umweltzerstörung die Chancen künftiger Generationen". Konsequenz aus dem fatalen Entwicklungsmodell, das seine Faszination aus dem Fortschrittsglauben der europäischen Aufklärung bezieht, müsse eine Revision des Wachstumsbegriffs sein: „Wirtschaftswachstum ist nicht mehr Voraussetzung eines effektiven Kampfes gegen die Armut, sondern seine Folge“.

Im Kapitel „Jahrbuch-Forum“ findet sich als Grundsatzbeitrag die profunde Analyse von Rainer Tetzlaff (Universität Hamburg) zum Thema „Demokratie in der Dritten Welt“: auf die provozierend formulierte Kernfrage, „ob politische Demokratie westlicher Herkunft ein Wert [sei], der in seiner Gültigkeit auf den europäisch-nordamerikanischen Kulturraum beschränkt [...] sein sollte, um eurozentrische Arroganz zu vermeiden“, antwortet er mit dem nüchternen Fazit, daß nirgends außerhalb des genannten Kulturkreises Demokratie als „konsolidiert“ gelten könne. Jedoch ließen sich auf der Suche nach austauschbaren Elementen der liberalen Demokratie bislang keine lebensfähigen Alternativentwürfe entdecken, die „sowohl die Menschenrechte garantieren als auch die Steuerungsfähigkeit eines modernen Rechts- und Interventionsstaates sicherstellen könnten“. Somit scheint „kompetitive Demokratie tatsächlich zu einer universell anerkannten politischen Norm zu werden“, die allerdings nicht nur „universelles Ideal und Verheißung von Freiheit und Wohlstand, sondern auch eine globale Gestaltungsaufgabe“ darstelle: „Es geht in Zukunft wohl weniger darum, für die pluralistische Demokratie weltweit die Werbetrommel zu schlagen; sondern sie vielmehr durch materielle Hilfen [...] bestandsfähig zu machen.“

Der Band schließt mit einer umfassenden *Chronik der wichtigsten Dritte-Welt-Ereignisse 1990/91* und einem *Gesamtregister 1983–92*. Daß diesem Gesamtregister kein eigenes für diesen Band beigelegt wurde, ist allerdings ärgerlich und erschwert die Arbeit unnötig. Auch ist die Chronik in einigen Punkten unpräziser als die in den Berichten aufgeführten Fakten: mehr redaktionelle Sorgfalt wäre hier angebracht (10. 9. 1990: Der Rebellenführer heißt *Prince Johnson* und nicht *Price Johnson*, er hat den liberianischen Präsidenten Doe nicht einfach *gefangenommen*, sondern rituell und bestialisch ermordet, und *zum Präsidenten erklärt* haben sich in diesem wirren Bürgerkrieg auch noch andere Rebellen ohne Konsequenzen...). Doch schmälern diese kleinen Ungenauigkeiten keineswegs die gründlich aufgearbeitete und umfassende Informationsfülle dieses *Jahrbuchs Dritte Welt 1992*, das zusammen mit den anderen Bänden für jeden entwicklungspolitisch Interessierten ein unverzichtbares Standardwerk darstellt.

Stefan Mangos

Ein ökologischer Überblick über die Probleme für den Lebensraum Erde

Der Öko-Atlas. Hrsg. von Joni Seager. Aus dem Engl. von Volker Englich (Text) u. Walter Erlenbach (Kt.). Dt. Erstausg., 22. Tsd. – Dietz-Verlag Bonn 1991, 128 S., 29,80 DM.

Dieser Öko-Atlas bringt auf der Grundlage von Datenerhebungen der achtziger Jahre einen Überblick über den Zustand unseres Planeten. Das Bestreben ist, Expertenwissen und Faktenfülle in allgemeinverständlicher Form anzubieten.

18 Autoren unterschiedlichster Fachrichtungen, vom Geographen über die Biologin und Physikerin bis zu Ökologen und „Information Officer“, greifen Umweltthemen auf, über die viele schon Bescheid wissen, aber auch solche, die in der breiten Öffentlichkeit weniger diskutiert werden. Alle Bereiche sind durchdrungen von der Frage nach dem Maß ihrer Gefährdung, deren Ursachen und Folgen.

Der Atlas enthält nach der Vorstellung des Forscherteams und einer Einführung durch die Herausgeberin auf den Seiten 16–89 zweiseitige, farbige Übersichten (Weltkarten, Graphiken, Daten), die mit den Kommentaren auf den Seiten 98–127 korrespondieren. Dazwischengeschoben ist eine Länder-tabelle, die Auskunft über elf verschiedene Kategorien gibt, z. B. 1.: Bevölkerung 1989, 2.: Bevölkerungswachstum 1985–1990, 11.: Nationale Büros Jan. 1990. Das Register (S. 127/128) listet nach dem Alphabet Stichwörter mit Seitenzahlen auf und erweist sich als nützlich bei der Suche nach parallel auftretenden Phänomenen. Sowohl die Übersichten als auch die Kommentare sind mit einschlägigen Quellenangaben versehen.

Die Reihenfolge der Themen ist willkürlich; jedes ist mit anderen in irgendeiner Weise verflochten und daher auch als Teil eines großen Ganzen zu verstehen. Ein Beispiel verdeutliche das: Nr. 13 „Wuchernde Städte“ zeigt die Weltkarte in verschiedenen Rotabstufungen und mit schwarzen und roten Symbolen. Die Erklärung dafür gibt die Legende; zusätzliche Informationen gewinnt man durch drei Graphiken im unteren Teil der beiden Seiten. Der Kommentar dazu findet sich auf S. 107. Durch Quervergleich von Nr. 13 mit Nr. 17 „Luft“ und Nr. 25 „Industrieabfälle“ können ohne weiteres Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Regionen der Erde erarbeitet werden. Die Anschaulichkeit der Darstellung fördert das Erfassen der Aussage. Für das Verständnis der Kommentare sind jedoch die Kenntnis eines gewissen Fachwortschatzes und bestimmter weltweiter politisch-sozialer und ökonomischer Zusammenhänge Voraussetzung. Das bedeutet eine Herausforderung für Lehrende und Lernende an In- wie Auslandsschulen, der man sich angesichts der Aktualität der angesprochenen Probleme und ihrer Bedeutung für die Zukunft nicht verschließen sollte.

Dr. Susanne Vogel

Bausteine historischer Kenntnisse und Kompetenz

Heinrich Pleticha (Hrsg.): *Geschichtslexikon – Kompaktwissen für Schüler und junge Erwachsene*. Cornelsen Verlag Scriptor Frankfurt am Main 1991, 448 S., DM 29,80, ISBN 3-589-20878-3

Das Wort „Kompakt“ läßt verschiedene Definitionen oder Erläuterungen zu. Bei dem vorliegenden Buchtitel ist man geneigt, eine inhaltliche Festlegung aus dem Bereich der Technik heranzuziehen: auf engem Raum viel enthaltend. Mehr als 2000 lehrplanwichtige Begriffe, Namen und Sachverhalte in Stichwörtern, sogenannten Begriffnestern und 23 Blockartikeln sowie über 200 Fotos, Schaubilder und Karten geben hier Aufschluß über Epochen und Ereignisse der Weltgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Dabei werden auch die Alltags-, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, dergleichen die wichtigsten Geschehnisse der europäischen Zeitgeschichte berücksichtigt. Die lexikalische Erschließung des unendlich reichen Bestandes an historischen Tatsachen verliert die Forderung nach Praktikabilität des Handbuchs nicht aus den Augen; dem Herausgeber und seinen acht Mitautoren kommt dabei ihre beruflich fundierten Erfahrungen als Gymnasial- und Seminarlehrer vielfältig zugute.

Art und Umfang des Begriffs- und Namensbestandes können hier nur mit sehr wenigen Beispielen angedeutet werden. Mit drei Artikeln gerät Deutschlands Hauptstadt besonders in den Blickpunkt: Berliner Kongreß, Berliner Mauer, Berlin-krise. Werke und Bauten, die den Menschen zur jeweiligen Zeit dienen – der Wißbegierige kann unter Pfahlbau, Römische Straßen, Haus bzw. Theater in der Antike, Wohnen im Mittelalter, Burg, Schloß, Barock oder Rokoko nachschlagen. Doch auch zu aktuellen Themen wie Abrüstung, Entstalinisierung, Entwicklungshilfe, Friedensbewegung, Apartheid, Titoismus und NATO gibt das Lexikon kurz Auskunft. „Man darf ruhig von Grundwissen sprechen, das hier aufgenommen und verarbeitet wurde“, heißt es im Vorwort an den Leser, „nach dem Prinzip, daß zwar nicht alles berücksichtigt werden konnte, was in der Geschichte wichtig ist, was aber berücksichtigt wurde, ist wichtig“.

Das neue Geschichtslexikon, das weder ein Lehrbuch noch ein Geschichtswerk ersetzen kann oder will, ist der Verlagsankündigung zufolge für den Gebrauch durch Schüler ab 7./8. Klasse konzipiert. Dies ist für selbständiges Erschließen, Sammeln und Zusammentragen historischer Daten und Fakten sicher die früheste Jahrgangsstufe. Die meisten Auslandsschulen werden dieses Nachschlagewerk erst älteren Schülern in die Hand geben, in jedem Fall aber ausländischen Lehrern überzeugend empfehlen können, die Deutschlandkunde unterrichten.

Harry Werner

Für den „ausländerfreundlichen“ Grammatikunterricht

Deutsche Grammatik – Ein Handbuch für den Ausländerunterricht von Gerhard Helbig und Joachim Buscha. Verlag Enzyklopädie-Langenscheidt, Berlin, München 1991, 736 Seiten, DM 24,80, ISBN 3-324-00118-8

Vielen DaF-Lehrern ist die „Deutsche Grammatik“ von Helbig/Buscha aus DDR-Zeiten schon lange ein Begriff. Sie erscheint jetzt als 13. durchgesehene Auflage im Verlag Enzyklopädie-Langenscheidt.

Beim ersten Durchblättern richtet sich der neugierige Blick darauf, ob die politische Wende des Jahres 1989 etwa auch im Inhalt mancher Beispielsätze ihren Niederschlag findet. Tatsächlich heißt es im Kapitel über Genitivobjekte nun zum Beispiel statt „Die Bevölkerung gedenkt des Arbeiterveteranen“ (6. Auflage 1980) „Die Bevölkerung gedenkt der Opfer des Grubenunglücks“; oder aus dem Satzmodell „Die sozialistische Gesellschaft betrachtet es als notwendig, daß die Jugend viel lernt“ wird „Der Arzt betrachtet es als notwendig, daß der Patient die Medizin über längere Zeit einnimmt“. Viele Muster brauchten die Autoren nicht zu ändern; die meisten waren ohnehin ideologieneutral. Geblieben ist in dieser Neuauflage, was das Buch für den Fremdsprachenunterricht so interessant macht.

Das Wichtigste ist wohl, daß die deutsche Grammatik in der Weise dargestellt ist, daß sie von den Fragestellungen eines Ausländers ausgeht, dem die deutsche Sprache vermittelt werden soll. Gegenüber einer Grammatik für „Muttersprachler“, die eher bewußt machen will, was der Leser auf Grund seines Sprachgefühls ohnehin richtig bilden und verwenden kann, setzt dieses Werk schon früher an, indem es die Kompetenz nicht voraussetzt, sondern erst aufbaut.

Das bedeutet, daß die dargestellten Regelmäßigkeiten gründlich, auch im Hinblick auf Ausnahmen und Besonderheiten, ausgeleuchtet werden. Als Beispiel dafür mögen die Ausführungen über die Perfektbildung mit „haben“ und „sein“, sowie die Darstellung des Verwendungsspektrums der Modalverben stehen.

Weiterhin werden solche Bereiche der Grammatik vertiefend behandelt, die Ausländern erfahrungsgemäß besondere Schwierigkeiten bereiten, wie z. B. die Rektion der Verben und Adjektive, das Passiv, der Artikelgebrauch, die Deklination der Substantive und die Satzgliedstellung. In diesen Rahmen gehört auch das Kapitel über das Pronomen „es“, welches in seinen drei syntaktischen Funktionen (als Prowort, als Korrelat, als formales Subjekt/Objekt) auf acht Seiten übersichtlich und umfassend dargestellt wird und dabei auf Besonderheiten eingeht, die für den Ausländer wichtig sind. So wird z. B. gezeigt, daß das nominative „es“ alle Positio-

nen des Substantivs einnehmen kann, daß aber im Deutschen eine Transformationsperre besteht, wenn das akkusativische „es“ an den Satzanfang rücken soll. (Ich brauche es. → Es brauche ich.)

Überhaupt ist der konsequente Hinweis darauf, ob und inwieweit Regeln transformierbar oder nicht transformierbar sind, eine außerordentliche Hilfe für den Deutschlehrer, der hier fehlervermeidend wirken kann, weil der Ausländer beim Lernen der fremden Sprache dazu neigt, einmal gelernte Regeln auch dann zu substituieren, wenn der sprachliche Sachverhalt dies nicht zuläßt.

Der DaF-Lehrer wird diese solide Grammatik schätzen, wenn er sich über grammatische Aspekte seines Unterrichts umfassend und „ausländerfreundlich“ informieren will. Dabei hilft ihm auch die Übersichtlichkeit der Darstellung und das umfangreiche 16seitige Sach- und Wortregister.

Dieter Klapproth

Für den Unterricht in Wirtschaftslehre

Gerlinde Butzphal, Colin Riordan: Studium Wirtschaftsdeutsch, Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt am Main 1991, 144 S., brosch., DM 28,-, ISBN 3-425-05995-5

Das Buch ist kein Lehrbuch im herkömmlichen Sinne, d. h. mit nach Lernprogression gestaffelten Lektionen, grammatischen Übungen u. ä., sondern die Autoren steigen direkt ins volle Wirtschaftsleben ein nach dem Motto „und wo Ihr's packt, da ist es interessant“. Es ist also eher als Wirtschaftslehre-buch mit Kommunikationsübungen zu bezeichnen, in welchem ein Themenkatalog abgehandelt wird, der von Standardthemen wie der Bedürfnisbefriedigung oder der Wirtschaftswerbung bis hin zu Fragen der Produktpolitik und der Personalführung reicht. Da sehr häufig – jedoch nicht ausschließlich,

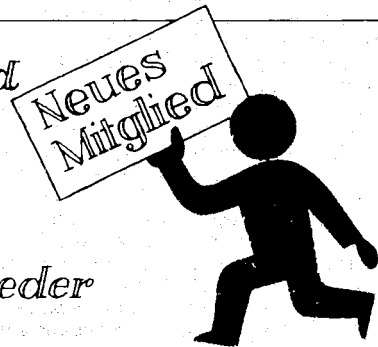
wie die Autoren behaupten, – mit authentischen Texten gearbeitet wird, liegt das Anspruchsniveau hoch und setzt sehr gute Deutschkenntnisse voraus. Um mit Sätzen wie „Die Hinterlegung gilt auch dann als bei einer der genannten Stellen bewirkt, wenn Aktien mit Zustimmung einer Hinterlegungsstelle für diese bei einem Kreditinstitut bis zur Beendigung der Hauptversammlung im Sperrdepot gehalten werden“ (S. 43) fertig zu werden, bedarf es einer sehr guten Transferleistung auch des Lehrenden. Der Deutschlehrer mit Fakultas Wirtschaftslehre oder der Handelslehrer mit Fakultas Deutsch dürfte die ideale Besetzung zur Realisierung der von den Autoren genannten Hauptziele sein: Übung kommunikativer Fertigkeiten durch Gruppenarbeit, Rollenspiele, Präsentation von Arbeitsergebnissen, Übung rezeptiver Fertigkeiten mittels Lese- und Schreibenanreizen. Gut gelungen ist die Vielfalt der diesbezüglichen Kommunikationsanstöße, besonders zu den Themen Aktien und Währungen, ärgerlich das miserable Beispiel eines sog. Musterbriefes „in Beantwortung Ihrer Anfrage vom 2. Januar 1989, möchte ich Ihnen mitteilen, daß...“, wo von der Zeichensetzung bis zum Briefstil nichts stimmt, was als Muster gelten könnte (S. 32). Zu empfehlen ist ein Anhang mit Hinweisen auf Wörterbücher zum Bereich Wirtschaftssprache in den wichtigsten Fremdsprachen, damit Fachwörter auch einmal rasch nachgeschlagen werden können (Selbststudium!).

Geeignet ist das Buch zum Einstieg für alle fortgeschrittenen Deutschlehrer, die mit Wirtschaftsfragen befaßt sind oder sich dafür interessieren. Weiterführende Themenbereiche wie Außenhandel, Kosten- und Leistungsrechnung u. a. müssen zwangsläufig einem zusätzlichen Studium überlassen bleiben und würden den Rahmen dieses Buches auch sprengen.

Horst Badura

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

*Werben auch Sie Mitglieder
für den VdLiA!*



DIE FÜNFZIGJÄHRIGEN (Auslandslehrer?)

früher und heute

„Der Körper verliert nach und nach an Stoff und Kraft, verwelkt gewissermaßen und schrumpft zusammen ... Die Wärme des Körpers mindert sich, weshalb auch Greise leicht frösteln und gegen atmosphärische Veränderungen sehr empfindlich sind. Die Sinne, besonders Gesicht und Gehör werden stumpf ... Es erfolgt eine allmähliche Abnahme der Denkkraft. Rücksichtlich seiner Empfindungen wird der Greis Egoist: er schläft zwar leicht und viel, aber leise, so daß er in den Zustand der Kindheit zurücksinkt, bis der Tod seinem nur noch pflanzenähnlichen Dasein ein Ende macht.“ So beschreibt noch das „Bilder-Conversations-Lexikon für das deutsche Volk“ von 1837 das Greisenalter, das seinerzeit „für die Frauen mit dem 50., für die Männer mit dem 60. Lebensjahr anfang. Mit fünfzig ein Greis? Lächerlich. Die heute 50jährigen (die meisten) trimmen und joggen dem Ideal des perfekt gebildeten Bodys hinterher, greifen zur Hantel, keuchen dem Tennisball nach, steigen in die Kraftmaschine und modellieren schweißgetrieben ihren Brustkorb im Format Bermudadreieck. Der Vitalitätstest gehört zur täglichen Pflichtübung. Freilich: Die berühmte Lebenslüge, wonach man immer so alt sei, wie man sich fühle, hatte schon immer kurze Beine, wenn sie einer Nachprüfung im Alltag standhalten sollte. Wenn die heute 17jährigen Filme aus der kreischenden Teenie-Zeit von Mama und Papa sehen, zupfen sie ihre Bundfaltenhose zurecht und beurteilen die Beatles-Begeisterung abschließend mit einem „ey, die Alten waren vielleicht strange drauf.“ Den Alten, also allen jenseits der Vierzig, bleibt dann nur noch, das schon leicht knisternde Sgt.-Pepper's-Album aufzulegen und wehmütig dem Song „When I'm sixtyfour“ zu lauschen oder unseren Enkeln, die demnächst aus allen Ritzen purzeln werden, als Gute-Nacht-Lied mit rauchiger Stimme und die gichtigen Finger schnalzend, von yesterday zu singen. Man ist eben meistens doch so alt, wie einen die anderen einschätzen.

Paul Schwarz

Fax und fertig

„Wollen Sie schon wieder faxen?“ Die Dame schaut bei dieser spaßigen Frage durchaus nicht sehr fröhlich drein. Mir ist freilich auch nicht nach Faxen und Possen zumute. Ich gebe lediglich ein Manuskript nach Hannover weiter, sozusagen fax und fertig. Selbst wenn es aber um Faxen gegangen wäre: das bedeutet heute was ganz anderes als ehemals, bevor der Fernkopierer erfunden wurde. Und bevor die Post dafür den schönen Namen Telefax geprägt hat. Das Tele ist bei dieser Übermittlungsgeschwindigkeit wie bei einer Raumfähre der Raketensatz aber längst abgefallen. Jetzt heißt das Ding nur noch Fax. Wer in die Ferne kopiert, der faxt eben.

Die Post scheint an dem Buchstaben x den Narren gefressen zu haben. Das fing schon mit Opas Fernschreiber, dem Telex, an. Inzwischen gibts da auch noch Teletex, Temex, Telebox, Datex und Btx. Wer weiß: Demnächst wird unser gutes, altes Telefon vielleicht in Telefox umbenannt. Sicher hat man sich auch schon Knax und Trix reservieren lassen – für telekommunikative Errungenschaften, die noch erfunden werden müssen.

Nun haben wir Pfälzer ja gerade mit solchen x-beliebigen Wortschöpfungen kein Problem, kommt doch dieser Buchstabe mindestens phonetisch in der hiesigen Umgangssprache ohnehin sehr häufig vor: bei der Xellschaft, der Xundheit, dem Xöff, dem Xicht, dem Xetz, dem Xang, dem Xox oder dem Xindel. Uns stört's also kaum, wenn die Postler bis zum Tag x so weitermachen und sich für künftige Telekommunikationen auch noch Wörter wie Schmex, Hornox, Perplex, Tunix oder Garnix einfallen lassen.

Paul Schwarz

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Dieter Forster</i>)	226
Frau W. Holik, Abteilungsleiterin im Auswärtigen Amt (<i>Dieter Forster</i>)	227
Viele neue Aufgaben für das Auslandsschulwesen (<i>Wiltrud Holik/VdLiA</i>)	228

VERBAND

21. Hauptversammlung des VdLiA 1993 (<i>Dieter Forster</i>)	231
Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld (<i>Gernot Vogel</i>)	233
Regionalgruppe Spanien/Portugal (<i>Horst Kai Klein</i>)	233
in memoriam: Hans Günther Zuleeg	236
Persönliche Nachrichten	
– Neue Mitglieder	236
– Mitglieder des VdLiCh	236
– Anschriftenänderungen	237
– Neue Obleute	238
– Nachtrag: neue Mitglieder 1991	238
Berufliche Bildung in Auslandsschulen (<i>Hartmut Neimöck</i>)	239
Antwort aus Chile (<i>Ursula Reutter</i>)	243
Die FL-Dienstanweisung (<i>Klaus Engel</i>)	243

DISKUSSION

„Die Sachen klären, die Menschen stärken“ (<i>Rolf Kruczinna</i>)	246
Offener Unterricht an Auslandsschulen? (<i>Reinhard Roth</i>)	249

EUROPA

Drei tolle Tage für Europa (<i>Roland Bumb</i>)	253
In Holland stirbt der Deutschlehrer aus (<i>Helmut Hetzel</i>)	257

AMERIKA

Vergleiche von Schulen im Inland und Ausland (<i>Dr. Ernst Jürgen Bernbeck</i>)	258
Getreu der Lehre Martin Luthers (<i>Harry Werner</i>)	261
Irrungen und Wirrungen und Pädagogik (<i>Monika Kleineberg</i>)	263

ASIEN

„If you are tired of Hongkong...“ (<i>Thomas Noll</i>)	266
--	-----

ÖKOLOGIE

Auslandslehrer-Ökologie-Fortbildung (<i>Dr. Hans Jürgen Peleikis</i>)	270
Aufruf: Rumänien (<i>Heinz Weischer</i>)	271

DIDAKTIK

Computereinsatz im DaF-Unterricht (<i>H. Bialké/A. Metz/F. Neubert</i>)	272
Freude und Begeisterung wecken... (<i>Renate Hundertmark</i>)	277
Die Ballade im DaF-Unterricht (<i>Harald Bialké</i>)	279
Wie schwer ist Deutsch eigentlich?	285
„Man sollte öfter teilnehmen, aber...“ (<i>Max-Moritz Medo</i>)	286

FEUILLETON

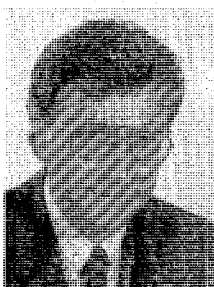
Mit einem Bein im Exil (<i>Heike Lawin</i>)	289
„Señior Winter, erkennen Sie mich nicht mehr?“ (<i>Stephan Schneider</i>)	293
Szenen, vom Leben diktiert (<i>P. I. Witt</i>)	295
Krieg im Zimmer (<i>Dr. Paul Schwarz</i>)	296

REZENSIONEN

Moderne Sprachlehrmethoden (<i>Dr. Herbert Michel</i>)	297
Deutschland – warum wächst so schwer zusammen... (<i>Otmar Lahr</i>)	298
Bildung und Bildungspolitik – im Dialog (<i>Dr. Manfred Sauer</i>)	299
Sprachenlernen für Europa (<i>Stefan Mangos</i>)	300
Deutsch-Chilenen melden sich zu Wort (<i>Harry Werner</i>)	301
Friedrich Joseph Haass (<i>Harry Werner</i>)	301
Alte und neue Welt (<i>Dr. Friedhelm Forwick</i>)	301
Ägypten (<i>Hans Jürgen Ibach</i>)	302
„Den Stil verbessern heißt...“ (<i>Harry Werner</i>)	303
Leichte poetische Kost (<i>Dr. Manfred Sauer</i>)	303
Eine neue Kulturzeitschrift (<i>Harry Werner</i>)	303

Der Vorsitzende berichtet

Liebe Kolleginnen und Kollegen,



im Vorstand des Verbandes hat sich ein Wechsel vollzogen: Herr Hartmut Neimöck arbeitet seit August in Lesotho an einem Polytechnikum, das von Deutschland gefördert und betreut wird, eine gewiß nicht leichte und – nach einem ersten Bericht – auch nicht ungefährliche, aber hoffentlich befriedigende Aufgabe. In dem Jahr, in dem Herr Neimöck im Vorstand mitgearbeitet hat, formulierte er die Thesen des Verbandes zur dualen und beruflichen Bildung und Ausbildung an den deutschen Schulen im Ausland und hat damit Denkanstöße gegeben. Im Namen des Verbandes möchte ich mich bei Herrn Neimöck für die engagierte und wertvolle Mitarbeit bedanken und ihm für seine neue Aufgabe viel Erfolg wünschen.

Dankenswerterweise hat sich Herr Ingo Behrens bereit erklärt, die Aufgaben eines Referenten für berufliche Bildung im Vorstand zu übernehmen und so den Auftrag der Mitgliederversammlung aus Lübeck weiterzuführen. Herr Behrens, der an der Hauptversammlung in Lübeck teilnahm, seit Februar aus Lima zurück ist und die Fraktion der Lateinamerikaner im Vorstand verstärkt, wird seine noch unmittelbaren Erfahrungen aus seiner Auslandstätigkeit in die Vorstandsarbeit einbringen.

In der Frage der steuerlichen Behandlung von Werbungskosten hat der VdLiA noch keine Reaktionen des Bundesfinanzministeriums auf seine Vorstellungen erhalten. Aber der Vorstand bleibt am Ball und hofft, Ihnen bis zur nächsten Einkommensteuererklärung Neues und Positives dazu mitteilen zu können.

Im Auswärtigen Amt ist nun auch die Leitung des Schulreferats neu besetzt worden, nachdem Herr Dr. Siemes als Botschafter nach Seoul entsandt worden ist. Herr Dr. Rusnak, Vortragender Legationsrat 1. Klasse, trat die Nachfolge von Herrn Dr. Siemes an. Der VdLiA wünscht Herrn Dr. Rusnak viel Erfolg bei der Bewältigung der schwierigen Aufgaben, die dem deutschen Auslandsschulwesen bevorstehen.

Der Verband begrüßt die Bereitschaft aller mit dem Auslandsschulwesen befaßten Stellen zum Gespräch mit den Lehrerverbänden. Außer in dem mit Frau Holik geführten Interview mit dem Vorsitzenden, das Sie in diesem Heft finden, zeigt sich dies auch im neu eingerichteten Gesprächskreis Auswärtige Kulturpolitik im Auslandsschulwesen, dessen erste Sitzung bereits stattgefunden hat.

Die Planungen für die Hauptversammlung 1993 in Konstanz beginnen den Vorstand zu beschäftigen. Für die Teilnehmer an der Hauptversammlung, die den Aufenthalt am Bodensee in die weitere Gestaltung ihrer Ferien einbeziehen wollen, könnte ich für eine Aufführung der Oper „Nabucco“ bei den Bregenzer Festspielen am Samstag, den 31. 7. 1993, Karten reservieren lassen. Sie kosten einschließlich Schiffsfahrt von Konstanz nach Bregenz und zurück ca. 150 DM. Ich bitte Interessenten, mir ihre Bestellung bis spätestens Anfang Dezember zu schicken, da Veranstaltungen der Bregenzer Festspiele lange vorher ausverkauft sind.

Neben dem Angebot dieses „Schmankerl“ möchte ich Ihnen schon jetzt ein frohes Weihnachtsfest, schöne und erholsame Ferien und ein glückliches und erfolgreiches Jahr 1993 wünschen.

Mit kollegialen Grüßen

Dietrich Finkbe

Frau Ministerialdirigentin Wiltrud Holik leitet die Unterabteilung 61 der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes

Zum erstenmal steht damit eine Frau an der Spitze der Unterabteilung 61, zu deren Referaten auch das Schulreferat, das für die Auslandsschulen zuständig ist, gehört. Der Verband deutscher Lehrer im Ausland gratuliert Frau Holik ganz herzlich zu ihrem Aufstieg und freut sich, daß mit ihr eine Persönlichkeit diese für uns so wichtige Position übernommen hat, die durch ihre bisherige Tätigkeit schon enge Beziehungen zur Kulturpolitik, zur auswärtigen Schulpolitik und auch zum VdLiA gewonnen hat.

Frau Wiltrud Holik wurde 1937 in Düsseldorf geboren, studierte nach dem Abitur von 1956 an in Bonn, Innsbruck und München Volkswirtschaft, schloß das Studium 1959 als Diplomvolkswirtin ab und trat 1960 in den Auswärtigen Dienst ein.

Während ihrer Tätigkeit als Diplomatin im Ausland war Frau Holik an verschiedenen Stellen tätig, so bei der deutschen Botschaft in Paris, bei der EG-Vertretung in Brüssel und als Pressereferentin an der deutschen Botschaft in Wien. Afrikaerfahrung sammelte sie in den drei Jahren, in denen sie mit ihrem Mann in Somalia war.

Zwischen den Auslandstätigkeiten arbeitete sie in der Zentrale des Auswärtigen Amtes in Bonn, zuerst in der politischen Abteilung. Als stellvertretende Leiterin des Referats Auslandsschulen sammelte sie Erfahrungen in der Unterabteilung, die sie heute leitet, und nahm damals im Juli 1983 auch an der 16. Hauptversammlung des VdLiA in Würzburg teil. Nach einem weiteren Auslandsaufenthalt war Wiltrud Holik wieder in der Zentrale als Leiterin des Frauen- und Familienreferats, wo sie Pionierarbeit für die Familienangehörigen der Diplomaten leistete, und zuletzt als Leiterin des Personalreferats für den Höheren Dienst tätig.

Das Referat 612 im Auswärtigen Amt – den Auslandslehrern als Schulreferat bekannt – ist eines von mehreren Referaten, die in den Zuständigkeitsbereich der von Frau Ministerialdirigentin Holik geleiteten Unterabteilung fallen.

Zur Unterabteilung 61 der Kulturabteilung gehören noch die Referate für Grundsatzfragen und die Planung und Koordinierung der regionalen und bilateralen kulturpolitischen Zusammenarbeit mit anderen Staaten sowie für Kulturabkommen, das Büro des Bevollmächtigten der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit sowie Referate für Wissenschaft und Hochschulen, Jugend, Sport, Kirchen sowie für die multilaterale Zusammenarbeit in internationalen und supranationalen Organisationen wie UNESCO oder EG.

Der VdLiA wünscht Frau Holik für ihre Arbeit im kulturpolitischen Bereich, die in besonderem Maße zum gegenseitigen Verständnis der Völker und Menschen beiträgt und damit friedenserhaltend wirkt, viel Erfolg und verbindet damit die Hoffnung auf eine gute und weiterhin so offene Zusammenarbeit, wie sie Frau Holik im ersten Gespräch mit dem Vorstand zum Ausdruck brachte.



Auswärtiges Amt will mehr Stellen im Auslandsschulwesen

Gespräch des VdLiA mit Frau Holik

VdLiA: Frau Holik, Sie haben 1983 als stellvertretende Leiterin des Schulreferats an der Hauptversammlung des VdLiA in Würzburg teilgenommen. Welche Erinnerungen haben Sie noch daran?

Holik: Zuerst an den wunderschönen Weinkeller in Würzburg und an die Festung. Das Hauptthema war damals die Einführung der Neuen Sekundarstufe, und es gab viel Unruhe bis in den Bundestag hinein, weil die den Schulen traditionell verbundenen Eltern fanden, daß wir ihren Kindern plötzlich die Türen schlossen. Dann gab es das Thema der Junglehrer, das im Mittelpunkt des Interesses stand.

VdLiA: Sie hatten damals aber nicht nur zu diesen Themen beigetragen, sondern Sie mußten als Vertreterin des Auswärtigen Amtes den Lehrern im Ausland die Kürzung ihrer Bezüge um 8,3 % verkündigen, ein Stachel, der bis heute tief sitzt.

Holik: Ach, das hab ich auch gemußt? Daran erinnert man sich natürlich nicht so gerne, aber ich weiß, daß wir darüber eine lange Diskussion hatten. Der Deutsche Bundestag hatte damals beschlossen, daß auch die deutschen Lehrer im Ausland ihren Beitrag zu den Sparmaßnahmen leisten sollten.

VdLiA: Der Deutsche Bundestag hat in erster Lesung den Haushaltsplan 1993 diskutiert. Wieviel Geld steht für das deutsche Auslandsschulwesen 1993 zur Verfügung, welche Änderungen ergaben sich gegenüber 1992?

Holik: Am 21. September (das Gespräch fand am 23. 9. statt; Anm. des VdLiA) haben die Berichterstatter des Deutschen Bundestages den Haushalt nach seiner ersten Lesung im Deutschen Bundestag mit dem Auswärtigen Amt erörtert und einzelne Fragen besprochen. Wir hatten dabei das Gefühl, bei den Abgeordneten auf Verständnis dafür zu stoßen, daß im Hinblick auf die vielen neuen Aufgaben für das Auslandsschulwesen auch neue Stellen erforderlich sind. Zwar konnten die (schon 1992; Anm. d. VdLiA) beschlossenen Stellenkürzungen auf 1245 Stellen für 1993 nicht mehr rück-

gängig gemacht werden. In den Berichterstattergesprächen haben die Abgeordneten (Dr. Klaus Rose CDU/CSU, Walthermathe SPD und Frau Loth F.D.P.) die Notwendigkeit einer Stellenausweitung bei den amtlich vermittelten Lehrkräften für 1994 durchaus gesehen, da ja ein Bedarf nach deutschen Lehrern besteht, nicht nur in Mittel-Ost-Europa, sondern auch in den GUS-Staaten. Die Zentralstelle hat, auch bei den strengen Maßstäben, die wir anlegen, errechnet, daß für 1994 59 neue Stellen für amtlich vermittelte Lehrkräfte, die ja alle Multiplikatoren sind, notwendig werden. Diese Zahl kann sich bis zum Entwurf des Haushalts 94 durchaus noch ändern, je nachdem, wie weit die Entwicklung bis dahin gediehen ist und je rascher wir vorankommen mit unserem Anliegen, deutsche Zweige in den Schulen der Gastländer einzurichten.

VdLiA: Das ist eine erfreuliche Entwicklung, denn der Verband hat im Hinblick auf die neuen Aufgaben immer neue Stellen gefordert.

Holik: Wenn man sonst über den Schulfonds spricht, muß man sagen, daß er in den letzten Jahren immer nominell ein Wachstum hatte. Die Zahlen sind für 1991 317 213 000 DM, für 1992 327 900 000 DM, und der Ansatz für 1993 ist 342 534 000 DM. Ganz große Sorge macht uns hier aber der Rahmen der Schulbeihilfe, da haben wir von 92 auf 93 eine Steigerung um 2,5 Millionen Mark, aber trotzdem laufen wir Gefahr, daß sich die Basisrelation, auf der die ZfA die Schulbeihilfe errechnet, verschlechtert. Früher mußten 34 Schüler eine Ortslehrkraft bezahlen, nun müssen 30 dafür aufkommen. Wir kommen da an die Grenze dessen, was die Eltern noch tragen können, denn sonst kommen wir von den Schulen, die für alle sozialen Schichten offen stehen sollten, weg. Und es war ja immer ein Bestreben, die deutschen Auslandsschulen für begabte Kinder, auch bei geringem Einkommen der Eltern, zugänglich zu machen.

VdLiA: Diese Entwicklung bei der Schulbeihilfe erfüllt den Verband ebenfalls mit Sorgen, denn das könnte für die einheimischen Ortslehrkräfte zumindest eine relative Verschlechterung ihrer materiellen Bedingungen bedeu-

ten. Deutsche Schulen sind dann eventuell nicht mehr in der Lage, die besseren Lehrer einzustellen, und dies bedeutet auch eine Verschlechterung der Unterrichtsqualität.

Holik: Auch für die in Deutschland frei angeworbenen Lehrkräfte, für die von der Zentralstelle ein Zuschuß bezahlt wird, könnte der Anreiz, an einer deutschen Schule im Ausland zu arbeiten, geringer werden, da die Schule letztlich auch diese Lehrkräfte tragen muß.

VdLiA: Ein Problem für die frei angeworbenen Lehrkräfte oder Programmlehrkräfte ist, daß sie keine soziale Absicherung in Deutschland haben. Das verursacht ihren Absprung aus dem Vertrag, wenn ihnen eine Stelle angeboten wird, zum Nachteil der Unterrichtsversorgung der Schule.

Holik: Das war ein Thema, das in der Kommission für Internationale Angelegenheiten (einem Gremium, dem Vertreter des Bundes und der Länder angehören; Anm. d. VdLiA) von uns angeschnitten wurde. Wir haben gesagt, die Länder müßten ein System finden, daß die Lehrkräfte, die ins Ausland gehen, ihren Platz auf der Warteliste für eine Anstellung behalten –

VdLiA: – oder überhaupt einen bekommen –

Holik: Wir haben gesagt, die Länder müßten diese Tätigkeit an der Auslandsschule anrechnen wie eine Lehrstätigkeit in Deutschland. Bisher haben die Länder da noch keinen Weg gefunden und sind uns noch eine Antwort schuldig. Dies wird auch ein Thema im Rahmen des Sonderprogramms zur Demokratiehilfe (Lehrer in die MOE und GUS-Staaten; Anm. d. VdLiA) werden, für das auch die Länder ihren Beitrag zugesagt haben.

VdLiA: Der Verband hat immer darauf hingewiesen, daß für diese Lehrkräfte in einer Bundesländer-Vereinbarung Sicherheiten geschaffen werden müssen. Keiner von ihnen wird aus dem Vertrag aussteigen, wenn er weiß, daß er nach Erfüllung des Vertrags im Ausland eine Stelle im Inland bekommt.

Holik: Wir drängen sehr darauf, daß die Länder dem Lehrer eine Sicherheit geben, daß sie anerkennen, daß die Zeit im Ausland keine Kür ist, sondern eine Pflicht wie in Deutschland. Es widerspricht auch niemand von den Ländern, sie haben nur noch keinen Weg gefunden.

VdLiA: Der VdLiA hat wiederholt vorgeschlagen, für die Ortslehrkräfte finanzielle Anreize

wie z. B. die Sprachzulage oder Zulagen für besondere Leistungen zu schaffen. Kann die ZfA da nicht auf die Schulvereinsvorstände zugehen?

Holik: Ob die ZfA dies in Zeiten, in denen die Schulbeihilfe knapp ist, kann, bezweifle ich. Aber wenn es uns hier wieder besser geht, fände ich dies gut. Aber im Prinzip ist in den Schulbeihilfen ein Element dafür enthalten, mit dem besondere Leistungen gefördert werden können, weil wir für einen guten Deutschunterricht auch generell eine gute Schule brauchen.

VdLiA: Wichtig ist es, daß die deutschen Schulen ihre Attraktivität bewahren. Wir haben die Befürchtung gehört, jetzt wird an den Lehrern gespart – an manchen Schulen herrscht dieses Gefühl – und ohne gutes Personal wird die deutsche Schule einfach schlechter, und daran kann niemand ein Interesse haben.

Holik: Hat auch niemand. Ich glaube, daß das einfach nicht stimmt. Man hat eine bestimmte Summe Geldes und muß das gerecht verteilen. Die Kriterien, die wir für die Förderung des deutschen Auslandsschulwesens setzen, sind die Leistungen in der deutschen Sprache und die Abschlüsse, auch das Sprachdiplom der KMK. Manche Schulen haben sich ein Polster geschaffen mit den amtlich vermittelten Lehrern, und manche hatten zu wenig. Das mußte die Zentralstelle bereinigen, auch wenn dies für manche Schule schmerzlich ist, und es ist bis jetzt noch kein Lehrer aus Lateinamerika abgezogen worden, um im Osten zu unterrichten. Ich glaube ganz bestimmt nicht, daß die deutschen Auslandsschulen an Qualität verlieren.

VdLiA: Die deutsche Schule soll ja nicht nur in einem anderen Land Unterricht vermitteln, sondern sie soll auch kultureller Kern sein. Dies ist auch Rechtfertigung für eine deutsche Schule am Ort über die Sprache hinaus.

Holik: Erstens haben wir eine politische Zielsetzung, und zwar mit der Begegnungsschule und zweitens haben wir eine Reihe von Auslandsschulen da, wo unsere deutschen Kinder sind. Da sind viele Antriebskräfte, und der Ort einer Auslandsschule ist immer auch ein Mittelpunkt von deutschem Geschehen, und die Schule ist ein Paradies, das etwas ausstrahlt.

VdLiA: In den meisten Bundesländern ist die Arbeitszeitverkürzung des Öffentlichen Dienstes auch für Lehrer umgesetzt worden. Wann gibt es eine entsprechende Regelung für die deutschen Lehrer im Ausland?

hinscha

Wo?
Wer?

?

*hiese
Tante!*

Holik: Ist es für die deutschen Lehrer im Ausland so hart, 23 Deputatsstunden in der Woche zu haben, daß sie da eine Verkürzung anstreben müssen? Es gibt so viele Lehrer, die im Ausland tätig sein wollen, daß man bereit sein sollte, in den drei oder fünf Jahren ein Opfer zu bringen, auch, weil die Schulen nicht so viele Lehrer rekrutieren können.

VdLiA: *Welchen Umfang hat das Programm zur Förderung der deutschen Sprache in Mittel-Ost-Europa?*

Holik: Wir sind dabei, ein Konzept zu erarbeiten, das weit über das Schulische hinausreicht. Wenn man aber nur auf die Schulen schaut, so sind wir soweit, daß wir in einer Reihe von Schulen den muttersprachlichen Unterricht der deutschen Minderheiten, der eigentlich gar kein muttersprachlicher Unterricht mehr ist, fördern, und dazu brauchen wir eine Reihe von deutschen Lehrern und Fachberatern, die an diesen Schulen tätig werden, diese Schulen beraten. Das ist ein Schwerpunktprogramm dort, wo wir deutsche Minderheiten haben. Dann haben wir Programme zum Ausbau der deutschen Schulen z. B. in Budapest, Moskau, Prag, damit sie Begegnungsschulen werden und außerdem fördern wir in diesen Ländern deutsche Zweige an einheimischen Gymnasien, an die wir auch deutsche Lehrer entsenden. Wir sind so auf den Mehrbedarf von 59 Lehrern gekommen und wir haben 35 Schulen in verschiedenen Staaten, an denen wir verstärkten Deutschunterricht aufnehmen wollen. Zu diesen Staaten gehören auch GUS-Staaten wie Kasachstan, in denen im schulischen Bereich die deutsche Sprache gefördert werden soll. Wir wollen behutsam vorgehen und da, wo uns die Gastländer willkommen heißen, die deutsche Sprachförderung aufnehmen.

VdLiA: *Im Bericht der Bundesregierung wurde dem beruflichen Schulwesen ein erhöhtes Gewicht für das Auslandsschulwesen zugesprochen. Gibt es eine Ausweitung in diesem Bereich?*

Holik: Da gibt es eine erfreuliche Entwicklung. Wir fördern zwei reine Berufsschulen in Spanien (ASET) und 13 Schulen in Lateinamerika, die zusätzlich eine berufliche Ausbildung anbieten. Dies ist ein Angebot an deutsche und einheimische Kinder. Aber das kann nicht nur die deutsche Schule tragen, sondern das bringt

auch der Standort. Wenn es dort deutsche Firmen gibt und die Kinder sehen, ich könnte bei denen einen guten Job finden, so spricht sich das herum. Es bieten sich dafür nicht alle Standorte an. Außerdem gibt es in der Zentrale inzwischen einen Referenten für das berufliche Schulwesen, welcher für die Beratung der deutschen Auslandsschulen in diesen Fragen zur Verfügung steht.

VdLiA: *Der Bericht der Bundesregierung über Stand und Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens stammt aus der Zeit vor der Vereinigung Deutschlands. Gelten die damals formulierten Grundsätze noch oder ist eine neue Konzeption nötig?*

Holik: Die auswärtige Kulturpolitik ist Teil der Auswärtigen Politik der Bundesregierung, und die hat sich in ihren Grundzügen nicht geändert. Für die Kulturpolitik gelten unsere Leitziele einer partnerschaftlichen Kulturpolitik, bei sich der Teil der Selbstdarstellung bei uns natürlich verändert hat. Auch er gehört zur Partnerschaft. Wir werden im Ausland klar machen müssen, wie schwierig es für uns nach dem Glücksgefühl der Einigung ist, den Alltag zu bewältigen. Es gehört zu unserer Kulturpolitik, daß wir dies vermitteln, auch mit den Schwierigkeiten, die wir gerade haben. Bei einem Hearing des Bundestags ging es um die Frage des Deutschlandbildes im Rahmen des Ausschusses für Tourismus, und da waren wir vom Auswärtigen Amt vielleicht am besorgtesten über das Bild, das wir im Ausland abgeben. Zum Deutschlandbild können die Auslandsschulen langfristig viel beitragen und dazu gehört auch, daß sich ein Auslandslehrer damit auseinandersetzt. Das Auslandsschulwesen ist hier ein wichtiger Teil der auswärtigen Kulturpolitik.

VdLiA: *Sie waren Leiterin des Frauen- und Familienreferats des Auswärtigen Amtes. Auf der letzten Hauptversammlung in Lübeck wurde der Antrag gestellt, den VdLiA umzubenennen in den Verband der Lehrerinnen an deutschen Schulen im Ausland. Hätten Sie für diesen Antrag gestimmt?*

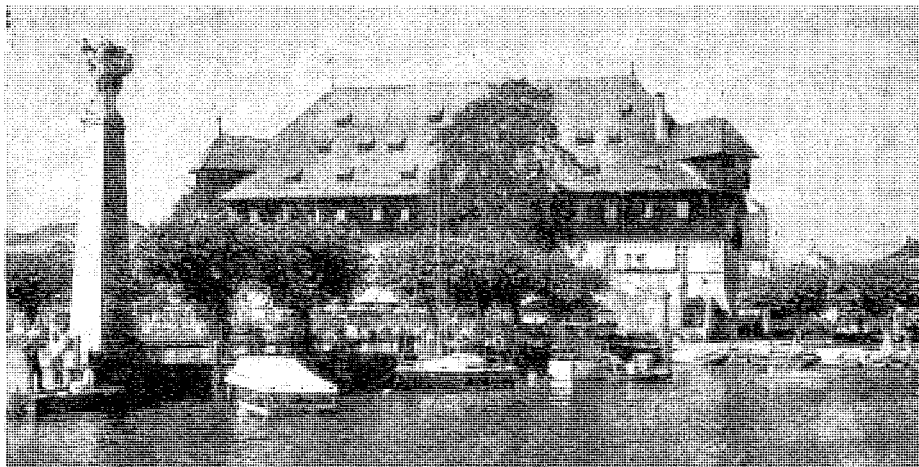
Holik: Nein. Ganz bestimmt nicht. Wo bleiben denn da die Lehrer?

VdLiA: *Frau Holik, wir bedanken uns herzlich für dieses Gespräch.*

Lehro. Frauen

*2
dus*

21. Hauptversammlung des VdLiA in Konstanz vom 28. Juli bis 31. Juli 1993



Das alt-ehrwürdige Konzilgebäude in Konstanz wird Tagungsort der nächsten Hauptversammlung des VdLiA sein. 1388 wurde es als Korn- und Lagerhaus vom damaligen Stadtbaumeister Arnold erbaut und auf Tausenden von in den weichen Seeboden gerammten Eichenpfählen fest gegründet. Von hier aus wickelten Konstanzer Kaufleute ihren Handel ab, der im Mittelalter bis nach Italien und in den Orient reichte. In die Weltgeschichte ging das Gebäude ein, als vom 6. bis zum 11. November 1417 im oberen Saal – dem Tagungsraum des VdLiA – das Konklave tagte und dort Kardinal Otto von Colonna zum Papst Martin V. wählte.

Das Bild des Konzilgebäudes soll Sie in den nächsten Ausgaben der Zeitschrift auf die Hauptversammlung einstimmen und Sie darauf hinweisen, daß Sie hier Informationen finden, die der thematischen und organisatorischen Vorbereitung der Hauptversammlung dienen und für Mitglieder und Vorstand gleichermaßen wichtig sind.

Nachdem für die amtlich vermittelten Lehrkräfte Zuschüsse für die jährliche Heimreise gewährt werden, wünscht und erhofft sich der Vorstand, daß die 21. Hauptversammlung in Konstanz noch stärker als bisher auch von den aktiven Auslandslehrern als Treffpunkt und Forum wahrgenommen wird. Die Auslandsschule soll im Mittelpunkt der Hauptversammlung stehen.

Um dies zu betonen, plant der Vorstand während der Hauptversammlung eine Ausstellung, durch die sich in Wort und Bild deutsche Auslandsschulen präsentieren. Daher möchte ich alle Schulen bitten, durch einige aussagekräftige Bilder und einen Textbeitrag als „Schulauskunftsbogen“ zum Bild des deutschen Auslandsschulwesens beizutragen. Wir denken dabei an vier bis fünf Bilder im Format 30 x 45 und an einen Text von zwei DIN A4-Seiten. Zu jedem Bild sollten eine kleine Textzeile für eine Erläuterung sorgen. Name und Ort der Schule sollten auf einem drei Zentimeter breiten Band in zwei Zentimeter hohen Buchstaben angegeben werden.

Um abschätzen zu können, ob genügend Material zur Verfügung stehen wird, bitte ich die Schulleiter der Schulen und Obleute des VdLiA, mir ihre Beiträge bis zum 1. März 1993 zuzusenden. Ich wünsche mir, daß sich die Idee der Fotoausstellung zu einem echten Bild über die deutschen Auslandsschulen verdichtet.

Dieter Forster, Vorsitzender

Wichtige Termine

Bei der 21. Hauptversammlung werden laut Satzung der Vorsitzende, der Schatzmeister und der Geschäftsführer neu gewählt.

Laut Satzung und Wahl- und Geschäftsordnung des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland muß im letzten vor der Hauptversammlung erscheinenden Heft 2/93 eine Kandidatenliste für die Vorstandswahlen veröffentlicht werden, aufgrund derer eine Briefwahl erfolgen kann.

Kandidatenvorschläge für die Wahlämter des VdLiA müssen daher bis zum 1. März 1993 beim Geschäftsführer eingegangen sein, damit sie in die Kandidatenliste aufgenommen werden können.

Anträge an die Hauptversammlung müssen ebenfalls bis zum

1. März 1993

eingegangen sein. Später eingegangene Anträge müssen als Dringlichkeitsanträge behandelt werden.

Bitte nutzen Sie Ihr Recht und machen Sie von den Möglichkeiten für Kandidatenvorschläge und für Anträge regen Gebrauch.

Richten Sie bitte alle Schreiben an den Geschäftsführer des Verbandes:

**Wolfgang Baier, Postfach 1112, W-2250 Husum
oder als Telefax an die Nummer 0 74 22-5 39 78**

Aufruf und Bitte

Bei den letzten Hauptversammlungen des VdLiA ist es ein schöner Brauch geworden, Jahresberichte von deutschen Schulen im Ausland auszulegen und damit den Teilnehmern Einblick in die pädagogische Arbeit und Vielfalt der Schulen zu geben und auch nostalgische Erinnerungen zu wecken.

Ich bitte daher alle Schulleiterinnen und Schulleiter der deutschen Schulen im Ausland, mir für die Jahre 1991 und 1992 jeweils ein oder zwei Exemplare des gedruckten Jahresberichtes ihrer Schule zuzusenden.

Ergänzend dazu würde ich es auch begrüßen, wenn Sie Exemplare von Schülerzeitungen Ihrer Schule beifügen könnten. Schülerzeitungen vermitteln in gleicher Weise ein authentisches Bild der Auslandsschule wie die Jahresberichte. Um den Schülerredakteuren einen Anreiz zu verschaffen, will der Vorstand bei der Hauptversammlung besonders gelungene Beispiele würdigen und mit kleinen Preisen honorieren.

Bei allen Schulleitern und Schulvereinsvorständen sowie den Obleuten unseres Verbandes möchte ich mich schon jetzt für die Zusendung herzlich bedanken.

Die Anschrift für Ihre Sendung: **Dieter Forster**

VdLiA

Eichenweg 38

D-7230 Schramberg

Mit freundlichen Grüßen

Dieter Forster, Vorsitzender

Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld

Zum Frühjahrestreffen der Regionalgruppe hatten sich etwa 30 Personen eingefunden. Mit eindrucksvollen Farbdias gab Herr Klaus Offeney, früher einmal in Kairo tätig und damit Kenner dieser Weltgegend, einen Reisebericht über den südlichen Teil Arabiens, den Jemen, ein Land, das heute abseits des allgemeinen Interesses liegt und (noch) keine Touristenströme anlockt. Herr Offeney bot seinen Zuhörern ein farbiges Bild des Landes, seiner städtischen und dörflichen Siedlungen, seiner Landschaften und vor allem seiner Bewohner und ihrer Lebensweise. Auf einem Tisch im Vortragsraum war eine kleine Ausstellung von Literatur und landestypischen Gegenständen zu sehen, etwa ein reich verzierter Krummdolch, wie ihn noch heute jeder stolze Jemenit zu tragen pflegt.

Zum Gespräch in kleiner Runde gab es im Anschluß an den Vortrag in einer nahegelegenen Gaststätte Gelegenheit. Dabei wurden alte Bekanntschaften aufgefrischt, neue geknüpft, Erfahrungen und Erinnerungen ausgetauscht.

Das Herbsttreffen 1992, zu dem auch neue Interessenten herzlich eingeladen sind, findet statt am Samstag, 31. Oktober, um 16.30 Uhr in der Volkshochschule Detmold, Krumme Str. (Stadtmitte). Geplant ist, passend zum 500. Jahr der Entdeckung Amerikas, ein Vortrag über Peru. Herr Rolf Schlegel wird nicht nur über Geschichte und Kultur des Landes berichten, sondern auch über ein von ihm mitbetreutes landwirtschaftliches Entwicklungsprojekt.

Gernot Vogel

Regionalgruppe Spanien/Portugal

Tagung vom 4. 6. – 7. 6. 92 in Marbella

Die Regionalgruppe Spanien/Portugal lebt. Dies zeigt sich nicht nur in den vielen Anträgen, welche von ihr und ihren Ortsgruppen bei den Hauptversammlungen eingebracht werden. Der im zweijährigen Turnus stattfindende Meinungsaustausch ist nicht nur eine – auch kritische – Begleitung der Vorstandsarbeit des VdLiA in Deutschland, er dient auch der gegenseitigen Information zwischen den Kollegen der Region. Dadurch ist manches transparenter geworden, weil Gespräche nicht nur zwischen Schulleitern bzw. Schulvereinsvorständen stattfinden. Ich glaube, daß dies in den vielen Jahren des Bestehens der Regionalgruppe zu einer Stärkung der Position der Lehrkräfte bei Verhandlungen mit den Schulvereinsvorständen beigetragen hat.

Bedanken möchte ich mich bei den Kollegen für die offene Diskussion, bei Horst Kai Klein und seiner Frau für die gelungene Organisation und Betreuung und bei Herrn Generalkonsul Hoffmann für die uns gewährte Gastfreundschaft in seinen Räumen.

Dieter Forster

Was macht eine gewöhnliche Versammlung zu einem Gipfeltreffen?

- a) Daß sich Leute auf einem Gipfel – zumindest einem Berg oder Hügel – zusammenfinden?
- b) Daß die Personen, die sich treffen, eine Gipfel- oder Spitzenposition innehaben?

- c) Daß die Themen, die dort behandelt werden, Gipfelqualität oder -bedeutung haben?

Was auch immer Sie favorisieren: All diese Merkmale kamen zusammen (wenn man nicht kleinlich ist), als sich in den Tagen vom 4. bis zum 7. Juni 1992 die Verbandsobleute

aus den deutschen Schulen der Iberischen Halbinsel (leider fehlte wieder Porto) im Gebäude der stillgelegten Hanns-Seidel-Stiftung 430 m hoch über dem Mittelmeer bei Marbella mit dem Verbandsvorsitzenden trafen, um über anstehende Probleme, vornehmlich auch über das Rahmenstatut, zu debattieren und Erfahrungen auszutauschen.

1. Ortskräfte

Ein Informationsaustausch über die Ortskräfte ergab, daß die Unterschiede von Schule zu Schule noch immer sehr groß, die Vertragsbedingungen oft noch sehr schlecht und die Zufriedenheit entsprechend gering ist.

Es herrschte Einigkeit darüber, daß die Möglichkeiten des Verbandsvorstandes, die Situation der Ortskräfte in den Schulen zu verbessern, gering sind, da die Arbeitsbedingungen mit den jeweiligen Schulvorständen ausgehandelt werden und der Vorstand auf diese kaum Einfluß, geschweige denn Druck ausüben kann. Da die Regionalgruppe dennoch ein Engagement für die Ortskräfte für unverzichtbar hält und die beste Chance in dem Weg über die Erhöhung der Schulbeihilfe durch das BVA und daran geknüpfte konkrete Forderungen und Bedingungen an die Schulvorstände sieht, erneuert sie ihren Appell an den Vorstand (vgl. schon Heft 1/91, S. 13) in Form eines **Antrages an die Hauptversammlung in Konstanz**, der folgenden Wortlaut hat:

Die Hauptversammlung möge den Vorstand beauftragen, erneut und mit Nachdruck bei den zuständigen Stellen in der Bundesrepublik Deutschland durch eine Erhöhung der Schulbeihilfe auf eine wirklich angemessene Bezahlung der Ortslehrkräfte zu drängen. Weiterhin soll erreicht werden, daß die rechtliche und soziale Absicherung der Ortslehrkräfte nach dem Arbeitsrecht des Sitzlandes gewährleistet ist.

Da die Regionalgruppe weiterhin der Überzeugung ist, daß die Verbandsobleute vor Ort eine gewisse Einflußmöglichkeit auf die Schulvorstände haben, wollen wir ihnen eine Argumentationshilfe bieten. Zu diesem Zweck wird wieder – wie vor zwei Jahren – eine Übersicht über die Einkünfte (Grundgehalt, Zulagen, Unterrichtsverpflichtung etc.)

der Ortskräfte auf der Iberischen Halbinsel erstellt und den Obleuten sobald wie möglich zugeschiedt.

2. Stellenkürzungen

Die Regionalgruppe ist erstaunt, daß die Kürzung der Stellen amtlich vermittelter Lehrer so relativ ruhig hingenommen wurde und zumal bei den Schulleitern nicht auf geschlossenen Widerstand gestoßen ist.

Kurzberichte aus den einzelnen Schulen – sie sind gewiß nicht vollständig – zeigen, wie man bemüht war und ist, die daraus resultierenden Probleme mit Bordmitteln aufzufangen:

In Schule A drohen Klassenzusammenlegungen im spanischen Zweig, in Schule B gibt es Kürzungen in einzelnen Fächern (Biologie, Geschichte); in Schule C sollen Schüler des Haupt- und Realschulbereiches binnendifferenziert im Gymnasialbereich mitunterrichtet werden; in Schule D sollen die Streichungen durch Kürzungen im Bereich der Naturwissenschaften aufgefangen werden, hier droht zusätzlich die Abweisung auch deutscher Schüler, die sich neu in der Schule anmelden wollen; in Schule E werden die Klassen immer größer, und Ortskräfte werden in zunehmendem Maße zum Abitur herangezogen, da die Versorgung mit Vermittelten in einzelnen Fächern nicht mehr ausreicht; in Schule F will man diese Lösung vermeiden – mit der Folge, daß Vermittelte übermäßig stark in Abiturklassen arbeiten müssen und ihr Engagement im freiwilligen Bereich (AGs, Feste ...) stark zurückgeht.

Die Regionalgruppe sieht in all diesen Maßnahmen eine Minderung der Schulqualität.

Sie stellt besorgt fest, daß die Stellenkürzungen nirgendwo pädagogische oder sonstige inhaltliche Gründe haben, sondern nur noch das Geld eine Rolle spielt.

3. Rahmenstatut

Dieses Thema bildete einen Schwerpunkt der Tagung.

Zur Begründung sei kurz aus der *Vorgeschichte* erwähnt,

– daß es dazu den Antrag Nr. 13 der Ortsgruppe Santa Cruz de Tenerife gegeben

- hatte, der auf der Hauptversammlung am 1. 8. 91 abgelehnt worden war (vgl. jetzt Heft 3/92, S. 149 f.),
- daß es dann einen Briefwechsel zwischen dem neuen Vorstand und der Ortsgruppe gab,
 - der diese Ortsgruppe zu einer Resolution veranlaßte,
 - die der Regionalgruppe Spanien/Portugal vorgelegt wurde
 - und den Verbandsvorsitzenden dazu motivierte, zu dieser Tagung zu erscheinen, um sich einer Diskussion zu stellen.

Herr Forster legte den Tagungsmitgliedern den „Entwurf einer Stellungnahme des VdLiA“ vom 15. 5. 92 vor, nannte die inzwischen dem Vorstand beschlossenen Änderungen (so daß uns die im Heft 3/92, S. 154 ff. veröffentlichte Fassung bekannt wurde) und gab einige Erläuterungen.

Im Verlauf der ausführlichen Diskussion konnten manche Mißverständnisse und Bedenken ausgeräumt werden, und die Standpunkte näherten sich so weit an, daß dem Grundkonzept des Vorstandes – mit der gleich folgende Einschränkung – einstimmig zugestimmt wurde.

Eine Kontroverse ergab sich bei der Aufgabenbeschreibung der Programmlehrkräfte, wie sie im Heft 3/92, Seite 157 nachzulesen ist. Es heißt dort im dritten Spiegelstrich, Programmlehrkräfte unterrichteten

„in Ausnahmefällen an deutschen Schulen im Ausland, solange diesen zur Erfüllung der Lehrverfassung keine am Ort verfügbaren geeigneten, voll ausgebildeten Ortslehrkräfte zur Verfügung stehen.“

Herr Forster sah in dieser Formulierung eine Beschreibung der an vielen Schulen vorliegenden Realität, der man Rechnung

tragen müsse. Die Regionalgruppe sah in dieser Formulierung eine Hintertür, die den Zugang einer dritten Kategorie von Lehrern in die deutschen Auslandsschulen ermögliche (bzw. festschreibe) und damit die Gefahr in sich trage, wegen der geringeren Kosten die amtlich vermittelten Lehrer zu verdrängen (oder auf bestimmte Leitungsfunktionen zu beschränken), was unerträglich sei, wenn man das bisherige Ausbildungsniveau an den deutschen Schulen halten wolle.

Die Regionalgruppe beschloß daher folgende Resolution:

Die Regionalgruppe Spanien/Portugal fordert den Vorstand auf, in dem vorgelegten Papier „Rahmenstatut: Entwurf einer Stellungnahme“ die unter Nr. II C „Aufgaben“ im dritten Spiegelstrich angeführte Aufgabenstellung (Heft 3/92, S. 157) „in Ausnahmefällen ... zur Verfügung stehen“ (s. o.) ersatzlos zu streichen.

Die Teilnehmer der Tagung waren:

- vom Vorstand: der Vorsitzende Dieter Forster
- aus Barcelona: Werner Lieberknecht
- aus Bilbao: Dietrich Bender
- aus Las Palmas de G. C.: Norbert Spahn
- aus Lissabon: Wolfgang Mallhes
- aus Madrid: Christian Wiese
- aus Marbella: Gisela Munding, Karl-Ludwig Schick, Horst Kai Klein
- aus Santa Cruz de T.: Waldemar Gries
- aus Valencia: Wolfgang Medinger

Horst Kai Klein

Neuer Vorsitzender der Regionalgruppe

Limericks sind die besseren Protokolle

*Es tagte zu Pfingst' in Marbella
Die Regionalgruppe Süd des VdLiA*

*Doch das Rahmenstatut
Schmeckte lang nicht so gut
Wie's Grillen mit Kai und Frau Hella.*

D.B.

in memoriam

Durch einen tragischen Unfall verloren wir unseren Kollegen

Hans Günther Zuleeg

* 17. 05. 1940 † 20. 08. 1992

von 1974–1981 an der Deutschen Schule Thessaloniki,
von 1985–1987 an der Deutschen Schule Lagos

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

Der Vorstand

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

HEIDEMANN, Christine; Glitzaweg 13 c,
2000 Hamburg 13 c
LÖSCHNER, Joachim; Schmiedeacker 8,
3550 Marburg-Haddamshausen
STRECKER, Helmut; Obere Ziegelhalde 2,
7166 Sulzbach-Laufen

Neue Mitglieder (Ausland)

BECKMANN, Martin; DS Marbella
BISS, Eva; DS Las Palmas, Gran Canaria
BOHNE, Dr. Carl-Georg; DS Mexiko
BRAUN, Regina; Colegio Alemán, Puerto de la
Cruz/San Antonio
BROSCHKEIT, Sabine; DS Valdivia
CONRADI-PINTHER, Dr. Eike; DS Caracas
DEHNE-HAAS, Ursula; DS Santiago
DREYER, Brigitte; DS Santiago
EGENBERGER, Susanne; DS Lima
GRÄTZ, Ronald; Colégio Benjamin Constant São
Paulo/SP
GROßE, Dr. Gabriele; Lycée Saint Germain,
Rue du Fer à Cheval, BP 230,
F-78104 Saint-Germain-Laye
HÖFT, Ute; Lycée Franco-Allemand Buc
HUNDSDÖRFER, Margarita; DS Pretoria
KLEIN, Hella; DS Marbella
KOELSCH-NEUDECK, Martina; DS Santiago
KRÄMER-BROSCHKEIT, Thomas; DS Valdivia
KRUSEMANN, Willi; DS Budapest, Cinege Ut. 8-c,
H-1121 Budapest
KÜTTNER, Winfried; DS Lissabon
LEHMANN, Ulrich; DS Villa Ballester
LEHMENKÜHLER, Albert; No. 11. Jalen 14/55,
46100 Petaling Jaya Malaysia
LEMKE, Jörg; DS Santiago

LEY, Barbara; DS Lima
MEYER-RENSCHHAUSEN, Borchard;
DS Valparaíso
PAETAU, Germaine; DS Bilbao
RABOLD, Peter; Istanbul Lisesi
RICK-BRAID, Jutta; DS Santiago
SAUER, Reinhard; DS Osorno
SCHÄFFLER, Dr. Maximilian; DS Johannesburg
SCHANZ, Barbara; DS Valdivia
SCHOLL, Heinz Dieter; Kossuth Lajos Gimnázium,
Ady Endre U. 142 Budapest
SCHÜßLER, Dietmar; DS Valparaíso
SCHULTZ, Harald; DS Bilbao
STAHL, Ursula; DS Santa Cruz de Tenerife
STEIN, Dr. Harald; Colegio Humboldt São Paulo
THOMA, Armin; DS Las Palmas, Gran Canaria
WENIGER, Peter; DS Lima
TER HARK, Gerhard; Colegio Visconde Porto
Seguro II

Mitglieder im VdLiCh

ANDERSEN, Bettina; DS Santiago
BAUSCH, Volker; DS Temuco
BECHERT, Friedrich; DS Concepción
BEHREND, Hans; DS Valparaíso
BERG, Steffen; DS Santiago
BLESSMANN, Annelore; DS Valparaíso
BLIESKE, Werner; DS Temuco
BORNHAUSER, Siegfried; DS Temuco
BRANDES, Elisabeth; DS Santiago
BREITINGER, Hans-Peter; DS St. Thomas Morus
BROSCHKEIT, Sabine; DS Valdivia
CASTENDYK, Annegret; DS Puerto Montt
DEHNE-HAAS, Ursula; DS Santiago
DREYER, Brigitte; DS Santiago
FISCHER, Petra; Ursulinensch. Santiago
FISCHER, Ulrich; DS Osorno

FLINDT, Otto; DS Temuco
 FRANK, Jürgen; DS Concepción
 GEHRKE, Peter; DS Temuco
 GERLACH, Constanze; DS Temuco
 GOETTMANN DE CASEIRO, Margrit; DS Santiago
 GRAF, Rita; DS Temuco
 GROßBACH, Günter; DS Valdivia
 GRUNWALD, Paul; DS Concepción
 HAASIS, Harald; DS Santiago
 HAGL, Manfred; DS Concepción
 HALLER, Rolf-Jürgen; DS Santiago
 HALM, Gerold; Inst. „W. v. Humboldt“
 HARTMANN, Rosemarie; DS Santiago
 HAUSMANN, Ralf; DS Valparaiso
 HAYE, Olaf; DS Santiago
 HENN, Klaus-Peter; DS Santiago
 HENNINGER, Rainer-Wilhelm; DS Santiago
 HERMANN-SCHMEIDEL, Claudia; DS Valparaiso
 HIMMELHUBER, Maximilian; DS Osorno
 HOFFMANN, Jürgen; DS Santiago
 HOMANN, Gregor; Inst. „W. v. Humboldt“
 KESSLER, Hans; DS Puerto Montt
 KOELSCH-NEUDECK, Martina; DS Santiago
 KRÄMER-BROSCHKEIT, Thomas; DS Valdivia
 KRAUSE, Hans-Jürgen; DS Santiago
 LAHR, Kurt; DS Santiago
 LEMKE, Jörn; DS Santiago
 LINGENHEIL, Siegfried; DS Valdivia
 LOHMANN, Jörg; DS Santiago
 MALL, Walter; DS Santiago
 MAYER-SCHUCHARD, Clemens; DS Valparaiso
 MEDO, Max-Moritz; DS Valparaiso
 MEYER-RENSCHHAUSEN, Borchard;
 DS Valparaiso
 MÖLLER, Herbert; DS Valparaiso
 MUNDERLOH, Bernd; DS Valparaiso
 PIETSCHMANN, Jürgen; DS Valparaiso
 RICK-BRAID, Jutta; DS Santiago
 RUDEK, Klaus; DS Santiago
 SANDER, Manfred; DS Santiago
 SAUER, Reinhard; DS Osorno
 SCHANZ, Barbara; DS Valdivia
 SCHEID, Roswitha; DS Temuco
 SCHREINER, Volkmar; DS Santiago
 SCHÜBLER, Dietmar; DS Valparaiso
 SCHULTE-BERTSCHIK, Klaas; DS Valdivia
 SCHWABE-HEGER, DS Concepción
 SEMRAU, Bernhard; DS Puerto Montt
 SIGLE, Hansdieter; DS Puerto Montt
 SINGER, Ingrid; DS Santiago
 SPECHT, Michael; DS Osorno
 STEINBACH, Rüdiger; DS Santiago
 STEPHAN, Siegfried; DS Santiago
 STIEG, Uta; DS Valdivia
 TESCH, Ferdinand; DS Valparaiso
 WEIDINGER, Klaus; DS Osorno
 WENIG, Burkhard; DS Valdivia
 WOLPER, Eckhard; DS Santiago
 WUSTENBERG, Volker; DS Valparaiso
 ZIMMERMANN, Klaus; DS Puerto Montt
 ZIPFEL, Jürgen; DS Santiago

HOFFMANN, Helmut; DS Dublin
 HOFMANN, Gerlinde; Scoala Normala Caransebes,
 Rumänien
 HUNDHAUSEN, Erhard; DS Bilbao
 HURST-GÄSSLER, Gabriele; DS Alexandria
 LINDENTHAL, Peter; DS Rom
 MÜGGE, Klaus; DS Singapur
 OPPELT, Susanne; DS Mexiko
 SCHOTT, Dr. Franz Josef; DS Stockholm
 SCHRADER, Norbert; DS Lissabon

Anschriftenänderungen (Ausi. → Inl.)

BÄUMEL, Helmut (DS Manila), Valleystr. 19, 8000
 München
 BENDER, Dietrich (DS Bilbao), Georg-Voigt-Str.
 62, 3550 Marburg
 BIALKE, Harald (DS San Salvador), Fischenicher
 Str. 24, 5030 Hürth-Kendenich
 CAESAR, Peter (DS Bogotá), Eimersweg 34, 4200
 Oberhausen 11
 CONRADT, Roland (DS San Salvador), Rilkestr.
 20, 7149 Freiberg a. N.
 DEMBOWSKI, Hermann (DS Helsinki), Gräfen-
 berger Str. 9, 8500 Nürnberg 20
 DOLLT, Erhard (DS Madrid), Franz-Konrad-Str. 112,
 7070 Schwäbisch-Gmünd
 DOPFER, Roderich (DS Bilbao), Ifflinger Str. 12,
 7732 Niedereschach
 EMLER, Jörg (DS Thessaloniki), Zum Gesehr 9,
 6688 Illingen-Hirzweiler
 ENGELHARD, Frank (DS Paris), Berghofweg 4,
 3550 Marburg
 ENGELKE, Albert (DS Villa Ballester), Hohenrode
 9, 3014 Laatzen 1
 FREDRIKSSON, Erik Ernst (DS Moskau), Hützeweg
 1, 7856 Rümmlingen
 GERHOLD, Jutta (DS Thessaloniki), Birkenweg 18,
 6581 Hettenrodt
 GERSTENBERG, Hennig (DS Johannesburg),
 Bahnhofstr. 52, 2890 Nordenham
 GOERTZ, Dieter (DS Santiago), Winkelweg 6, 2900
 Oldenburg
 HAMM, Gerd (DS San Sebastian), An der Acher 19,
 7590 Achern
 HASLBECK, Ludwig (DS Ist. Gulia Mailand),
 Viereckmühlstr. 11 A, 8440 Straubing
 HILKINGER, Peter (DS Cali), Schussenrieder Str.
 72, 7952 Bad Buchau
 HOOVEL, Norbert Van den (DS Barcelona),
 Löwenicher Str. 17, 5040 Brühl 4
 HORNBERGER, Albrecht (DS Addis Abeba),
 Emilienstr. 16, 7000 Stuttgart 80
 KEIL, Eberhard (DS Paris), Wilhelm-Kopf-Str. 29,
 7142 Marbach/N.
 KRAUSE-LEIPOLDT, Harald (DS Stockholm),
 Insterburger Str. 4, 2900 Oldenburg
 KREUZER, Ekkehard (DS Stockholm), Quittenweg
 9, 7300 Esslingen
 LEISEN, Josef (DS Valencia), Hohenzollernstr. 94,
 5400 Koblenz
 LEISGANG, Joachim (DS Stockholm), Dr. Carlo-
 Schmid-Str. 56, 8500 Nürnberg 20
 LIESEK, Hartmut (DS Riyad), Kleiner Holzweg 37,
 3500 Kassel
 MILTHALER, Gertrud (DS Nairobi), Brückstr. 20,
 2810 Verden

Anschriftenänderungen (Inl. → Ausl.)

BECKER, Jürgen; DS Athen
 BINDER, Harald; DS Arequipa
 FRITZEL, Dr. Nils Werner; DS Algier

- MÖBIUS, Siegfried (DS Villa Ballester), Von Bodelschwingh 23, 4514 Ostercappeln
- PELEIKIS, Hans-Jürgen (DS Rom), Unter den Linden 41, 2087 Ellerbek
- PETRY, Ludwig (DS Rom), Zeisigweg 12, 4005 Meerbusch
- POPELKA, Jürgen (DS Bogotá), Alte Haager Str. 23, 6921 Lobbach 1
- RIEDEL, Uwe (Lehrerbild. Inst. São Paulo), Am Sonnenhang 4, 6501 Partenheim
- ROHSE, Ulrich (DS Bilbao), Am Hang 11, 4630 Bochum 1
- RUFT, Reiner (DS Stockholm), Lindenstr. 56a, 7703 Rielasingen-Worbl. 1
- SCHERFF, Eberhard (DS Den Haag), Pflugweg 81, 5810 Witten
- SCHEURENBRAND, Ulrich (DS Kobe), Hauptstr. 111, 7907 Langenau-Göttingen
- SCHUFFELHAUER, Götz (DS Toulouse), Borstellstr. 51, 1000 Berlin 41
- SCHULTZ, Dr. Albrecht (Lucée Buc), Im alten Kloster, 6741 Eußerthal
- SCHUSTER, Karin (DS Bilbao), Zeisigweg 3, 7034 Hildrizhausen
- STOLLE, Werner (DS Moskau), Julius-Leber-Str. 17, 2360 Bad Segeberg
- SUNDERMEIER, Fritz (DS Tokyo), Kaplan-Xanten-Str. 6, 4250 Bottrop-Kirchhellen
- VIEBROCK, Hans Heinrich (DS Bilbao), postlagernd, 2240 Heide
- VOGEDING, Joachim (Istanbul Lisesi), Heckelweg 11, 5309 Meckenheim
- WAWER, Helmut (DS Bilbao), Im Heisterbusch 44, 2820 Bremen 77
- WEINZIERL, Wolf (DS Nairobi), Sailerbachstr. 17, 8201 Neubuurn
- WINGENFELD, Harald (DS Mexico), Pferdskopfweg 14, 6418 Hünfeld
- WÜRZNER, Franz (DS Washinton), Dr.-Amberger-Str. 16a, 8374 Viechtach

Neue Obleute

- HOFFMEISTER, Claus; DS Helsinki
- HOLZER-ZOHD, Margret; DS Nairobi
- LANGER, Gerd; DS Manila
- WERNER, Rudolf; DS Bilbao

Nachtrag Neue Mitglieder 1991

(Es darf uns eigentlich nicht passieren, aber es ist halt passiert: Eine Liste mit Neuen Mitgliedern 1991 ist aus Versehen nicht in unserer Zeitschrift veröffentlicht worden. Wir bitten die Kolleginnen und Kollegen um Entschuldigung und bringen die Liste nun mit ziemlicher Verspätung.)

- BOYSEN, Hans Jürgen, DS Thessaloniki
- BROMM, Michael, DS d. Borrom, Alexandria
- DRECHSLER, Martin, 7000 Stuttgart 1, Augustenstr. 120
- GERHOLD, Jutta, DS Thessaloniki
- HAMMER, Hermann, Lycée Franco-Allemand Buc
- HANKE, Ingo, DS Bilbao
- HART, Michael, Lycée Franco-Allemand Buc
- HENNEKE, Dr. Heinz-W., DS Stockholm
- JACOBSEN, Dr. Volker, 2407 Bad Schwartau
- JELINEK, Gerhard Lycée Franco-Allemand Buc
- KOCH, Gabriele, DS Moskau
- KÜPER, Fritz, 5350 Euskirchen, Mörikestr. 27
- MAIER-FREY, Gerd, Lycée Franco-Allemand Buc

- MAYER, Herwig, DS Mexiko City
- PFLÜGER, Klaas, DS Thessaloniki
- RAUNECKER, Berthold, DS Ankara
- SCHULTZ-GUTSCHKE, Heiner, DS Valencia
- SCHÜTTLER, Ute, DS Barranquilla
- SELBERT, Wolfgang, DS Moskau
- SPILLER, Armin, DS Ankara
- STORM, Dr. Heinrich, DS Mailand
- TUIHER-FRIED, Anke, DS Ankara
- VOIGT, Dr. Ulrich, DS Rio de Janeiro
- WANGERIN, Waltraud, DS Bogotá
- WEINDL, Alois, DS Stockholm
- WERNER, Rudi, DS Bilbao

Und da wir gerade bei den Bekenntnissen sind: In Heft 2/92 haben wir unter den Anschriftenänderungen aus Versehen den **Fachberater Christian Förg** aus der Republik Benin zurück nach Deutschland versetzt. Wir bitten auch dies zu entschuldigen. Herr Förg ist selbstverständlich weiterhin Fachberater in der Republik Benin.

Berufliche Bildung in Auslandsschulen und Entwicklungspolitik – ein Widerspruch?

Die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH fördert und fördert im Auftrage der deutschen Regierung weltweit zahlreiche Projekte der beruflichen Bildung.

Unsere Mitglieder auf die Besonderheiten dieser deutschen Aktivitäten im ausländischen Schulwesen aufmerksam zu machen und Berührungsbereiche bzw. Kooperationsmöglichkeiten hervorzuheben, dient die Veröffentlichung des folgenden Schriftwechsels.

**Deutsche Gesellschaft für
Technische Zusammenarbeit (GTZ)
6236 Eschborn 1**

09. 01. 1992

**Herrn
Dr. G. Rösch
Proyecto „Formación Profesional Dual“
c/o Servicio Nacional de Capacitación
y Empleo (SENCE)
Casilla 432-V Correo Central
Santiago de Chile**

Duale Berufsbildung SENCE/Chile

Lieber Herr Rösch,

mit Ihrem Brief vom 22. 11. 91 haben Sie uns Unterlagen über Berufsbildungsaktivitäten deutscher Auslandsschulen und über ein geplantes Programm in Osorno/Chile zugesandt und nach unserem Kommentar gefragt. Durch die Feiertage kommen wir erst heute dazu, Ihren Brief zu beantworten.

Uns ist bekannt, daß es einige deutsche Auslandsschulen gibt, die Berufsbildung in dualer Form durchführen. Bis auf die drei erwähnten Ausnahmefälle (ESEP Peru, Guayaquil/Ecuador, Buenos Aires/Argentinien) waren dies durchweg kaufmännische Ausbildungsgänge. Wir kennen die meisten dieser Programme und es gibt enge Verbindungen von der GTZ zu einer Reihe von ehemaligen Auslandslehrern in diesen Programmen. Übrigens sind in der auf DIN A5 kopierten Zusammenstellung des Auslandslehrerverbandes eine Reihe von Programmen enthalten, die von den deutschen Auslandskammern getragen werden und nicht mit den deutschen Auslandsschulen in Verbindung stehen (z. B. Mexico, Paraguay, Portugal).

Charakteristisch für alle Berufsbildungsprogramme deutscher Schulen ist Deutsch als Unterrichtssprache und die Orientierung an deutschen Berufsbildern und Lehrplänen. Insofern sind meist die Zielgruppe Kinder von Auslandsdeutschen oder von einer einheimischen Bildungs- (und Finanz-)Elite, die es sich leisten kann, die Kinder auf eine teure Privatschule zu schicken und deren Kinder dazu so leistungsfähig sind, daß sie einem Unterricht auf Deutsch folgen können. Ausbildungsziel sind meist deutsche Gehilfen- oder Facharbeiterabschlüsse, die von deutschen Auslandsfirmen honoriert werden. Dementsprechend arbeiten diese Programme vor allem mit Firmen mit deutschem Einfluß zusammen, wo auch die deutsche Sprache ihren Stellenwert hat.

Diese Ausbildungskonzeption hat ihre Logik und Berechtigung, hat aber mit entwicklungspolitischen Überlegungen wenig zu tun. Wir bemühen uns, in GTZ-Berufsbildungsprojekten Elemente für national eigenständige Berufsbildungssysteme zu liefern, d. h. die Curricula dem landesspezifischen Bedarf

entsprechend zu entwickeln, mit einheimischen Betrieben zusammenzuarbeiten und normalen Schulabgängern mit möglichst niedrigem schulischem Eingangsniveau die Programme zu öffnen. Daß so unterschiedliche Konzepte durchaus parallele Programme am gleichen Ort rechtfertigen, können wir an verschiedenen Beispielen dualer Ausbildung zeigen:

- in Mexico-Stadt gibt es ein TZ-Projekt parallel zu Programmen der deutsch-mexikanischen Kammer-Organisation CEMAC, beide arbeiten zusammen, daneben gibt es eine Sekretärinnenausbildung an der deutschen Schule;
- in Quito, Ecuador, wird derzeit mit der ecuadorianischen IHK ein TZ-Projekt für kaufmännische Ausbildung geplant, obwohl die deutsche Schule dort schon länger dual kaufmännisch ausbildet (in Zusammenarbeit mit der deutschen-ecuadorianischen IHK);
- in Buenos-Aires, Argentinien, plant die deutsch-argentinische IHK duale Ausbildung in technischen Berufen mit deutschen Firmen, obwohl es seit langem ein entsprechendes TZ-Projekt bei CONET gibt (dieses CONET-Projekt ist übrigens im Gegensatz zu der Behauptung in dem Papier „Ergebnisse des Arbeitskreises II“ keinesfalls gescheitert, sondern ungewöhnlich erfolgreich, wie die beiliegenden Darstellungen der Schülerzahlen und mitarbeitenden Firmen belegen – 5/1989 wurde es übergeben!)...

Die oben aufgezeigten grundsätzlichen Positionen bei den Ausbildungskonzeptionen sind natürlich in der Realität etwas verwischt, und der Gerechtigkeit halber soll erwähnt werden, daß in den Fällen ESEP und Guayaquil sehr wohl eine soziale Öffnung und stärkere Integration in die Situation der Länder angestrebt war. Nur wurden diese beiden Programme inzwischen aufgegeben. Und das Argentinien-Engagement des Auslandsschulamtes hat seinerzeit zu dem anschließenden GTZ-Projekt geführt, weil erkennbar wurde, daß die angestrebten dualen Ausbildungsprogramme in technischen Berufen besser im Rahmen eines TZ-Projektes gefördert werden können.

Zum Thema Kaufmännische Ausbildung noch eine Anmerkung: In dem Papier „Ergebnisse des Arbeitskreises II“ wird die Hochschulreife als notwendige Eingangsvoraussetzung unterstrichen und die Akademisierung entsprechender Ausbildungsgänge beklagt. Eine wichtige Ursache hierfür scheint die in Lateinamerika verbreitete Auffassung und Tradition, für Aufgaben in kaufmännischer Verwaltung und Rechnungswesen zumeist akademisch ausgebildetes Personal einzusetzen. Diese an Universitäten ausgebildeten „Contadores“ oder „Administradores de Empresas“ sind bestenfalls theoretisch geschult. Da sie im Zweifel auch die Ausbilder sind, reproduzieren sie sich in kaufmännischen Ausbildungsprogrammen. Diese Tradition zu brechen dürfte nicht einfach sein.

Das erwähnte Papier enthält auf Seite 11 die Aussage, daß Entwicklungshilfeprojekte (es geht um Berufsbildung) in der Regel wieder einschlafen, sobald sie übergeben werden. Diese Aussage ist falsch und leicht zu widerlegen. Dennoch ist die daraus hergeleitete Folgerung, daß eine langfristige Kooperation eines TZ-Projektes mit einer Ausbildungsinstitution sinnvoll ist, ganz in unserem Sinne. Wir versuchen, diese Kooperation – die vor allem der langfristigen Stabilität nach Projektübergabe dienen soll – durch Patenschaften mit deutschen Berufsschulen, durch Zusammenarbeit mit Kammern und Verbänden etc. herzustellen. Wenn daran eine deutsche Auslandsschule Interesse hat, arbeiten wir sehr gerne zusammen (problematisch bleibt natürlich die unterschiedliche Konzeption). Normalerweise muß diese Kooperation aber vom TZ-Projekt ausgehen – meist von den deutschen Beratern. Wir in Eschborn können dabei nur unterstützend helfen. Die Planungen für das Osorno-Programm sehen interessant aus, sie weichen von der üblichen Dualkonzeption deutscher Auslandsschulen erheblich ab, und wir können uns eine Zusammenarbeit gut vorstellen.

Wir werden Ihren Brief als Anlaß nehmen, den deutschen Auslandslehrerverband gezielt über unsere Dualprojekte zu unterrichten und einige Auffassungen zu korrigieren. Hoffentlich helfen Ihnen diese Ausführungen. Vielleicht informieren Sie uns gelegentlich, ob es zu einer Kooperation in Osorno kommt.

Herzliche Grüße

Rychetsky
Heintze

Verband Deutscher Lehrer im Ausland
Der Vorstand

**Deutsche Gesellschaft für
 Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH**
Abt. 4050
Postfach 5180

6236 Eschborn 1

Hamburg, den 23. April 1992

Betr.: Ihr Schreiben vom 09. 01. 92
 Berufliche Bildungsgänge im Auslandsschulwesen

Sehr geehrter Herr Rychetsky,
 sehr geehrter Herr Heintze,

wir beziehen uns auf Ihr Schreiben an Ihren Mitarbeiter Herrn Rösch und danken für die Gelegenheit, Ihre Ausführungen zu den beruflichen Bildungsgängen im deutschen Auslandsschulwesen kennenzulernen. Ihre positive Stellungnahme zu diesem Bereich des deutschen Auslandsschulwesens begrüßen wir, möchten uns aber noch einige Anmerkungen erlauben.

Die berufsqualifizierende Bedeutung dualer Ausbildungsgänge ist inzwischen auch von den amtlichen Stellen des deutschen Auslandsschulwesens und von den deutschen Auslandsschulen erkannt und in Zusammenarbeit mit den örtlichen deutschen Auslandshandelskammern in entsprechende Ausbildungsformen umgesetzt worden. Das ist überall dort möglich geworden, wo die jeweiligen Ausbildungsjahrgänge noch dem deutschen gymnasialen Schulpflichtbereich statt einer Akademieausbildung zugerechnet werden können. Da die nationalen Bildungsabschlüsse in der Regel mit Vollendung des 11. bzw. des 12. Schuljahres erreicht werden, konnten meist zweijährige Ausbildungsgänge entweder mit direkter organisatorischer Zuordnung an einer deutschen Auslandsschule oder in eigenständiger Trägerschaft eingerichtet werden.

So gibt es – teilweise bereits seit zehn bis fünfzehn Jahren – duale Ausbildungsgänge an den folgenden Orten:

Barcelona:	Bank-, Industrie- und Speditionskaufmann
Madrid:	Industrie-, Bank- und Versicherungskaufmann
Buenos Aires:	Industriekaufmann, geprüfte Sekretärin
Bogotá:	Industriekaufmann, Groß- und Außenhandelskaufmann, Fremdsprachensekretärin bzw. Kaufmann für Bürokommunikation
Lima:	Industriekaufmann, dreisprachige Sekretärin
México:	Kaufmann für Bürokommunikation, Groß- u. Außenhandel
Montevideo:	Bankkaufmann, Groß- und Außenhandelskaufmann, Fremdsprachensekretärin
São Paulo:	Industriekaufmann, Speditionskaufmann, geprüfte Sekretärin
Santiago:	Industriekaufmann, Kaufmann im Groß- und Außenhandel, Schiffskaufmann und Fremdsprachensekretärin
Hongkong:	Groß- und Außenhandelskaufmann

Außerdem bestehen die von Ihnen bereits erwähnten berufsvorbereitenden, teilweise berufsqualifizierenden Vollzeitschulformen, die auch Praktika einschließen, darunter in Guayaquil mit Sekundarstufenkursen in Elektrotechnik und Metallmechanik. Wegen der Fremdsprachenkenntnisse, des beruflichen Umfeldes der Schülerklientel und der finanziell weniger aufwendigen technischen Ausstattung sind aber die wirtschaftsbezogenen Ausbildungsgänge für die deutschen Auslandsschulen typisch.

Die Förderung durch die amtlichen deutschen Stellen kann im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik nur dort erfolgen, wo Deutsch auch Unterrichtssprache ist. Angemessene Vorkenntnisse der deutschen Sprache, durch das erworbene Sprachdiplom I oder II bescheinigt, sind Einstiegsvoraussetzung für den Besuch eines beruflichen Bildungsganges. Das bedeutet aber nicht, daß alle Unterrichtsfächer in deutscher Sprache unterrichtet werden. Außerdem wird Wert darauf gelegt, daß auch die einheimische Fachsprache erworben wird. Durch den Bezug der Ausbildung auch auf die deutsche Sprache kann natürlich eine flächendeckende Ausbildung für bestimmte Berufe, wie es bei Entwicklungsprojekten angestrebt sein könnte, nicht erreicht werden.

Die erwähnten beruflichen Bildungsgänge wenden sich nur in einem kleinen Maße an die Zielgruppe der Kinder jener deutscher Eltern, die in dem Lande vorübergehend als Experten tätig sind. Wichtigste

Zielgruppe sind die sprachlich befähigten Kinder einheimischer Eltern und die Kinder aus deutschstämmigen Familien des Landes. Es ist richtig, daß diese vorwiegend der gehobenen Mittelschicht und auch der Oberschicht angehören, da das Schulgeld und die Kapazität der deutschen Auslandsschulen als Privatschulen einer breiteren Öffnung Grenzen setzen. Einige der genannten Auslandsschulen führen aber auch Seiteneinstiegsklassen mit sozialer Öffnung. Dieser entwicklungspolitische Aspekt im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik sollte hier doch hervorgehoben werden.

Gleichzeitig möchte ich betonen, daß die eingerichteten Ausbildungsgänge in diesen Ländern durchaus eine Pilotfunktion wahrnehmen:

Erstens sind sie nach Maßstäben des deutschen beruflichen Bildungswesens eingerichtet, das sich bisher bewährt hat und Vorbildcharakter für einheimische Entwicklungen auf diesem Sektor einnimmt oder einnehmen kann.

Zweitens kommen sie dem Ausbildungsbedarf des Landes entgegen, entlasten den Bedarf an ausländischen Arbeitskräften und wirken der ausgeprägten Neigung zur Akademisierung der einheimischen Berufsbildung entgegen. Daran haben auch die deutschen Unternehmen wegen deren Sprach- und Sachkompetenz einen attraktiven Arbeitsplatz.

Daß sich die beruflichen Bildungsgänge bislang vorwiegend an deutschen Berufsbildern und Lehrplänen orientieren, erfordert sicher noch eine weitergehende Auseinandersetzung mit der landesspezifischen Bedarfssituation. Hier wäre auch die Mitarbeit der deutschen Pädagogischen Zentren in Lateinamerika gefordert. Erstrebenswert könnte auch eine Zusammenarbeit mit den Entwicklungsexperten und den mit ihnen kooperierenden Partnerträgern sein. Es versteht sich aber, daß die berufsbezogenen Lehrpläne der beruflichen Bildungsgänge im deutschen Auslandsschulwesen die besonderen Ausbildungsbelange des jeweiligen Landes berücksichtigen. Trotzdem wäre mancherorts eine intensivere Integration einheimischer Fachkräfte bei der curricularen Gestaltung der Ausbildungsgänge wünschenswert, was zugleich einen stärkeren entwicklungspolitischen Effekt bewirken würde. Die grundsätzliche Orientierung an deutschen Berufsbildern stellt andererseits die praktische Bewährung vor Ort nicht in Frage.

Es ist richtig, daß nicht in erster Linie daran gedacht ist, die bestehenden beruflichen Bildungsgänge in einheimische Hände zu überführen. Der Ausbau in diesem Bereich einerseits wie die Begrenztheit der öffentlichen Mittel für amtlich vermittelte Lehrkräfte andererseits werden dazu führen, daß einheimische Fachkräfte stärker unterrichtlich eingesetzt und auch Führungsaufgaben übernehmen werden. Insofern wird auch in dieser Hinsicht eine entsprechende entwicklungspolitische Auswirkung nicht ausbleiben. Durch die enge oder auch gegebenenfalls lockere Anbindung an eine deutsche Auslandsschule ist andererseits gewährleistet, daß die Stabilität dieser berufsbildenden Einrichtungen eher gesichert ist, so daß die manchmal fragwürdige Nachhaltigkeit des Erreichten nach Projektübergabe nicht zum Problem wird.

Diese Ausführungen mögen auch von unserer Seite verdeutlichen, daß sich die Einrichtung beruflicher Bildungsgänge im deutschen Auslandsschulwesen nicht als Konkurrenz zu Maßnahmen der technischen Zusammenarbeit im Rahmen der Entwicklungspolitik der Bundesregierung versteht. Gleichzeitig zeigen sich aber doch Berührungsbereiche, die ein Zusammenarbeiten vor Ort zweckdienlich erscheinen lassen. Daß Sie dieses auch so sehen, begrüßen wir sehr, und wir hoffen, daß sich nicht nur in Osorno ergiebige Kontakte zwischen Projekten der technischen Zusammenarbeit und den schulischen Institutionen der auswärtigen Kulturpolitik abzeichnen.

Deshalb möchte ich vorschlagen, Ihren Kommentar an Herrn Rösch und diese Stellungnahme auszugsweise in unserer Verbandszeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ zu veröffentlichen, um Kooperationen draußen, wo vielleicht möglich, zu fördern. Für Ihre Stellungnahme wäre ich Ihnen dankbar. Ein Exemplar der letzten Ausgabe unserer Verbandszeitschrift, die sich besonders mit beruflicher Bildung befaßt, füge ich bei.

Mit freundlichen Grüßen

Hartmut Neimöck

Antwort aus Chile

Zu den Artikeln:

- **Kommission Fortbildung**
- **Problemorientierung – Praxisorientierung** Heft 2/92

Jeder Lehrer, der sich für Deutsche Schulen in Chile interessiert, muß, genauso wie in den beiden o.g. Artikeln, zu dem Schluß kommen, daß selbstständiges Problemlösen, Kreativität, partnerbezogenes Lernen, Kritikfähigkeit und -akzeptanz, gemeinsame Wochenplanung, Erstellen von Unterrichtsreihen, innere Differenzierung, etc., etc. die Unterrichtsqualität erheblich verbessern würden.

Nun möchte ich darauf aufmerksam machen, daß ein Lehrer in Chile etwa 1/8 bis 1/10 des Gehaltes seines deutschen Kollegen verdient. Um dieses geringe Einkommen annähernd auf das Doppelte zu verbessern, müssen diese Lehrer, nachdem sie vormittags eine volle Stundenzahl unterrichtet haben, nachmittags zusätzlich eine große Zahl an Nachhilfestunden geben, womit sie dann mühsam ihre Familie ernähren und die Ausbildung ihrer Kinder finanzieren müssen. Schulen – auch Deutsche Schulen (!) – sind in Chile teuer.

Ein angemessenes Gehalt für Ortslehrkräfte würde:

- mehr Zeit und Motivation für Fortbildung und Unterrichtsvorbereitung, wie in o. g. Artikeln vorgeschlagen, ermöglichen,
- das Ansehen und Selbstwertgefühl der Ortslehrkräfte heben,
- das Interesse solcher Studenten wecken, die bei einem guten PAA-Abschluß (Abitur) in die akademischen Berufe der freien Wirtschaft abwandern.

Außer den notwendigen Fortbildungskursen und einem Lehrer-Bildungs-Institut (LBI) müßte die wirtschaftliche Lage aller Ortslehrkräfte grundlegend verbessert werden.

Ursula Reutter

*(20 Jahre Ortslehrkraft in Chile,
9 Jahre Lehrerin in Deutschland)*

Es gibt sie doch: Die FL-Dienstanweisung

Fachleiter für Deutsch an Begegnungsschulen – eine Funktionsbeschreibung

Auf der Regionaltagung der Fachleiter für Deutsch in Spanien und Portugal vom 30.3. – 3.4.87 in Madrid wurde deutlich, daß sich viele FLL über ihre Aufgaben, Rechte und Pflichten an den einzelnen Begegnungsschulen nicht hinreichend im klaren waren. Zwar war man als FL für Deutsch an eine Auslandsschule vermittelt worden, fand aber bei Dienstantritt keine schriftlichen Vereinbarungen über sein Tätigkeitsfeld vor, weder im Dienstvertrag noch als zwischen Schule und FL irgendwie formulierte Dienstanweisung. Die FLL in Spanien und Portugal waren der Meinung, daß schriftlich formulierte Absprachen zwischen der Schulleitung und dem FL für Deutsch – in Form einer Funktionsbeschreibung oder Dienstanweisung –, die die Aufgaben des FL

regeln und seinen Zuständigkeitsbereich definieren, für das an einer Begegnungsschule zentrale Fach Deutsch erarbeitet werden müßten, nicht nur um den neuvermittelten FL zu orientieren, sondern um eine kontinuierliche, effiziente und intensive Arbeit der Fachschaft Deutsch einer jeden Schule zu gewährleisten.

Die auf der FLL-Tagung vom Februar 1989 verabschiedete Fassung einer Dienstanweisung für FLL für Deutsch an Begegnungsschulen in Spanien und Portugal basiert auf den „Aufgaben des FL für DaF – Empfehlungen für eine Arbeitsanweisung“ des BVA und berücksichtigt zudem die Einwände der Direktorenkonferenz Spanien/Portugal vom 5.6.87, die eine Verselbständigung der Arbeit des FL

vermeiden und dem FL auch keine weitgehenden Rechte gegenüber seinen Kollegen einräumen wollte.

Laut Informationsschreiben – Info 2/1988 des BVA – ZfA sollte künftig für Funktionsstelleninhaber nach Absatz 12 des Dienstvertrags (gemeint war der Musterdienstvertrag und Zustimmungsschreiben für vermittelte Lehrer an Deutschen Schulen im Ausland in der Neufassung vom 10.12.86) folgender Satz eingefügt werden: „Der Lehrer wird als ... an die Schule verpflichtet. Eine besondere Dienst-

anweisung wird zwischen beiden Vertragsparteien schriftlich vereinbart.“ Leider wurde dieses Vorhaben in den neuen, ab Januar 1991 geltenden Dienstverträgen nicht verwirklicht. Allerdings stimmte die Direktorenkonferenz Spanien/Portugal der von der FLL-Tagung formulierten „Dienstanweisung“ zu, ohne sie jedoch als verbindlich zu erklären. Auf der Grundlage der Funktionsbeschreibung/Dienstanweisung können Vereinbarungen zwischen Schule und FL getroffen werden.

Fachleiter für Deutsch an Begegnungsschulen in Spanien und Portugal

Dienstanweisung

An den Deutschen Schulen im Ausland ist der Schulleiter für die Organisation und Durchführung des gesamten Unterrichts verantwortlich. Innerhalb dieser Gesamtverantwortung kann er Teilaufgaben delegieren. (Vgl. Dienstordnung für deutsche Schulleiter im Ausland, Handbuch für das Auslandsschulwesen, Abschnitt 12.2.1; hier besonders Ziffer 6.1. und 7.7.)

Da der Deutschunterricht an allen Begegnungsschulen einen besonderen Schwerpunkt bildet, wird die didaktisch-methodische Koordination dieses Unterrichts einem Fachleiter übertragen. Der Fachleiter nimmt seine Aufgaben weitgehend in eigener Verantwortung wahr. Sie sind in der folgenden Dienstanweisung festgelegt.

1. Bereich Konferenzen

- 1.1. Der Fachleiter beruft Fachkonferenzen im Einvernehmen mit dem Schulleiter ein und leitet sie.
- 1.2. Er sorgt für die Einhaltung von Konferenzbeschlüssen.

2. Bereich Organisation

- 2.1. Er arbeitet in allen Fragen, die Deutsch als Fremd-, Mutter- oder Unterrichtssprache betreffen, eng mit den anderen Fachvorsitzenden und Abteilungsleitern, besonders der Grundschule, zusammen.
- 2.2. Er sorgt unter Einhaltung des Dienstwegs für den fachbezogenen Informationsaustausch mit den anderen Schulen.
- 2.3. Er sorgt für die Vorbereitung, Organisation und Durchführung von
 - Cursillos
 - schulinternen Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen der Fachberatung
 - und ggf. Vorbereitungslehrgängen (in Absprache mit dem BVA-ZfA)
- 2.4. Er sorgt für die Anforderung von Lehr- und Lernmitteln für das Fach Deutsch. Die Vorschläge für die Anforderungen stimmt er vorher mit der Fachkonferenz ab.
- 2.5. Er sorgt dafür, daß bewährte Unterrichtshilfen und -materialien gesammelt und eingesetzt werden.

- 2.6. Er sorgt dafür, daß die Fachkonferenz über wichtige Neuerscheinungen angemessen informiert wird und geeignete Veröffentlichungen in die Fachbibliothek aufgenommen werden.
- 2.7. Er sorgt für die Inventarisierung aller Unterrichtsmaterialien für das Fach Deutsch.
- 2.8. Er berät den Schulleiter bei der Unterrichtsverteilung, Stundenplangestaltung, Zusammenstellung der Lerngruppen sowie der Prüfungsausschüsse für das Fach Deutsch.
- 2.9. Er sollte bei allen Entscheidungen gehört werden, bei denen die sprachliche Kompetenz eines Schülers ausschlaggebend für die Zuordnung zu einer Lerngruppe ist.

3. Bereich Pädagogik

- 3.1. Der Fachleiter sorgt dafür, daß
 - angemessene Stoffverteilungspläne und Verfahren der Leistungsbewertung zugrunde gelegt und eingehalten
 - und Verfahren der Leistungsbewertung angewendet werden, die einen Vergleich der Schülerleistungen ermöglichen.
- 3.2. Er sorgt dafür, daß die Lehrmethoden sowie die Auswahl und der Gebrauch von Lehrmaterialien aufeinander abgestimmt werden.
- 3.3. Er betreut neue Fachkollegen.
- 3.4. Er fördert die fachliche Zusammenarbeit der Deutschlehrer, u. a. auch durch das Angebot gegenseitiger Unterrichtsbesuche.
- 3.5. Er fördert die Zusammenarbeit zwischen Deutschlehrern und Lehrern, die in DaF-Klassen deutschsprachigen Fachunterricht erteilen.
- 3.6. Er steht für die Beratung der Fachlehrer bei der Erstellung der Themenvorschläge für die Reifeprüfung zur Verfügung.

Klaus Engel

Aufruf

Ich bitte alle Kolleginnen und Kollegen, die Erfahrungen oder Kenntnisse mit Gruppenunterricht haben, um Beiträge und Materialien zum Themenkreis „Gruppenunterricht – international betrachtet“.

Dabei sollten vor allem Beobachtungen, Analysen und Meinungen zur Frage des Verständnisses und der Durchführung von Gruppenunterricht an den deutschen Schulen im Ausland **und** an den Schulen des jeweiligen Gastlandes mitgeteilt werden, z. B. in Form von Reportagen, Praxisdokumenten, Statistiken, Fotos, Untersuchungen usw.

Die Beiträge sollten bis etwa 31. 12. 1992 bei mir eingehen.

Dieter Forster, Vorsitzender

„Die Sachen klären, die Menschen stärken“

Die deutsche Auslandsschule muß sich zu einem Lebens- und Erfahrungsraum erweitern

Fast sechs Jahre habe ich jetzt an einer Auslandsschule unterrichtet, die zu den besten ihres Landes gerechnet wird. Dies läßt sich jedes Jahr an der Zahl unserer Schulabgänger messen, die bei den landesweiten Aufnahmeprüfungen zu den Universitäten einen Studienplatz „gewinnen“, und meist wurde diese Zahl mit Stolz in der Eröffnungskonferenz eines jeden Schuljahres bekanntgegeben. Frage ich die Schüler meiner oberen Klassen, dann lassen sie – ohne alledem zu widersprechen – jedoch kaum ein gutes Haar an ihrer Auslandsschule: Der dauernde Druck sei unerträglich, die Schule habe ihnen Kindheit und Jugend gestohlen, sie sei wie ein Gefängnis – so ihre harsche Kritik. Untermauert wird sie von Disziplinschwierigkeiten, Klagen der in den Abschlußklassen Unterrichtenden und regelmäßig wiederkehrenden Konferenzen mit schier endlosen Diskussionen über diese Problematik.

Wenige Jahre zuvor, in ihrem ersten, zweiten oder dritten Schuljahr, wären diese Probleme völlig unbekannt gewesen. Die selben Schüler, die in der Abschlußklasse heute schulisch kaum noch ansprechbar sind, waren damals liebenswürdige, fleißige Musterschüler, die mit Feuereifer bei der Sache waren – tagaus, tagein, in jedem Fach, in jedem Thema, in jeder Stunde. Noch gut erinnere ich, wie der damalige Leiter der Deutschen Abteilung einem Kollegen, der als Deutschlehrer einer Vorbereitungsklasse vorgesehen war, auf dessen Frage, welche Schwierigkeiten ihn dort erwarteten, entgegnete: „Die einzige Schwierigkeit, die Ihnen ernsthaft zu schaffen machen könnte, ist, von Ihren Kindern totgeliebt zu werden.“

Wie ist dieser Unterschied, ja Bruch zu erklären? Und wenn überhaupt, wie läßt er sich verhindern, oder wenigstens mildern?

Ich möchte drei Thesen aufstellen und sie im nachfolgenden erläutern:

1. Die Kindheit meiner Auslandsschüler ist eine *Schulkindheit*
2. Die Kindheit meiner Auslandsschüler ist eine *Zukunftskindheit*
3. Die Kindheit meiner Auslandsschüler ist eine *Stadtkindheit*

Zu 1.

Die Kindheit meiner Schüler ist eine Schulkindheit. Durch nichts ist die Kindheit meiner Schüler so stark bestimmt wie durch Schule. Oft ordnet sich sogar die Familie deren Notwendigkeiten, Zeitplänen, Nachhilfestunden, finanziellen Zwängen, Fahrnotwendigkeiten unter. Eine solche Auslandsschulkindheit beginnt mit einer Vorschulkindheit: einem vorgebahnten, auf Schulfertigkeiten ausgerichteten Lernen – neben und nach der Grundschule mit Nachhilfelehrer und Wochenendkursen. Dies geschieht aus Liebe der Eltern und aus der Sorge um die Zukunft und mag menschenfreundlich und klug gedacht sein. Es bedeutet aber: vorgeschriebene Gegenstände, Verfahren, Zeitabläufe, Verhaltensweisen – und das in einem Übermaß.

Zu 2.

Die Kindheit meiner Schüler ist eine Zukunftskindheit. Sie wird nie ganz in der Gegenwart gelebt, ist immer auf morgen, auf die von anderen geplante Welt bezogen, auf die erwartete Frage des Fachlehrers, auf die Hausaufgabe am Abend, auf die kommende Klassenarbeit, auf das Zeugnis am Jahresende, auf die Uni-Aufnahmeprüfung, auf den Beruf und den Arbeitsplatz – und auf alle Anforderungen, Vorstellungen, Maßstäbe, die dann gelten werden, aber jetzt noch nichts bedeuten.

Zu 3.

Die Kindheit meiner Schüler ist eine Stadtkindheit, und da die weitaus meisten deutschen Auslandsschulen in Großstädten lie-

gen, ist dies auch anderswo so. Sie ist eine Verkehrsteilnehmerkindheit mit langen stop-and-go-Fahrten im vollgestopften Schulbus. Den Kindern fehlen durch die Schule elementare Erfahrungen: ein offenes Feuer machen, ein Loch in die Erde graben, auf einem Ast schaukeln, Wasser stauen, ein großes Tier beobachten, es hüten, mit ihm spielen. Das Entstehen und Vergehen der Natur, die Gewinnung und Verarbeitung von Material zu brauchbaren, notwendigen Dingen, der Ernstfall, der nicht bloß Schulwissen und Lernstoff ist, werden ihnen – von der Schule – vorenthalten. Die Erwachsenen haben immerhin ihren Beruf, ihre Geld-, Zukunfts-, Erziehungssorgen, und mehr Abenteuer wollen sie meist nicht. Meine Schüler können sich Bewährung und Risiko nur einbilden oder erobern: durch Zerstörung und mutwilligen Verstoß gegen die Regeln, die Erwartungen und die Vernunft. Daß nicht einmal ihre Wohnviertel oder die meisten ihrer Häuser eine Heimat für Kinder sind, sondern in der Regel riesige, graue Stadtrand-Städte kommt verschlimmernd dazu. Schüler, die in all diesen „Sachzwängen“ – fast weigere ich mich, dieses Wort zu gebrauchen – noch Freizeit zur Verfügung haben, werden sie vor dem Fernsehapparat verbringen oder mit einem Computerspiel.

Meine Hypothese ist: Die ständige Vermehrung von auf Schulleistung und Prüfungswissen ausgerichteten Maßnahmen hilft diesen Kindern und Jugendlichen nicht nur nicht, sie erzeugt einen Zustand besonderer Anfälligkeit und Ausgeliefertheit, der nach einer bestimmten Zeit in Schulunlust und Überdruß mündet.

Nun besteht das Dilemma aber darin, daß diese Auslandsschule gerade in den von deutschen Lehrern unterrichteten naturwissenschaftlichen Fächern Überdurchschnittliches bietet. Gerade in Mathematik, Physik, Chemie und Biologie glänzen die Schüler des Istanbul Lisesi besonders – und das, obwohl sie diesen Unterricht auf Deutsch, also in einer für sie fremden Sprache erleben. (Daß auch die Dershaneler, türkischsprachige, private Wochenend-Paukschulen, die auf das schnelle Ankreuzen der multiple-choice-Fragen vorbereiten, an den Erfolgen in den Uni-Aufnahmeprüfungen ihren Anteil haben, sei hier fairerweise ergänzt.)

Aber widerspricht dies nicht dem oben Gesagten? Bewirkt nicht gerade dieses in vielen

Unterrichts- und Nachhilfestunden erworbene Schulwissen den Erfolg der Auslandsschule – einer Medizin ähnlich, die dem Patienten bitter schmecken muß, dem sie hilft?

Nun, eine gehaltvolle Ausbildung macht tatsächlich den Erfolg einer Auslandsschule aus. Hier Abstriche machen hieße, den guten Ruf deutscher Auslandsschulen zu gefährden, würde ihren Schülern Zukunftschancen nehmen – und das wäre unmenschlich. Andererseits aber wird – wie dargelegt – dieses Übermaß an Schule von den Schülern, die es zu ertragen haben, gleichfalls als unmenschlich empfunden, und sie reagieren völlig verständlich gereizt, unfroh, überanstrengt, neurotisch.

Die Frage ist: Wie kann das vermieden werden?

Meine Antwort: Nur indem die Auslandsschulen sich selbst verändern, sich beharrlich selbst korrigieren. Über die Richtung aber, in die Planung und Veränderung gehen sollen, muß immer wieder nachgedacht, diskutiert werden, weil es keinen übergreifenden Maßstab für das gibt, was eine Auslandsschule heute sein muß.

Sicher ist: Eine deutsche Auslandsschule darf sich eben nicht zufriedengeben, wenn sie vollgestopfte Lehrpläne eines anderen Landes besser erfüllt, als es dessen eigene Schulen tun. Natürlich muß sie dieses – aber jenseits dieser Grenzlinie fängt ihre besondere Qualität erst an.

Teilweise wird diese besondere Qualität auch heute schon erreicht. Beispielsweise, wenn bei einer Besichtigung des größten Autobus-Werkes der Türkei ein ehemaliger Absolvent der Schule, der dort als Ingenieur das Labor für Qualitätsprüfung leitet, einer Gruppe von heutigen Schülern erzählt, daß ihm die Schule über Wissen hinaus dieses „Mehr“ gegeben habe, durch das er den von Landesschulen gekommenen Ingenieuren überlegen sei. Er gehe anders an Probleme heran, grundlegender, nach kausalen Zusammenhängen fragend. Dies habe ihm die deutsche Schule vermittelt. Nicht die Wissensgegenstände, sondern die sich an ihnen formenden und prüfenden Erkenntniskräfte waren diesem Ingenieur Grundlage zu beruflichem Erfolg. Mitbegründet wurde dieser im Mathematik-, Physik-, Chemie- und Biologie-Unterricht seiner Deutschen Schule. Die Lehrer hätten ihn auf den Weg des Selbstdenkens geführt, ihn

mit durch Experimente angestoßenen Fragestellungen neugierig gemacht und im Unterrichtsgespräch Erkenntnisprozesse in Gang gesetzt.

Natürlich muß dieser Unterricht auch das landesübliche Wissen vermitteln, und dies möglichst erfolgreicher als es an Landesschulen geschieht, sonst schließt er den Schüler durch Nichtbestehen von Aufnahmeprüfungen vom Zugang zu den Universitäten aus – auch wenn gerade diese Stoff-, Wissens- und Prüfungsfülle eines der Hauptprobleme der Auslandsschule ist, auch wenn sie Erkenntnisprozesse häufig genug behindert anstatt zu fördern. Eine Diskussion: Mehr Selbsttätigkeit oder mehr (landesübliche) Stoffplanerfüllung darf es nicht geben. Nur eine von diesen beiden Säulen getragene Schule kann human sein, dem Schüler langfristig gerecht werden.

Erwartungen, was Auslandsschulen darüber hinaus noch zu leisten haben, gibt es viele. Einige seien hier hervorgehoben:

- Auslandsschule sei der Ort, an dem die kommende Generation eines Gastlandes in das Wissen und die Sprachfähigkeit einer wichtigen europäischen Wirtschaftsnation eingeführt werde.
- Auslandsschule sei ein Ort, der mit größtmöglicher Erfolgswahrscheinlichkeit einen Zugang zu einer attraktiven Universität und damit zu einem einträglichen Beruf verschaffe.
- Auslandsschule sei ein Ort, an dem junge Menschen mit mehr pädagogischem Freiraum aufwachsen und sich entwickeln können als in den auf Auswendiglernen ausgerichteten einheimischen Schulen.
- Auslandsschule sei der Ort, der gewährleiste, daß Kinder deutscher Familien, die vorübergehend im Ausland arbeiten und leben, bei ihrer Rückkehr nach Deutschland keine schulischen Nachteile erlitten.
- Auslandsschule sei ein Ort, an dem die Gesellschaft eines Landes eine Auswahl oder Sortierung der Personen für die wichtigeren Positionen vornehme.
- Auslandsschule sei ein Ort, an dem die spätere Führungsschicht eines Landes mit deutscher Kultur zusammengebracht werde.

Keine dieser Definitionen genügt für sich allein; keine ist ganz falsch, jedenfalls wenn man sie als Aufgabenbeschreibung und nicht

als Bestimmung, als Norm versteht. Nimmt man sie zusammen, entstehen Widersprüche, die nur durch eine Hierarchie, durch Unterordnung des einen unter das andere gelöst werden können. Diese Unterordnung fiel mir schwer, hätte ich nicht in all den Jahren den Notstand meiner Schüler miterlebt: Ihre Lebensprobleme sind so viel größer als ihre Lernprobleme. Sie schieben sich so drängend vor diese oder fallen ihnen in den Rücken, daß die Auslandsschule es mit diesen Lebensproblemen aufnehmen muß. Sie zu ignorieren, hieße, sie zu verschlimmern und auch fachliche Ziele zu gefährden.

Die Überanstrengung der Kinder liegt nicht in der Fülle des zu paukenden, zu schreiben, zu lesenden, zu reproduzierenden Stoffes – nie habe ich fleißigere, interessiertere, eifrigere Schüler unterrichtet als hier –, sondern in der Endlosigkeit, der Schicksalhaftigkeit und Feindseligkeit dieses Vorgangs. Die Vorstellung, alles, was bedeutsam sei, müsse vermittelt, abgefragt, als Lernziel ausgewiesen werden – sie gehört zu den Wegbereitern der unmenschlichen Schule, auch wenn sie dies nicht beabsichtigt und auch wenn der größte Teil dieser Überanstrengung aus den Forderungen des Gastlandes erwächst. Aus der Anstrengung wird vollends Panik, durch die mitgespürte Angst und Hilflosigkeit der Eltern, die in der Mehrzahl die Unterrichtssprache ihres Kindes nicht verstehen. Sie können nicht helfen, weil alles so kompliziert geworden ist.

Ich versuche, hieraus einige Aufgaben abzuleiten. Sie bilden eine Art Gegenprogramm zu dem verständlichen, aber falschen „Kurieren am Symptom“, das man beispielsweise durch Veränderung von Lehrplänen, leichtere Klassenarbeiten, weniger Hausaufgaben betreibt. Gleichsam als Wegweiser sollen sie aufzeigen, in welche Richtung Auslandsschulen deutlicher und engagierter als bisher sich verändern und damit hinzugewinnen müssen. Die Aufgaben sind:

- die Möglichkeit selbständiger Unternehmungen der Schüler ausbauen – im und außerhalb des Unterrichts. Dazu gehören Schülerexperimente im naturwissenschaftlichen Unterricht ebenso wie Arbeitsgemeinschaften, einen Schulgarten anlegen und pflegen, innerhalb eines Betriebspraktikums einen Einblick in die Berufswelt gewinnen oder

Rollenspiele, Theatergruppe, Fotoausstellungen, Theaterbesuche, die gemeinsame Ausgestaltung der Klassenräume, das Vorbereiten von Schulfesten, die Teilnahme an Wettbewerben u. a.

- Reisen und Austauschprogramme – auch über Briefe – mit Deutschland: Jeder Auslandsschüler, zumindest in Europa, sollte einmal in seinem schulischen Leben in Deutschland gewesen sein, seine Unterrichtssprache erlebt haben.

Schule versus Leben – dieser Gegensatz will mir als Ausgangspunkt für die Verbesserung der, ach so verbesserungswürdigen Aus-

landsschule immerweniger einleuchten. Schule und Leben eher. Gegen die Überwältigung durch das von den anderen Gemachte hilft mir als Schüler die Befriedigung, die eine mir eigene Sache gibt: etwas, was ich mache, zu einem von mir gewählten Zweck, nach meinem Geschmack, mit den Zeichen meiner Person versehen. Darauf muß sich die Auslandsschule der Zukunft stärker als bisher einlassen. Sie auf der Grundlage von Wissen und Denken zu einem Lebens- und Erfahrungsraum zu erweitern, wird Aufgabe dieses Jahrzehnts sein.

Rolf Kruczinna

Offener Unterricht an Auslandsschulen?

Merkmale, Voraussetzungen und Erfahrungen

„Du kannst deinen Schülern nur die Freiheit geben, mit der du selber leben kannst.“

Dieser Satz des bekannten französischen Reformpädagogen Celestin Freinet fordert heraus und provoziert zugleich. Das traditionelle Lehrerbild und die damit in Verbindung stehende Lehrerrolle werden kritisch in Frage gestellt. Immer mehr Lehrer (nicht nur in Deutschland) nehmen sich die Freiheit und verändern ihren Unterricht, entwickeln, zusammen mit ihren Schülern, andere, offene Lernsituationen. Schlagworte wie „Selbstgesteuertes Lernen“, „Offener Unterricht“ und „Freie Arbeit“ sind kennzeichnend für diese Entwicklung, besonders im Bereich der Grund- und Gesamtschulen.

Die Ursachen einer solchen Entwicklung sind sowohl in der „Wiederentdeckung“ der Reformpädagogik zu suchen (Montessori, Petersen, Freinet u. a.) als auch in der Notwendigkeit, auf „Lernunlust“ und „Vandalismus“ in den Klassenzimmern zu reagieren.

Fraglich bleibt, ob solche Konzepte, wie sie unter dem Begriff „Offener Unterricht“ zusammengefaßt werden können, auch in den Deutschen Schulen im Ausland Fuß gefaßt haben, ob Offener Unterricht überhaupt unter den Bedingungen einer Auslandsschule praktiziert werden kann.

Ich will im folgenden den Versuch machen, ausgehend von meinen Erfahrungen, das Konzept des Offenen Unterrichts vorzustellen und auf die Möglichkeiten eines solchen Ansatzes für die Arbeit an Deutschen Schulen im Ausland einzugehen. Vielleicht kann ich mit diesem Beitrag auch zu einer Diskussion zum Thema „Offener Unterricht an Deutschen Schulen im Ausland“ anregen.

Wesentliche Merkmale Offenen Unterrichts

Die charakteristischen Merkmale für Offenen Unterricht sind vielfältig. Ich will mich hier auf die Darstellung fünf wesentlicher Merkmale beschränken.

1. Lernumwelt

Der Klassenraum als „Lernraum“ erfährt grundlegende Veränderungen. Im Idealfall

entsteht eine mehrdimensionale „Lernlandschaft“ mit verschiedenen Lernzonen: Lesecke und Ausstellungsbereich, die Ecke für das Material des Sachunterrichts (Werkzeuge, Holz, Draht, Nägel, Schrauben usw.), getrennte Bereiche und Regale für Deutsch und Mathematik, eine Spielecke mit Gesellschaftsspielen etc. Unbedingt wichtig ist auch eine Freifläche für Gesprächskreise, zum Tanzen und für Aufführungen. Ebenfalls von besonderer Bedeutung sind Flächen für die

Pinnwände, zur allgemeinen Benutzung von Schülern und Lehrern. Alte Teppichböden, in quadratmetergroße Stücke geschnitten, erlauben jederzeit das Arbeiten auf der Erde. Mit ihrer Hilfe lassen sich auch schnell neue Lernzonen schaffen und erweitern.

2. Lernorganisation

Die Lernorganisation unterliegt in der Regel einer Trennung zwischen Wochenplanunterricht, Freier Arbeit und Lehrgangsunterricht. Ein weiterer wichtiger Bestandteil des Offenen Unterrichts ist der Klassenkreis oder Klassenrat (nach C. Freinet).

Die Gewichtung einzelner Lernformen richtet sich in der Praxis nach den Möglichkeiten der Stundenplangestaltung, der individuellen Gewichtung des Lehrers und den Notwendigkeiten, wie sie sich aus der Zusammensetzung der Lerngruppe ergeben.

3. Lernmethoden

Innerhalb der Wochenplanzeit und der Freien Arbeit ergeben sich z. B. folgende Methoden in Permanenz:

Freie Wahl des Arbeitsplatzes, der gewählten inhaltlichen Reihenfolge, freie Entscheidung für gegenseitige Hilfe und Zusammenarbeit, Selbstkontrolle, individuelles Arbeiten, Lernen in Gruppen- oder Partnerarbeit, experimentelles Lernen.

Im Rahmen der Freien Arbeit gibt es zusätzlich noch die Möglichkeit der vollständigen Planung eines Lernprozesses. Zum Beispiel verlangt die Planung eines kleinen Projektes: Materialbeschaffung (etwa Bücherei der Schule), Formulierung der Fragestellungen, Sichtung des Materials, Produktion von Texten und Dokumentation der Ergebnisse.

4. Lernatmosphäre

Die Akzeptanz jedes einzelnen Kindes mit seiner individuellen Lerngeschichte ist unbedingte Voraussetzung eines Offenen Unterrichts. Innere Differenzierung findet ständig statt. So werden die Wochenpläne individuellen Veränderungen unterzogen, je nach Notwendigkeit erfolgen unterschiedliche Gewichtungen, z. B. zwischen dem Sprachanteil und dem Mathematikprogramm, aber auch im Hinblick auf das Pensum und die Menge der Aufgaben.

5. Lernergebnisse

Die Lernergebnisse des Offenen Unterrichts werden „öffentlich“, so weit wie möglich. Dies geschieht durch die Dokumentation der Ergebnisse auf Wandzeitungen, in Form kleiner Bücher, durch Veröffentlichung von Beiträgen in der Schülerzeitung der Schule oder durch die Vorstellung vor der Klasse (Vorträge).

Dabei handelt es sich in der Regel um Texte (auch Gedichte oder Freie Texte), Bilder, Collagen, Theaterstücke, Lieder und kleine Ausstellungen.

Diese Lernergebnisse haben also einen sehr deutlichen kommunikativen (Aufforderungs)charakter, sie fordern auf zur Kritik, zum Widerspruch oder zur Zustimmung. Sie sind zugänglich für andere Kinder, Eltern und Lehrer. Von daher ist auch die Motivation zur möglichst eindrucksvollen, oder anders ausgedrückt, zur möglichst fehlerfreien Darstellung sehr stark. Entsprechend erstaunlich sind oft die Produkte und Ergebnisse selbst „schwacher“ Schüler.

Voraussetzungen für Offenen Unterricht an Auslandsschulen

Die bisher nur kurz skizzierten Merkmale eines Offenen Unterrichts lassen sich nicht bruchlos übertragen. Besonders an Auslandsschulen muß dem Einstieg in ein solches Konzept eine genaue Analyse vorausgehen. Eine solche Analyse muß die sprachlichen Voraussetzungen abklären, die kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse des Gastlandes, die Situation im Kollegium und die mögliche Akzeptanz eines solchen Unterrichts in der Elternschaft.

Die sprachlichen Voraussetzungen sind fundamental. Nur ab einem bestimmten (hier nicht konkret festzulegenden) Sprachniveau in Deutsch wird ein solcher Unterricht möglich und sinnvoll. Allerdings möchte ich auch auf den enormen Motivationsschub eines solchen Konzeptes, gerade für den sprachlichen Bereich, hinweisen. Besonders der Anteil der sprachlichen Kooperation, der täglichen Zusammenarbeit von Schülern wird intensiviert, die Produktion von Texten und deren Rezeption bekommt mehr Gewicht.

Die kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse in Westeuropa stellen m. E. in keiner

Weise ein Problem für das Konzept des Offenen Unterrichts an deutschen Auslandsschulen dar. Oftmals ist das pädagogische Umfeld der Auslandsschule schon lange „entsprechend“. Wie die Situation in den Ländern Osteuropas, Südamerikas, Afrikas und Asiens einzuschätzen ist, muß „vor Ort“ abgeklärt werden und entzieht sich meiner Kenntnis.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern stellt m. E. eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Offenen Unterrichts dar, insbesondere dann, wenn die Merkmale und Prinzipien dieses Konzeptes an der Schule bisher unbekannt waren.

Einführende Elternabende und Möglichkeiten zur Unterrichtshospitation sind m. E. unabdingbar. Nur durch eigene Anschauung können sich die Eltern ein Bild vom Unterricht machen, der doch von ihren eigenen Erfahrungen als Schüler meist stark abweicht.

Auch die (möglicherweise sehr behutsam notwendige) Information des Kollegiums sollte von Anfang an gewährleistet sein. Dabei bietet sich die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und aufgeschlossenen Kollegen an. Auch im Kollegium können (gegenseitige) Hospitationen Fehlinformationen und möglicherweise auch „böses Blut“ von Anfang an verhindern helfen.

Nicht zuletzt die eigenen, persönlichen Voraussetzungen für den Einstieg in Offenen Unterricht sollten geklärt sein. Fordert doch das Konzept die Abkehr von der traditionellen (autoritären) Lehrerrolle.

Nicht nur die didaktische Qualifikation und Kompetenz wird gefordert, auch Kreativität und Phantasie, Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz sind gerade am Anfang wichtig. Auch aus diesem Grund wäre die Zusammenarbeit mit Kollegen von großem Vorteil.

Erfahrungen mit Offenem Unterricht in der Grundschule einer Begegnungsschule

Mit dem Schuljahr 1988/89 übernahm ich ein 2. Schuljahr an der Deutschen Schule Rom. Eine Klasse von 20 Schülern mit drei Sprachniveaus: sieben Schüler hatten deutsche Eltern, sieben Schüler kamen aus italienischen Elternhäusern, und sechs Schüler wuchsen bilingual auf. Diese Klasse führte ich bis zum Ende des 4. Schuljahres.

Da ich bereits relativ schnell mit der Einführung von Wochenplanunterricht begann, bot ich allen Eltern meiner Klasse die Möglichkeit zur Hospitation an. An einem festgesetzten Tag konnten die Eltern am Unterricht teilnehmen. Ich wählte dafür den Montag. So gewannen die Eltern Einblick in den Ablauf des „Klassenkreises“ und in die Arbeit mit dem Wochenplan. Soweit wie möglich hatte ich die Eltern bereits am ersten Elternabend informiert. Dazu gehörte auch die Vorstellung von Arbeitsmaterial.

Im ersten Halbjahr hospitierten Eltern und Kollegen im Unterricht, ein fruchtbarer Diskussionsprozeß kam in Gang, Irritationen und Vorbehalte ließen sich auf der Basis des Gesehenen klären und ausräumen.

Zum Beispiel „Wochenplan“

Im Rahmen der Wochenplanarbeit zeigten sich vielfältige Möglichkeiten der „Begegnung“ im Klassenzimmer, der Binnendifferenzierung nach Sprachniveaus und der „interkulturellen Zusammenarbeit“. Je freier die gestellten Aufgaben waren, desto intensivere Zusammenarbeit stellte sich ein. Textproduktion, Erkundungen, Versuche und kleinere Projekte führten permanent zu gegenseitiger Hilfe. Übersetzungen, sowohl vom Deutschen ins Italienische und umgekehrt, wurden bei der Lektüre von Büchern zu selbstgewählten Themen unerlässlich.

Ob es bei der Vorbereitung eines Interviews war oder bei einem Erkundungsgang zur Post, einmal half der deutsche Schüler dem italienischen Schüler, ein andermal war es umgekehrt.

Die Wochenplanzeit setzte mich in die Lage, mit einzelnen Schülern gezielt zu arbeiten. Während die übrigen Schüler ihren Plan bearbeiteten, übte ich mit Claudio den richtigen Gebrauch des Artikels oder gab ihm Hilfen für seinen Freien Text über die Geburt der Katzenbabys vor seinem Haus. Oder aber ich arbeitete nur mit der „italienischen Gruppe“, las mit ihnen das neue Lesestück und erarbeitete die unbekannten Vokabeln.

Nach einem Jahr war die Klasse soweit, daß sowohl einzelne Schüler als auch kleinere Gruppen weitgehend selbständig arbeiten konnten. Sie nutzten den Gruppenraum der Grundschule und führten kleinere Erkundungsgänge in der Schule und auf dem Schul-

gelände aus. Seit der 4. Klasse blieb sogar der größere Teil der Klasse, jeweils zweimal die Woche, nur indirekt beaufsichtigt allein im Klassenraum. Sie arbeiteten an ihrem Wochenplan, während ich für die italienischen Schüler (der gesamten drei 4. Klassen) DAF-Unterricht erteilte. Die Klassentür blieb offen – nicht einmal kam es in diesem Jahr zu einer nennenswerten Störung.

Zum Beispiel „Freie Texte“

„Freie Texte“ wurden bereits innerhalb des ersten Halbjahres zum festen Bestandteil des Deutschunterrichts, sowohl als Anteil im Wochenplan als auch in der Freien Arbeit.

Es zeigte sich schnell, daß gerade „schwache“ Schüler, Schüler mit großen Unsicherheiten in Deutsch, besonders gerne Freie Texte produzierten. Zur Veröffentlichung der Texte wurden das Klassentagebuch, die Klassenzeitung und die Schülerzeitung unserer Schule genutzt. Hinzu kam noch die Veröffentlichung von Untersuchungsergebnissen, kleinen Gedichtesammlungen usw. in selbstgemachten Büchern. Die verschiedenen Formen von „Öffentlichkeit“ zeigten den Kindern die Bedeutung ihrer Leistungen konkreter und direkter als jede Note und/oder jede (und sei sie noch so gut gemeinte) Lehrerkritik. So ist auch die Bedeutung leserlicher Schrift, verständlichen Ausdrucks und richtiger Orthographie evident.

Gerade die italienischen Schüler nutzten diese Ausdrucksformen sehr intensiv. Es zeigte sich, daß Freie Texte eine optimale Ausdrucksschulung für Deutsch als Fremdsprache darstellen.

Nicht unwichtig für die starke Motivation der Schüler ist auch der Einsatz von (elektrischen) Schreibmaschinen, von Druckkästen oder kleinen Druckereien und Kassettens recordern.

Fazit und Perspektiven

Aufgrund der positiven Rückmeldungen innerhalb der Eltern- und Lehrerschaft kann man davon sprechen, daß sich das Konzept „Offener Unterricht“ an unserer Schule bewährt hat, also auch für Auslandsschulen Relevanz besitzt. Ich würde sogar noch weiter gehen und den Offenen Unterricht, so wie er

hier kurz skizziert wurde, als optimale Basis für einen „Integrierten DAF-Unterricht“ (in der Grundschule) bezeichnen.

Die Notwendigkeit, Unterricht zu öffnen, dürfte besonders an Auslandsschulen, an Schulen mit interkulturellem Charakter also, gegeben sein. Hier müßte m. E. mehr an Austausch stattfinden. Austausch zwischen den Schulen im In- und Ausland und Austausch zwischen internationalen Schulen. Allerdings muß die Öffnung der Klassenzimmer auch eine Öffnung der Lehrer(zimmer) sein. Kollegiale Fortbildungen, Projektstage, auch für das Kollegium, gibt es meines Wissens an fast keiner Auslandsschule.

Offener Unterricht meint Öffnung als Prozeß, als Entwicklung in Richtung auf ein angestrebtes Ziel. Von daher kann es auch kein allgemeingültiges Rezept für Offenen Unterricht geben, erst recht nicht für Auslandsschulen.

In einer Zeit, in der die Öffnung der Grenzen in einem Maße vollzogen wird, welches uns noch gestern unmöglich erschienen wäre, scheint mir auch die Öffnung der Schulen ein adäquater Schritt zu sein.

Literaturliste zum Offenen Unterricht

- Baillet, D.: Freinet – praktisch. Beispiele und Berichte aus Grundschulen und Sekundarstufe. Weinheim 1983
 Barntitzky, H.: Sprachunterricht heute. Scriptor 1987
 Benner, D.: Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 27, Velber 1989
 Freinet, C.: Die moderne französische Schule. Paderborn 1979
 Garlichs, A.: Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen. Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt/Main, 1990
 Garlichs, A., Heipcke, K., Messner, R., Rumpf, H.: Didaktik offener Curricula. Weinheim u. Basel, 1974
 Husehke, P.: Wochenplanunterricht. Praktische Ansätze zur Inneren Differenzierung, zu selbständigem Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler. Weinheim 1990
 Kayser, A., Schäkel, L.: Kinder und Lehrer lernen: Freie Arbeit. CVK-Verlag 1983
 Meis, R., Sennlaub, G.: Feuer und Flamme. Agentur Dieck, 1984
 Scheel, B.: Offener Unterricht. Weinheim 1978
 Schlemminger, G.: Unterrichtsprojekte à la Freinet. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 4, 1991, Klett-Verlag
 Wallräbenstein, W.: Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg, 1991

Reinhard Roth

Drei tolle Tage für Europa

Eurovolley 92

„Auf Wiedersehen in Valencia?“ Am Sonntag, dem 19. 1. 1992, zwischen 8 und 9.30 Uhr vor der Deutschen Schule Den Haag, war das die am häufigsten gestellte Frage. „Eurovolley 92“ war zu Ende, und die Blicke richteten sich auf den 3. Europäischen Crosslauf in Valencia, wo man sich im Mai wieder treffen möchte. Dieses Schülertreffen ist dann schon die fünfte Veranstaltung des Komitees „Europa 91“ innerhalb von zwei Jahren.



„Europa 91“

Angefangen hatte alles im Dezember 1989, als Jean-Luc Paugam, damals Schulleiter in Briec-de-l'Odé (Bretagne), Einladungen in alle Länder der EG verschickte. Der ehemalige Mannschaftsweltmeister im Crosslauf brachte schließlich mehr als 700 Schüler/innen zwischen 10 und 15 Jahren und ihre Begleiter zum „1. Europäischen Cross“ zusammen. Da aber bei dieser Großveranstaltung keine Zeit für grundsätzliche Gespräche gegeben war, trafen sich im Januar 1991 etwa 20 Kollegen und Kolleginnen der in Briec vertretenen Schulen in der DSDH, um über die Fortsetzung der Initiative „Europa“ zu beraten. Ergebnisse der Tagung waren ein Grundsatzpapier (allgemeine Regeln, Ziele), ein Veranstaltungskalender bis 1993, besonders aber die Gründung eines Komitees „Europa 91“. Dieses Komitee, dem derzeit knapp 20 Schulen angehören, hat sich zum Ziel gesetzt,

- Kontakte zwischen europäischen Jugendlichen zu entwickeln und zu festigen,
- dadurch zum besseren Verständnis zwischen den europäischen Staatsbürgern von morgen beizutragen,
- in ihnen Interesse für das Kennenlernen anderer Sprachen und Kulturen zu erwecken,
- bei allen Veranstaltungen behinderte Jugendliche einzubeziehen, um das gegenseitige Verständnis zwischen Behinderten und Nichtbehinderten zu fördern.

Diese Ziele wurden sicher auch mit dem 2. Europäischen Crosslauf in Oeiras erreicht, der im Mai 1991 über 300 Schüler und Lehrer in der Sonne Portugals zusammenführte.

Europäische Zusammenarbeit im kleinen

Der Terminkalender, der bei der Gründung von „Europa 91“ vereinbart worden war, sah dann als nächste Veranstaltung ein Volleyball-Turnier für 14- bis 16jährige Schüler vor (es bekam später den Namen „Eurovolley 92“), das gemeinsam von der DSDH, dem Lycée Français de la Haye und dem einheimischen Stevin-College organisiert werden sollte. Unsere Idee war dabei, bei der Vorbereitung und Durchführung des Turniers europäische Zusammenarbeit im kleinen zu verwirklichen – was sicher sehr interessant, aber nicht unbedingt leicht zu koordinieren war:

- In den drei Erziehungssystemen herrschen nicht unbedingt dieselben Auffassungen von Schule (auch an den verschiedenen Ausbildungen und Schwerpunktsetzungen der Lehrkräfte zu erkennen).
- Unsere drei Schulen haben verschiedene Tagesabläufe und Feriendaten.
- Die Art zu organisieren kann sehr unterschiedlich sein.

- Schließlich war auch die Sprachenfrage ein Problem: gemeinsame Treffen mußten auch sprachlich bewältigt und alle Papiere mußten in mindestens drei Versionen vorgelegt werden.

Die Beschränkung auf nur eine Altersgruppe (die der 14- bis 16jährigen) ergab sich aus der technisch anspruchsvollen Sportart und aus der nur begrenzten Aufnahmekapazität der Gastfamilien (Stevin-Schüler konnten wegen ihrer Wohnverhältnisse keine Gäste beherbergen).

Im Lauf der Vorbereitung schälte sich folgende Arbeitsteilung heraus:

- Die niederländischen Kollegen vom Stevin-College spielten ihre Ortskenntnis aus: sie übernahmen die Öffentlichkeitsarbeit (Presse, Druckereien), bereiteten Stadtbesichtigungen in Delft und Amsterdam vor, organisierten eine Fußgängerrallye im historischen Kern von Den Haag, richteten zwei Mittagessen aus und boten Schülern und Gästen eine gelungene Disco.
- Die französischen Kollegen kümmerten sich um die Unterbringung eines Teils der Gäste, sie organisierten das eigentliche Turnier, stellten den Saal für den Empfang, übernahmen die Kontakte zu den niederländischen Sportverbänden NVB und NIS und sammelten ordentlich Geld von vornehmlich französischsprachigen Sponsoren.
- Die Deutsche Schule brachte ihren Teil der Gäste unter, führte die Bankgeschäfte, hielt die Verbindung zu einigen Sponsoren (Gemeinde Den Haag), sorgte für Foto- und Videoaufnahmen von der Veranstaltung und erledigte die Korrespondenz mit dem Ausland. Bei uns lag auch die allgemeine Koordination.

Eine derartige Veranstaltung lebt außer vom Idealismus natürlich in erster Linie von der gesicherten Finanzierung. Als besonders willkommen erwies sich daher die Zusage der Gemeinde Den Haag (am ersten Tag der Sommerferien), denn diese Nachricht zog mit Sicherheit andere Firmen mit: Nach den Sommerferien, als Planungspapiere und Budget vorzeigefähig waren, gesellten sich der Förderverein des DSDH und einige Firmen mit französischem Namen hinzu. Die vielen Gespräche im Den Haager Büro der EG-Kommission führten zu einer größeren Sachspende an Taschen, T-Shirts, Uhren,

Schirmen und Krawatten u. a., die sehr gut als Geschenke und Preise an Teilnehmer bzw. Sieger ausgegeben werden konnten. Nicht nur finanzielle Unterstützung gewährten der Nederlandse Vollebal Bond und der Nederlandse Invaliden Sportbond, während einige große Gesellschaften für diese Art Projekt nichts übrig hatten.

Im Oktober gingen die Einladungen an die Mitgliedschulen des Komitees sowie an einige Den Haager Schulen hinaus. Kurz vor Weihnachten war allerdings erst klar, wie die Teilnehmerliste aussehen würde: Schließlich waren sieben Länder vertreten, die Italiener erhielten keine ministerielle Reisegenehmigung, Schulen aus Spanien und Griechenland konnten die Reise nicht bezahlen, und die British School in the Netherlands war verhindert, weil gerade für jene Woche Spiele gegen die British School of Paris vereinbart waren.

„Eurovolley 92“

Von den 155 Teilnehmern kamen ca. 100 von außerhalb unserer Stadt, sie vertraten 10 Schulen, als sie in 20 gemischten Mannschaften zum Turnier antraten: jede der drei gastgebenden Schulen war mit drei Mannschaften beteiligt. Die Jugendlichen und ihre Begleiter waren überwiegend in französischen oder deutschen Familien untergebracht, etwa 20 Dänen und Franzosen übernachteten mit Lehrern und Busfahrern in einer Jugendherberge.

Die nicht behinderten Schüler/innen hatten sich laut Einladung auch auf Sitzvolleyball vorzubereiten. Obwohl bei ausländischen Schulen, im Raum Den Haag und über den Invaliden Sportbond eifrig gesucht worden war, fand sich dennoch keine Behinderten-Mannschaft, die hätte teilnehmen können. Ein wichtiges Ziel des Komitees konnte somit leider nicht erreicht werden.

Dies gilt aber sicher nicht für die anderen Ziele: die dreieinhalb Tage in Den Haag brachten für die Teilnehmer so viele Kontakte mit fremden Schülern (für Stadtrundgänge, Fußgängerrallye, Unterrichtsbesuche, Bootsfahrt Amsterdam u. a. war man in internationalen Gruppen eingeteilt), daß die Hauptaufgabe des Treffens voll erfüllt wurde. Natürlich konnten die Lehrer bei der Kontaktaufnahme und dem freundschaftlichen Umgang mit ih-

ren ausländischen Kollegen wertvolle Beispiele geben.

Während manche Gruppen wohl nach Spielstärke im Volleyball zusammengestellt waren, wurden in die drei Mannschaften der DSDH praktisch nur die Schüler aufgenommen, deren Familien Gastgeber waren. So gab es zwar weniger hervorragende Platzierungen, aber der Geist der Initiative „Europa 91“, der ganzheitliche Begegnung höher ansetzt als sportlichen Erfolg, konnte doch viel stärker respektiert werden.

Für die Teilnehmer und ihre Begleiter hatten die Organisatoren aus den drei Schulen ein abwechslungsreiches Programm vorbereitet:

- Donnerstag, 17.1. Besuch in Delft und Fußgängerrallye in Den Haag
 Freitag, 18.1. morgens: Unterrichtsbesuche, nachmittags: Volleyball-Turnier, abends: Disco
 Samstag, 19.1. Besuch in Amsterdam (mit Bootsfahrt), abends für Lehrer: Empfang und Arbeitssitzung.

Dieses Programm lief ohne Probleme ab: An der Landeskunde (Standrundgänge, indones. und holländ. Museum, Nieuwe Kerk) zeigten sich die Schüler einigermaßen interessiert, die Fußgängerrallye im historischen Zentrum von Den Haag (wobei zwei Portugiesen verloren gingen) wurde von allen ziemlich ernst genommen; die Sieger wurden mit Cremebonbons („Haagse hopjes“) belohnt. In Delft schlug den jungen Franzosen, Portugiesen, Dänen usw. eine echt holländische Atmosphäre entgegen: Markttag, Glockenspiel von den Türmen, Drehorgel an der Straßenecke, viele Blumenstände entlang den Grachten, überall Fahrräder (mit entrüstetem Geklingel über unvorsichtige Fußgänger), Hebebrücke in Aktion. Natürlich war bei den Stadtbesichtigungen auch immer etwas Zeit für freien Auslauf eingeplant, aber nicht zu viel, damit die Gastfamilien auch noch etwas von ihren Gästen haben konnten.

Das eigentliche Turnier hatte nicht viel Zeit für Zeremoniell übrig; nach einer kurzen Eröffnung durch einen Vertreter der Gemeinde Den Haag konnten die 80 Spiele losgehen, begleitet von regem Interesse zuschauender Eltern und Mitschüler: eine zünftige Stim-

Lager?



confern
Umzugs-Partner

AUGUST MÜLKER KG

Burgholzstr. 149 · DO 1 ☎ 02 31/ 81 81 03

mung. Obwohl es kein richtiges Endspiel gab (jede Mannschaft sollte so oft wie möglich spielen), wurden erste im letzten Spiel Sieger und Plazierte ermittelt:

1. Dudelange/Luxemburg
2. Brugge/Belgien
3. Le Touquet/Frankreich
4. Lycée Francais Den Haag 1
5. Lycée Francais 2
6. Queluz/Portugal

Während des Turniers erschien plötzlich der Initiator von „Europa 91“, der mit dem Zug aus der Bourgogne gekommen war, gerade rechtzeitig, um den Rest des Programms mitzuerleben und um die Arbeitssitzung am Samstagabend zu leiten.

Die gute Stimmung während des Turniers setzte sich in der Disco fort, die vom Stevin-College mit viel Einsatz vorbereitet worden war. Die Preise für die Sieger und Geschenke für alle Teilnehmer (für jeden ein Eurovolley-T-Shirt) kamen bei den Adressaten sehr gut an. Manche erstaunten Blicke und Bemerkungen ließen vermuten, daß man tanzende Lehrer nicht erwartet hätte. Der abschließende Samstag (mit Busfahrt, Rundgang und Bootsfahrt auf den Grachten) setzte der Veranstaltung den i-Punkt auf, und die frühzeitige Abfahrt der Gruppe aus Ostfriesland ging mit etwas Wehmut vonstatten.

Für die ausländischen Lehrer, aber auch für ihre Den Haager Kollegen der drei Schulen, war gemeinsamer Empfang der deutschen und der französischen Botschaft gedacht, zu dem leider aber die einheimischen Kollegien nicht sehr zahlreich im Lycée Francais erschienen. Die anwesenden Lehrkräfte wollten dann allerdings gegen Ende gar nicht mehr weg, so daß man uns bitten mußte, nun

doch langsam gehen zu wollen. Trotzdem war man noch mit einigem Eifer (und mit einigen gut gekühlten Flaschen Chablis) bei der anschließenden Arbeitssitzung bereit, über Perspektiven für das Komitee „Europa 91“ zu diskutieren und zu beschließen. Neue Projekte gibt es in großer Zahl, die Koordination wurde der Zusammenarbeit zwischen dem Initiator des Komitees und dem Autor dieser Zeilen anvertraut, es scheint aber auch eine weitere Lehrerkonferenz notwendig zu sein, die steuernd wirken soll.

Das Salz in der Europa-Suppe

Die vielen positiven Reaktionen von ausländischer wie von Den Haager Seite (auch von den Schulleitungen) bedeuten nicht, daß es nicht auch einige kleine Überraschungen gegeben hätte:

- Einige ankommende Gruppen hatten sich auf ihrem Stadtplan verirrt, was den Gastfamilien lästiges Warten einbrachte.
- Eine Gruppe stieg auf dem falschen Bahnhof aus, konnte aber schnell geortet und richtig abgeliefert werden.
- Die portugiesische Gruppe kam einen Tag früher (und hatte deshalb am Mittwoch die Möglichkeit, Scheveningen und den Nationalsport Eislauen kennenzulernen) und fuhr am Sonntag entsetzlich früh wieder ab.
- Die lokalen Medien interessierten sich für unser Projekt nicht besonders; außer einem Artikel in der Vorbereitungsphase war nicht viel zu vernehmen. Zum Glück ist die Veranstaltung durch Schüler der DSDH auf Video bzw. Foto aufgenommen worden, es bleibt also auch in dieser Beziehung etwas, das sich sehen lassen kann.
- Die Teilnahme der Kollegien der organisierenden Schulen war anfangs mager; nur wenige meldeten sich frühzeitig zur Unterbringung oder Mitarbeit. Im letzten Moment wurde allerdings von einigen anderen noch spontan Hilfe angeboten, und die gesamte Veranstaltung konnte schließlich doch ohne Probleme ablaufen.

Und jetzt?

Fragt man sich nach den Auswirkungen der Tage in Den Haag, so ist oben schon einiges gesagt worden:

- Die Lehrer und viele Schüler haben Kontakte geknüpft, von denen einige durchaus ordentliche Lebenserwartungen haben.
- In einigen Fällen deuten sich bilaterale Austauschmaßnahmen an.
- Das Komitee „Europa 91“ festigte sich und erhielt neuen Schwung, es ist wieder mehr konkretes Interesse an zukünftigen Unternehmungen zu beobachten, sowohl an der Teilnahme außerhalb als auch an der Organisation einer eigenen Veranstaltung.
- Die DSDH ist dabei, in die Rolle des Sekretariats von „Europa 91“ zu geraten, wo Informationen der Mitglieder einlaufen und wieder per Informationsbrief an die anderen Mitglieder verteilt werden.

Für Den Haag bringt „Eurovolley“ deutlich engere persönliche Beziehungen zwischen den Organisatoren, die sich dann auch sicher wieder für weitere dienstliche Kontakte und Zusammenarbeit nutzen lassen. Unsere drei Schulen haben schon diesbezügliche Pläne, auch unter Einschluß anderer niederländischer oder internationaler Schulen. Zwischen deutschen und französischen Familien, Schülern und Lehrern sind erneut einige Barrieren gefallen. Die Gemeinde Den Haag interessiert sich für diese Form der konkreten Zusammenarbeit und ist bereit, sie zu unterstützen. Und wenn sich dann im Mai Schüler und Lehrer zum eingangs erwähnten 3. Europäischen Crosslauf in Valencia treffen, wäre es nicht erstaunlich, wenn Teilnehmer aus BeNeLux, Frankreich und Deutschland mit dabei wären, die während der gemeinsamen Anreise schon wieder ein bißchen europäisches Zusammenleben geübt hätten.

P.S. Seit Fertigstellung dieses Berichts hat sich ergeben, daß eine gemeinsame deutsch-französische Gruppe aus Den Haag an der Veranstaltung in Valencia teilnimmt.

Nur zwei Wochen später treffen sich die Lehrer zu einer weiteren Konferenz in Wittmund/Ostfriesland, bei der es erneut um die Zukunft der Initiative „Europa 91“ gehen soll, diesmal vor der Perspektive des Binnenmarktes.

Roland Bumb

In Holland droht der Beruf des Deutschlehrers auszusterben

„Deutsch – nein danke“, immer mehr Holländer lernen lieber eine andere Fremdsprache; Englisch und Französisch sind in, selbst Italienisch und Spanisch beliebter.

Er sieht fast so schrecklich aus wie Quasimodo, der Glöckner von Notre Dame: die Augen zusammengekniffen, das Gesicht von Falten durchfurcht, die Seele vom Weltschmerz zerrissen. Wenn er samstags sein Auto wäscht, pfeift er nicht fröhlich vor sich hin, sondern zitiert Goethe-Verse. Wutausbrüche sind seine liebste Freizeitbeschäftigung. Sein Spitzname: Grammatik-Heini. Sein Beruf: Deutschlehrer in den Niederlanden. So spielt ihn, den typischen Deutschlehrer, der holländische Kabarettist Wim de Bie. Bald wird sich der Hape Kerkeling der Niederlande jedoch eine neue Satirerolle ausdenken müssen, denn der Beruf des Deutschlehrers droht im Lande auszusterben.

Während die deutsche Sprache in Mittel- und Osteuropa wie in Skandinavien eine Renaissance erlebt und möglicherweise auch bald als dritte Arbeitssprache bei der EG eingeführt wird, scheinen die meisten jungen Niederländer ein „Deutsch – nein danke“ zu ihrem Motto erhoben zu haben. Nach Angaben der Wissenschaftsjournalistin Julia Quak-Stoilov – sie ermittelte an allen Germanistikstudiengängen der Niederlande die Zahl jener Erstsemester, die Deutsch als Studienfach wählten, im Zeitraum von 1970 bis 1990 – bilden Deutschstudenten in Holland bei der Wahl eines Fremdspra-

chenstudiums heute das absolute Schlußlicht.

Während die Zahl der Englischstudenten von 280 (1970) auf rund 700 (1990) anstieg, wählten 1990 in ganz Holland nur noch rund 120 Studenten Deutsch; 1970 waren es noch 260 gewesen. Sogar Italienisch und Spanisch sind wesentlich beliebter. Und Deutschlehrer will beinahe überhaupt niemand mehr werden. Im Jahr 2000, so errechnete das niederländische Kultusministerium, werden an holländischen Schulen und Universitäten voraussichtlich 710 Deutschdozenten fehlen.

„Die deutsche Kulturpolitik hierzulande läßt viel zu wünschen übrig. Die Angebote beispielsweise der Goethe-Institute sind zu elitär. Die Schönheit der deutschen Sprache wird nirgendwo vermittelt“, meint Peter Meinhardt, Vorsitzender des Deutschen Klubs in den Niederlanden. Und: „Wenn ein Intellektueller in den Niederlanden Deutsch spricht, gerät er gleich unter den Verdacht, ein NS-Kollaborateur gewesen zu sein.“

Wie schwer es ist, Deutsch und deutsche Kultur in den Niederlanden zu vermitteln, davon kann auch Ute Kirchhelle, Direktorin des Rotterdamer Goethe-Instituts, ein Lied singen. „Wir tun zwar eine ganze Menge und sind beispielsweise gerade dabei, einen Schüleraustausch zwischen Jugendlichen aus den neuen Bundesländern und den

Niederlanden zu organisieren. Aber das Interesse der Jugendlichen hierzulande ist minimal. Ganze 30 Niederländer haben sich angemeldet. Es gibt keine Neugierde, kein Interesse an dem, was im Nachbarland vor sich geht.“

Roland Goll, im Goethe-Institut Amsterdam zuständig für Sprachpolitik, will die Kritik, elitäre Kulturpolitik zu betreiben, nicht unwidersprochen stehen lassen. „Unser Auftrag ist es, die internationale kulturelle Zusammenarbeit zu fördern, und nicht, Propaganda für Deutschland zu machen.“ Goll präsentiert zwei Erklärungsansätze für die Misere der deutschen Sprache in den Niederlanden: „Es gibt das strukturelle Problem, daß der Lehrerberuf insgesamt ein schlechtes Image hat und Lehrer unterbezahlt sind. Außerdem gibt es in der Sekundarstufe I die Konkurrenzsituation mit Französisch.“ Auch Goll sagt: „Zudem lastet auf dem Deutschen noch immer die Hypothek der Vergangenheit.“

Wie sich diese Hypothek der Vergangenheit noch heute in der schulischen Praxis niederschlägt, erzählt Johannes Learbuch, seit 25 Jahren Deutschlehrer in Holland. „Es gibt immer noch Ressentiments gegenüber den und dem Deutschen. Die Sprache wird als lästig, als kompliziert empfunden. Es kommt im Unterricht vor, daß ich von

Schülern mit dem Hitlergruß begrüßt werde. Sie dürfen nicht vergessen, daß es nach dem Krieg hier eine regelrechte Hatz auf alles gegeben hat, was deutsch war. Es wird oft nicht differenziert zwischen dem Deutschland von 1933 bis 1945 und der Bundesrepublik Deutschland von 1949 bis heute.“

Doch auch innenpolitische Gründe haben dazu beigetragen, daß Fremdsprachen in dem einst polyglotten Holland insgesamt immer weniger gesprochen werden. Zum einen die Große Schulreform des Jahres 1968, als im Zuge des „Mammoetwet“ die bis dahin in den Niederlanden bestehende Pflicht, drei Fremdsprachen – Englisch, Deutsch, Französisch – zu erler-

nen, abgeschafft wurde. Seither muß der Schüler nur noch eine Fremdsprache wählen – das ist in der Regel Englisch. „Außerdem“, so Adrie Keij von der Stiftung „Deutsch macht Spaß“, die sich redlich, aber bisher vergeblich müht, den Niederländern Deutsch wieder schmackhaft zu machen, „gibt es hier in der Jugend ein total verkehrtes Bild über Deutschland und die deutsche Sprache.“

Das ist kein Zufall, wenn man bedenkt, mit welchen Texten niederländische Schüler noch immer drangsaliert werden. So wurde den Examenskandidaten des Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (VWO), dessen Abschluß mit dem deutschen Abitur vergleichbar ist

und zum Studium berechtigt, gerade folgender Prüfungstext im Deutschexamen vorgesetzt: „Der, wenn er Neigung hätte, ein Gedächtnis zu bemühen und ein Nachdenken zu erlauben, sich bewußtmachen wird, welch einen Verlust der Verlust von differenzierenden Zeichen für differenzierte Beziehungen darstellt...“

Sander van der Donk, der sich als Examenskandidat mit diesem Sprachungetüm herumplagen mußte, sagt: „Schon nach der Hälfte des Satzes fragte ich mich: Was lese ich da überhaupt?“ So gerät das Deutsche unter niederländischen Schülern und Studenten in den Ruf, eine Horrorsprache zu sein.

Helmut Hetzel

Die Welt, 13.7.92

AMERIKA

Der Vergleich mit Schulen im Inland fällt gar nicht so schlecht aus...

Persönliche Erfahrungen an Schulen im Inland und Ausland

In meiner Laufbahn als Lehrer waren die sieben Jahre (1980–86), die ich an der DS San Salvador gearbeitet habe, die schönsten und glücklichsten. Die Gründe sind aus der Rückschau leicht zu erklären.

Ein Lehrer, der in einem fremden Land an eine fremde Schule kommt und Kinder eines fremden Volkes unterrichten soll, muß zunächst allerlei Anfangsschwierigkeiten überwinden. Da ist es wohlthuend, ein Kollegium anzutreffen, das dem Neuankömmling Verständnis, Hilfe und Freundschaft bietet. An der DS San Salvador war das selbstverständlich. Alle Lehrer – einheimische und ausländische, ältere und jüngere, Grundschul- und Gymnasiallehrer – mußten neue Wege suchen, um die ungewohnten Aufgaben einer Auslandsschule zu bewältigen. Wer schon

einige Erfahrungen gesammelt hatte, hatte sie noch nicht lange erproben können und suchte nach Ermutigung und Bestätigung. Wer dagegen noch Anfänger war, zeigte sich offen für Vorschläge und Anregungen. Er machte dann oft wiederum neue, überraschende Erfahrungen, die er im Lehrerzimmer oder in privatem Kreis zur Sprache brachte. Der Gedankenaustausch führte in vielen Fällen zur Zusammenarbeit, zur gemeinsamen Vorbereitung und Auswertung des Unterrichts. Davon hatten beide Gewinn, die Erfahrenen ebenso wie die Neulinge. Sie hatten nämlich die Genugtuung, sich in unbekanntem Gelände mit der Zeit immer besser zurechtzufinden. Günstig erwies sich dabei, daß das Kollegium klein war, so daß jeder auf jeden angewiesen war. Denn die häufigen Lehrerwechsel

rissen immer wieder deutlich spürbare Lücken, und deshalb erfuhren die Neuankömmlinge eine besonders herzliche Aufnahme.

Herzlich war in San Salvador auch die Aufnahme durch die Schüler. Eine zweisprachige Schule stellt erhöhte Anforderungen an sie. Wer sich ihnen gewachsen zeigt, kann mit Recht stolz auf seine Leistungen sein. Er fühlt sich der Schule besonders verbunden, denn sie stärkt sein Selbstbewußtsein. Wegen der intellektuellen und finanziellen Schwierigkeiten beim Zugang zur Schule sind in San Salvador die Klassen klein. Das fördert den Zusammenhalt der Schüler, und dadurch wird wiederum der Konkurrenzdruck gemindert. Außerdem tragen die Vorzüge des Schulgebäudes zum Wohlbefinden der Schüler bei: die hellen, luftigen Räume, die üppige Vegetation vor den Fenstern, die schattigen Gänge, der gartenähnliche Schulhof, das Schwimmbad und die Cafeteria, die damals zwar wenig ansehnlich war, aber doch so behaglich, daß die Schüler sie am Ende der Pause nur ungern verlassen wollten. Diese günstigen Bedingungen förderten nicht nur die Freundschaften in den Klassen, sondern auch Verbindungen über die Grenzen der Jahrgänge hinweg. Die Schüler fühlten sich wohl in der Schule.

Das alles erzeugte an der DS San Salvador ein Klima von Entspannung und Freundlichkeit, in dem das Unterrichten eine Freude war. Disziplinprobleme waren selten, denn der Lehrer wurde als Helfer betrachtet, der einem nützliche, manchmal vielleicht sogar interessante oder beglückende Kenntnisse und Erfahrungen vermitteln konnte. Der neue Typus des deutschen Gymnasialschülers, der aus dem Fernsehen oder einer Wochenzeitschrift alles besser weiß als der mit 40 Jahren schon überalterte Lehrer, der Schüler, der überzeugt ist, daß das, was er noch nicht weiß, sich zu wissen auch nicht lohnt, der also einen Lehrer, der seichtes Geschwätz nicht als Leistung anerkennen will, als seinen Feind betrachtet, der ihm aus reiner Gehässigkeit eine gute Note verweigert, diesen Schülertypus, in Deutschland inzwischen in vielen Gymnasialklassen zahlreich vertreten, habe ich an der DS San Salvador nicht angetroffen. Deshalb war der Unterricht für mich dort nicht Mühe und Last, sondern Genuß und Freude.

Das lag nicht nur am guten Willen der Schüler, sondern vor allem an der für die DS San

Salvador charakteristischen Methodik und Didaktik des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache. Die Methode hatte Horst Roux entwickelt, der bis 1982 Leiter der Grundschule war. Ihre Grundlage sind Texte in kurzen Sätzen, möglichst durch Dias illustriert, tabellarisch angeordnet und mit Nummern versehen, damit sie von den Schülern gruppenweise nachgesprochen, gelesen, wiederholt und abgewandelt werden können. Diese Methode bietet große Vorteile:

Erstens werden alle Schüler stärker aktiviert als in anderen Formen des Fremdsprachenunterrichts. Zweitens bringen die Übungen an diesen Texten nicht nur den besseren, sondern auch den schwächeren Schülern Erfolgserlebnisse; die einen können nämlich bei der Beantwortung von Fragen einfach die Sätze des Textes wiederholen, die anderen können sie abwandeln und sich an schwereren Formulierungen versuchen. Und drittens ist die Methode für jeden neuen Lehrer leicht erlernbar. Sie erleichtert ihm außerdem die Vorbereitung, der Verlauf der Stunde ist praktisch schon gesichert. (Die Methode wurde im DLIA Heft 3, 1983, S. 36 ff. ausführlich beschrieben.)

Die Didaktik des Unterrichts in Deutsch und Deutschlandkunde beruhte auf einem schuleigenen Lehrplan. Dadurch hatte die DS San Salvador einen entscheidenden Vorteil vor vielen Gymnasien in Deutschland. Das soll näher erklärt werden.

In Deutschland werden die Lehrpläne für Deutsch, Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde (genauso wie für die sonstigen Fächer) bekanntlich von den Kultusministerien aufgestellt. Sie legen die Verteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Schuljahre fest. Sie sind also unentbehrlich, um Überschneidungen und Wiederholungen zu vermeiden. Für jede Klasse werden dann umfassende Forderungen und Vorschläge angegeben – so umfassend, daß sie, und hier liegt das Problem, bei der begrenzten Zahl von Unterrichtsstunden im Ganzen unerfüllbar sind. Das wissen auch die Kultusminister. Sie ermuntern deshalb den Lehrer, eine Auswahl zu treffen, Akzente zu setzen, Lücken in Kauf zu nehmen. Sie vermeiden aber, zu entscheiden, welche Teile des Lehrplans notwendig und deshalb verbindlich sind und welche anderen Teile bei Zeitnot übergangen werden können. Offenbar

möchten sie sich nicht festlegen, um der Kritik keine Angriffsflächen zu bieten. In Geschichte oder Sozialkunde könnten sich z. B. Unternehmerverbände oder ihnen nahestehende Eltern über die Betonung der Arbeiterbewegung beschweren, Gewerkschaften dagegen über deren Vernachlässigung.

Die Auswahl und Akzentuierung des Stoffes bleibt also den Lehrern überlassen. Das heißt dann „pädagogische Freiheit“. Sie wird von vielen Lehrern begrüßt, weil sie ihnen erlaubt, ihre Steckenpferde zu reiten. Die Schüler sind damit auch zufrieden, solange der Unterricht interessant und lebendig ist. Aber es besteht die Gefahr, daß im Laufe der Schuljahre der Zusammenhang der Steckenpferde verlorengeht. Ein verantwortungsvoller Lehrer wird deshalb ein Gesamtkonzept erarbeiten müssen, um einen systematischen Aufbau seines Unterrichts zu sichern.

Erste Orientierung sind dabei die Lehrbücher. Aber sie sind nur eine unzureichende Hilfe, denn sie bieten (genau wie der offizielle Lehrplan) mehr Stoff, als man in der Unterrichtszeit bewältigen kann. Wieder muß der Lehrer auswählen und verwerfen. Das macht ihm oft vergebliche Arbeit, denn er muß ja alle Kapitel, die ihm geeignet erscheinen, erst einmal durcharbeiten, um dann oft am Ende festzustellen, daß sie für seinen Unterricht unzumutbar sind. Meistens unterlaufen ihm einige Fehlentscheidungen, und so vergehen oft mehrere Schuljahre, bis er ein brauchbares Gesamtkonzept entwickelt hat. Aber oft muß er dann in der Praxis erleben, daß es für eine bestimmte Klasse untauglich ist, weil der Kollege, der dieselbe Klasse früher unterrichtet hat, ein anderes oder gar kein Gesamtkonzept hatte.

Das ist nur zu vermeiden, wenn die Fachlehrer gemeinsam einen detaillierten Lehrplan aufstellen, der diesen Namen auch verdient, einen Lehrplan nämlich, der die verfügbare Unterrichtszeit berücksichtigt und vor diesem Hintergrund die notwendigen Auswahlentscheidungen trifft. Dann müssen an Dutzenden oder gar an Hunderten von Gymnasien die Lehrer die Arbeit nachholen, vor der sich die Kultusministerien gedrückt haben. An vielen Schulen geschieht das wohl auch, an vielen aber auch nicht. Die Lehrplanarbeit verlangt nämlich viel Mühe und viele zusätzliche Fachkonferenzen. Außerdem ist sie für

viele Lehrer unangenehm, weil sie die Lücken ihres privaten Konzeptes nicht offenbaren möchten oder weil sie ihr Konzept für so unübertrefflich halten, daß sie nicht davon abweichen wollen. Die gepriesene pädagogische Freiheit erweist sich daher in der Praxis als Hindernis für die Zusammenarbeit und führt oft zu Orientierungslosigkeit. Die Schüler gewinnen dann den Eindruck: nichts ist verbindlich, alles ist beliebig, man könnte genauso gut darauf verzichten; nur die Note ist wichtig, der Unterricht ist Zeitverschwendung. Das wird auch ein robusten Lehrer allmählich zermürben.

An der DS San Salvador zwang das Nebeneinander von Lehrern aus verschiedenen deutschen Bundesländern, von verschiedenen Schulformen und verschiedener Dauer der Ausbildung, den fehlenden Lehrplan zunächst für Deutschlandkunde, dann auch für Deutsch, in gemeinsamer Arbeit selbst zu entwickeln. Er wurde im Laufe einiger Jahre immer weiter vervollständigt und verfeinert, d. h. die verschiedenen Themen wurden in allen Einzelheiten beschrieben und, soweit es wünschenswert schien, für verbindlich erklärt. Für die verbleibende Unterrichtszeit genügten Empfehlungen. Da es kein Lehrbuch gab, das in leicht verständlicher Sprache das Leben in Deutschland, seine politischen Einrichtungen und seine Geschichte darstellte, wurden für die Klassen 6 bis 10 rund 180 Textblätter ausgearbeitet, welche zudem nach der von Herrn Roux eingeführten Methode behandelt werden konnten. Sie dienten also nicht nur zur Kenntnisvermittlung, sondern auch zur Spracharbeit, und manche Lehrer benutzten sie lieber als das Lehrbuch „Vorwärts“. Außerdem hatten die Textblätter den Vorteil, daß sie aktuelle Informationen boten. Schon 1984 gab es z. B. für die deutsche Geschichte im 10. Schuljahr ein Kapitel „Von Helmut Schmidt zu Helmut Kohl“, während es in Deutschland Gymnasien gibt, an denen manche Klassen in Geschichte in der Mittel- und in der Oberstufe (es klingt unglaublich, ist aber nachweisbar) nicht über die Weimarer Republik hinausgekommen sind.

Da die Textblätter die Unterrichtsvorbereitung wesentlich erleichterten, wurden sie von vielen Lehrern gern übernommen und im Laufe der Jahre weiter verbessert. So ergab sich Kontinuität des Unterrichts auch dann, wenn

die Lehrer wechselten. Die Schüler wurden nach einem systematischen Lehrplan von einer Klasse zur anderen geführt und konnten Stück für Stück ihre Kenntnisse und Sprechfertigkeit verbessern und sich über bescheidene oder bemerkenswerte Erfolge freuen. Das wirkte wieder zurück auf die am Anfang hervorgehobene Lernbereitschaft der Schüler und gab dem Lehrer das befriedigende Gefühl, daß seine Arbeit Früchte trug.

Voll Dankbarkeit für diese Erfahrungen denke ich an die Jahre zurück, in denen ich an der DS San Salvador unterrichtet habe. Daneben aber empfinde ich Zorn und Bitterkeit über deutsche Kultusministerien, die es in manchen Bundesländern bis heute versäumt haben, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß solche Glückserlebnisse auch an Gymnasien in Deutschland selbstverständlich werden.

Dr. Ernst Jürgen Bernbeck

Getreu der Lehre Martin Luthers

Evangelische Pfarrer als Gründer der ersten Deutschen Schulen im „cono sur“ von Südamerika

Seelsorge und Erziehung – gemeinsam verkörpern sich beide dem Reformator Martin Luther in Menschen und Werken. So macht er auch die Erziehungsaufgabe dem protestantischen Pfarrer zur unabweisbaren Pflicht, genauso wie die Erteilung religiösen Unterrichts für den ihm als Helfer beigegebenen Küster. In den von der Reformation erreichten deutschen Territorialstaaten und Städten entwickelt sich diese Küsterschule zum Vorläufer der allgemeinen Volksschule, für die, beginnend in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts, die Schulpflicht eingeführt wird. Allerdings bleibt deren staatliche Konzeption bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts eher bescheiden: Die einklassige Schule besteht als Normalform fort wie auch die Beschränkung ihrer Pflichtfächer auf Lese-, Schreib-, Rechen-, Gesangs- und Religionsunterricht. Immerhin stellen aber solche kulturellen Erfahrungen und Verpflichtungen insbesondere für die Auswanderer jener Zeit nach Übersee eine unveräußerliche Mitgift dar, wie es sich bereits mit ihren ersten Ansiedlungen in den großen Einwanderländern Brasilien, Argentinien und Chile eindrucksvoll zeigt.

Pfarrer und Lehrer

1824 setzten die Gruppeneinwanderungen nach dem südbrasilianischen Staat Rio Grande do Sul ein. Bis 1914 werden 48 000 deutsche Einwanderer gezählt. Für sie fordert die

Kolonisationsarbeit im Urwald auch die Schaffung von Pikaden, Verbindungswegen und neuer Gemeinwesen, an deren zentralen Punkten durch eigenständiges Handeln Schulen entstehen. Ihre ersten Gründer sind evangelische Geistliche als Angehörige der jeweiligen Einwanderergruppe. 1903 versehen noch 29 evangelische Geistliche im Nebenamt die Stelle des Lehrers.

Zur Ärmlichkeit und vielfältigen Beschwerlichkeit der schulischen Anfänge wie schon hinsichtlich der Vereinbarung und Durchsetzung einer einjährigen Schulpflicht gesellen sich die Schwierigkeiten bei der Betreuung der Gemeindeglieder in den weit ausgedehnten Koloniezonen, der Wahrnehmung kirchlicher Dienste im Urwald, dies nicht nur für Reiseprediger, dazu die laufende Beanspruchung als Helfer und Berater in vielen lokalen und regionalen Angelegenheiten. „Hilf dir selbst, dann hilft dir Gott!“ In früher Zeit dürfte dieses trutzige Wort den Koloniefarrern ab und an über die Lippen gekommen sein.

In Städten einfacher

Aufgrund der meist günstigeren personellen, organisatorischen und ökonomischen Verhältnisse fällt dagegen in Städten den Einwanderern die Schaffung von Kirchen und Schulen um vieles leichter. Beispiel hierfür ist die argentinische Metropole Buenos Aires, unter deren ca. 60 000 Einwohnern in Stadt

und Umgebung zu Beginn der 40er Jahre des 19. Jahrhunderts sich als drittgrößte Ausländergruppe etwa 600 Deutsche, zur Hälfte protestantischen Glaubensbekenntnisses, fast verlieren. Die Bewahrung von Väterglaube und Muttersprache findet breites soziales Einverständnis; das eine ist ihnen zunächst nur möglich in fremder Sprache und mit anderen Kultformen im Rahmen der anglikanischen Kirche der großen englischen Kolonie am Ort, den Unterricht in deutscher Sprache übernehmen anfangs Familienangehörige und Privatlehrer, bald auch eine deutsche Sonntagschule. Die Wende bringt das Jahr 1843: Mit dem aus Deutschland eingetroffenen Pastor Siegel kommt es sowohl zur Errichtung des evangelischen Pfarramts mit regelmäßigen deutschsprachigen Gottesdiensten in der englischen, erst ab 1853 in der eigenen Kirche als auch zur Gründung der evangelischen Gemeindeschule unter der behördlichen Auflage, nur Kinder deutscher Abkunft und der eigenen Konfession aufzunehmen.

Auch in Chile gehen Gründung und Betrieb der ersten Unterrichtsstätte für Kinder deutscher Einwanderer aus der Initiative und dem Engagement eines protestantischen Geistlichen hervor. Die ersten Siedler treffen Ende 1852/Anfang 1853 in der Hafenstadt Puerto Montt ein, darunter fast 100 Kinder im Schulalter. 1853 zählt der Ort in 150 Häusern 610 Einwohner, davon 234 Deutsche. Da von hier aus zunächst in mühevoller gemeinsamer Arbeit ein Verbindungsweg zum 20 Kilometer entfernten Llanquihue-See, dem eigentlichen

Ziel, geschaffen werden muß, bleiben anfangs neben den städtischen Ansiedlern auch die Frauen der Seebauern mit ihren Kindern in Puerto Montt zurück. Unter den dortigen frühen Ankömmlingen befinden sich zwei evangelische Pastoren aus Kurhessen, notgedrungen zu Auswanderern und Aussteigern geworden, die indes auch, wenn sie gerufen werden, bei Taufen, Trauungen und Beerdigungen in der neuen Heimat als Diener der Kirche tätig werden. Einer von ihnen, Pfarrer Dr. theol. et phil. Geisse, unterhält von 1853 bis 1868 eine private deutsche Schule in Puerto Montt für Einwandererkinder, bis zu 50 an der Zahl, zeitweilig ergänzt durch die Schule eines Tischlermeisters für Kinder aus ärmlichen Verhältnissen. Selbst bei der anschließend 1869 durch einen Schulverein gegründeten Deutschen Schule Puerto Montt, noch heute existent, besteht für lange Jahre eine Personalunion zwischen Pfarramt und Schulleitung.

Wichtige Wegbereiter

Daß in solcher Diasporasituation Schrittmacherdienste für Schule und Unterricht deutscher Sprache im Ausland geleistet werden, sollte in Erinnerung bleiben. Allemal lohnt schon das Gedächtnis an den geschichtlichen Beitrag der evangelischen Kirche und ihrer Pfarrer im weltweiten Hof des Erzieherischen.

Harry Werner

Globus 2/92

Die **Schriftleitung** ist zu erreichen unter:

Heinz Weischer, Bukarest Luft, Postfach 15 00, 53 Bonn 1
 oder str. Coşbuc 23, 2400 Sibiu, Romania
 Telefon (Büro) 00 40 - 24 - 1 47 16
 (priv.) 00 40 - 24 - 7 27 68
 Telefax 00 40 - 24 - 1 47 16

Irrungen und Wirrungen und Pädagogik

Colegio Pestalozzi – Sucre/Bolivien – Eine Alternative!!!

Am Montag, den 18. Februar 1991, um 9.30 Uhr war es wirklich soweit: Das Colegio Pestalozzi in der Calle Padilla 174 in Sucre öffnete seine Tore zum ersten Schultag des neuen Schuljahres. Die Blicke von 99 hoffnungsvollen Kindern und Jugendlichen des ersten bis siebten Schuljahres schweiften trotz eines tropischen Regenschauers durch „ihre“ neue Schule, und selbst dieses feuchtnasse Wetter konnte die fröhliche Stimmung nicht trüben, denn diesmal sollte ja wirklich alles viel besser werden. Auch ich war froh, daß letztendlich noch alles geklappt hatte und wir beiden deutschen Lehrkräften nun beim Aufbau dieser „neuen“ Schule mithelfen konnten.

Im Grunde war diese neu gegründete Schule ja gar nicht neu. Die Schulleitung war die alte, das Kollegium war das alte, die pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen waren die alten, die Schüler waren die alten, und selbst die aus Deutschland vermittelten Lehrkräfte waren die alten. Und da stellt sich natürlich für den aufmerksamen Leser die Frage, was war nicht alt. So möchte ich an dieser Stelle weiter ausholen und die Zusammenhänge, die zur Neugründung des Colegios Pestalozzi geführt haben, darlegen.

1986 wurde das Colegio „A. v. Humboldt“ in Zusammenarbeit mit Schülern und Eltern der ehemaligen Deutschen Schule in Sucre von der jetzigen Direktorin des Colegios Pestalozzi, Miriam Céspedes, gegründet. Das ausgezeichnete Bildungs- und Erziehungsniveau dieser ehemaligen Deutschen Schule bei gleichzeitig anhaltender Bildungsmisere in Bolivien sowie veralteten Unterrichtsformen und -methoden in den traditionellen Schulen, ließ den Wunsch nach einer „Neuen Deutschen Schule“ aufkommen. In dieser neuen Schule (1990: 1. bis 6. Schuljahr) wurde neben modernen Unterrichtsformen, kleineren Klassen, dieser Methodik angepaßten Lehrplänen auch Deutsch als 1. Fremdsprache angeboten. Deshalb unterrichteten von 1987–1990 neben den bolivianischen Kollegen auch aus Deutschland IOM-vermittelte Lehrkräfte an dieser Schule (1990 waren es drei).

Diese Schule mußte sich seit Bestehen aus eigenen Mitteln finanzieren. Dies geschah einerseits durch die Gründung einer Aktiengesellschaft (Sociedad) von seiten der Eltern mit

20 Mitgliedern und durch monatliches Schulgeld.

Die anfängliche Einheit in der Aktiengesellschaft mit den pädagogischen Zielen wurde u. a. durch den späteren Beitritt einiger Eltern erheblich gestört, die weniger das Pädagogische als das Ökonomische in den Vordergrund stellten. So wurde im Wesentlichen auf Initiative dieser Eltern ein gigantisches Schulprojekt geplant.

Dafür wurde zunächst ein Kredit in Höhe von ca. 350 000 US\$ aufgenommen. Allerdings überrascht die bisherige Fertigstellung von nur 14 Pavillions (Mai 1989), die eigentlich als Kindergartenräume vorgesehen waren, sehr, zumal damit sämtliche Gelder aufgebraucht waren und für den Weiterbau 1990/91, der allerdings bisher nicht stattgefunden hat, ein weiterer Kredit von 500 000 US\$, mit dem allerdings die ersten 350 000 US\$ abgedeckt werden sollen, von der Sociedad – unter Fürsprache des Deutschen Botschafters – beantragt wurde. Diese Finanzplanung ließ das monatliche Schulgeld enorm ansteigen, so daß viele Schüler die Schule verlassen mußten.

Durch die „Finanzpolitik“ nahm natürlich die Diskrepanz zwischen Direktorium und Lehrerschaft sowie der Aktiengesellschaft ständig zu.

Im Oktober 1990 spitzte sich dann die gesamte Situation dahingehend zu, daß über Umwege bekannt wurde, daß zum nächsten Schuljahr fast alle bolivianischen Lehrkräfte einschließlich der Direktorin entlassen werden

sollten. Diese Aktion führte seitens unserer bolivianischen Kollegen zu dem Entschluß, diese Schule an anderer Stelle fortzuführen. Aufgrund der bestehenden Gesetze in Bolivien bedeutet dies aber, daß formal eine neue Schule gegründet werden mußte. Die offizielle Genehmigung für diese neue Schule durch das Erziehungsministerium erfolgte im Januar 1991. Das Schulgebäude mit Grundstück wurde von einer Schweizer Organisation kostenlos zur Verfügung gestellt. Die Renovierung wurde aus Geldern des Kollegiums und einiger Eltern vorgenommen. Die Kollegen verzichteten weiterhin für das gesamte Schuljahr auf die Hälfte ihres Monatsgehaltes, um u. a. Schülermaterial anschaffen bzw. herstellen zu können, das monatliche Schulgeld senken zu können und um auch kleine Klassen mit nur 9 bzw. 13 Schülern (max. 18) bestehen zu lassen.

Für uns deutsche Lehrkräfte war die Situation nicht einfach, zumal wir kaum mit Unterstützung der deutschen Botschaft aus La Paz rechnen konnten. U. a. wurden uns Briefe, die Anfang April bzw. Juni 1991 vom BVA bei der Botschaft eingegangen sind, erst Ende August an das Colegio „A. v. Humboldt“ zugestellt.

In Sucre sagte man uns die Anzettelung der Schultrennung und Neugründung nach. Anfang November 1990 erschien die Polizei in der Schule, um die Schultaschen der Kollegen zu untersuchen. Die Sociedad unterstellte uns, Bücher gestohlen zu haben. Ich könnte diese Liste noch endlos fortsetzen, doch auch dies ändert nichts mehr. Glücklicherweise wurde uns beiden deutschen Kolleginnen, die wir noch weiter in Sucre unterrichten wollten, vom Bundesverwaltungsamt freigestellt, am Colegio Pestalozzi zu arbeiten. Darüber waren wir schon sehr froh, schließlich war diese „neue“ Schule ja zumindest vom Konzept her die alte und das reizte uns schon.

Am meisten und tiefsten betroffen waren allerdings die Schüler, denn leider, und dies muß einfach auch offen zugegeben werden, sind natürlich auch Freundschaften unter dieser Schultrennung kaputtgegangen. Doch nach einem erfolgreich beendeten Schuljahr an der neuen Schule bin ich jetzt sicher, daß die Entscheidung der bolivianischen Kollegen, ihre Ideale zu verwirklichen und nochmals den Schritt des Neuanfangs zu wagen, richtig war.

Bereits nach kurzer Zeit war das Colegio Pestalozzi auch über die Grenzen von Sucre

hinaus in Bolivien bekannt, und es erfolgte die erste Einladung zu einem Kongreß nach La Paz, um das Konzept und die Arbeit an der Schule vorzustellen.

Bereits nach einem halben Jahr wurde die Schule zur Modellschule in Bolivien (Colegio Experimental Piloto) erhoben. Diesen Schultyp gibt es nur noch drei weitere Male in Bolivien, und es bedeutet vor allem, daß die Schule sehr viel freier die Lehrpläne, Stundenpläne und auch in Teilen die Ferien- und Feiertagsregelung bestimmen kann.

Momentan liegt der Schwerpunkt der Arbeit vor allem im Grundschulbereich. Dies ist einerseits damit begründet, daß die Schule im Schuljahr 1991 nur bis einschließlich 7. Klasse aufgestiegen war, und die Erfahrungen hinsichtlich Grundschulklassen in größerem Maße vorhanden sind, und dadurch begangene Fehler bereits korrigiert werden können, und andererseits bietet natürlich gerade ein guter und vernünftiger Grundschulunterricht (in Bolivien 1.–5. Schuljahr) die Möglichkeit, später sinnvoll weiterzuarbeiten.

Entscheidendes Kriterium sind hierbei für die Grundschul Kinder (fünf bis elf Jahre) die konkreten intellektuellen Operationen (Piaget). Das meint: Das Kind ist nun in der Lage, einzelne Handlungen zu verinnerlichen und zu Schemata zusammenzufassen. Bestimmte Handlungen sind jetzt ebenso gut im Denken wie in der äußeren Wirklichkeit ausführbar. Dieses berücksichtigend ist – insbesondere für die neu einzuschulende erste Klasse und für den Mathematik- und Deutschunterricht – viel Arbeitsmaterial hergestellt worden, um den Kindern den handelnden Umgang zu ermöglichen.

In bezug auf den Deutschunterricht sieht man bislang nur einige wenige Erfolge. Die Fähigkeit Deutsch zu sprechen, ist bei weitem geringer als z. B. an der Deutschen Schule La Paz. Doch dies hat vielschichtige Ursachen. Zu Beginn (1986) sind einige gravierende Fehler gemacht worden. So wurde Deutsch bereits in der 1. Klasse unterrichtet, ohne daß die Kinder lesen und schreiben konnten. Diese Erfahrung berücksichtigend beginnt der Deutschunterricht nun erst im 4. Schuljahr mit fünf Wochenstunden.

Außerdem ist die Einsprachigkeit des Deutschunterrichts in keiner Weise beachtet worden, und dies hat natürlich dazu geführt,

daß die Schüler gewohnt sind, z. B. die Hausaufgaben noch einmal auf Spanisch erklärt zu bekommen. Selbst nach einem Jahr einsprachigen Deutschunterrichts bekam ich hin und wieder den Elternhinweis, daß ihr Kind die Hausaufgaben nicht hätte machen können, da die Aufgabenstellung ja nur auf Deutsch erfolgt wäre. Anfangs (1986) waren auch nicht genügend Schulbücher vorhanden, so daß die Bücher nur für die jeweilige Stunde ausgeteilt werden konnten, und dies ist natürlich für einen konsequenten Sprachunterricht nicht sehr förderlich.

Prinzipiell sind die Schüler sehr motiviert, die deutsche Sprache zu lernen, doch fehlt es der Mehrzahl schließlich am Durchhaltevermögen. Bei allen vorangegangenen Ausführungen über Zielsetzungen und Vorstellungen dieser Modellschule muß doch ganz realistisch gesehen werden, daß dies nur als Prozeß verstanden werden kann, daß die Realität aber vielfach doch noch so aussieht, daß der Unterricht sehr lehrerbezogen und autoritär organisiert ist. Ich bin sicher, daß die Lehrer an dieser Schule sich sehr bemühen, vom dozierenden, diktierenden und anschreibenden Lehrerbild abzurücken, doch vom problemlösenden und schülerorientierten Lernen sind viele eben doch noch relativ weit entfernt. Und das bedeutet gerade für das Fach Deutsch, das auf Kommunikation und schülerorientierten Lernen ausgerichtet ist, zusätzliche Probleme.

Auch im häuslichen Umfeld herrschen oft noch sehr autoritäre Strukturen vor, so daß die Kinder die Deutschstunden als Ausbruch nutzen und dies dann eben auch chaotisch und undiszipliniert ablaufen kann.

Die Kollegen des Colegios Pestalozzi bemühen sich allerdings sehr, den Unterricht methodisch und didaktisch zu verändern und zu verbessern. Dies ist am weitesten im Fach Mathematik fortgeschritten, da dies einerseits das Fachgebiet der Direktorin ist und sie äußerst engagiert und zielstrebig vorgeht und andererseits auch wir Deutschen jeweils Mathematik unterrichtet, kleinere Fortbildungsseminare durchgeführt, deutsche Schulbücher ins Spanische übersetzt und benutzt sowie Material hergestellt haben.

Aus den genannten Gründen halte ich diese Schule für zukunftsweisend in Bolivien, und bezogen auf den Deutschunterricht könnte sicherlich in einigen Jahren in Zusammenar-

beit mit dem Deutsch-Bolivianischen Kulturinstitut (I.C.B.A.) in Sucre das Sprachdiplom erworben werden, indem dort die Prüfungen abgelegt werden könnten.

Allerdings sehe ich dies gebunden an einen konsequenten Deutschunterricht, was meines Erachtens in einer Stadt wie Sucre – immerhin Hauptstadt Boliviens – zunächst einmal nur mit entsandten Lehrkräften sichergestellt werden kann.

So war ich auch tief betroffen – einerseits persönlich, da ich noch gern eine Zeit lang an dieser Schule weitergearbeitet hätte – mehr aber noch für die Schule selbst, daß das Colegio Pestalozzi, im Schuljahr 1992 nicht mehr weiter mit entsandten Lehrkräften unterstützt werden sollte, sondern aufgrund der Empfehlung der Botschaft, nun das Colegio „A. v. Humboldt“ wieder eine entsandte Lehrkraft erhalten hat. Beim Bundesverwaltungsamt in Köln kannte man beide Schulen nicht, denn das Sonderprogramm Lateinamerika war erst Ende 1990 von IOM übernommen worden, so daß ein Kennenlernen aller Schulen, an die bereits Lehrer vermittelt worden waren, in der kurzen Zeit nicht möglich war und deshalb die Empfehlung der Botschaft den Ausschlag geben mußte; ansonsten bin ich fest davon überzeugt, daß die Entscheidung anders gelaufen wäre.

Für das Schuljahr 1993 besteht allerdings neben der Frage nach dem Deutschunterricht (für dieses Schuljahr konnte glücklicherweise auch ohne Vermittlung aus Deutschland eine geeignete Lehrkraft gefunden werden) ein gravierendes Problem. Für die neu aufzunehmende 1. Klasse fehlt der Klassenraum. Ebenso werden bald Fachräume für die höheren Klassen vonnöten. Ein Kostenvoranschlag für den Bau von 4–12 Klassenräumen (dreigeschossig, jeweils vier Klassenräume), die sich sehr gut ins Schulgelände integrieren ließen, liegt vor und beläuft sich auf 40 000–70 000 US\$. Seitens des Direktoriums und der Kollegen, die rechtlich als Schulträger verfügen, hat man nicht den Mut, dies über einen Kredit zu finanzieren, so daß niemand ganz sicher ist, wie es weitergeht.

Ich habe allerdings die Hoffnung, daß über kurz oder lang sich doch noch etwas ändert – vielleicht eben das erhoffte „Wunder“ –, denn für diese Schule sehe ich die Möglichkeit, mit geringen Mitteln viel zu erreichen.

Monika Kleineberg

„If you are tired of Hongkong, you are tired of life“

Als deutscher Lehrer in Hongkong

Nach meiner im Frühjahr 1987 abgelaufenen Referendarzeit am Vinzenz Pallotti Kolleg in Rheinbach, nach deren Ende viele meiner Kollegen wegen der hohen Lehrerarbeitslosigkeit dem Schuldienst auf unbestimmte Zeit Lebewohl sagen mußten, ergab sich für mich die einmalige Gelegenheit, meine noch recht junge Lehrerlaufbahn mit Beginn des Schuljahres 1987/88 als frei angeworbene Ortskraft an der Deutsch-Schweizerischen Internationalen Schule DSIS in Hongkong fortzusetzen. Im folgenden möchte ich nun einige meiner inzwischen gewonnenen Eindrücke kurz darstellen.

Die DSIS wurde im Jahre 1969 gegründet und hat sich seitdem zu einer der renommiertesten Schulen im asiatischen Raum entwickelt. Ihr Träger ist der Deutsch-Schweizerische Internationale Schulverein. Für etwa 1000 Schüler stehen circa 100 Lehrkräfte zur Verfügung.

Die deutschen Lehrer sind teils vermittelte Kollegen, teils in Deutschland frei angeworbene Ortskräfte, teils in Hongkong auf dem lokalen Lehrermarkt rekrutierte Pädagogen. Die Bezahlung der Gehälter der Ortskräfte erfolgt direkt über die Schule, die ihre Mittel größtenteils durch das nicht unerhebliche Schulgeld und die großzügige Unterstützung der in Hongkong ansässigen Industriemanager, Banker sowie durch die allgemeine Schulbeihilfe der Bundesrepublik erhält.

Ich unterrichte hier Englisch, Deutsch und Latein, das in Klasse 7 (bei uns F2 genannt) neu einsetzt. Im ganzen asiatischen Raum gibt es nur ganz wenige Schulen, die Latein im Unterrichtsplan aufweisen; eine davon ist die DSIS (andere: Tokio, Bangkok). Meist entscheiden sich ca. zwei Drittel eines Jahrgangs für die französische Sprache und das restliche Drittel für die lateinische. So bleiben die Gruppen übersichtlich, die Atmosphäre ist aufgelockert und recht angenehm. Leider beeinträchtigt die infolge von beruflichen Versetzungen der Eltern starke Fluktuation die unterrichtliche Kontinuität recht erheblich.

Das Einmalige an der DSIS ist die Tatsache, daß die Schülerschaft in einen deutschen und einen englischen Zweig aufgeteilt ist. Die deutsche Abteilung, die an den NRW-Lehrplan angelehnt ist, wird vorwiegend von

deutschen und schweizerischen Kindern besucht; Unterrichtssprache ist Deutsch. Der naturgemäß größere Zweig ist der englische. Er ist für seinen hohen Leistungsstandard auch überregional bekannt und wendet sich an Kinder verschiedener Rassen und Nationalitäten, die alle die Unterrichtssprache, das Englische, beherrschen müssen. Die akademischen Abschlüsse sind im deutschen Zweig die Reifeprüfung und in der englischen Abteilung das A-Level. Bei den meisten deutschsprachigen Schülern läßt sich ein schneller sprachlicher Lernzuwachs im Englischen verzeichnen, denn das Leben der Expatriaten wird geprägt von der anglo-amerikanischen Sprache und Kultur (Fernsehen, Radio, Zeitschriften, Freundeskreis,...)

Da die DSIS die einzige deutsche Schule in Hongkong ist, bleibt den deutschsprachigen Schülern nicht, wie in Deutschland, die Wahlmöglichkeit, gegebenenfalls auf einen anderen Schultyp überzuwechseln. Wir versuchen, allen Schülern insoweit entgegenzukommen, als daß das Unterrichtsniveau durch Binnendifferenzierung auch auf lernschwache Schüler innerhalb einer Lerngruppe Rücksicht zu nehmen trachtet. Dennoch muß ganz offen zugestanden werden, daß hier mitunter hervorragende Schüler mangels Konkurrenz und Wettbewerb (die meisten Lerngruppen haben weniger Schüler als die entsprechenden Klassen in Deutschland) unterfordert bleiben, während schwache andererseits oft das Gefühl haben, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Wir haben deshalb die Möglichkeit, die Lernschwachen als Realschüler einzustufen und diesen einen

Bonus zu gewähren. Sie können dann nach bestandener Klasse 10 in den Berufsschulzweig überwechseln und eine Ausbildung beginnen. Die übrigen erwerben nach Klasse 13 das Reifeprüfungszeugnis. Wegen der relativ kleinen Schülerzahl in der Oberstufe wäre das reformierte Kurssystem nicht durchführbar – somit spricht man auch von den in Deutschland als Kursen bekannten Lerngruppen in Hongkong noch immer vom Klassenverband (Klassen 11–13). Deutsch, Mathematik und Englisch können nicht abgewählt werden und sind in der eigentlichen Reifeprüfung verbindliche Prüfungsfächer.

Es soll hier noch erwähnt werden, daß der deutsche und der englische Schulzweig im Hinblick auf die akademische Struktur zwar völlig getrennte Wege gehen, doch durch ein sogenanntes „House System“ zusammengehalten werden. In vier Gruppen, Häuser genannt, werden Schüler beider Zweige gemeinsam organisiert, die dann gesellschaftliche sowie sportliche Veranstaltungen, Semesterabschlußkämpfe etc. durchführen. Somit kommt es zu Kontakten über die jeweilige Klasse, Altersgruppe oder Sprachabteilung hinaus, was bei einer internationalen Schule besonders wichtig ist. Es soll hier nicht der Ort sein, die gesamte Schulstruktur sowie die besonderen methodischen und didaktischen Probleme detailliert darzustellen. Vielmehr möchte ich i. f. noch einiges über das Leben hier in Hongkong berichten.

Hongkong besteht u. a. aus 235 Inseln, von denen die meisten unbewohnt sind. Drei Teile sind jedoch besonders bedeutend: die eigentliche Insel Hongkong (HK Island), die Halbinsel Kowloon und die New Territories. Hier leben circa 6 Millionen Menschen auf 1100 qkm, und es gibt kaum eine internationale Bank oder Firma, die hier nicht vertreten ist.

Eine interessante und für den Europäer nicht zu unterschätzende Frage ist das Klima. Für eine Reise nach Hongkong empfiehlt sich die Zeit von Oktober bis Dezember. Es ist dann angenehm warm und regenarm. Schnee ist unbekannt, da das Thermometer auch im Winter selten unter 10 Grad Celsius fällt. Eine derartige Temperatur gilt aber schon als kalt. Die Monate März bis Mai sind durch extreme Feuchtigkeit – oft über 90 % – und starken Nebel gekennzeichnet. Man stellt dann in den Wohnungen sog. Entfeuch-

tungsgerät auf, die das Wasser in Behältern sammeln. Es ist unglaublich, wieviel Wasser diese Maschinen aus der feuchten Luft absorbieren. Zusätzlich sollten in Schränken und Kästen sog. Schrankheizungen angebracht werden, die verhindern, daß Wäsche, Schuhe, Bücher, usw. durch die Feuchtigkeit in kurzer Zeit vermodern und faulen. Die heißeste Zeit fällt in die Monate Juni bis September mit Temperaturen um 32 °C. Da auch in dieser Zeit eine hohe Luftfeuchtigkeit herrscht, ist man schon bei der geringsten Bewegung regelrecht durchgeschwitzt. In diesen Zeitraum fällt aber auch die Regenzeit, in der der Himmel oftmals und urplötzlich seine Schleusen im wahren Sinn des Wortes aufreißt. Diese Niederschläge sind aber auch dringend notwendig zur Auffüllung der Wasservorräte. Interessant in diesem Zusammenhang ist z. B., daß Trinkwasser aus China importiert werden muß.

Ähnlich wie in Japan die Erdbeben, so sind in Hongkong und vor allem auf den Philippinen die Taifune berüchtigt, die oftmals schwere Sachschäden anrichten und im schlimmsten Fall Verletzte oder sogar Tote fordern. Also noch einmal: die schönste Zeit in Hongkong ist von Oktober bis Dezember. für Reisen „vor Ort“ kann HK als Dreh- und Angelpunkt in Asien angesehen werden. Die meisten der umliegenden Länder sind innerhalb weniger Flugstunden bequem und relativ preisgünstig zu erreichen. Da vielerorts das Leben außerhalb der in Europa bekannten asiatischen Touristenzentren noch billig und oftmals auch schöner ist (z. B. in vielen Teilen Nepals, Thailands und der Philippinen), kann ein deutscher Lehrer in Hongkong schöne und hochinteressante Reisen unternehmen.

Die kulturelle Vielfalt sowie die Verschiedenartigkeit in den Mentalitätsstrukturen läßt sich aus der Ferne bestenfalls erahnen; auch der Grad der Anwendbarkeit der englischen Sprache, dieses scheinbar universellen Kommunikationsinstrumentes, schwankt von Land zu Land erheblich und erreicht in manchen Gegenden schon schnell die Grenze.

Meine Eindrücke über die Menschen und den Moloch Hongkong sowie den asiatischen Raum sind derart vielfältig, daß hierauf im einzelnen einzugehen zu weit führen würde. Einige Punkte in und um Hongkong möchte ich aber noch besonders hervorheben:

- The Peak, höchster Berg und wunderschöner Aussichtspunkt auf der Hongkong-Insel (ca. 550 m hoch);
- Aberdeen, die Stadt aus Hausbooten, die im Zuge von Sanierungsmaßnahmen von Monat zu Monat kleiner wird;
- Repulse Bay, Paradies der Ausländer und wunderschöner Strand; hier kostet eine 100 qm-Wohnung mindestens 6000,- DM Miete pro Monat;
- Mongkok: hier sind ca. 165 000 Menschen pro qkm in Betonsilos wie Sardinen in Blechdosen zusammengepfertcht.
- New Territories: Gemüesfelder, Entenfarmen, Wasserbüffel, alte chinesische Clans in ihren Dörfern, die von moderner Zivilisation noch unberührt zu sein scheinen – so muß es im chinesischen Mittelalter ausgesehen haben.

Meinen Gesamteindruck möchte ich wiedergeben mit einem abgeänderten Zitat des im 18. Jahrhundert lebenden englischen Literaturkritikers Samuel Johnson, der damals das Leben in London pries: „If you are tired of Hongkong, you are tired of life“.

Über die vielfältigen Aktivitäten an der Schule hinaus kann man in Hongkong noch viele andere Dinge erforschen. So habe ich bisher beispielsweise Gelegenheit gehabt, bei der Übersetzung (engl.-deutsch) der Informationsanzeiger mehrerer großer Hotels sowie bei der Aufnahme eines deutschsprachigen Computerspiels gestalterisch mitzuwirken. Auch ergab sich zwischendurch die Möglichkeit, in einem vietnamesischen Flüchtlingslager für einige Monate einmal pro Woche abends ehrenamtlich Englischunterricht zu erteilen. Daß dies ein besonders schwieriges Unterfangen war, wird wohl jedem klar sein, denn die Teilnehmer waren selbst in ihrer eigenen Sprache nur selten genügend theoretisch bewandert, um die völlig andersartigen Strukturen und Muster des Englischen auch nur annähernd kognitiv durchdringen zu können. Begriffe, die dem Lehrer im Inland bei der täglichen Arbeit unerläßlich sind (z. B. Kasus, Satzteile, Modi etc.), konnten hier nur extrem langsam und auch dann meist nur teilweise erfaßt werden. Hinzu kam, daß die recht starke Fluktuation der Teilnehmer den Fortschritt mindestens ebenso behinderte wie die erbärmliche emotionale Situation der Flüchtlinge, die, oft

schon seit Jahren im Lager ausharrend, von der einheimischen Bevölkerung bestenfalls Mitleid, kaum aber Verständnis, Entgegenkommen oder Integration zu erwarten haben und sehnsüchtig dem Tag einer Umsiedlung in eine erfreulichere Region, d. h. ein möglichst westliches Ausland, entgegenfiebern. Interessant hier für den an Komfort gewöhnten Westler, wie karg die notdürftig als Schulräume hergerichteten Zimmer ausgestattet waren, wie sehr jedoch die Vietnamesen bemüht waren, Lernfortschritte zu erzielen, da mit besserem Beherrschen des Englischen eine automatische Erhöhung des zukünftigen Lebensstandards in Verbindung gebracht wurde. Auch war es mir möglich, über ein Schuljahr hin einmal pro Woche an der berühmten Hongkonger Maryknoll Convent School eine recht große Gruppe von Mädchen im Deutschen zu unterrichten. Anfangs war die Begeisterung groß, doch als erkannt wurde, daß sich die eigentliche Lernarbeit hauptsächlich nachmittags zu Haus zu vollziehen habe, schrumpfte die Schülerzahl merklich, zumal es sich um eine Wahlveranstaltung handelte und nicht etwa um ein Pflichtfach. Dennoch fand ich es enorm, daß sich anfangs sogar über 100 Schülerinnen eingeschrieben hatten, was bei den schwierigen klimatischen Bedingungen (ab April bereits wird es heiß und schwül), der enormen Geräuschbelästigung (die Maryknoll-Schule ist nicht allzu weit vom Flughafen entfernt) und dem beachtlichen Streß an chinesischen Schulen bemerkenswert war.

Falls einem abends Zeit bleibt, gibt es mitunter auch die Möglichkeit, am hiesigen Goethe Institut einen Abendkurs zu übernehmen. Auch dies ist eine lohnende Tätigkeit, da man hier mit der chinesischen Bevölkerung in Berührung kommt. Das Hauptproblem ist hier, daß die meisten Kursteilnehmer in Hongkong extrem hart in ihrer Berufswelt arbeiten müssen und deshalb für den abendlichen Unterricht häufig zu wenig Vorbereitungszeit aufbringen können. Hinzu kommen die sehr beengten Wohnverhältnisse in Hongkong. Wenn sich vier bis sechs Personen auf 35 qm drängen und in den kleinen Wohnungen Telefon, Radios und Fernseher pausenlos tätig sind, so ist das wohl kaum eine Atmosphäre, die dem Lernen zuträglich ist. Aufgrund der Tatsache, daß Hongkong 1997 wieder an China zurückfällt, mag es

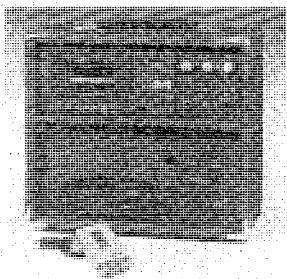
auch so manchen geben, der im Hinblick auf eine eventuell anstehende spätere Auswanderung nach Deutschland mal erste Bekanntschaft mit der deutschen Sprache schließen möchte. Die Abbrecherquote ist recht hoch, es fehlt einfach oft an Geduld und Interesse, sich auch mit komplexen Texten und Themen des dritten und vierten Lehrjahres auseinanderzusetzen. Der Hauptgrund des Scheiterns wird jedoch die extreme Andersartigkeit der chinesischen Sprache sein; es finden sich in Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik praktisch keinerlei Ähnlichkeiten und somit auch keine Assoziationsmöglichkeiten. In einer derart hektischen und strapaziösen Stadt wie Hongkong ist es zugegebenermaßen sehr schwer, sich einmal längere Zeit auf eine einzige Sache zu konzentrieren, was sich beim Erlernen der deutschen Sprache ganz deutlich zeigt. Viele wollen nur ein wenig Alltagsdeutsch lernen, um in ihrer deutschen Firma etwas beitragen zu können oder um beim nächsten Europabesuch ihre deutschen Bekannten zu überraschen. Durch die Mitarbeit am hiesigen Goethe Institut gelang es mir dann, Sommerkursvertretungen in Tokio und Taipei zu arrangieren. Ein solcher 4–5-wöchiger „working holiday“ ist hervorragend dazu geeignet, aus der Rolle des Kurzzeittouristen herauszutreten und sowohl ein Institut mit seinen spezifischen Problemen als auch einen anderen Kulturkreis einmal vertieft kennenzulernen. Hinzu kommt, daß man durch die Gehaltszahlung Reise- und Unterbringungskosten abdecken kann, wenn

man bereit ist, im Gastland einigermaßen bescheiden zu leben. Auch fand ich es lohnend, Probleme und Arbeitsbedingungen der Kollegen in Nachbarländern einmal hautnah kennenzulernen und mitzerleben. Ich fand schnell Anschluß und konnte ein Netz von recht fruchtbaren Beziehungen aufbauen.

Wenn ich auf die letzten vier Jahre sowie an meine zweijährige Tätigkeit als Student und „assistant teacher“ in Missouri (1980–1981) und New York (1984–85) zurückdenke, so komme ich zu dem Ergebnis, daß die Jahre im Ausland für meine Gesamtentwicklung besonders fruchtbar gewesen sind. Während innerdeutsche Strukturen oft starr und unflexibel erscheinen, ergab sich im Ausland immer wieder die Möglichkeit, an Projekten mitzuarbeiten, auch wenn ich für die jeweilige Aktivität keinen Studiengang mit Diplom nachweisen konnte. Dieses „learning by doing“ hat mir Einblick in viele neuartige Themenkomplexe verschafft und meine Flexibilität enorm erhöht. Da sich auch die finanzielle Situation hier inzwischen recht erfreulich entwickelt hat, muß ich sagen, daß ich meine Entscheidung, mich einmal für Tätigkeiten fernab von Europa zu bewerben, nie bereut habe. Ich kann jedem Junglehrer, der ein gewisses Maß an Anpassungsvermögen und Aufgeschlossenheit gegenüber Fremden hat, eine solche Tätigkeit wärmstens empfehlen, denn die Vielfältigkeit an neuen Eindrücken, Erfahrungen und Anforderungen stellt eine immer neuartige Herausforderung dar.

Thomas Noll

AVB CASSETTENVERSTÄRKERBOX CV 20



Die Klassenzimmerbox – mit
Infrarot-Fernbedienung
Made in Germany

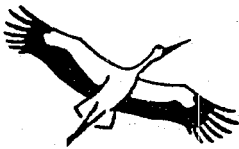
30-Watt-Kompaktverstärker –
Lautsprecher Holzgehäuse –
kunststoffbezogen – Metallecken
– Tragegriff – variable Band-
geschwindigkeit – Zählwerk –
Memoryeinrichtung – Mikro-
foneingang – Anschluß für ext.
Geräte – Fernbedienung und
Lautsprecher.

AVB Karlheinz Burch GmbH · Telefon 0 81 51/37 23
Petersbrunner Straße 3 · Telefax 0 81 51/2 17 68
D-8130 Starnberg

Auslandslehrer-Ökologie-Fortbildung

**DBV-Naturschutzseminar Sunder, D-3108 Winsen/Aller
vom 13. bis 20. Oktober 1991**

I partecipanti riceveranno idee atte a realizzare un insegnamento rivolto alla pratica. Poiché il seminario stesso comprende anche molta pratica, i partecipanti devono essere muniti di vestiario caldo e da strapazzo, giacche a vento e stivali di gomma.



Angefangen hatte alles durch Zufall. Christoph Hein, der Referent für Italien im Naturschutzbund Deutschland, machte Zwischen-

stop an der Deutschen Schule Rom. Wir wollten über Möglichkeiten sprechen, wie man den Ökologie-Unterricht an Auslandsschulen etwas stärker mit den aktuellen Erkenntnissen aus Deutschland bereichern könnte. Herr Hein war gerade auf dem Weg nach Süditalien, um den Jägern, die die Zugvögel abschießen, das Leben etwas schwer zu machen.

Es wurde die Idee für eine Fortbildung von Biologie- und Geographielehrern aus Italien in Deutschland geboren. Herr Hein sicherte die Finanzierung des Projekts, erstellte das Programm, besorgte die Referenten, reservierte Plätze in einer norddeutschen Tagungsstätte.

Bei uns an der Schule wurde die Ausschreibung des Seminars formuliert und übersetzt. Unter sehr starker Mithilfe unserer tüchtigen Sekretärinnen und dank großer Flexibilität hatte ich Ende September/Anfang Oktober 1991 schließlich die Reisegruppe zusammen. Bis wenige Tage vor der Abreise gab es immer noch Veränderungen in der Gruppe.

Schließlich reisten 14 Frauen nach Deutschland, die ich nicht repräsentativer hätte auswählen können: sowohl regional (Verona, Parma, Florenz, Palermo) als auch funktional (DS Genua, DS Mailand, DS Rom; italienische Mittelschule, ital. Gymnasium, Universität, Umweltschutzgruppen) war das Team gut durchmisch. Die breite multiplikatorische Wirkung der neuen Erkenntnisse aus Deutschland war garantiert. Den Teilnehmerinnen wurde ein sehr qualifiziertes Programm zum Thema

„Wasser“ geboten. Als Referenten konnten kompetente, in der deutschen Naturschutz-Fortbildung bekannte Experten gewonnen werden. Jede Teilnehmerin erhielt Fahrtkostenzuschüsse von 300 DM. Das Seminar, die Verpflegung und die Übernachtungen waren kostenfrei. Die Ortskräfte der Deutschen Schulen und zwei weitere Teilnehmerinnen, die Deutschlehrerinnen waren, fungierten als Übersetzerinnen.

Was fasziniert, auch rückblickend, an dieser Art, Fortbildung zu machen:

1. Wir nutzen die Zweisprachigkeit unserer Ortskräfte und Sekretärinnen.
2. Ein vermittelter Kollege kann seine relativ aktuellen Kenntnisse aus Deutschland mit seinen frischen Einsichten im Ausland verknüpfen und diese Erfahrungen einbringen bei der Formulierung und Organisation von Fortbildungsveranstaltungen.
3. Eine ähnlich breite Ausschreibung wie bei dieser Veranstaltung schafft hervorragende neue Kontakte und eine intensivere Einbettung der Deutschen Schulen in bisher weniger bekannte Organisations- und Gesellschaftsgruppen des Gastgeberlandes.
4. Wir liefern den Referenten in Deutschland eine sonst nicht oder nur schwer zugängliche Teilnehmergruppe und internationalisieren damit die weiteren Konzepte von deutschen Fortbildungsveranstaltungen.
5. Wir helfen mit, ja ermöglichen erst, z. B. durch unsere Ausschreibung im Ausland, daß Ausländerinnen und Ausländer mit hoher Multiplikationskraft den Mut und/oder die Möglichkeit haben, nach Deutschland zu kommen und sonst nicht zugängliche Informationen über unser Land zu erhalten.
6. Einmal hergestellte Kontakte zwischen z. B. einer Deutschen Schule in Italien und

einer deutschen Institution sind leicht transferierbar. Eine Fortbildungsveranstaltung, die sich bewährt hat, ist durch die Sprachkompetenz der Mitarbeiter an Deutschen Auslandsschulen leicht in einer anderen Sprache durchzuführen.

Knackpunkt einer solchen Art von Fortbildung ist ganz bestimmt, einen zahlungskräftigen Veranstalter in Deutschland und einen motivierten Kollegen mit etwas Organisationstalent an einer Deutschen Schule im Ausland zu finden. Vielleicht könnte der VdLiA als

Kontaktstelle dienen. Lohndend ist es auf jeden Fall, über eine solche Art von Fortbildung weiter nachzudenken.

Ich persönlich bin sehr zufrieden, daß ich meiner Ortskraftkollegin in Rom als vermittelter Kollege eine qualifizierte Fortbildung ermöglichen konnte und daß durch mein Engagement Italienerinnen Einsichten über Deutschland erhielten, von denen ich glaube, daß sie es wert sind, ins Ausland transferiert zu werden.

Dr. Hans-Jürgen Peleikis

Ihre Hilfe für Kolleginnen und Kollegen in Rumänien

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

der Schriftleiter wendet sich in seiner Funktion als Deutschfachberater Siebenbürgen an Sie. Ich bin dabei, in meinem Fachberaterbüro in Hermannstadt eine Ausleihbibliothek für hiesige deutschsprachige Lehrer aller Fächer aufzubauen und benötige besonders:

- **Moderne deutschsprachige Literatur (der letzten 40 Jahre)**
- **Aktuelle Sachbücher aller Richtungen**
- **Kinder- und Jugendbücher**
- **Deutschsprachige Übersetzungen fremdsprachiger moderner Literatur**
- **auch: fremdsprachige moderne Literatur**

Schauen Sie bitte in Ihren Bücherschränken nach, was Sie entbehren können. Stellen Sie bitte fest, ob Ihre Kinder dem Jugendbuchalter entwachsen sind. Hier sind viele Lehrer und deren Schüler auf Ihre Buchspenden begierig. Und wenn Sie mal großzügig einen **Klassensatz Deutschlektüre** (auch Jugendbücher) „vorzeitig“ aus Ihrer Lernmittelbücherei abschreiben können, tun Sie das bitte. Und wenn Ihre Schüler selbstgekaufte Klassenlektüre behandelt haben, bitten Sie Ihre Schüler, diese Lektüre rumänischen Schülern zu schenken.

Noch eine Bitte:

Ihre rumänischen Kolleginnen und Kollegen benötigen dringend für ihre pädagogisch sich neu orientierenden Unterrichtsvorbereitungen und wissenschaftlichen Arbeiten

Schreibmaschinen.

Vielleicht haben Sie eine gut erhaltene Schreibmaschine mit etwas Zubehör herumstehen, weil Sie längst auf Computer umgestiegen sind. Ihre Kollegen hier danken es Ihnen, wenn Sie spenden; hier war 40 Jahre lang eine Schreibmaschine im Hause eines Lehrers der subversiven Verwendung verdächtig, deswegen fehlen sie jetzt.

Wenn Sie helfen können, informieren Sie mich kurz, ich organisiere den Transport nach Rumänien.

Mit kollegialen Grüßen

Heinz Weischer, str. Coşbuc 23, 2400 Sibiu, Romania, Fax 0040 24 14716

Computereinsatz im DaF-Unterricht:

Informationstechnische Grundbildung und Medium des Spracherwerbs

I. Grundsätzliche Überlegungen

Eine der Neuerungen im Bereich der Pädagogik in Deutschland ist die „Informationstechnische Grundbildung“, die man in den letzten 3 Jahren – z. B. im Saarland – mit hohen Kosten und viel personellem Aufwand eingeführt hat.

Um beim Beispiel des Saarlandes zu bleiben: Die Verantwortlichen waren zu der Erkenntnis gelangt, daß die Rolle des Computers in der modernen Industriegesellschaft ständig zunehmen werde. Das bedeutete, daß alle Schüler auf dieses neue Medium vorzubereiten seien. Es wurden also in allen Schulen Computersäle installiert. Das war zwar teuer, aber relativ leicht zu verwirklichen. Ein viel größeres Problem bedeutete es, die Lehrer für den Einsatz des Computers im Unterricht auszubilden. Jede Schule wurde deshalb verpflichtet, einen oder zwei Lehrer für ein Jahr an ein Institut für Lehrerweiterbildung zu schicken, damit sie dort mit der neuen Technik vertraut gemacht wurden. Diesen Lehrern stellte man dann als Moderatoren die Aufgabe, ihre neuerworbenen Kenntnisse im Umgang mit dem Computer an ihre Kollegen weiterzugeben. Es dauerte insgesamt ca. 2 Jahre, bis der Computersaal regelmäßig benutzt wurde.

Wie sieht die „Informationstechnische Grundbildung“ in Deutschland nun aus? Ab dem 7. Schuljahr müssen alle Schüler in die Benutzung des Computers eingewiesen werden. Sie brauchen keine Programmiersprache zu erlernen, sondern sie sollen mit bereits vorhandenen Anwenderprogrammen umgehen können. Für die „Informationstechnische Grundbildung“ wurde auch kein neues Fach geschaffen, sondern die Schüler sollen lernen, im normalen Fachunterricht mit dem Computer zu arbeiten. In jedem Jahr müssen mindestens 30 Stunden Unterricht mit dem Computer durchgeführt werden.

Die Erfahrungen waren insgesamt sehr positiv.

Will man nun so etwas auch an einer Auslandsschule durchführen, die – wie die DS San Salvador – außerdem noch einen relativ geringen Prozentsatz „Muttersprachler“ aufzuweisen hat, kam es zunächst einmal auch darauf an, Computerprogramme zu finden, die man tatsächlich einsetzen kann. (Einen Computersaal gibt es schon länger an der Schule.)

Bei der Einführung dieser Programme stellte sich – wie eben in Deutschland auch – das Problem, vor allem außerhalb der naturwissenschaftlichen Fächer Lehrer zu finden, die bereit waren, sich in diese neue Materie einzuarbeiten. Es gelang, einen Moderator zu finden, der selbst nicht Naturwissenschaftler, sondern Deutschlehrer ist, und der in der ersten Schuljahreshälfte einmal in der Woche nachmittags die Deutsch- und später dann auch die Englisch- sowie Spanischlehrer der Schule in das Betriebssystem und in die vorhandenen Programme einwies.

Während gegen Ende des Schuljahres 1991/92 der Computersaal zu über 80 % ausgenutzt wird, war er zu Beginn dieses Schuljahres mit nur zwei Wochenstunden belegt. Dies stand natürlich in keinem Verhältnis zu den Investitionen, die die Einrichtung eines solchen Raumes bedeutet, war aber auch Ausdruck davon, daß der Einsatz des Computers im „normalen“ Fachunterricht als ein Medium des täglichen Lernens – auch in den dafür zunächst einmal prädestiniert erscheinenden naturwissenschaftlichen Fächern – nicht stattfand und in ein einziges „Spezialfach“ (Informatik) abgedrängt wurde.

Aber so zu tun, als könnten den Computer eigentlich nur wenige begabte Schüler benutzen, ist – im Sinne auch der obigen Ausführungen zur „Informationstechnischen Grundbildung“ – realitätsfern und unpädagogisch.

Denn die Tendenz, die unter Geisteswissenschaftlern gar nicht so selten noch anzutreffen ist, den Computer als etwas zu mystifizieren, zu dem nur „geweihte Spezialisten“ Zugang haben, ist ebenfalls unpädagogisch.

sten" Zugang haben, entspricht weder unserer modernen gesellschaftlichen Wirklichkeit noch den aus dieser Realität resultierenden pädagogischen Erfordernissen.

Es kommt vielmehr darauf an, daß man den Schülern den Umgang mit dem Computer auch in der Schule „erlaubt“, was zuvörderst schlicht bedeutet, sie ihn benutzen zu lassen. Er wird dann sehr bald erlebt als ein Gerät wie viele andere Geräte, die man zum eigenen Nutzen einsetzen kann.

Und dieser Nutzen für unsere Schüler ist, daß sie durch dieses Medium nicht nur etwas über den Umgang mit diesem selbst, sondern auch im jeweiligen Fach, in dem es eingesetzt wird, mit seiner Hilfe etwas lernen können. Letzterem kann man entgegen halten, daß frühere Schülergenerationen zumindest die gleichen Kenntnisse ohne den Computer erworben haben. Aber unsere Schüler sind eben Kinder dieser Zeit und nicht der vergangenen. Und sie haben ein Recht auf Lehrer, die in der Wahl ihrer Unterrichtsmethoden dem Rechnung tragen.

II. Der Computereinsatz im Deutschunterricht

Der Computereinsatz im Deutsch- und dabei vor allem im DaF-Unterricht findet hauptsächlich anhand zweier Programme statt: „classmate“ und „story corner“.

Im Sinne der genannten „Grundbildung“ erlernen die Schüler neben dem Umgang mit diesen beiden Programmen auch Basiskenntnisse im Umgang mit dem Computer überhaupt. Diese Basiskenntnisse in DOS werden ihnen nicht isoliert, sondern in der Arbeit mit diesen beiden Anwenderprogrammen vermittelt.

„Classmate“ wird dabei vor allem im Bereich der Vokabelarbeit eingesetzt. Eine Textarbeit ist mit diesem Programm kaum möglich, da jede Aufgabenstellung nur bis max. 150 „Zeichen“ umfassen kann. Allerdings eignet es sich gut für alle Unterrichtsinhalte, die „abfragbar“ sind, also auch z. B. für den Grammatikunterricht.

Das andere Programm („story corner“) dagegen kann primär zur Arbeit an Texten verwendet werden. Man kann hier – an vom Lehrer selbst erstellten und eingegebenen Texten – Lückentexte erstellen, den Text teilweise oder sogar ganz verdecken, um ihn dann von den Schülern rekonstruieren zu lassen.

Beide Programme bieten die Möglichkeit, die erstellten Materialien ausdrucken zu lassen.

Wir verfügen zwar auch noch über andere Programme, aber insbesondere diese beiden haben sich aus unserer Sicht bewährt, da sie keinen festen Stoff beinhalten, der dann immer wieder exerziert werden muß. Sie sind vielmehr ein „Raster“, das der Lehrer mit eigenem Material füllen muß. Diese Anforderung an den Lehrer ist aber – trotz der damit verbundenen Arbeit – ein Vorteil. Denn im Unterschied zu anderen Programmen können die Materialien in diesen Programmen vom Lehrer selbst geschrieben, überarbeitet und verwaltet werden. Dieses Material wird dann durch die Programme auf verschiedene Art und Weise „abgefragt“. Auf die Dauer wird die Arbeit auf jeden Fall erleichtert, da die so entstandenen Dateien eventuell noch einmal zur Wiederholung, in verschiedenen Klassen und vor allem dann immer wieder eingesetzt werden können, wenn sie wiederkehrende, z. B. grammatikalische Themen beinhalten.

Da der Lehrer selbst nicht nur die Aufgabe sondern auch die Art der Antwort festlegt, können diese Programme auch in den Klassen jüngerer Jahrgänge eingesetzt werden, in denen die Schüler z. B. noch nicht auf einer Schreibmaschine schreiben können.¹ Die Schülerantwort kann z. B. in Form von Multiplechoise erfolgen, wobei der Schüler nur die Zahl der richtigen Antwort einzugeben hat.

Einer der großen Vorteile ist außerdem der, daß der Lehrer die Inhalte der Dateien auf konkrete Lerngruppen abstimmen kann – sei es dadurch, daß er sie entsprechend anfertigt oder dadurch, daß er bestehende variiert. Da natürlich sowohl die alte als auch die neue Version abgespeichert werden kann, entsteht u. U. auf diese Weise eine Vielfalt, aus der später immer leichter ohne weiteres geschöpft werden kann.²

Dies läßt sich am folgenden Beispiel konkretisieren:

Wir haben in „classmate“ – insgesamt – zunächst 9 Dateien zu den unregelmäßigen Verben erstellt, von denen jede maximal 40 Vokabeln umfaßt. Mit ihnen wurde in den Klassen ab Klasse 9, z. T. auch in der 8. Jahrgangsstufe gearbeitet. Die in der Praxis gemachten Erfahrungen zeigten, daß aber von diesem „Basismaterial“, um es noch besser handhab-

bar zu machen und um es auch eventuell noch früher einsetzen zu können, in nächster Zukunft Versionen, also Varianten erstellt werden müssen, in denen

- a) die Anzahl der Vokabeln pro Datei halbiert wird.
- b) Vokabeln weggelassen werden, die noch nicht dem Wortschatz der jeweiligen Altersstufe entsprechen.

Das Ziel ist also, daß im Laufe der Zeit für jede Jahrgangsstufe Versionen dieser Dateien entstehen, die dann Jahr für Jahr umfänglicher werden, bis daß die Schüler – etwa in der 9. oder 10. Klasse – dann in der Lage sind, die eben genannten umfänglichen Dateien zu bewältigen.

Als nächstes Ziel wird in Angriff genommen werden, zu allen geeigneten Themen der Grammatik (z. B. die Präpositionen und ihr Kasus, Deklination der Adjektive) Übungsmaterial in – vor allem zunächst – „classmate“ zu erstellen. Allerdings sollen auch parallel dazu entsprechende Übungstexte für „story corner“ erarbeitet werden.

A. Beispiele

A.1. DaF-Grundkurs 9. Klasse

Dieser Grundkurs war für uns wie eine Art „Pilotprojekt“, da hier zuerst mit den Computerprogrammen im DaF-Unterricht gearbeitet wurde.³

Seit kurz nach Beginn des Schuljahres werden in dieser an sich nicht sehr leistungsstarken Gruppe etwa 20 % der Wochenstunden im Computerraum gearbeitet. Sie wurden auf folgende Art in den Unterricht integriert:

A.1.1. Arbeit mit „classmate“

A.1.1.1. Arbeit mit den Dateien zu den unregelmäßigen Verben

a) Vorbereitungsphase

Sie bestand im Falle der Neueinführung einer Datei darin, daß zunächst die Vokabeln einer der o. g. Dateien besprochen und in ihrer Bedeutung und Verwendung erklärt wurden. Da in einer 9. Klasse in jeder dieser Dateien schon viele Vokabeln „eigentlich“ bekannt sind, wurde der Schwerpunkt dieser Erklärungen auf tatsächlich neue Vokabeln gelegt. Die Schüler sollten danach – z. T. arbeitsteilig – in

schriftlicher oder mündlicher Form Übungen machen, in denen sie mit diesem Wortmaterial Sätze oder kurze Texte anfertigten. Für die anderen Vokabeln kam es bereits hier zu einer Wiederholung.

Im Falle einer Datei, die wiederholt werden sollte, suchten die Schüler in der Vorbereitungsphase anhand der Wortlisten die Vokabeln, die sie zwischenzeitlich vergessen hatten. Zu ihnen wurden dann gemeinsam mögliche Verwendungsmöglichkeiten, das zugehörige Wortfeld o. a. gesucht.

b) Erarbeitung- und Übungsphase

Hier lernten die Schüler diese Vokabeln in einer Hausaufgabe, für deren Erledigung sie mehrere Tage Zeit hatten, wobei sie zugleich immer wieder an die Techniken erinnert wurden, die es für das Lernen von Vokabeln gibt.

Danach übten sie sie ein bis zwei Unterrichtsstunden am Computer.

c) Abschlußphase und Lernerfolgskontrolle

Zum Abschluß bearbeiteten die Schüler im Rahmen eines sinnvollen Zeitlimits die Vokabeldatei, wobei ihnen in diesem Fall die Hilfsmöglichkeiten, welche das Programm bietet (z. B. „Buchstabenraten“) genommen wurden. (Am Ende der Arbeitszeit gibt das Programm den Schülern eine Auswertung ihres Arbeitserfolges.)

Vereinzelt wurden zum Abschluß am Computer Tests durchgeführt, bei denen bis zu 30 Vokabeln aus drei dieser Dateien abgefragt und die Ergebnisse bewertet wurden.⁴

A.1.1.2. Arbeit an Vokabeldateien zu bestimmten Texten

Diese Dateien umfaßten alle wichtigen Vokabeln zu einem Text, wie z. B. einer Kurzgeschichte, oder einen Teil dieser Vokabeln, so daß in diesem letzteren Fall die eigene Vokabelarbeit der Schüler auch noch gefordert war.

Die Arbeit erfolgte wie schon beim Umgang mit den Vokabeldateien zu den unregelmäßigen Verben beschrieben, wobei die Vokabeln in diesem Fall entweder zur Vorbereitung der Lektüre eingeführt oder parallel mit ihr besprochen wurden, also auf jeden Fall mehr aus dem unmittelbaren Unterrichtsgeschehen heraus erwachsen.

A.1.2. Arbeit mit „story corner“

In diesen Textdateien wurde auf inhaltliche oder grammatikalische Besonderheiten eines Textes eingegangen und Bezug genommen, aber auch das Text- und Wortverständnis durch die Erstellung variabler Lückentexte gefördert und gefordert.

Die erstellten Texte bestanden entweder aus dem kompletten Original der Geschichte, aus Teilen dieses Originals oder aus einer vereinfachten Form des Textes bzw. einzelner seiner Teile.

a) Zur Vor- und Nachbereitung einer Lektüre

Der Vorbereitung oder der Begleitung der Lektüre dienten die genannten vereinfachten Formen eines Textes.

Meistens wurde zuvor mit Hilfe von „classmate“ ein zumindest elementares Vokabular des später zu lesenden Textes erarbeitet. Der Form nach handelte es sich meist um Lückentexte, anhand derer überprüft werden sollte, ob die Schüler in der Lage sind, das erlernte Wortmaterial kontextbezogen anzuwenden. Daran schloß sich dann die Lektüre des Originaltextes an.

Alternativ dazu wurde aber auch weniger „deduktiv“ verfahren: Nach einer kürzeren Lektüre – oder bei längeren Texten eines Teils des Textes – wurden die Schüler mit diesen Texten in „story corner“ konfrontiert. Dabei waren entweder einzelne Wörter weggelassen worden („Lückentext“), oder es wurden Teile des Textes (z. B. einzelne Sätze) verdeckt, die sie unter Einschluß der dazu vom Programm zur Verfügung gestellten Hilfen rekonstruieren mußten. Falls zum gleichen Text „Classmate-Dateien“ existierten, wurden diese meist anschließend erst bearbeitet.

Im Falle der Nachbereitung eines Textes, zu dem es z. T. auch noch Vokabeldateien in „classmate“ gab, wurden die erwähnten Originalversionen eingesetzt. Die Aufgabe bestand wiederum darin, das fehlende Wortmaterial zu ergänzen oder verdeckte Teile zu rekonstruieren.

Über diese von uns erprobten Möglichkeiten hinaus erscheint uns aber auch noch ein anderer Einsatz von „story corner“ sinnvoll:

b) Die Arbeit an lektüreunabhängigen Texten

Hier sind verschiedene Formen des Einsatzes denkbar: z. B. Texte, die eine Wort-

familie, ein Wortfeld, Synonyme zu erarbeiteten Wörtern oder auch „nur“ Texte, die aktuell zu lernende Vokabeln in einem bestimmten Kontext im Rahmen eines geschlossenen Textes beinhalten.

A.1.3. Resultat des Computereinsatzes

Vor Beginn der Einbeziehung des Computers in den Unterricht hatte nicht ein Schüler dieser Gruppe bei Klassenarbeiten eine ausreichende Sprachrichtigkeit. Mittlerweile hat die Hälfte der Schüler einen zumindest ausreichenden und z. T. auch befriedigenden Fehlerquotienten, und nur wenige sind noch immer recht weit von der Mindestgrenze entfernt.

A.2. DaF-Klasse 5b (Seiteneinsteiger)

In dieser Klasse wurde ausschließlich mit „classmate“ gearbeitet. Die Dateien wurden vor allem als zusätzliches Übungs- und Lernmaterial zu den Lektionen in „Wer? Wie? Was?“ entwickelt.

A.2.1. Dateien zur Vokabelarbeit

Es wurden zwei Formen dieser Dateien entwickelt:

- Dateien mit spanisch-deutschen Wortgleichungen, die maximal 20 Vokabeln umfassen. (Für Vokabeldateien mit Umschreibungen des gesuchten Wortes sind die Schüler noch nicht genügend vorbereitet.)
- Dateien in Form von Einsetzübungen, also Sätze mit Lücken, für die sich die Lösung aus dem Zusammenhang ergibt.

A.2.2. Dateien zur Grammatik

Die Aufgaben in diesen Dateien bestehen aus

- Sätzen mit Lücken, in die die Verbformen, Personalpronomen, die Kasusformen bei Präpositionen oder bei Objekten eingesetzt werden müssen.
- Frage- und Antwortübungen zu gleichen Grammatikthemen.

A.2.3. Zur Methodik

Diese Dateien wurden in den Unterricht immer dann eingeführt, wenn das genannte Wortmaterial oder Grammatikthema anhand der Materialien des Lehrbuches schon erarbeitet worden war. Die Arbeit am Computer diente

der Sicherung und Festigung der „an sich“ schon erworbenen Kenntnisse.

Allerdings gab der Unterricht im Computerraum nicht nur aufgrund der Quantität der in einer bestimmten Zeit von den Schülern richtig gelösten Aufgaben wichtige Aufschlüsse über noch vorhandene Schwierigkeiten, sondern er gab dem „normalen“ Unterrichtsgeschehen wiederum Impulse: Aufgrund z. B. der Rechtschreibfehler, die die Schüler während der Arbeit am Computer machten, wurde damit begonnen, stärker mit Wortfamilien und Reihen zusammengesetzter Wörter zu arbeiten, denn es wurde deutlich, daß viele Schüler bekannte Wörter nicht als Bestandteil anderer Wörter erkannten und sie deswegen völlig falsch schrieben. Außerdem führt das Erstellen von Reihen zusammengesetzter Wörter auch zum selbständigen Bilden solcher Wörter, was die Entwicklung des Sprachgefühls fördert.

B. Vorteile des Mediums Computer

Wir führen den vorstehend beschriebenen relativen Erfolg vor allem auf den Computereinsatz zurück. Denn dieses Medium hat folgende Vorteile:

1. Die Schüler arbeiten gern auf diese Art und Weise. Man muß eher ihre Bitte, noch mehr in den Computerraum zu gehen, abweisen, als daß man sie anhalten muß, dort zu arbeiten. Aber wir möchten nicht, daß sich ihre Lust verschleißt, auf diese Art zu arbeiten. Diese Freude der Schüler an diesem „Medieneinsatz“ spiegelt sich auch darin wider, daß in dieser an sich relativ unruhigen Gruppe im Computerraum eine manchmal schon fast gespenstisch anmutende Ruhe herrscht.

2. Die – z. B. – Vokabelarbeit wäre natürlich auch im normalen Unterricht möglich. Allerdings „unterhält“ man sich dabei in der Regel konkret immer nur mit einem Schüler. Es hilft nach unseren Erfahrungen wenig, den Rest der Klasse immer wieder aufzufordern, er möge „mitdenken“, auch wenn man selbst nicht antworten kann, weil ein anderer „dran“ ist. Die Schüler wissen nur zu gut, daß der Lehrer nur über geringe Möglichkeiten verfügt, diese Forderung auch einzuklagen, was für sie auch bedeutet, zu wissen, daß sie ja doch höchstwahrscheinlich nicht zu Wort kommen, selbst wenn sie „brav“ tun, was der Lehrer von ihnen will. Anders allerdings ist die entsprechende

Situation im Computerraum. Dort ist jeder gefragt, auch wenn zwei Schüler an einem Gerät sitzen müssen. Schon aufgrund der Tatsache, daß bei beiden angesprochenen Programmen am Ende einer jeden Arbeitssitzung die Erfolgsquote ausgewiesen wird, ist auch für die Schüler ein Indiz für den erreichten Lernfortschritt gegeben.

3. Für den Lehrer bietet diese Information wichtige Aufschlüsse über die von ihm einzuleitenden nächsten Schritte.

C. Grenzen des Mediums Computer im Deutschunterricht

1. Vielerlei Fertigkeiten, wie z. B. die Aussprache oder das Anfertigen eigener Texte, lassen sich zumindest anhand der genannten Programme nicht üben. Natürlich könnte man die Schüler in diesen beiden Programmen auch eigene Aufgaben oder Texte schreiben lassen, aber dies macht unserer Meinung nach wenig Sinn, da die Schüler keine unmittelbare Antwort durch den Computer hinsichtlich der Richtigkeit dessen erhielten, was sie produzieren. Und eben diese Unmittelbarkeit, mit der jeder Schüler korrigiert oder auf fehlerhafte Lösungen hingewiesen wird, ist ja der entscheidende Vorteil der Arbeit an diesem Medium.

2. Auch aus diesen Gründen sollte der Computereinsatz „dosiert“ erfolgen. Man darf nicht der Gefahr erliegen, diese Art des Unterrichtens, wie seinerzeit z. T. so geschehen mit den Sprachlabors, zum Allheilmittel zu verabsolutieren und nur noch ausschließlich zu benutzen. Die dadurch eintretende Ermüdung hätte zur Folge, daß dem Computer als Medium des Fremdspracherwerbs übereher kurz als lang dasselbe Schicksal blühen würde, wie den erwähnten Sprachlabors: Man benützt das abgegriffene und ineffektive, weil überstrapazierte Mittel nicht mehr.

¹ Allerdings zeigte sich, daß auch jüngere Schüler recht rasch lernen, mit der Tastatur (der „Schreibmaschine“) umzugehen. Die Konsequenz wird sein, daß in Zukunft der Schreibmaschinenunterricht früher als bisher in der 9. Klasse und zumindest längerfristig ebenfalls am Computer unter Einbeziehung geeigneter Programme durchgeführt werden wird.

² Diese Programme lassen sich nicht nur auf die beschriebene Art und Weise einsetzen. Sie können ebenfalls in Deutschlandkunde, aber auch in Englisch sowie in Spanisch, Letras, Sociales, Naturales, Mathematik (oder zumindest „Rechnen“), selbst in Biologie oder Chemie und Physik eingesetzt werden. Der Phantasie sind da keine Grenzen gesetzt.

³ Mittlerweile wird der „computergestützte“ DaF-Unterricht in allen Klassen ab der 4. Klasse an der DS San Salvador durchgeführt. Vereinzelt wird der Computer auch in den Muttersprachengruppen verwendet. Da es diese an unserer Schule aber ab der 7. Klasse nicht mehr gibt, weil die wenigen Muttersprachler dann in

unsere sog. Leistungsgruppen integriert werden, liegen uns diesbezüglich nur recht geringe Erfahrungen vor.

⁴ Diese „Testdateien“, in denen ausgewählte Vokabeln aus mehreren Ursprungsdateien erfaßt werden, sind in „classmate“ relativ einfach erstellbar. Sie müssen also nicht erneut geschrieben werden.

Harald Bialké/Alfred Metz / Erhard Neubert

Freude und Begeisterung für eine fremde Sprache wecken

DaF im Kindergarten

Durch die Mitwirkungen vieler Stellen, die Vorbereitung des FB Hanika und den momentanen Leiter, Herrn Graffmann, entstand in Sao Paulo ein Institut für Lehreraus- und fortbildung (siehe: Verbandszeitung 4/90, Seite 198) Durch diese Einrichtung ist es in Sao Paulo möglich geworden, auch für die vielen deutschsprachigen Kindergärten etwas zu tun. Endlich konnten auch die Erzieherinnen einmal wieder auftanken. Allerdings mit der Hilfe des Deutschen Pädagogischen Seminars in Buenos Aires. Dankbarerweise wurde uns von dort nämlich der Referent für Kindergarten, Herr Gunther Schneider, nun schon über 5 Jahre für je eine Woche geschickt. Die Meldungen zu diesen Kursen waren so hoch, daß man vom hiesigen Seminar eine Teilnehmerbeschränkung durchführen mußte.

Aber was brachten diese Seminare, was wurde gemacht, was kann für andere Schulen, andere Länder interessant sein?

Zuerst muß einmal die Notwendigkeit unterstrichen werden, den Erzieherinnen eine Fortbildungsmöglichkeit zu geben. Zu lange wurden sie allein gelassen, obwohl man von ihnen eine klare Leistung fordert. Nicht nur in der Sozialisation der ihnen anvertrauten Kinder, sondern besonders in der deutschen Sprache.

Bisher wurden entweder Programme für den DaF-Unterricht benutzt, die für bilinguale Kinder erstellt wurden (die gibt es aber kaum noch), oder Fremdsprachenprogramme (Komm Bitte), die nicht genügend Vorbereitung für die Erzieherinnen brachten, nicht angemessen umgesetzt werden konnten.

Strukturen der Kindergärten an Deutschen Schulen sind sehr unterschiedlich. Wer kann da raten? Fachleute mit ausreichender Erfahrung im DaF-Unterricht des Kindergartens sind selten! Man braucht aber keine „klugen Worte“, theoretische Erkenntnisse moderner Forschung ohne praktische Umsetzung! – Es muß ein theoretisch versierter Praktiker sein, der hilft, den Kindergartenalltag neu zu strukturieren, der Akzente setzen kann und möglichst auch in der Praxis zeigen kann, wie theoretische Ideen

umzusetzen sind. Als Fachleiterin DaF für die Grundschule durfte ich an den verschiedenen Seminaren teilnehmen. Da ich seit einigen Jahren auch die ersten Klassen in der Grundschule im Fach DaF führen durfte, konnte ich in meinem Unterricht die Auswirkungen der Seminare deutlich feststellen: Ich war gewohnt, Kinder in der Grundschule zu haben, die im Kindergarten gelernt hatten, allgemeine Anweisungen (Mach bitte das Fenster auf!) zu verstehen und umzusetzen; Kinder, die ein recht gutes Hörverständnis mitbrachten, doch kaum ein Wort sagten. Das war eher hinderlich für den Unterricht, da die Kinder wenig motiviert waren, etwas zu üben; sie verstanden ja ...

Nun kommen Kinder mit einem aktiven Wortschatz! Sie fragen, können deutsch antworten und sind an so viele fremdsprachige Unterrichtstechniken gewohnt, daß der Unterricht interessanter und leichter wird. Nun kann man auch schon verschiedene Unterrichtsformen (Gruppen- und Partnerarbeit) von Anfang an einplanen, da dies nun zum Programm des DaF-Unterrichts im Kindergarten gehört.

Die Materialien des DPS/Buenos Aires für den Kindergarten bestehen aus einem Unterrichtsbuch für Vierjährige, einem Unterrichtsbuch für Fünfjährige. Diese Bücher enthalten Ausarbeitungen für jede Unterrichtsstunde. Daneben gibt es aber auch noch Folien, die die Vorbereitung der einzelnen Stunden merklich verkürzen. Eine besonders gelungene Kassette kann den Eltern gegeben werden, so daß Kinder auch zu Hause, im Auto oder mit Freunden Deutsch auch außerhalb der Schule hören. Dies war ein wichtiger Schritt und eine oft erbetene Hilfe für die Eltern.

Neben diesen Hilfen gibt es einen Foliensatz für Geschichten, die den Unterricht immer wieder auflockern und ergänzen können. Aber mit Materialien oder Büchern alleine wird der Unterricht nicht besser. Das wurde in der Vergangenheit immer wieder klar. Nicht umsonst bietet das Seminar in Sao Paulo daher auch jedes Jahr Grundkurse für die Arbeit mit den eingesetzten Lehrwerken an.

Bisher hat man sich gewehrt, im Kindergarten von „Unterricht“ zu sprechen; es erschien nicht kindgemäß – eine zu hohe Erwartung an das spielerische Tun, das Kindern geboten werden sollte. Wenn man aber den Referenten im Umgang mit den Kindern erlebt hat, dann kann man plötzlich eine andere Meinung bekommen: Ja, so sollte Unterricht sein: Kinder merken nicht, daß sie lernen, sie spielen aber nicht nur, sondern werden vorsichtig zum Leistungsbewußtsein geführt und kommen wieder gern zur Deutschstunde.

Vieles habe ich für die Grundschule übernehmen können, manches ist anders geworden, nachdem man einmal positive Vorbilder sehen konnte; auch die Erzieherinnen gehen wieder mit mehr Spaß an ihre Aufgabe, Eltern spüren deutlichen Leistungszuwachs.

Was ist so anders geworden? Sicher darf man nicht die Fähigkeit eines Referenten, Kinder zu begeistern und zu unterrichten, als Kriterium nehmen; Unterrichtsvorschläge müssen für alle Erzieherinnen „machbar“ sein, nur dann kann man Erfolg erwarten.

Die Sprache ist eine andere geworden. Keine künstlichen Sätze werden mehr benutzt sondern die gesprochene Sprache der Kinder. Das sollte eigentlich bisher schon immer so gewesen sein, doch wie oft sah man den hochgehaltenen Bleistift und hörte die Frage:

Was ist das? Und eine gute Gruppe tönte im Chor: „Das ist der Bleistift!“ Werden aber echte Ratesituationen gegeben, dann macht es Spaß zu erraten, was da versteckt oder verschwunden ist! Wie einfach solche Situationen zu erzeugen sind, konnte man in den Kursen lernen, konnte es selbst probieren und mit Kindern ausprobieren.

Auch die Angst, einmal ein zu schweres Wort zu gebrauchen, ist verschwunden. Es wird nun klar zwischen aktiver und passiver Sprache unterschieden, aber auch zwischen Sprache der Erzieherin (die immer über dem Niveau der Kinder liegen sollte) und der Anweisungs-Auftragssprache, die das Niveau der Kinder genau treffen muß.

Wie schnell vergißt man notwendige Auflockerungen, wenn man vom Unterrichtsziel überzeugt, viel zu lange versucht, den Lernstoff nun endlich in die Köpfe zu bekommen. Deutlich wurde auch, daß das Repertoire des Einzelnen schnell erschöpft ist, wenn es um geeignete didaktische Spielformen oder um angemessene Auflockerung geht. Nicht nur durch den Referenten, auch durch die Teilnehmer selbst konnte das persönliche Repertoire durch die Fortbildungskurse erweitert werden.

Wir hatten das Glück, Fortbildung erfahren zu können, die praxisnahe den Erzieherinnen eine echte Hilfe bot. Wir hoffen nur, daß dies weiter beibehalten wird.

Aber von vielen anderen Kindergärten weiß ich, daß diese Hilfe nicht existiert. Wenn aber Kinder im Kindergarten nicht richtig gefördert werden, dann kann dies schwere Folgen haben. Im allgemeinen Kindergartenbereich kann man auf Hilfe zurückgreifen; im Spezialgebiet DaF aber ist die Hilfe selten. Vielleicht bewußt? Mangelhafte Leistungen in DaF im Kindergarten und den Anfangsklassen der Grundschule würden ja die politische Entscheidung stützen, den Deutschunterricht erst später beginnen zu lassen. Das wäre schade – und nicht nötig! Wer erlebt hat, wieviel Spaß DaF den Kindern im frühen Alter machen kann, welche enormen Leistungen sie auch schon vollbringen können, der wäre sicher mit mir einer Meinung etwas für die Fortbildung im Kindergarten tun, heißt Kinder, Eltern und Erzieherinnen glücklicher zu sehen; heißt aber ganz speziell für DaF: Freude und Begeisterung für eine fremde Sprache wecken, die später kaum noch zu erreichen ist!

Renate Hundertmark

Die Ballade im DAF-Unterricht

Was Goethe mit seiner Umschreibung der Ballade als dem alle literarischen Gattungen einschließenden „poetischen Urei“ meinte, zeigt sich auch darin, welche Rolle sie im Unterricht in den verschiedenen Schulformen und Altersstufen immer wieder spielt. Dadurch, daß die Ballade lyrische, epische und dramatische Elemente beinhaltet, eignet sie sich nicht nur gut für den Einstieg in die Auseinandersetzung mit literaturtheoretischen Fragestellungen, sondern sie bietet auch ein vielfältiges Identifikationsangebot für die Rezipienten.

I. Vorüberlegungen

Während Schüler jüngerer Jahrgänge die „hohe Literatur“ häufig als langweilig empfinden, werden sie bei den Balladen oft durch deren meist spannungsgeladene („dramatische“) Fabelführung („Geschichte“) angesprochen.

Bei den älteren Schülern kann, trotz der nicht seltenen generellen Ablehnung des „literarischen Kanons“ als „lebens- und realitätsfern“, durch die Frage nach dem Ideengehalt, nach der Darstellung zwischenmenschlicher Bezüge in der Ballade, aber auch durch die analytisch herausfordernde Problematik ihrer gattungsspezifischen wie literaturhistorischen Einordnung das Interesse geweckt werden – insbesondere dann, wenn bei diesen Jugendlichen, wie altersbedingt die Regel, die direkte, also auch offen gezeigte, emotionale Identifikation nicht „in“ ist, wohingegen stattdessen eine kritisch-analytische Einstellung dominiert.

Diese Möglichkeiten können m. E. nicht nur im muttersprachigen, sondern trotz aller sprachlichen Barrieren auch im DaF-Unterricht genutzt werden. Die Ballade verstehe ich als eines der „Medien“, welche besonders gut geeignet sind, dem Schüler diese Hindernisse auch hinsichtlich komplexerer Texte als überwindbar zu zeigen.

Von diesen grundsätzlichen Erwägungen ausgehend, könnte man die Ballade in der nachfolgend skizzierten Form unterrichten.

II. Schüler mit geringeren Deutschkenntnissen

Im Falle dieser Schüler, welche in der überwiegenden Zahl der Auslandsschulen wohl den unteren Jahrgängen angehören, bietet sich eine sehr begrenzte Auswahl von Balla-

den oder vielleicht sogar nur die Behandlung einer einzigen ausgewählten Ballade an.

Bei der zuerst zu erfolgenden, rein sprachlichen Erarbeitung empfiehlt sich aufgrund des reduzierten Vokabulariums der Schüler der Einsatz verschiedener Methoden. So können Wortlisten, Wortgeländer ebenso helfen wie eine vom Lehrer einleitend vorgegebene „Inhaltsangabe“ oder eine Gruppenarbeit, in der die einzelnen Gruppen sich jeweils einen Abschnitt der Ballade erschließen und dann dem Plenum der Lerngruppe „erzählen“.

Neben dem Versuch, eine – zumindest kurze Aussprache über den Text zu initiieren, erachte ich es fast als ideal, wenn es gelänge, diese Ballade oder Balladen in einem bzw. mehreren kleinen Theaterstücken durch die Schüler zur Darstellung zu bringen. Ob sie sich dabei dafür entscheiden, den ganzen Originaltext ausschließlich oder ihn „ausschmückend“ zu verwenden, ob sie nun eigene Worte für die Darstellung oder ob sie eine Mischung dieser Möglichkeiten wählen, dürfte gleichgültig sein bzw. von den konkreten Bedingungen der Lerngruppe abhängen.

Die von mir vorgeschlagene Unterrichtsreihe hat damit eine Struktur, deren Schwerpunkt in diesen Klassen auf der sprachlichen (inhaltlichen) Erarbeitung liegt.¹

1. Gegenstand des Unterrichtes

Goethe, Der Zauberlehrling

Goethe, Erbkönig²

2. Einstieg

A. Klärung einiger weniger zentraler Vokabeln der Balladen, wie z.B.: zaubern, Zauberer, Geist(er), Hexe, Hexenmeister, Lehrling / Erbkönig, Nebel, der Wind säuselt, versprechen, Gewalt, grauen.

B. Versuch eines Gespräches zum Thema „Würdest Du gerne zaubern können? Und was würdest Du tun, wenn Du es könntest?“ / „Was ist Dir unheimlich? Und warum ist das so?“³

C. Der Inhalt der Balladen wird durch den Lehrer in groben Zügen erzählt.

3. Sprachliche Erarbeitung

A. Die Schüler erarbeiten in Partner- oder Gruppenarbeit einen Abschnitt (eine Strophe) der Ballade und stellen diesen Inhalt dar.

B. Die Schüler erhalten ein Wortgeländer, das sie wie ein roter Faden durch die Balladen fhrt und das sie erarbeiten bzw. das mit ihnen erarbeitet wird.

C. Die entsprechende Ballade wird durch den Lehrer ein- bis zweimal vorgelesen. Während des Vorlesens haben die Schüler das entsprechende Wortgeländer zur Hand.

D. Die Schüler „erzählen“ die Geschichte, die Inhalt der jeweiligen Ballade ist.⁴

E. Als Übergang zu 4., falls dieser Punkt integriert werden soll, „kommentieren“ die Schüler den Inhalt der Ballade.

4. Ansätze einer literarischen Einordnung der Ballade

A. Die Schüler werden – soweit möglich – an einige „literaturtheoretische“ Begriffe (Gedicht, Reim, Erzählung) und die Frage nach dem Grund für die Spannung („Drama/dramatische Gestaltung“) herangeführt. Letzteres dürfte wohl mehr die Funktion haben, auf die „Spielbarkeit“ der Balladen hinzuweisen und eine Überleitung zu Punkt 4 zu schaffen bzw. für diesen zu motivieren.

B. Abschließend und ggf. Punkt 5 vorbereitend sollten zumindest einige Schüler die Ballade(n) vortragen.

5. Darstellung der Ballade(n) als Theaterstück(e)⁵

Man sollte sich nicht scheuen, dem Vorspielen des so entstandenen Stückes bzw. der so entstandenen Stücke dadurch einen gewissen Rahmen zu geben, daß man als Publikum mehr als nur die an der Aufführung nicht beteiligten Mitglieder der Lerngruppe einlädt, sondern z.B. auch die Eltern oder Schüler anderer Klassen.

III. Schüler mit fortgeschrittenen bis guten Deutschkenntnissen

Mit der folgenden Konzeption denke ich an Schüler der Mittelstufe (9./10. Klasse) sowie an Schüler der Oberstufe (11./12. Klasse). Ich selbst habe diese Reihe, in jeweils leicht modifizierter und auf die jeweilige Lerngruppe zugeschnittener Form, in folgenden Kursen durchgeführt: in einer eher leistungsschwächeren gemeinsamen Muttersprachengruppe der Schüler der 7. und 8. Klassen, in einem guten Leistungskurs des 10. und einem schwachen Grundkurs des 11. Jahrganges.⁶

Insgesamt beinhalten die Unterrichtsreihen folgende Elemente:

1. Voraussetzungen

Die Schüler sollten bereits kennen:

- 1.1. einige Kurzgeschichten oder eine Erzählung
- 1.2. eine Novelle (#)⁷
- 1.3. ein oder zwei „klassische“ Dramen(#)
- 1.4. Grundzüge der Theorie der Epik und der Dramatik (#)

2. Gegenstand des Unterrichtes

Schiller,	Die Bürgschaft
	Der Handschuh (#)
	Die Kraniche des Ibykus (#)
Goethe,	Der König in Thule
	Der Fischer (#)
	Erknig
	Der Totentanz (#)
	Der Zauberlehrling
Meyer,	Die Füße im Feuer (#)
Heine,	Belsazar
Fontane,	John Maynard
	Herr von Ribbeck ... ⁸

Ich werde nachfolgend wesentliche Elemente der Gestaltung dieser Unterrichtseinheit benennen, wobei ich bewußt darauf verzichte, mich in den kleinsten unterrichtlichen Einzelheiten zu verlieren.⁹

3. Einstieg und sprachliche Erarbeitung

A.1. Der Einstieg sollte auf jeden Fall „direkt“, dem Gegenstand adäquat geschehen, das heißt durch das Vorlesen einer Ballade durch den Lehrer. Besonders geeignet erscheint mir hierfür vor allem „Der Zauberlehrling“ wegen des insgesamt relativ ansprechenden Inhaltes.

Trotz aller anfänglichen Widerstände und Schwierigkeiten sollten die Schüler auf jeden Fall veranlaßt werden, den Inhalt der von ihnen verstandenen Teile anzugeben. Sonst läuft man Gefahr, daß sich das Vorurteil verfestigt, „so etwas“ könne von ihnen ja ohnehin nicht verstanden werden.

Nachdem auf diese Art und Weise – vielleicht sogar zur Überraschung der Schüler – ein durchaus zutreffendes Grobverständnis des Inhaltes ermittelt wurde, sind jene Stellen besonders lehrreich, bei denen die Schüler mit ihrem Versuch, eine Inhaltsangabe zu machen, nicht weiterkommen. Hier kann man ihnen immer wieder zeigen, daß auch beim Lesen von Literatur nicht jedes Wort verstanden werden muß, um den Gesamtzusammenhang verstehen zu können. Darüber hinaus erwies es sich als sehr nützlich, relativ detaillierte Wortgeländer für alle Fälle zur Hand zu haben, um sie in dem Moment den Schülern aushändigen zu können, wenn die Schwierigkeiten zu groß wurden und auch ein grobes Verständnis nicht mehr möglich war. In diesen Wortgeländern suchen sie dann selektiv jene Begriffe, welche ihnen Schwierigkeiten machen.

Anhand dieses Wortgeländers wird die Ballade zum Abschluß dieses Unterrichtsabschnittes in ihrem Inhalt nochmals zusammengefaßt.

A.2. Zu diesem Vorgehen gibt es natürlich Alternativen: Die Schüler sollen sich das Vokabular der jeweiligen Ballade in einer Hausaufgabe erwerben. Gute Erfahrungen habe ich auch damit gemacht, über das jeweilige grundsätzliche Thema der zu besprechenden Ballade (z. B. Liebe, Freundschaft, Treue, Verantwortungsbewußtsein, Natur, Übersinnliches usw.) einleitend ein kurzes Gespräch zu führen, in dem dann von mir bestimmte Vokabeln schon verwendet und vermittelt wurden. Natürlich ist aus unterrichtsdramaturgischen Gründen eine variierende Vorgehensweise ratsam.

B. Auf jeden Fall sollten die Schüler spätestens bei Beendigung der Erarbeitung einer Ballade diese als Text ausgehändigt bekommen, so daß sie später mit diesem vergleichend arbeiten können.

C. Nachdem den Schülern die Ballade als ganzer Text ausgehändigt worden ist, sollten sie nach einiger Zeit den Versuch machen, sie vorzulesen und sprachlich zu gestalten.

4. Erarbeitung der Ballade als literarische Form

A. Möglicherweise in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit sollen die Schüler den Aufbau der Ballade nach inhaltlichen und strukturellen(§) Merkmalen untersuchen.¹⁰

B.(§) Es werden die grundsätzlichen Kriterien für die Definition des Epischen, des Dramatischen und des Lyrischen – eventuell unter Bezugnahme zu entsprechenden den Schülern bekannten Werken – wiederholt.

C.(§) Das in der Anlage 1 dokumentierte Textblatt zur Definition der Ballade als literarische Erscheinung sollte etwa am Ende des ersten Drittels der Unterrichtsreihe eingeführt werden. Sollte man sich entschließen, dieses Textblatt nicht auf einmal zu präsentieren, ist es ratsam, zunächst den ersten Teil (bis Strukturmerkmale einschließlich) zu verwenden und dann später den Rest zu besprechen.

D. Die in diesem Textblatt zur Definition der Ballade ausgewiesenen Gesichtspunkte sollten immer wieder als ein Raster zur Untersuchung der Ballade verwendet werden.

Insbesondere ist die Frage zu stellen nach – der konkreten Form der „Zweischichtigkeit“ der jeweiligen Ballade(§).

– dem sie dominierenden Strukturmerkmal (episch, lyrisch, dramatisch).

– ihrer inhaltlichen Zuordnung (Heldenballade, Ideenballade ...).

– ihrer stilistischen Ausgestaltung, was auch die Analyse des Reimschemas und der Metrik einschließt, welche nicht isoliert zu betrachten, sondern vor allem mit dem charakterisierenden Strukturmerkmal der jeweiligen Ballade in Zusammenhang zu bringen sind.(§).¹¹

E.(§) Unter dem Aspekt des Erzählgedichtes wird abschließend die Ballade verglichen mit den (anderen) epischen Formen. Dabei treten drei Fragen in den Vordergrund: einmal die Frage nach dem Gegenstand der epischen Formen (z. B. Novelle: „das unerhörte Ereignis“), dann die nach der in ihnen erzählten Zeit und außerdem die nach ihrer Struktur und Stilistik. Wichtig ist es hier, nicht zu schematisch zu verfahren, sondern auch Übereinstimmungen festzuhalten (z. B. mit der Novelle hinsichtlich des Aufbaus, der bei beiden oftmals dem Drama ähnlich ist).

IV. Abschlußbemerkungen

A. Die Unterrichtsreihe hat in den Klassen der jüngeren Jahrgänge eine Dauer von drei bis vier Stunden im Falle der Behandlung nur einer Ballade, von fünf bis sieben Stunden im Falle der Behandlung der beiden vorgeschlagenen Balladen.

Hinzukommt natürlich noch ggf. die für die Vorbereitung der Aufführung(en) nötige Zeit.

In den Klassen der älteren Jahrgänge, besonders in der Oberstufe, habe ich gute Erfahrungen gemacht, wenn die Unterrichtsreihe einen Zeitraum von ca. drei Wochen in Anspruch nahm, wobei ich diese Zeit in leistungsschwächeren Gruppen auf etwa zwei Wochen reduziert habe.¹²

B. Die Frage der Leistungsüberprüfung muß sicherlich je nach Niveau der Lerngruppe gestaltet werden. Bei den jüngeren Jahrgängen rate ich von einer dem Thema gewidmeten Klassenarbeit ab. Stattdessen können z. B. Vokabeltests, kleinere Inhaltsangaben, die Bewertung des Vorlesens oder die Teilnahme am Theaterstück bewertet werden.¹³

¹ In den folgenden Ausführungen wird bewußt auf die Darstellung von so detaillierten Sequenzen verzichtet, daß sie nicht nur in der Angabe der Themen einzelner Stunden, sondern auch noch in der Festlegung differenzierter Aufgabenstellungen für jede dieser Einzelstunden enden.

Abgesehen davon, daß ich mich nie in der Lage sah (oder vielleicht auch „nur“ nicht willens war), diesen für mich immer erschreckend minuziösen Plänen zu folgen, halte ich sie auch prinzipiell nicht für sehr ergiebig, da mit ihnen bewußt oder unbewußt so getan wird, als ob es „Rezepte“ gäbe, nach denen die eine wie die ganz andere Lerngruppe gleichermaßen unterrichtet werden könnte.

Ich beschränke mich also bewußt darauf, Erfahrungen mitzuteilen, Anregungen zu geben und eine Makrostruktur darzustellen, die dann hinsichtlich der konkreten Lerngruppe in einer eigenen Planung der Mikrostruktur und des Unterrichts verwirklicht werden können.

² Ich schlage diese beiden Balladen vor, da sie eine relativ einfache Thematik bzw. Fabelführung haben, aufgrund ihrer Thematik Schüler der entsprechenden Altersstufen ansprechen und – relativ – einfach als Theaterstück darzustellen sind.

³ Diese Gespräche können sicherlich nur ansatzweise geführt werden. Eine Hilfe könnte sein, wenn sich die Schüler als Vorbereitung – z. B. in einer Hausaufgabe – zu diesen Themen einige wenige Sätze oder auch nur Stichwörter aufschreiben.

⁴ Auch hierbei könnte eine Hausaufgabe nützlich sein, die allerdings im Unterricht selbst nicht nur durch das Vorlesen der Ballade(n) durch den Lehrer und das Erzählen des Inhaltes durch die Schüler vorbereitet werden sollte.

⁵ Zur konkreten Ausgestaltung dieses Punktes werden keine Vorgaben gemacht, denn die Realisierung eines solchen Vorhabens hängt von vielen Variablen ab.

⁶ Bis vor zwei Jahren wurden an der Deutschen Schule San Salvador alle muttersprachigen Schüler jeweils zweier Jahrgänge in einer Lerngruppe zusammengefaßt (1. und 2. Klasse, 3. und 4. Klasse usw.). Die verbleibenden Fremdsprachenschüler wurden jeweils in ihrem Klassenverband unterrichtet. Vor zwei Schuljahren wurde aufgrund der geringen Zahl der Muttersprachler und wegen verschiedener anderer Erfahrungen die Struktur des Deutschunterrichtes ab Klasse 7 geändert: Es gibt pro Jahrgang einen Leistungskurs, an dem die wenigen Muttersprachler und „Halbsprachler“, gute bis sehr gute Schüler der A-Klasse, d. h. der seit dem letzten Kindergartenjahr auf der Schule befindlichen Schüler, und sehr gute Schüler der B-Klasse, also der „Seiteneinsteiger“, in einer somit recht heterogenen Gruppe teilnehmen. Daneben gibt es in jedem Jahrgang je nach Schülerzahl 12 Grundkurse, in denen der „reine“ DaF-Unterricht praktiziert wird und in denen sich die „restlichen“ Schüler der jeweiligen A- und B-Klasse, wiederum „gemischt“ befinden, wodurch auch diese Kurse in ihrem Kenntnisstand keineswegs homogen sind.

⁷ Alle mit dem Zeichen „#“ gekennzeichneten Teile oder Themen gelten nicht für die Schüler der Klassen der Mittelstufe.

⁸ Diese Auswahl kann sicherlich verändert werden. Alle genannten Balladen sind enthalten in: Fritz Pratz (Hrsg.), Lyrikbuch. Gedichte und Balladen für die Sekundarstufe I, Diesterweg-Verlag, Frankfurt am Main 1983.

⁹ Vgl. hierzu die Anmerkung 1.

¹⁰ Auch hinsichtlich dieser Aufgabenstellung ist „Der Zaubrerlehrling“ besonders gut geeignet, denn in dieser Ballade ist der dramatische Aufbau besonders evident: Die 1. und 3. Strophe könnte man zur Einleitung rechnen, die 5. Strophe entspräche der Steigerung, wenn man von der traditionellen Definition des fünftaktigen Dramas ausgeht, die 7. und 9. Strophe wären dann dem Höhepunkt zuzurechnen, die 11. Strophe würde das retardierende Moment und die 13. Strophe den Schluß darstellen.

Zugleich kann man in dieser Ballade den Charakter dieses literarischen Typs aufzeigen, denn diese genannten Strophen beinhalten sehr viel eher Erzählendes, also das epische Element, wohingegen sich in den zwischen ihnen liegenden Strophen 2, 4, 6, 8, 10, 12 und 14 eher das „lyrische Ich“ ausdrückt.

¹¹ Da ich empfehle, das Textblatt in den mittleren Klassen nicht einzusetzen, müssen die entsprechenden Begriffe – in allerdings vereinfachter Form – den Schülern anders nahegebracht werden. Ich habe sie den Schülern lediglich mündlich erklärt, um den „Ballast“ an schriftlichen Texten zu begrenzen und diese Thematik insgesamt nur in ersten Ansätzen behandelt.

¹² Dies bedeutet eine quantitative Beschränkung und den Verzicht auf zu komplexe Fragestellungen, um diesen Schülern nicht die Motivation zu nehmen.

¹³ Ich möchte darauf hinweisen, daß durchaus nicht nur die Schauspieler selbst bewertet werden können. Wie im „wirklichen“ Theater gibt es auch bei einer solchen kleineren Unternehmung eine Vielzahl wichtiger Funktionen z. B. bei der technischen oder der Gestaltung des Kostüme. Deren Übernahme kann generell, aber auch hinsichtlich sprachlicher Leistungen honoriert werden, wenn man diese Schüler anhält, die Bemerkungen, die sie während der Vorbereitung aufgrund ihrer Funktion zu machen haben, in deutscher Sprache abzugeben.

Für Oberstufenklassen füge ich als Anlage 2.1. und 2.2. zwei Klassenarbeiten anbei, wie ich sie in dem erwähnten Leistungskurs der 10. und dem genannten Grundkurs der 11. Klasse geschrieben habe.

Anlage 1 : Textblatt zur Definition der Ballade

Die Ballade

Goethe geht in seiner Definition der Ballade von der Art und Weise aus, wie die Ballade vorgetragen wird: Der Vortragende „bedient sich ... aller drei Grundarten der Poesie. (...) Er kann lyrisch, episch, dramatisch beginnen und, nach Belieben die Form wechselnd, fortfahren, zum Ende hineilen oder es weit hinausschieben.“ Zugleich betont er den „entschiedenen lyrischen Charakter“ in der Form der Ballade.¹

Damit siedelt Goethe die Ballade nicht nur auf der Grenze zwischen Lyrik und Epik an, wie das durch den später entwickelten Begriff „Erzählgedicht“ geschieht. Für Goethe schließt die Ballade Elemente aller drei poetischen Gattungen ein.²

Als die allgemeinste Definition – auch für Goethe und andere, die sich früh schon mit der Theorie der Ballade beschäftigten – kann die folgende gelten: Die zwischen den Gattungen stehende Ballade behandelt ein ungewöhnliches, geheimnisvolles und meist tragisches Geschehen. Sie behandelt also ein Geschehen, das „zweischichtig“ ist, d.h. bei dem etwas Mystisches („Unfaßbares“) oder das Agieren göttlicher Kräfte usw. im Hintergrund des menschlichen Handelns steht.

Davon ausgehend spricht man auch hinsichtlich ihrer Strukturmerkmale von verschiedenen Balladentypen:

- a) der epischen Ballade, für die im engeren Sinne der Begriff „Erzählgedicht“ zutreffend ist.
- b) der lyrischen Ballade, in der weniger ein Erzähler sichtbar ist, sondern in der der Inhalt in einer sehr bildhaften Sprache (Metapher, Symbol) vorgetragen wird.
- c) der dramatischen Ballade, in der das Geschehen sich dramatisch steigernd, auf Spannung abzielend dargestellt wird.

Von ihrem Inhalt her kann man folgende Differenzierung der Balladen vornehmen:

1. die Heldenballade
2. die Ideenballade
3. die numinose, bzw. natur- oder totenmagische Ballade³
4. die Schicksalsballade
5. die historische Ballade
6. die psychologische Ballade
7. die sozialkritische Ballade

(Vor allem die zuletzt genannten beiden Arten sind eher moderne Balladen.)

Dabei muß beachtet werden, daß die so kategorisierten Balladen selten in einer reinen Form auftreten, sondern daß eine Ballade mehrere dieser inhaltlichen Charakteristika haben kann.⁴

Stilistische Kennzeichen der Ballade sind neben der Tatsache, daß sie meist im strengen Sinne des Wortes Gedichte sind, daß sie sich also reimen und eine klare Metrik haben:

- I. Sie generalisiert und typisiert.
 - II. Sie entfaltet eine Folge von Einzelszenen mittels einer Zeitraffung und Zeitsprüngen.
- Der gedankliche Hintergrund der Ballade ist fast immer eine differenzierte, bewußte Weltanschauung („Philosophie“).

¹ Aus: Goethe, Über Kunst und Altertum, Band 3, Heft 1

² Aufgabe 1:

1.1. Wiederhole / Wiederholen Sie die Definitionen der drei literarischen Gattungen! (Denke / Denken Sie dabei vor allem an Begriffe wie „der tragische Konflikt“, „der Erzähler“, „das lyrische Ich“!)

1.2. Überprüfe / Überprüfen Sie anhand bereits im Unterricht behandelter Balladen, welche Elemente des Tragischen, des Epischen und des Lyrischen sich in diesen Balladen feststellen lassen!

³ Numinos kommt von dem lateinischen Wort numen, welches bedeutet: der Wille, das Walten eines Gottes. Heute gebraucht man dieses Wort auch allgemeiner im folgenden Sinn: die Wirkung übernatürlicher, jenseitiger Kräfte auf irdische Personen und Ereignisse.

⁴ Aufgabe 2:

Versuche / Versuchen Sie im Unterricht behandelte Balladen entsprechend zu charakterisieren!

Anlage 2.1.: Klassenarbeit für eine leistungsschwächere Lerngruppe der Oberstufe

Thema: Die Ballade

Bearbeiten Sie / Bearbeite die folgenden Aufgaben entweder in einem geschlossenen Text oder in kürzeren Texten jeweils zu den einzelnen Aufgaben!

Wählen Sie / Wähle als Grundlage für die gesamte Klassenarbeit zwei Balladen!

Aufgabe 1:

Machen Sie / Mache eine Inhaltsangabe von einer der beiden Balladen!

Aufgabe 2:

Interpretieren Sie / Interpretiere die beiden Balladen, d.h. stellen Sie / stelle anhand von Beispielen aus den Texten die Themen dieser beiden Balladen dar!

Aufgabe 3:

Vergleichen Sie / Vergleiche die beiden Balladen hinsichtlich der Frage, wie deutlich sich in ihnen die inhaltlichen und formalen Charakteristika der Ballade manifestieren!

Begründen Sie / Begründe dabei abschließend, inwieweit es sich bei beiden Balladen um typische „klassische“ Balladen handelt!

Anlage 2.2.: Klassenarbeit für leistungsstärkere Lerngruppen des Oberstufenbereiches

Thema: Die Ballade

Analysiere / Analysieren Sie die Ballade „Erkönig“ (von Johann Wolfgang Goethe)!¹

Diese Analyse soll folgende Punkte umfassen:

1. Eine kurze Inhaltsangabe
2. Die Darstellung der verschiedenen Ebenen der Ballade („Zweischichtigkeit“)
3. Die Charakterisierung der Ballade gemäß der in ihr verwendeten literarischen Strukturelemente
4. Die Darstellung des Aufbaus (der Gliederung) der Ballade als ganzer, ihrer einzelnen Strophen (inhaltlich und im Reimschema) und der Metrik
5. Die Zuordnung der Ballade nach ihrem Inhalt zu einem oder mehreren Balladentypen (unter Verwendung des „Materials“ der Nr.4)
6. Die Darstellung des „Argumentes“ (des Themas, der Aussage) der Ballade

¹ Diese Ballade war den Schülern aus dem Unterricht nicht bekannt. Ihren Text habe ich den Aufgaben der Klassenarbeit mit relativ viel Worterklärungen, um die rein sprachlichen Schwierigkeiten beim Textverständnis zu minimieren, beigelegt.
Aus Gründen der Platzersparnis verzichte ich hier darauf, diesen Teil ebenfalls zu dokumentieren.

Walters Kommentar:

Klassenarbeiten sind doch ganz unnötig, weil ich sowiso immer abschreibe

Walter 12 Jahre

Wie schwer ist Deutsch eigentlich?

Der/die/das Nutella – (Als Aufmerksamkeit wurde uns ein Glas Nutella zugeschickt.)

Ist es korrekt, wenn die Stadt Eschweiler in einer Anzeige Politessen und Politeure sucht?

Warum heißt es eigentlich nicht „Deutschland, Deutschland, über allem“? – (Anfrage aus der Schweiz)

Warum kann man mit stillgewesen nicht ebenso den Imperativ ersetzen wie mit stillgestanden?

Die deutsche/Deutsche Einheit

Eine darüber hinaus gehende/darüberhinaus gehende/darüber hinausgehende/darüberhinausgehende Eingrenzung

Wir wünschen Ihnen und Ihrer Familie Wohlergehen und Gesundheit und, (?) daß es Ihnen nie an etwas fehlt.

H. Hesse schreibt einmal: „... meistens erscheint in diesen Tagen das Ich lediglich als leichtes Zelt, als vergänglicher Schnittpunkt vieler Beziehungen, ohne Dauer, ohne An-sich, ohne Eigenwert.“ Hat er sich da nicht verschrieben, muß es nicht Ansicht heißen?

Bei einem Rechtsstreit tauchte die Frage auf, was denn folgender Vertragsformulierung zu entnehmen sei: Bei Auszug des Mieters ist die Wohnung zu renovieren (Tapezierkostenanteil: 3 DM pro Rolle). Wer muß renovieren? Wer zahlt den Anteil an den Kosten des Tapezierers?

Wie nennt man so etwas wie „Ein Neger mit Gazelle zagt im Regen nie“ oder „In girum imus

nocte et consumimur igni“? – (Man nennt so etwas Palindrom.)

Nennt man den Betreiber einer Baumschule wirklich Baumschulist?

Ist es korrekt, wenn ein Fernsehmoderator sagt „Ich freue mich, daß Sie hier waren“, obwohl in diesem Augenblick der Gast doch noch gar nicht fort ist?

Gibt es einen Plural zu Bedarf?

Darf man Bewerber und BewerberInnen abkürzen?

Wir hoffen, Ihnen damit gedient zu haben, (?) und verbleiben ...

Macht die Beleidigung „Keine Ahnung von Tuten/tuten und Blasen/blasen haben, aber immer die erste Geige spielen wollen!“ als solche überhaupt Sinn?

Im März diesen/dieses Jahres

Wir Deutsche/Deutschen ...

Ich hoffe, dies richtig zu haben/handzuhaben.

Ist das in einem Parkhaus angebrachte Hinweisschild mit der Aufschrift „Frauenparkplatz“ nicht diskriminierend, da es den Eindruck erwecken kann, hier sollten Frauen geparkt werden?

Wie schwer ist Deutsch eigentlich? Ist Deutsch die schwerste Sprache der Welt?

Kann man statt des Wortes Studentensekretariat auch das Wort Studierendensekretariat verwenden, um so die Studentinnen sprachlich nicht zu diskriminieren?

Ich möchte einen Gedichtband mit Ostergedichten herausbringen. Finden Sie dafür den

Titel „Hüpf, Häschen, hüpf!“ gelungen? – (Gefragt am Tage des Beginns des Golfkrieges 1991.)

Sind Sie wirklich lebendig oder nur ein ziemlich lebensechter Automat?

Ich werde, um meine Lebenserinnerungen zu veröffentlichen, einen Verlag gründen, gönne aber diesen fiesem Steiermärkern die Beherbergung eines solchen Verlages nicht so recht. Finden Sie nicht, ich sollte meinen Verlag lieber die wenigen Kilometer weiter im heimatischen Burgenland aufbauen?

Beethoven hat wohl im Jahre 1808 die 5. Symphonie vollendet. Das berühmte Hauptthema mit der rhythmischen Struktur u u u – (meist wiedergegeben als „ta ta ta tah“) entspricht rhythmisch dem „v“ im erst 30 Jahre später von Herrn Morse jenseits des Ozeans entwickelten Morsealphabet. Bestehen da Verbindungen? – (Anfrage aus Stockholm)

Aus Anfragen an das Grammatische Telefon der TH Aachen. Es wurde vor elf Jahren eingerichtet, weil das Institut für Deutsche Philologie mit Fragen zur Rechtschreibung und Zeichensetzung überhäuft wurde. Der Bedarf ist groß; die Beratungszeiten wurden von zunächst vier auf jetzt 18 Stunden wöchentlich erhöht. Mehr als 1 400 Anrufe werden im Monat beantwortet – und werden einfließen in die Diskussion um eine Reform der Orthographie.

„Man sollte öfter teilnehmen, aber ...“

Schulinterne Lehrerfortbildung am DSV-Valparaiso (SCHILF) Ein Modell für die Zukunft?

Die Anzahl der durch das BVA vermittelten Lehrer wurde in den letzten Jahren nicht nur an unserem Schulverband drastisch gekürzt (und wird weiterhin gekürzt werden) – viele Deutsche Schulen im Ausland leiden zur Zeit unter der Ausdünnung der Vermittelten. Waren doch die „Bonner“ an vielen dieser Schulen die Kräfte, die didaktisch-methodische Neuerungen aus Deutschland mitbrachten, die durch ihre pädagogischen Ideen den Schulalltag erheblich beeinflussten, die als Hefe im trägen Teig der Routine zu wirken wußten.

Die Relation Ortskräfte-Vermittelte hat sich an den meisten Auslandsschulen erheblich verschoben, den oft überstrapazierten einheimischen Kollegen (in vielen Ländern arbeiten sie an zwei bis drei Schulen gleichzeitig) fehlt es an Kraft und Ausbildungsgrundlagen, um notwendige Neuerungen und schulinterne Veränderungen zu initiieren.

Das bleibt also weitgehend Aufgabe der in ihrer Anzahl oft stark reduzierten aus Deutschland vermittelten Lehrer – eben der „Bonner“ und z. T. auch der ZAV-Lehrer.

In den Hauptstädten Südamerikas versucht man durch die Einrichtung von Lehrerfortbildungsinstituten den Schwund an hochqualifizierten Lehrern wettzumachen – aber oft bleiben die Absolventen dieser Institute in der attraktiveren Hauptstadt, die kleineren Schulen im Land gehen leer aus. In regionalen und überregionalen Kursen durch die Fachberater können Fort- und Weiterbildungslücken notdürftig geschlossen werden. Meist werden diese Kurse von den Ortskräften aber in dem sicheren Gefühl beendet: „Wir haben viel gelernt, man sollte öfter teilnehmen – nur die Zeit reicht leider nicht.“

Ergibt sich daraus nun für die nicht zentral gelegenen Schulen ein Grund zum Resignieren? Oder ist diese Situation für uns eine Herausforderung?

Am DSV-Valparaiso/Chile hat man die erhebliche Kürzung der Vermitteltenstellen als Herausforderung angenommen und versucht im DaF-Unterricht der Basica (Klasse 1 bis 8) seit 1990 mit Unterstützung der Schulleitung (organisatorische und ideelle Fragen), des Schulvorstandes (finanzielle Fragen) und des

BVA (Fragen der Entlastungsstunden) der veränderten Situation in Form der SCHILF zu begegnen.

Die Vorzüge einer schulinternen Lehrerfortbildung (SCHILF) neben einer überregionalen sind in Deutschland lange erkannt worden. Erfahrungen mit schulinterner Lehrerfortbildung liegen nicht nur aus Niedersachsen vor. Das NLI (Niedersächsisches Lehrerfortbildungsinstitut) weist schon seit den achtziger Jahren auf die vielfältigen Vorzüge dieser Art der Fort- und Weiterbildung hin (s. a. Nieders. Schulverwaltungsblatt 2/91).

Einige dieser Vorzüge seien hier nur stichwortartig aufgeführt:

- Fortbildung findet im Bereich der täglichen Schularbeit statt
- Probleme der spezifischen Schulsituation können spezifisch bewältigt werden
- der Teilnehmerkreis läßt sich je nach Bedarf variieren (Ortskräfte, ungenügend vorbereitete Vermittelte, Aushilfen)
- vor Ort kann flexibel auf alle schulinternen Fortbildungsfragen eingegangen werden
- Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen wirken sich auf den kollegialen Zusammenhalt aller Beteiligten positiv aus

Dieser Katalog ließe sich beliebig fortsetzen.

Die Gründe für die Einrichtung der SCHILF am DSV-Valparaiso waren:

- ungenügende Vorbereitung der vermittelten Lehrer und der jüngeren Ortskräfte für den DaF-Unterricht und den muttersprachlichen Unterricht an einer Auslandsschule

- ungenügende und eingeschränkte Möglichkeiten im Rahmen der regionalen oder überregionalen Lehrerfortbildung
- Erprobung, Vergleich und Neueinführung folgender Lehrwerke „Achtung! Fertig! Los!“ – „Wer? Wie? Was?“ – „Lernt mit uns“ – Erstellen eines Video-Lehrfilmes „Wer? Wie? Was?“ – „Wie geht denn das“ mit Darstellung sinnvoller Methoden im DaF-Unterricht
- Öffnung des DaF und DaM-Unterrichts für Hospitationen, um das Problembewußtsein bei allen Kollegen zu verstärken
- Antwort auf die Herausforderung an die vermittelten Deutschlehrer, die sich aus der Reduzierung der Stellen durch das BVA ergeben hat.

Organisationsformen der SCHILF am DSV-Valparaiso

Die SCHILF an einer deutschen Auslandsschule muß anders als an innerdeutschen Schulen aussehen. „Klausurtagungen“ des gesamten Kollegiums sind nicht möglich, der Unterrichtsablauf darf schon aus Rücksicht auf Schüler und Eltern nur unwesentlich gestört werden.

Aus diesem Grund findet die SCHILF auf fünf ineinandergreifenden Organisationsebenen statt. Sie wird für die verschiedenen Zielgruppen gemeinsam durchgeführt, paßt sich aber organisatorischen und inhaltlichen Notwendigkeiten an.

Regelmäßige Fach- und Koordinationskonferenzen behalten neben der SCHILF ihren Fortbildungs-, Informations- und Koordinationscharakter.

Die Zielgruppen sind:

- a. Aus Deutschland vermittelte Lehrer, die DaF oder DaM unterrichten (Bonner und ZAV)
- b. Deutsch-chilenische DaF-Lehrer (zweisprachige Ortskräfte), die für den DaM-Unterricht vorbereitet werden bzw. an neuere fremdsprachliche Methoden herangeführt werden. Diese Lehrkräfte haben oft, aber nicht immer, eine deutsche Ausbildung.
- c. Chilenische Ortskräfte (Deutsch als Fremdsprache) mit einer Ausbildung zum Deutschlehrer an einer chilenischen Universität. Auch diese Lehrer sollten bei besonderer Qualifikation DaM-Unterricht in den unteren Klassen übernehmen können und müssen mit den Methoden neuerer muttersprachlicher Lehrwerke vertraut gemacht werden.

Die Organisationsebenen sind:

- a. Ganztägige Veranstaltungen (Fachtage) für eine je nach Thema ausgewählte DaF/DaM-Lehrergruppe (z. B.: Lehrer, die mit AFL unterrichten; Lehrer, die mit WWW2 unterrichten; Lehrer, die im ersten Jahr an der Schule sind; Lehrer, die DaM in den Klassen 1 bis 4 unterrichten u.ä.m.)
- b. Ein Hospitationsplan für alle DaF-Lehrer, in dem jeder beteiligte Lehrer 2 bis 3 WStd als „offene Stunden“ anbietet. Interessierte melden ihren Besuch einen Tag vorher an und bieten selbst „offene Stunden“ im Wochenplan an.
- c. Ein „Hospitationszirkel“ – das sind regelmäßige Demonstrationsstunden (1 x pro Woche) durch den Fachleiter bei einem kleinen Kollegenkreis in deren Klassen. Hierfür wird der Fachleiter mit 1 WStd fest in den entsprechenden Klassen in den Stundenplan eingebaut. Nach 2 bis 3 Monaten gehen die Demonstrationsstunden in ein „team-teaching“ über, nach ca. 6 Monaten demonstriert und hospitiert der Fachleiter in wöchentlichem Wechsel. Grundregel muß sein – erst demonstrieren, dann hospitieren. Ein Fachleiter, der nur zum Hospitieren erscheint, kann kein Vertrauen bei seinen Kolleginnen gewinnen.
- d. Gemeinsames „team-teaching“ zweier Lehrer in einer Klasse/Gruppe. Am DSV-Valparaiso ist jedem „lernenden“ Teilnehmer im Rahmen der SCHILF ein beratender Mentor zugeordnet, in dessen Klasse hospitiert er mit einer bezahlten WStd.
- e. Eine monatliche Seminarveranstaltung an einem Nachmittag für die Teilnehmer des „Hospitationszirkels“. Hier werden Fragen der Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts in Seminarform bearbeitet. Themen sind z. B. – Unterrichtswerke im Vergleich (WWW, Vorwärts, Lernt mit uns, Das Deutschmobil, Komm bitte! Achtung! Fertig! Los! etc.)

- Arbeitsmittel beim Einsatz des Unterrichtswerkes „Wer? Wie? Was?“
- Fragen der integrierten Landeskunde
- Curriculumfragen im DaF-Unterricht der Lernanfänger
- Leistungsmessung und Beurteilungskriterien im DaF-Unterricht, Erstellen von Tests und Arbeiten u.ä.m.

zu a:

Zweimal im Semester findet ein „Fachtag“ statt. Zur Teilnahme wird die entsprechende Lehrergruppe vom Unterricht freigestellt. Das Thema des Fachtages wird auf einer Konferenz vorbereitet. Das Thema kann methodischer Art sein (z. B.: Arbeit mit dem Tageslichtprojektor), didaktischer Art (z. B.: Unterricht mit „Wer? Wie? Was?“ oder „Lernt mit uns“ – Vor- und Nachteile der Lehrwerke am Beispiel der Einführung des Relativpronomens) oder pädagogischer Art (z. B.: Lernschwierigkeiten in 9. Klassen im DaF-Unterricht und Überwindungsstrategien durch Methodenwechsel).

Am Fachtag selbst werden vormittags die unter dem Themenaspekt vorbereiteten Unterrichtsstunden durchgeführt, die Teilnehmer hospitieren, und von der Lehrergruppe wird anschließend die Stunde im Hinblick auf das Thema besprochen.

Die Unterrichtsstunde gilt lediglich als Diskussionsbasis. Nachmittags findet eine theoretische Nachbesinnung statt. Diese wird in der Regel durch ein Referat des Fachleiters eingeleitet. Es folgt dann eine Gruppenarbeit zum Thema, die am Ende des Fachtages allen zugänglich gemacht wird (z. B.: Herstellung von Zusatzmaterialien für den DaF-Unterricht, Liste mit altersgemäßen Methoden im DaF-Unterricht, Aufbereitung muttersprachlicher Unterrichtsmaterialien für den DaF-Unterricht und v.a.m.).

zu b:

Während einer Fachkonferenz wird die Idee der SCHILF mit allen interessierten Kollegen diskutiert.

Unterrichtsbesuche dürfen keinen Beurteilungscharakter haben, sie müssen von allen Beteiligten als Diskussionsgrundlage angesehen werden, um die Bereitschaft für „offene Stunden“ zu wecken. Wenn das gelingt, sind in der Regel alle Lehrkräfte bereit, ihren Unterricht anderen zu öffnen und Hospitationen als Hilfen anzusehen.

Jeder Beteiligte trägt sich dann in einen Stundenplan mit 2 bis 3 WStd ein. Während dieser Stunden ist er bereit, seinen Unterricht für alle Kollegen zu öffnen. Jeder Hospitierende hat die Auflage, selbst Stunden anzubieten, der Fachleiter sollte wenigstens 6 bis 7 WStd anbieten. Hospitiert wird mit Voranmeldung (1 Tag). Ortskräften wird die Hospitation bezahlt, da sie ja ihre Freistunden hierfür benutzen.

zu c:

An diesem „Hospitationszirkel“ kann schon aus organisatorischen Gründen nur ein kleiner Personenkreis teilnehmen (2 bis 4 Kollegen).

Bevor der Fachleiter bei einem Kollegen im Unterricht hospitiert, gibt er eine Anzahl von Demonstrationsstunden in der Klasse des jeweiligen Kollegen. Diese Stunden müssen besonders gut vorbereitet und in Ablauf und Inhalt mit dem Kollegen abgesprochen sein. Aus ihnen sollte der entsprechende Lehrer methodische Hilfen und Tips für seinen weiteren DaF- bzw. DaM-Unterricht mitnehmen können. In der anschließenden Stundenbesprechung sollen didaktische und methodische Fragen angesprochen werden.

Im Verlaufe des Jahres übernimmt der Kollege nach einer Übergangsphase mit „team-teaching“ diese eine WStd und der Fachleiter hospitiert.

Auch an diese Unterrichtsstunden schließt sich eine Besprechung an.

Im Rahmen dieser Unterrichtsstunden wurden und werden am DSV-Valparaiso Video-Aufnahmen gemacht, die den Einsatz des Unterrichtswerkes „Wer? Wie? Was?“ in den Stufen 1 bis 3 demonstrieren. Der Schwerpunkt liegt auf der methodischen Vielfalt der lehrwerksbegleitenden Arbeitsmittel, die in den Lehrerhandbüchern empfohlenen Arbeitsmittel und der am DSV-Valparaiso zusätzlich eingesetzten Arbeitsmittel im Unterricht mit WWW.

Dieser Film kann in den nächsten Jahren als Demonstrationsmaterial im Rahmen der SCHILF genutzt werden.

zu d:

„Team-teaching“ zu zweit in einer Klasse hat den Vorteil, daß die unerfahrenere Lehrkraft während des gemeinsamen Unterrichtens Vor- und Nachteile der angewendeten Unterrichtsschritte/Methoden etc. direkt miterlebt. Der erfahrene Lehrer muß jeden Unterrichtsschritt genauer durchdenken. Formen der inneren

Differenzierung können verstärkt werden, aufwendigere Unterrichtsschritte können effektiver durchgeführt werden. Beide Lehrer können sich helfen, korrigieren und unterstützen. Diese Form des Unterrichtens bietet sich besonders in heterogenen Gruppen an.

Erfahrungen und Konsequenzen

Grundsätzlich hat sich diese Form der schulinternen Lehrerfortbildung jetzt schon als sehr effektiv erwiesen. Nicht nur Unterrichtsmethoden und Problembewußtsein werden verändert, die Fachschaft arbeitet vertrauensvoller und intensiver zusammen, als es vorher der Fall war.

Funktionieren kann diese Form der SCHILF nur bei voller Unterstützung durch die Schulleitung (Freistellungen, Vergütungen, ideelle Schützenhilfe) und den Schulvorstand (Einsicht, daß sich Fortbildung auszahlt/vorübergehende Investitionen ohne Gegenwert).

Fachtage, Seminare und Demonstrationen/Hospitationen sowie deren inhaltliche Vor- und

Nachbereitung bedeuten eine erhebliche Mehrbelastung für den Fachleiter, die in Form von Stundenentlastung abgegolten werden muß.

Hospitationswochenpläne mit „offenen Stunden“ können nur greifen, wenn die Ortskräfte Freistunden zum Hospitieren zur Verfügung haben. In diesem Bereich müssen von der äußeren Organisationsform her Vorgaben gemacht werden:

Klar festgelegte, bezahlte Freistunden für die Ortskräfte, die im Stundenplan als Hospitations-Wochenstunden auftauchen.

Eindeutige Verpflichtung zur Teilnahme an Besprechungen in Form von Seminararbeit.

Wenn in Zukunft die Anzahl der vermittelten Lehrer weiterhin reduziert werden sollte, die Schulen neue bessere Lehrwerke einführen wollen und ihre Schülerschaft effektiv und sinnvoll unterrichten sollen, so scheint mir die SCHILF eine sehr gute Möglichkeit, dieser Herausforderung entgegenzutreten.

Max-Moritz Medo

FEUILLETON

Mit einem Bein im Exil

- Ein rumänisches Tagebuch -

Heike Lawin ist Bundesprogrammlehrerin in Rumänien. Sie kam im Herbst 1991 nach Codlea, mit deutschem Namen Zeiden, ganz in der Nähe von Kronstadt in den Südkarpaten. Dort unterrichtet sie Mathematik in der deutschen Abteilung einer Allgemeinschule. Noch zwei andere deutsche Kollegen leben in Zeiden, einer kommt aus der Nähe von Kempten, der andere aus Thüringen. Auch Heike Lawin kommt aus der ehemaligen DDR, hat dort an der Humboldt-Universität gearbeitet. Daß Heike Lawin im Bundesprogramm der Bonner Regierung tätig ist, verwundert sie nicht, aber es gibt zu Reflexionen Anlaß, wenn eine ehemalige DDR-Bürgerin nach Rumänien geht, um im ehemaligen sozialistischen Bruderland zu leben, zu arbeiten, in einem Land, welches in seiner Nachrevolutionsstarre so beklemmend an die eigene Heimat erinnert. Heike Lawin hat ihre Reflexionen in einem sehr persönlichen Tagebuch niedergeschrieben. Wir dürfen daraus zitieren. H.W.

Mit Wolfszähnen
wollt' ich
ich spottete den Amtsschimmel fassen,
jedes gestempelten Scheins.
Jedes Schriftstück
wollt' ich getrost
jedes Amtsformular allen Teufeln überlassen,
- BIS AUF EINS!

So weit Majakowski: Verse auf den Sowjetpaß.
Vor mir jedoch liegt meine gesamte gespaltenen Identität – verkörpert in zwei Pässen.
Links: Hammer und Zirkel im Ährenkranz auf blauem, rechts der Adler – wie zum Hohn – auf rotem Grund.
Noch kann ich es mir aussuchen:

Bin ich nun die Ex-DDR-Bürgerin Heike Lawin (Ex-DDR, auch so eine schwachsinnige Wort-schöpfung. Wer sagt schon Ex-Römisches Reich nach dessen Untergang), oder empfinde ich mich als die Besitzerin des Dienstspasses, die im Auftrag der Bonner AA in die weite Welt geht?

– Jetzt hat Achim in Berlin die Wende wirklich eingeholt.

Nicht nur, daß es auch materiell langsam anfängt, kritisch zu werden (seit Juni der Antrag auf Vorruhegeld und kein Pfennig seitdem), was macht so einer den ganzen Tag. Welchen Sinn hat noch alles?

Beschäftigung mit Literatur, wozu?

Wozu das alles noch?

Der Partner zum Fernschach ins Ausland unterwegs nach Rumänien, und man kann ja nicht ununterbrochen Musik hören...

Honecker wollen sie vor ein Gericht stellen wegen der Mauertoten.

Wer zieht wann diejenigen zur Verantwortung,

die den physischen und psychischen Tod einer ganzen Generation ohne jede seelische Regung verursacht haben...?

5. 9.

Und nun ist alles so ganz anders gekommen: Anstatt meiner Identität zu entfliehen, habe ich Codlea gefunden, habe ich den Ort gefunden, wo ich wieder an sie anknüpfen kann. An mich selber, mein altes Ich.

40 Jahre DDR – das ist ein Leben, das prägt, das ist nicht zu tilgen, ohne einen Menschen zu zerbrechen.

Nicht, wenn man so bewußt sein Leben gelebt hat wie ich.

Ich habe Codlea kaum geatmet, da wußte ich: Hier bin ich zu Hause, hier werde ich leben, hier werde ich gesund.

Ich weiß erst jetzt, wieviel Erholung meine Seele braucht nach diesen letzten fürchterlichen zwei Jahren.

Das ist lustig:

Ich habe meine DDR-Identität gerettet, ich hatte mich immer zum Sozialismus bekannt und werde bei der Paßkontrolle als offizielle Vertreterin der BRD besonders respektiert!!! Damit kann ich leben, das entbehrt nicht eines gewissen Witzes.

– Jürgen Nagel:

Spielte ich im Herbst '89

mit dem Gedanken der Entlassung aus dieser Staatsbürgerschaft;

jetzt spiele ich mit dem Gedanken der Entlassung aus diesem Volk. –

Seit Tagen denke ich:

Das geht mich alles nichts mehr an.

Ich habe mit alledem nichts mehr zu tun.

Ich empfinde mich jetzt als eine Republik-Flüchtige, bin Bundesrepublikflüchtige.

Ich spüre nur noch Haß, Haß auf die, die mir die Heimat geraubt haben. Ich schnitt' ihn gern in alle Polster ein.

– Helga Königsdorf:

Ohne den Ort zu verändern, gehen wir in die Fremde –

Die Vögel ziehen nach Süden, gehe auch ich in wärmere Länder?

15. 9.

Ganz habe ich es wohl noch immer nicht verinnerlicht, daß dies nun mein Alltag, daß dies mein Leben ist.

Den Balkan genießen, ohne mit Eile an Abfahrt, an Rückkehr zu denken.

Plötzlich ist da das Gefühl, sehr viel Zeit zu haben, Zeit, endlich auch einmal für mich.

Die orthodoxe Kirche heute, diesmal nicht als Tourist.

Geht das nun eigentlich?

Frau Lehrerin, bald vermutlich Mitglied im evangelischen Kirchenchor, und dann im orthodoxen Gottesdienst.

Hier wie da ergriffen, hier wie da, ohne die Hände zu falten, ohne das Kreuz zu schlagen.

Es ist doch merkwürdig, wie jeder meint, auf seine Weise Gott zu dienen.

Die Glocken läuten von beiden Kirchen.

Die vielen alten Frauen in der Kirche, dazwischen die wenigen jungen,

ein Band im Haar, später ein etwas breiteres, bald schon den Schal über die Frisur gezogen, später ein farbiges Kopftuch.

Ist ihnen allen der Weg vorgezeichnet, bis sie dermaleinsten mit schwarzem Seidentuch das runzlige Gesicht umhüllen?

21. 9.

Ich habe das Gefühl, endlich von einer sehr langen, häßlichen Krankheit genesen zu sein.

25. 9.

Da habe ich nun so lange auf meine erste Post gewartet, und nun ist er da, der erste Brief, und ist eine Einladung zum Empfang des deutschen Botschafters ausgerechnet aus Anlaß des Tages der deutschen Einheit, den ich hier hoffte, unbeachtet an mir vorübergehen lassen zu können.

Und während ich noch – demonstrativ und symbolisch – mit den Füßchen stampfe, überlegt es in mir schon, was ich dazu anziehen kann.

Geschmeichelte weibliche Eitelkeit!

Aber der Staat, mit dem ich mich verbunden gefühlt habe, hat mich halt nie zu seinem Botschafter eingeladen.

Und so bleibt mir von meiner Wut auf die Vereinigungssoße nur noch die bange Frage, wo Absatzschuhe und eine passende Handtasche hernehmen.

3. 10.

Ist das nicht verrückt:

Jeden kannst du haben, ...

und den ich will, kriege ich nicht ...!

Es ist ein Schnee gefallen lange vor der Zeit. Die vollen blauen Trauben tragen ein weisses Kleid.

24. 10.

Anita fährt nach Deutschland. Anita ist Siebenbürger Sächsin. Sie kann – wenn auch selten – in ihre Heimat kommen.

Sie hat Siebenbürgen, ihre Heimat, verlassen, und es gereut sie längst.

Nein, nicht zurückkehren, aber immer wieder kommen können.

Mir ist die Heimat genommen, es gibt sie nicht mehr.

Was ich verlassen habe, war schon ein fremdes Land.

Wohin soll ich gehen, wenn ich einmal Sehnsucht nach der Heimat bekomme?

– Wieder hat es angefangen, ganz leicht zu schneien.

Anita ist weg, und es ist so eine Traurigkeit in der Luft.

Vielleicht sollte ich besser sagen:

Es ist eine Nachdenklichkeit, in mir und um mich herum.

Zeiden im Schnee, mir ist, als habe sich der Jahreskreis vollendet, als sei ich nun endgültig ganz hier.

Auf dem Herd summt das Wasser. Ich schließe die Tür, und mit wenigen Schritten bin ich am nahegelegenen Wald.

Flocke um Flocke löst sich vom Himmel, bald stehe ich in einem dichten weißgrauen Schleier.

Am Hang die Schafe – sie zupfen die Halme unterm Schnee.

Gar zu unwirklich erscheint mir diese wunderbare Chance eines Neubeginns.

Ich brauche die Natur, um wieder zu mir zu finden. Und bin ich wieder ganz bei mir, dann brauche ich wieder die Menschen.

Und die habe ich hier, mit Hans und Emmerich, mit Kati und Inge, mit Arno und Turi und mit der Ida-Mama.

Und nicht zuletzt mit meinen Schülern.

Ich war im orthodoxen Gottesdienst.

Auf dem Tisch lagen die Hausbrote, in ihnen die Kerzen.

Wir haben morgen das Erntedankfest, die Rumänen haben heute ihren Feiertag.

Da gibt nun die gläubige Rumänin gestern von ihrem Hausbrot der sächsischen Nachbarin.

Und sie, die evangelische Christin und frühere Parteisekretärin, gibt mir, der Atheistin, vom heiligen Brot der Rumänin.

Sollte dies symbolisch genug sein, ist es aber hier leider nicht, ist leider die Ausnahme nur.

12. 12.

Zeiden, meine Zeiden...

Zeiden im Schnee.

Die weiße Pracht deckt so manches Problem zu.

Weihnachtliche Stille...

Doch die Ruhe täuscht, sie kann die Konflikte nicht zudecken...

Und irgendwann wird all dies eine Episode in meinem Leben gewesen sein.

17. 1.

Die zwei Tage Hannover bei meinen Freunden, das Erwachen am letzten Tag in der Prenzlauer Straße, das Erwachen bei Achim.

Nein, ich möchte meine Entscheidung, dieses Deutschland zu verlassen, nicht rückgängig

machen. Es war die klügste Entscheidung, die ich je getroffen habe.

Aber:

Es gibt da wieder etwas, an das sich denken läßt, wenn man „Deutschland“ sagt.

31. 1.

Ich erlebe ganz den Augenblick, genieße die angenehme Erschöpfung nach der letzten Woche, das warme saubere Zimmer, das Glas Wein, meine an Berlin gemahnende Lektüre, aus dem Lautsprecher die griechische Musik, und frage mich nur verwundert, ob wirklich ich das war, die da in Athens Straßen auf der Bordsteinkante des Flohmarktes gehockt hat, das gefüllte Halbliterglas Bier in der Hand... Und ob ich jemals wieder dort sein werde?? Es ist einfach schön, einen Augenblick so einhalten zu können!

2. 2

Die Geschichte der „Manns“ wühlt mich ziemlich auf. Nach Katja und Erika nun Viktor, und immer wieder die Emigrationsproblematik.

Was ist Deutschland, was ist Heimat.

Streckenweise ertrage ich die Gedanken ob ihrer aktuellen Parallelen kaum, kann das Buch dennoch nicht aus der Hand legen.

Hab' ich mich nun hier von allem zurückgezogen, oder ist dies nur ein notwendiges Einhalten zur Selbstbesinnung. Manchmal fürchte ich, feige und bequem geworden zu sein.

Ich habe Angst vor einem Stillstand in meinem Leben und brauche ihn doch im Augenblick so sehr.

Wenn ich die Gedanken Viktor Manns über die Zeit nach beiden Kriegen in Deutschland lese, frage ich mich, wie es nun weitergehen soll nach dieser Zwangsvereinigung, nach dem Zusammenbruch all dessen, was trotz aller erkennbaren Problematik für so viele doch Hoffnung in Zukunft bedeutete.

Es ist, wenn ich nur darüber nachdenke, als sei ich von einer neuen, ganz tiefen Hoffungslosigkeit für die gesellschaftliche Entwicklung erfaßt.

Aber „Nicht darüber nachdenken“ heißt nur, sich an den Problemen vorbeimogeln.

Gibt es keine Perspektive, oder bin ich nur zu dumm, sie zu sehen, oder zu verbohrte, sie mir eingestehen zu wollen?

8. 2.

Langsam empfinde ich nun doch – nach fast einem halben Jahr –, wie penetrant mich hier der Kleinstadtmief umgibt.

Sei es nun, daß die Schule mich zunehmend weniger fordert, sei es, daß die Unbilden des Wetters längere Spaziergänge oder Ausflüge verhindern.

Das hiesige Geplapper nervt ganz schön.

Es bedurfte dessen nicht, um mir – insbesondere nach den paar Januartagen – Achims Fehlen deutlich werden zu lassen, macht es aber umso schmerzhafter.

Nun, da der von ihm mitgegebene Büchervorrat aufgebraucht ist, hängt die Auswahl meiner Lektüre fast ausschließlich vom Angebot des Kronstädter Antiquariats ab.

(Nicht nur – sondern auch von meinem eigenwilligen Finanzverständnis: 100,- Lei für eine lackierte Holzbrosche dünken mich angemessen, während sie mir für Goethes Gespräche mit Eckermann zu viel scheinen. Darf man gar keinem erzählen, auch nicht, daß mir dadurch eine deutschsprachige Ausgabe mit Märchen von Eminescu entgangen ist.)

Hoffentlich bekomme ich bald wieder Post!

Denn mit internationaler Korrespondenz mag ich mich dann getrost wieder in mein Zeidener Schneckenhaus verkriechen.

Manchmal zweifle ich nun doch, ob ich es fünf Jahr hier aushalte.

Heike Lawin

Señor Winter, erkennen Sie mich nicht mehr?

***Nachlese von einer Wiederbegegnung im Frühjahr 1987
(nach dem Motto: Besser spät als überhaupt nicht.)***



Was Kollegen in der Heimat schon immer unbefriedigend an ihrem Beruf empfunden haben, wenn sie ihn mit anderen vergleichen, ist die Tatsache, daß sie selten sichtbare und nachweisbare Erfolge ihrer oft jahrelangen Arbeit vorweisen können. Sind unsere Schüler von uns während ihrer Schulzeit richtig „für das Leben“ vorbereitet worden; sind sie alle mehr oder weniger nützliche Mitglieder der Gesellschaft geworden – wegen oder trotz unserer Bemühungen? Sicherlich „produzieren“ wir genügend Schulabgänger und Abiturienten, die wir in unseren Fächern mit guten oder sogar sehr guten Noten versehen können. Sie beginnen eine Ausbildung, ein Studium, sind aber dann meistens schon längst aus unserem Blickfeld verschwunden. Hin und wieder hören wir von ihnen auf Ehemaligentreffen persönlich oder über mehrere Ecken, was aus ihnen geworden ist. Niemand kann dem Lehrer aber sagen, was er zu einer erfolgreichen Karriere

beigetragen hat, oder ob die Betreffenden es nicht ohne sein Zutun genauso oder vielleicht sogar besser und schneller geschafft hätten.

Noch unbefriedigender sieht es für diejenigen aus, die als Lehrer im Ausland tätig waren. Einmal in die Heimat zurückgekehrt, reißt der Kontakt zu der früheren Wirkungsstätte nach und nach ab, zwar nicht immer zu den Gleichaltrigen aus dem Kollegium oder der „Kolonie“, zu den ehemaligen Schülern in der Regel aber doch. So weiß man also selten oder nie, ob die ehrgeizigen Bemühungen im Bereich DaF sinnvoll gewesen sind und ob die Schülerinnen und Schüler – darunter auch diejenigen mit bestandenem Sprachdiplom – ihre Sprachkenntnisse anwenden können und wenn ja, mit welchem Erfolg. Haben diese jungen Leute es bei ihrem Ausbildungsbeginn in Deutschland einfacher gehabt, haben sie es vielleicht sogar zur Zweisprachigkeit gebracht? War diese ihnen andererseits ein Hindernis, sich

sprachlich oder allgemein irgendwo heimisch zu fühlen?

Die Schülerinnen und Schüler, von denen hier die Sprache ist, besuchten das Colegio Alemán in Medellín, die jüngste der vier Schulen in Kolumbien. Gegründet 1969 in dem südlichen Außenbezirk der damals ruhigeren Metropole der Provinz Antioquia, wurde sie wegen ihrer einmaligen Lage im Grünen des „ewigen Frühlings“ auch von offizieller Seite oft inoffiziell als „das schönste Landschulheim der Zentralstelle“ betitelt ...

Ende 1984 in den Heimatschuldienst zurückgekehrt, verlegte ich „meine“ Schule mehr und mehr in Photoalben und Diaschlitten. Wehmütig nickend las ich den Artikel eines Kollegen von der DS Rom, der die Frage stellte: „Wo sind sie geblieben?“ (Begegnungen 1/83). Unerwartet erhielt ich dann aber im Frühjahr 1987 eine Einladung zu einem Treffen von Ex-Schülern aus Medellín nach Ludwigshafen! Bequemer ging es wirklich nicht: Die Ehemaligen hatten alles selbst geplant, eingeleitet, arrangiert und durchgeführt. „Deutscher Lehrer im Ausland – lohnt sich das?“ fragte ein kompetenter Mann in den Mitteilungen (1/82). Das wollte ich für mich an Ort und Stelle auch wissen, u. z. aus erster Hand von meinen früheren Schülern aus Medellín, die inzwischen allesamt ihren Abschluß, das kolumbianische „bachillerato“, schon seit längerem hinter sich hatten.

Nicht weniger gespannt war ich natürlich auch auf die eingeladenen Vorgänger im Dienst, die ich nie gesehen hatte, von denen

mir nur stets berichtet worden war, was sie alles anders – meist besser – im Unterricht gemacht hätten. Solche Begegnungen und Wiederbegegnungen darf man nicht verpassen, denn sie sind für einen Auslandslehrer selten.

Mir ging es anfangs in Ludwigshafen nicht viel besser als dem wie im Titel angesprochenen Schulleiter, dem von den jungen Erwachsenen in korrektem Deutsch diese Frage öfter gestellt wurde. Schuljahre, Klassenkameraden und besondere Ereignisse mußten genannt werden, um dem überforderten Erinnerungsvermögen auf die Sprünge zu helfen.

Was wurde an diesem Abend gesprochen? Natürlich wurden Erinnerungen geweckt, über Zukunftspläne berichtet und auch von Nicht-Anwesenden erzählt. Aus heutiger Sicht wird mir klar, daß ich mit einer vollkommen überzogenen Erwartung zu diesem Ehemaligentreffen gekommen war. Die eingangs gestellten Fragen blieben unbeantwortet und werden es stets bleiben. Und mir ist es eigentlich auch lieber, daß ich mir einreden kann, daß meine Schülerin Ana Maria deswegen akzentfrei Deutsch spricht, weil ich sie dazu motivieren konnte, oder das Alejandro die Nebensatzklammer in meinem Unterricht gelernt hat, statt sie sich nach dreimonatigem Aufenthalt in Deutschland sowieso anzueignen ...

Der DaF-Unterricht, wie auch vieles andere in der Schule, gibt Impulse, fördert die Weltoffenheit und die Kommunikationsfähigkeit – und das ist ja auch schon etwas.

Stephan Schneider

Wir suchen Manuskripte, Studien, Literatur zum Themenkreis „Gruppenunterricht – international betrachtet“ mit Beobachtungen und Analysen aus dem Schulalltag an deutschen Schulen im Ausland und an Schulen des jeweiligen Gastlandes. Zuschriften (Einzelmanuskripte ca. 10–12 Seiten) bis Januar 1993 an:

**Internationale Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung,
Prof. Dr. E. Meyer, Schlittweg 34, D-6905 Schriesheim bei Heidelberg**

Szenen, vom Leben diktiert:

Macondo ist überall

1.
Ort: *Physikraum einer Begegnungsschule in Südamerika*
Personen: *PL Physiklehrer*
Verschiedene einheimische Schüler

PL: Und warum habt ihr die Hausaufgaben schon wieder nicht gelöst?

Schüler 1: Wir verstehen den Text im Buch nicht!

PL: (*nimmt das Buch*) Aber wieso nicht?
 (*Liest laut.*) Ein Kraftfahrzeug legt in 3 Stunden 210 km zurück. Wie groß ist seine durchschnittliche Geschwindigkeit?

Schüler 2: Was ist ein Kraftfahrzeug?

Schüler 3: Ist das ein Auto?

PL: Abersicher! Das nächste Mal hebst du die Hand, bevor du antwortest!

Schüler 4: Und warum fährt das Auto zurück?

2.
Ort: *Zollstation an der Grenze zwischen zwei südamerikanischen Republiken*
Personen: *ZB Zollbeamter*
BT Bezahlter Tourist (Auslandslehrer in Ferien)
ET Ehefrau von BT

ZB: Beruf?

BT: Lehrer.

ZB: Nationalität?

BT: Deutsch.

ZB: Ja, sehen Sie: ich lerne gerade Englisch in einem Fernstudienkurs und verstehe die Aufgaben nicht. Können Sie mir nicht helfen?

BT: Tut mir leid. Ich bin Lehrer für Physik, aber nicht für Englisch.

ZB: Ausgezeichnet! Im Fernkurs gibtes auch Physikaufgaben! (*Holt das bereits zerlesene Fernstudienheft und liest*): Eine Glühlampe verbraucht in einer Stunde elektrische Energie für 80 Centavos.

Wieviel verbrauchen 3 Lampen in sieben Tagen?

BT: (*erklärt die Lösung und fragt*): Alles klar? Können wir weiterfahren?

ZB: Selbstverständlich! Gute Reise und vielen Dank!

(*5 Wochen später. Derselbe Grenzübergang.*)

ET: An dieser Zollstelle können wir beruhigt vorbeifahren. Du hast dem Zöllner doch auf der Hinfahrt so schön seine Aufgaben erklärt.

BT: Ich denke auch. Der wird unser Auto sicher wiedererkennen. (*Gibt Gas. Piffte. Aufgeregte Beamte springen auf die Straße und winken mit den Händen.*)

ZB: Aber Señor! Sie können doch hier nicht einfach vorbeifahren! Haben Sie denn das Stoppschild nicht gesehen? (*Druckst herum.*) Und können Sie mir die Aufgabe mit den Glühlampen nicht noch einmal erklären? Wir haben nämlich hier seit damals noch nie sieben Tage lang Strom gehabt...

3.
Ort: *Konferenzzimmer einer Begegnungsschule in Südamerika*
Personen: *SL vermittelter Schulleiter*
VG ebenfalls vermittelter Historiker
ZO zweisprachige Ortskraft
SB stiller Beobachter

SL: Von jetzt an wird der Geschichtsunterricht auch in den fremdsprachigen Klassen in Deutsch erteilt! Die Bücher sind bereits gekauft.

VG: Also, meine 8B kommt damit einfach nicht zurecht. Wie soll ich ihnen zum Beispiel die Schwertleite klarmachen? Und eine Ritterburg gibt es hier auch nicht!

ZO: Unsere spanischen Eroberer haben sich leider wenig ritterlich benommen...

SB: (*beiseite*): Und wir?

4.

Heimatlos

Auch in Macondo hat man die Klassiker des Marxismus gelesen. Zu den Fremdwörtern, die dadurch in die spanische Sprache eingewandert sind, gehört das Wort „Lumpen“ als Ausdruck der tiefsten gesellschaftskritischen Verachtung.

Fragen an deutsche LehrerInnen im Ausland:

- 1) Gehören Lumpen zum derzeitigen deutschen Grundwortschatz?

- 2) Wie erklären Sie sich/Ihren Lernern den Bedeutungswandel?

- 3) Vielleicht mit Freud?

Letztes Gerücht: Gabriel Garcia Márquez soll Fidel Castro ein Prachtexemplar seines Werkes „El otoño del patriarca“ (Titel der deutschen Übersetzung: Der Herbst des Patriarchen) zugesandt haben. Der Pressesprecher des kubanischen Außenministeriums habe ihn darauf als Lumpen bezeichnet.

P. I. Witt

Krieg im Zimmer

Computerspiele

Einerseits bemerken wir den Umstand, daß die Couches der Psychotherapeuten und auch die Säle der gruppentherapeutischen Sektoren überfüllt sind mit Menschen, die alle an der Zeitkrankheit „Angst“ leiden. Andererseits ist das alte Kindermärchen „von einem, der auszog, das Fürchten zu lernen“ längst täglich Brot eines Fernsehzuschauers geworden, wobei die zeitgenössischen Mitteleuropäer jeden Alters einen Grad von Abhärtung erreicht haben, der längst das schmückende Beiwort „katastrophenresistent“ verdient. Denn der Golfkrieg findet auch im Kinderzimmer statt.

Die Kinder fliegen Angriffe auf Kuwait, werfen Bomben auf Bagdad, sprengen Ölfelder in die Luft. Jeden Tag nach Schulschluß tobt in deutschen Kinderstuben der Krieg am Golf. 13jährige Saddam Husseins ziehen per Heimcomputer in die Schlacht gegen 14 Jahre alte Bushs. Spricht man mit Schülern oder auch mit Fachleuten, erkennt man einen Kriegsboom wie noch nie.

Seit Ausbruch der Kämpfe erleben Kriegssimulatoren, ebenso menschenverachtende wie gewaltverherrlichende Telespiele für Privat PC's einen erschreckenden Auf-

schwung. Die milden Versionen sind für ein paar Mark in Software-Läden zu haben, die härteren nur unter der Hand.

Was treibt die Computer-Kids zur Lust am Töten? Aggressions-Abbau, die zensierte TV-Berichterstattung mit ihrem sauberen Krieg? Letztere sicherlich, denn wenn das Fernsehen nur abstrakte Simulationen wie ein Computer zeigt, wir weder Zerstörungen noch Tote und Verwundete sehen, wundert es da, daß auch die Kinder jeden Realitätsbezug zum Krieg verlieren. „Du sitzt vor dem Bildschirm, kannst auf Knopfdruck draufloschießen – und wenn du den Gegner triffst, kriegst du auch noch Punkte“, erzählte mir ein 15jähriger. „Das vermittelt ein Gefühl von Macht.“ Aseptische Kriege, „chirurgische Schnitte“, wie sie uns das Fernsehen zum Frühstück täglich serviert.

Zum großen Nein gegen den Krieg allgemein bei Demonstrationen gehören auch die vielen kleinen Neins zu den gefährlichen Computerspielen im Kinderzimmer: Ein greller Lichtblitz, ein schrilles Kreischen. Die Stadt ist ausstrahlt. (War)Game over. Der Un-Friede beginnt im eigenen Heim.

Dr. Paul Schwarz

Mit Vivaldi zum Sprachdiplom?

Moderne Sprachlehrmethoden – Theorie und Praxis. Herausgegeben von Richard Batz und Waltraud Buße. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft/Wege der Forschung Bd. 623): 1991, ISBN 3-534-08817-4, 421 Seiten, DM 98,–

Ist Heinrich Schliemann nicht nur der Entdecker Trojas, sondern auch der Wegbereiter der modernen Fremdsprachenmethodik gewesen? Führt der erfolgreichste Weg zum Sprachdiplom über Vivaldi, Haydn und Co.? Erwirbt man sich die Sprache Goethes – wenn man sie nicht erbt hat von seinen Vätern – schweigend, um sie (irgendwann) zu besitzen? Fragen über Fragen, die abwegig und wenig ernsthaft klingen und dennoch auf geradem Wege zu den allerneuesten Antworten der Fremdsprachenmethodik führen, die Richard Batz und Waltraud Buße in ihrem „Wege der Forschung-Band“ zusammengestellt und präsentiert haben. Die Herausgeber greifen zunächst in ihren Beispielen bis auf Sprachlehrmethoden der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zurück und machen die entscheidende Wende der Fremdsprachenmethodik in der Einführung der „direkten Methode“ vor etwa 100 Jahren aus. Diese Neuorientierung erfolgte vor dem Hintergrund eines Bruches mit der neuhumanistischen Auffassung, derzufolge Sprachunterricht primär der Geistes- und Charakterbildung zu dienen habe. Um diese Zeit tritt der praktische Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen mehr in den Blickwinkel, so daß auch der Sprachunterricht mehr auf gesprochene Sprache hin angelegt wird. In diesem Maße gerät auch die Verwendung der Muttersprache als Medium im Fremdsprachenunterricht mehr und mehr in Verruf, wird die Grammatik vor allem induktiv in den Unterricht eingebracht.

Im Rahmen dieser Neuorientierung hat es immer wieder methodische Konzepte gegeben, die entweder das grandiose Werk einzelner waren (etwa François Gouins durchstrukturierte Serien- und Reihenmethode von 1880) oder aber den jeweiligen Paradigmenwechsel in der Sprachwissenschaft widergespiegelt haben (wie etwa die strukturalistische Sprachmethodik, die den Ansatz des Strukturalismus mit der behavioristischen Verhaltenstheorie verband und den Sprachlernprozeß als minutiös steuerbar verstand). Die in dem Sammelband vorgestellten Aufsätze beschreiben dabei nicht nur die historischen Stationen einer Geschichte der Sprachlehrmethoden, sondern sie eröffnen dem Sprachlehrer, der über sein Vorgehen reflektiert, ein Gefühl dafür, daß der heutigen „pax methodica“ im schulischen Sprachunterricht heftiger und fruchtbarer Methodenstreit vorausgegangen ist.

Die im letzten Teil des Sammelbandes in sechs Veröffentlichungen vorgestellten alternativen Methoden des Sprachunterrichts führen in eine andere „nichtschulische“ Welt der Sprachlehrmethoden. Die bekannteste und leider auch oft vorwiegend kommerziell vermarktete Methode, die vorgestellt wird, ist dabei die Suggestopädie, die auf Forschungen

des bulgarischen Arztes und Psychiaters G. Lozanov zurückgeht und die in den Medien unter der schrillen Bezeichnung Superlearning propagiert wird. Lozanov ist es gelungen nachzuweisen (und eine Reihe seriöser empirischer Untersuchungen hat dies zwischenzeitlich bestätigt), daß die Lern- und Behaltensleistung bei Lernern enorm gesteigert werden kann, wenn durch entspanntes Unterrichtsklima (Einsatz von Musik führt nach Lozanov zu musikalischer Pseudopassivität!) und durch positive gruppendynamische Prozesse bestimmte anti-suggestive Aufnahmebarrieren abgebaut werden können, wodurch die Speicherkapazität des Gehirns („suggestopädische Hypermnésie“) erheblich erweitert werden kann. Auch wenn einzelne Teilverfahren der Suggestopädie wissenschaftlich z. T. (noch) nicht begründbar sind, so ist am positiven Gesamtergebnis der Methode heute nicht mehr zu zweifeln. Grund genug also, das Sprachlabor mit Liegestühlen und den Werken von Haydn, Vivaldi und Bach auszustatten? Wie in einem sorgfältigen Aufsatz von Ruprecht S. Baur in dem Sammelband dargelegt wird, ist dem leider nicht so. Lozanovs Methode ist nur unter ganz besonderen Bedingungen und für ganz bestimmte Lernergruppen einsetzbar, was allerdings nicht ausschließt, daß eine bestimmte adaptierte Form nicht unter schulischen Bedingungen erprobt werden und befruchtend wirken könnte.

Von dem wahrhaft polyglotten Schliemann heißt es, er solle sich, als er in Holland Russisch zu lernen versuchte, für einige Wochen einen alten Mann gemietet haben, der für ein paar Gulden pro Tag den russischen Selbstgesprächen Schliemanns zu lauschen hatte, obwohl er kein Wort dieser Sprache verstand. An diese Anekdote fühlt man sich erinnert, wenn von der Methode des Amerikaners Caleb Gattegno berichtet wird, die er selbst „Silent Way“ genannt hat. In diesem Unterricht spricht der Lehrer nämlich praktisch nicht. Er organisiert und lenkt den Ablauf der Stunde durch Gesten, beschriebene Materialien und Symbolfarben. Auf diese Initiativen des Lehrers hin bilden die Schüler selbst von sich aus die ersten Lautmodelle der Fremdsprache, der Lehrer arrangiert durch Zeichen die Situation, daß die Schüler nach und nach erkennen, was sie sagen sollen. Auf diese Weise sollen die Schüler das Gefühl entwickeln, daß sie Herr ihrer selbst sind, daß sie ihr eigenes Lernen fördern müssen. Deswegen nimmt der Lehrer sich ganz zurück.

Nicht nur den schweigenden Lehrer haben die neuen alternativen Methoden zu bieten, sondern auch den schweigenden Schüler. James J. Ashers Verfahren „Total Physical Response“ liegt der Vorschlag zugrunde, die Fremdsprache zunächst nur durch Hören und Ausführen von Befehlen zu lernen. Er sieht darin eine Parallele zum sog. Erstspracherwerb von Kindern, die sehr stark dadurch aufnehmen, daß sie Befehle, Anordnungen und Anweisungen von Erwachsenen hören. Daraus zieht Asher die Folgerung, daß auch im Erwerb einer Zweitsprache der Lernvorgang zunächst auf das verstehende Hören von Äußerungen reduziert werden müsse und die befohlenen Handlungen ausgeführt werden

müssen. Erst nach mehr als zwanzig Stunden fangen die Schüler an zu sprechen, wenn sie selbst dies wollen. Ist Ashers Methode eine skurrile Fußnote in der langen Geschichte wechselnder Lernmethoden? Mit dieser Frage und mit der generellen Frage, wie relevant die oft so provozierend wirkenden Methoden von Außenseitern für die schulische Praxis sind, beschäftigt sich dieser Sammelband. Die Autoren werfen sich dabei nicht in die Pose derer, die das letzte Wort über die geeignete Lehrmethode sprechen könnten, sondern sind sich bewußt, daß das Ende der Geschichte der Unterrichtsmethoden noch lange nicht gekommen ist. Eine empfehlenswerte, anspruchsvolle und anregende Lektüre für den Sprachlehrer, der die „pax methodica“ an den Schulen als lähmende und trügerische Ruhe empfindet.

Herbert Michel

Deutschland – warum wächst so schwer zusammen, was zusammengehört?

1. Golombek, Dieter/Ratzke, Dietrich (Hrsg.): Dagewesen und aufgeschrieben. Reportagen über eine deutsche Revolution. Institut für Medienentwicklung und Kommunikation Frankfurt a. M. 1990, 372 S., DM 28,60 – ISBN 3-927282-03-0

2. Golombek, Dieter/Ratzke, Dietrich (Hrsg.): Facetten der Wende. Reportagen über eine deutsche Revolution, Band II. Institut für Medienentwicklung und Kommunikation. Frankfurt a. M. 1991, 372 S., DM 28,60 – ISBN 3-92782-08-1

3. Endlich, Hans/Mögenburg, Harm (Hrsg.): Deutschland – einig Vaterland. Abgang einer Diktatur, Chance eines Neuanfangs. Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt a. M. 1991, 164 S., DM 19,80, ISBN 3-425-07537-3

Trotz der gewaltigen politischen, militärischen und wirtschaftlichen Veränderungen durch die Auflösung des Ostblocks hat kein anderes Geschehen in den letzten Jahrzehnten bei uns eine größere Beachtung gefunden und Emotionen freigesetzt als der Zusammenbruch der DDR und die Vereinigung der beiden deutschen Staaten auf friedlichem Weg; die Medien wurden durch diese für unmöglich gehaltenen Ereignisse in extremer Weise herausgefordert und haben eine unüberschaubare Menge von Berichten, Reportagen und Kommentaren hinterlassen, die fast alle in unmittelbarer zeitlicher und örtlicher Nähe entstanden und deshalb echte Zeitdokumente darstellen. In den zu besprechenden drei Editionen werden aus der Fülle „beispielhafte Reportagen und Kommentare dem schnell vergänglichen Medium Zeitung oder Zeitschrift entrisen und dem dauerhafteren Medium Buch anvertraut.“ (Aus dem Vorwort zu 1.)

Zu 1: So wählten die beiden Herausgeber 58 teilweise recht umfängliche Reportagen aus mehr als 30 Publikationen aus und bieten damit eine lückenlose Dokumentation der Ereignisse vom Frühjahr 1989 bis zur Volkskammerwahl im März 1990,

und zwar immer aus der direkten, persönlichen, erlebnisbezogenen Sicht der Autoren; sie konnten – wenn auch unter gewissen Einschränkungen – in der DDR recherchieren und ihre Eindrücke und Erkenntnisse als „Dagewesene“ mit in ihre Redaktionen in den Westen nehmen und das „Aufgeschriebene“ publizieren; dies unterstreicht auch der Titel des Buches. Die Unmittelbarkeit des Erlebens spiegelt sich in der Art des Schreibens, was bei der Darstellung des echten oder vorgetäuschten Wandels des „Selbstbewußtseins“ der SED-Funktionäre, des wachsenden Unmuts über den „sozialistischen Alltag“, der Diskussion über „Ausreisen oder bleiben“ vom Leser als besonders lebensnah und wahr empfunden wird. Höhepunkte des Bandes sind die Beiträge zum „Ereignis“, der Öffnung der Mauer; der Leser kann das, was er vor fast drei Jahren unter höchster emotionaler Anspannung miterlebte, nun in Ruhe und in zeitlichem Abstand sicher besser verstehen. Unter „Die Reporter suchen die neue DDR und finden die alten Probleme“ werden Einzelfragen dargelegt, die noch heute ungelöst sind und unsere Tagespolitik beschäftigen: Umwelt, Produktion und Wirtschaft, Jugend und Schule, Frauen, Künstler, Stasi, Medien, Wessis. Die beiden letzten Abschnitte „Nach dem Freudenfest des Nachdenken: Brüche, Häutungen, Ängste und Enttäuschungen“ sowie „Die Wahl“ vermitteln mit ihren Beiträgen die totale Verunsicherung der Menschen in der ehemaligen DDR, speziell in der SED und in den Blockparteien, die Mühen um eine Neuorientierung und Vergangenheitsbewältigung, das Mißtrauen gegenüber der alten Macht und auch vor der neuen – trotz des sensationellen Ergebnisses der ersten freien Wahl.

Zu 2: Facetten der Wende. – Nach dem Erfolg des 1. Bandes war es nur folgerichtig, die nicht minder aufregende Zeit zwischen dem 18. 3. 1990 und der ersten Wahl des gesamtdeutschen Bundestages am 2. 12. 1990 mit einer weiteren Auswahl von Reportagen zu dokumentieren. Im Unterschied zu „Dagewesen und aufgeschrieben“ kommen hier mehr Journalisten aus der ehemaligen DDR zu Wort, die sich um ein neues Selbstverständnis, um einen festen Standort mühen und bei manchen Themen eine gedankliche Perspektive bieten, die „Wessis“ zunächst vielleicht befremdet, dann aber doch zu tieferem Nachdenken zwingt. Die Themenbereiche der Auswahl umfassen den Versuch einer nachträglichen Deutung der DDR, die heikle Problematik der Vergangenheitsbewältigung – wobei die Stasi-Machenschaften noch keine sehr große Rolle spielen –, dann die Ängste um die wirtschaftlichen Veränderungen, die Rechtsunsicherheit bei Eigentumsfragen, die mitunter etwas naiv bzw. hilflos anmutenden Bewährungsversuche gewohnter Strukturen; schließlich folgt unter der Überschrift „Facetten des Wandels“ die breit angelegte Auseinandersetzung mit dem „Wandel“ in Geschichtswissenschaft, Theater- und Musikleben, Film- und Fernsehwirtschaft, Malerei und Bildhauerkunst; dann vor allem die sehr kontroverse Darstellung der Literatur und der Schriftsteller, wobei der Streit um

Christa Wolf natürlich im Mittelpunkt steht – unter den Beiträgen finden sich einige Meisterleistungen des modernen deutschen Journalismus –; schließlich werden die Kirche, die Medizin, die Sprache, die Schulen und Hochschulen sowie der Journalismus einer kritischen Betrachtung unterzogen, wobei letzterer selbst zum Instrument dieses Wandels geworden ist. Die nur neun Monate umfassende Zeitspanne, mit der sich die etwa 60 Reportagen beschäftigen, war gekennzeichnet durch Hektik, ständig neue Entscheidungen, Wahlen, peinliche Enthüllungen, schmerzliche Mißverständnisse; je rasanter die Folge von Ereignissen abläuft, desto schneller droht auch das Vergessen. Deshalb liegt der besondere Wert dieser beiden Bände darin, daß neben der Fixierung des Geschehens, neben den ersten Anzeichen einer beginnenden Bewältigung der so viele belastenden Vergangenheit das Vergessen verhindert werden soll. „Nur wer weiß, was die DDR war, nur wer nicht vergißt, mit welchen Startbelastungen das neue Deutschland antreten muß, hat Maßstäbe für ein Urteil, kann ermessen, welche Höchstleistungen von den Deutschen im Osten wie im Westen erwartet werden ...“, um zusammenzubringen, was zusammengehört.“

Zu 3: Deutschland einig Vaterland. – Die beiden Herausgeber haben ihre aus knappen Auszügen bestehende Dokumentensammlung als Arbeitsbuch für den Unterricht konzipiert; sie ordnen sie fünf Leitfragen zu, die in einem eigenen Kapitel näher erläutert werden. Diese Fragen stellen das Integrationsgerüst der Dokumentation dar und verknüpfen damit das Ordnungsprinzip mit dem der Motivation:

- 1) Warum brach die DDR zusammen?
- 2) Wie leben die Menschen?
- 3) Wie sieht es in der Wirtschaft aus?
- 4) Wie soll mit der Vergangenheit umgegangen werden?
- 5) Was ist an der Wiedervereinigung so schwierig?

Unter diesen inhaltlichen Schwerpunkten werden dann in vier Kapiteln, jeweils nach einer kurzen Einführung, sowohl in der sprachlichen Gestaltung als auch nach Herkunft sehr unterschiedliche Textauszüge samt Quellenangabe vorgestellt; zum leichteren Verständnis sind die Kapitel noch zusätzlich durch einfache Fragen unterteilt. Dadurch ist der Band als Arbeitsbuch für Schüler recht geschickt aufbereitet und läßt sich daher ohne weitere Vorgaben im Unterricht ab der 10. Klasse einsetzen.

Wenn „Deutschland einig Vaterland“ als Quellenband für den Geschichts- und Sozialkundeunterricht empfohlen werden kann, sollten die beiden Reportagebände eigentlich als notwendige Lektüre für jeden Lehrer angesehen werden, der politisch interessiert ist – und das sind wir doch alle!

Otmar Lahr

Bildung und Bildungspolitik – im Dialog

Hellmut Becker/Frithjof Hager: Aufklärung als Beruf – Gespräche über Bildung und Politik. R. Piper Verlag München 1992, 2559., DM 18,80, (Serie Piper Bd. 1487), ISBN 3-492-11487-3

Das Buch bringt Gespräche zwischen Hellmut Becker (geb. 1913), einem der wichtigsten Bildungspolitiker der letzten Jahrzehnte, und dem Soziologen und Filmer Frithjof Hager (geb. 1946). Becker ist (Brockhaus, Wiesbaden 1967): „Bildungsforscher. (Er) setzt sich für eine weitgehend staatsfreie Gestaltung der Bildungsorganisation und eine Verselbstständigung der Erwachsenenbildung ein.“ Sein Vater war der richtungweisende preußische Staatssekretär und Kultusminister in der Zeit nach der Richertschen Schulreform, Begründer der Pädagogischen Akademien. Hellmut Becker selbst ist eigentlich Jurist und verteidigte den Staatssekretär von Weizsäcker in den Nürnberger Prozessen. Sein soziales Umfeld ist zu suchen um die Familie v. Weizsäcker, um Georg Picht, um Horkheimer, Adorno und auch Alexander Kluge. Becker war Präsident des Deutschen Volkshochschulverbandes, Direktor und Gründer des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Professor an der Freien Universität Berlin (für Soziologie des Bildungswesens), Mitglied des Deutschen Bildungsrates, ist noch Mitglied im Vorstand von Privatschulen, Landerziehungsheimen etc.

Die Gespräche bringen einen weitgefächerten Überblick aus einem reichen Leben in hervorragenden Positionen: Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik, die 60er Jahre, die Gesamtschule (positiv bewertet); die Grundlage für diese Zeit, das Tübinger Memorandum, war von Becker mit initiiert, usw. Weiter erhalten wir Einblick in die Verhältnisse der Jahre nach 1945, als die heutigen Formen der Bundesrepublik noch nicht festgeschrieben waren. (Der Beamtenstaat, Lehrer als Beamte, Demokratieverdrossenheit etc.) Der Rückblick in die Nazi-Zeit leidet an den Mängeln, die man überall findet. Wieder einmal wußte vom Schicksal der deutschen Juden niemand (es ist seltsam: der Rezensent kann aus dem Handgelenk 15jährige Hitlerjungen her zählen, die mehr Kenntnisse hatten). Eine Reihe von Themen haben allgemeinste Bedeutung und vermitteln wirkliche, überraschend aufgeschlossene Einsichten, etwa zur deutschen Einheit, zum Sozialismus, zur Bibel, zum Terrorismus und zum Kibbuz, zu Sexualität, zu Tod und Gott. Zentrum und uns besonders interessierend bleibt immer die Bildungsfrage. Dabei tritt Becker, in Deutschland selten, für die Privatschulen ein. Die Ausführungen in diesem Zusammenhang dürften für den Auslandslehrer von Bedeutung sein. All dies atmet etwas die Atmosphäre der feinen (englischen) Privatschulbildung. Becker sieht die Probleme durchaus: z. B. die Wirkungslosigkeit der Privatschulen und ihrer evtl. experimentellen Erziehung in bezug auf das staat-

liche Schulwesen. Es gibt in Deutschland ganz schlicht keine Einwirkung (im Gegensatz etwa zur Erziehung in Israel). Wie steht es in den Ländern, in denen die teuren deutschen Auslandsschulen beheimatet sind und ihre schönen, neuen Schulgebäude vorweisen?

Becker ist für weitgehende Autonomie der Schulen, gegen die Schulverwaltung, z. T. gegen „Abitur und ... derlei Unsinn“ (S. 226). Natürlich liegt das Vorbild hierfür in den USA. Entsprechend wird erörtert, ob man bei Föhn Abitur machen kann (S. 149 f.). Die „tödliche Erfahrung ... Schulverwaltung“ und die Frage, ob ein Lehrer im Hause eines Schülers Kuchen essen darf, sind eng verbunden (S. 239).

Bildung ist immer Aufklärung. So steht am Ende Kants selbstverschuldete Unmündigkeit.

Das Besondere an diesem Buch ist, daß das Lehrerdasein, Erziehung selbst, von einer Seite ernst genommen wird, von der man es sonst nicht erwartet. Dazu gehört das Engagement für die Volkshochschulen, die Erwachsenenbildung überhaupt, sonst eher Stiefkinder verwaltender Juristen und Ministerialbeamter.

Die Ausführungen Beckers und die klugen Anregungen Hagers interessieren und bieten Einblicke in die Nachkriegszeiten und die deutsche Bildungssituation, gesehen von einem parteilosen Prominenten, der den Durchblick hat und dessen (Alters-) Weisheiten (z. B. zum Leben mit – gesunden – Vorurteilen) bedenklich richtig sind.

Dr. Manfred Sauer

Sprachenlernen für Europa: Neue Aufgaben für die Grundschule

Wolfgang Maler: Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik. Langenscheidt (Reihe: Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis). Berlin und München 1991, 256 S., DM 27,80, ISBN 3-468-49442-4.

Als „Gesamtdarstellung der grundsätzlichen Aspekte der primären Fremdsprachenvermittlung“ (Vorwort) versteht sich dieses Standardwerk, das im Titel bescheiden als „Einführung“ bezeichnet wird. Leitgedanke ist die Eröffnung des europäischen Binnenmarktes, welche im Bereich der Erziehung „der Grundschule eine neue, ja historisch zu nennende Aufgabe“ zuweist: den Beginn der Fremdsprachenvermittlung im Grundschulalter.

Dieser umfassende Ansatz läßt trockene Theorie erwarten, und die 36seitige, internationale Bibliographie mit rund 1 000 (!) Titeln verstärkt diesen Eindruck. Im ersten Teil werden denn auch die unterschiedlichen Bezugsrahmen ausführlich erörtert:

- der gesellschaftliche Bezugsrahmen: im Vereinigten Europa werden „die jungen Europäer in einer Welt heranwachsen, in der die Fähigkeit zu transnationaler Kommunikation eine entscheidende Rolle für die Selbstverwirklichung im menschlichen und den Erfolg im beruflichen Bereich spielen wird“ (S. 8)

- der institutionelle Bezugsrahmen, also die Darstellung der inneren Beziehungen zwischen dem in den einzelnen Landesverfassungen festgelegten Bildungsauftrag und der „primären Fremdsprachenvermittlung“
- der entwicklungspsychologische Bezugsrahmen (Entwicklung der Wahrnehmung, der Sprache, des Gedächtnisses, motivationale Einflüsse, Konzentrationsfähigkeit)
- der psycholinguistische Bezugsrahmen (Spracherwerbstheorien, Erstspracherwerb, natürlicher Zweit(spracherwerb und Fremdsprachenunterricht)
- der linguistische Bezugsrahmen, in dem die methodisch-didaktische Relevanz linguistischer Modelle untersucht wird; dabei selektiert der Autor radikal eklektisch: „kommunikative Kompetenz“ steht als Maxime, an der sich jedes Modell zu orientieren habe.

Im zweiten Teil des Buches schließlich werden Lernziele, Inhalte und Methoden der primären Fremdsprachenvermittlung behandelt, gefolgt von Kapiteln über Medien und Lernerfolgskontrollen. Neben den bekannten Lernzielen (Hörverstehen, Sprechen, Lesen- und Schreibfertigkeit) sind die Lerninhalte (Wortschatz, Strukturen, Kommunikationen, Landeskunde, Dialoge und Lieder/Reime/Gedichte) sowie unterschiedliche Methodik als

am ehesten geeignet, die größtmögliche Zahl von Sprachaneignungsprozessen in Gang zu setzen, der Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen und Lerntypen Rechnung zu tragen, dem Sprachvermittler in fachlich bestimmten Grenzen die freie Wahl der ihm am meisten zusagenden und in der konkreten Unterrichtssituation am geeignetsten erscheinenden Mittel einzuräumen, und schließlich ein Höchstmaß an Abwechslung zu verbürgen, das eine Lernende oder Lehrende lähmende Langeweile verhindert. (160 f.)

Leider stehen Stil und Diktion dieses Satzes für viele ähnliche; das auch in diesen Kapiteln die Darstellung theoretischer Überlegungen überwiegt, zeigt sich außer in der Syntax auch in der bisweilen etwas schwer lesbaren Kürzelsprache („die primäre Fremdsprachenvermittlung (PFV) als eine Form des Zweitspracherwerbs, die dem FU näher steht als dem NL₂“). Auch die strenge Systematisierung im Aufbau des Buches führt zu so exotischen Dezimalnumierungen wie „4.2.1.5.3.1. Exkurs über den Einwortsatz“. Dies schmälert jedoch in keiner Weise den Gewinn, den der an theoretischer Vertiefung seines Fachwissens interessierte Kollege aus dem Studium dieses Buches ziehen kann.

Die Erwartung eines größeren Praxisbezugs in den Kapiteln Medien und Lernerfolgskontrolle wird nur teilweise erfüllt. Einleitung und Schlußwort sprechen zwar von Theorie und Praxis der primären Fremdsprachenvermittlung, der Autor präzisiert jedoch im Schlußsatz seine Absicht, den Lesern „eine hilfreiche Richtschnur für theoriegeleitetes Handeln“ zu geben. Der Umfang der vorgestellten Forschungsergebnisse und des verarbeiteten Materials erlaubt wenig Raum für praktische Beispiele oder gar Handreichungen für den Unterricht, – dies

muß Aufgabe anderer, praxisorientierter Handbücher sein.

Die vorliegende „Einführung“ richtet sich somit vorrangig an Studenten und Didaktiker, an Dozenten im Bereich der Lehreraus- und Weiterbildung und (natürlich) an interessierte Fachkollegen; als fundiertes Standardwerk mit einer Fülle weiterführender Literaturhinweise (leider fehlt ein wie auch immer geartetes Register sowie ein Glossar der verwendeten Fachbegriffe und Abkürzungen) gehört es zudem in jede Lehrerbibliothek, – vor allem an Deutschen Schulen im Ausland.

Stefan Mangos

Deutsch-Chilenen melden sich zu Wort

Chile und die Deutschen. Hg. v. Deutsch-Chilenischen Bund Santiago de Chile 1991, 127 S.

100 Jahre Deutsche Schule Santiago: Santiago de Chile 1991, 128 S.

Johannes Haberkorn: Plaudereien über Schule (Deutsch-Chilenentums) und Natur (El Arrayon de Las Condes) 1935 – 1985. Santiago de Chile 1988, 110 S. (Bezug der Bücher über: Liga Chileno-Alemana, Casilla 3214, Santiago de Chile)

Anläßlich des Besuchs von Bundeskanzler Kohl in Chile kam durch das vorsorgliche Zusammenwirken großzügiger Sponsoren und eines Teams kompetenter Autoren aus dem Lande ein ansehnlicher Text- und Bildband über Geschichte und Entwicklung des „Deutsch-Chilenentums“ zustande. Dieses Buch, dessen Texte durchweg von bodenständiger Beharrlichkeit und solidem Stolz Zeugnis ablegen, liefert ein Selbstbildnis sowohl mit seinen einprägsamen historischen Konturen als auch mit seinen geradlinig verfolgten Einzelthemen wie z. B. zur Entwicklung von Landwirtschaft, Handel, Industrie, Sport, Wissenschaft und Dienstleistungen in Chile unter dem Einfluß deutscher Einwanderer und zum Werdegang deutscher Institutionen im Lande. Man kann in dem Buch wie in einer Erfolgsbilanz nachschlagen und sich dabei auch an schönen Bildern erfreuen. Ein Szenario zuversichtlicher Selbstbestätigung vor dem Finale des 20. Jahrhunderts jenseits von Glorifizierung und Lamento.

Ähnliches gilt für die Jubiläumsschrift zum 100jährigen Bestehen der Deutschen Schule Santiago, wenngleich, wie sich an einzelnen Beiträgen zeigt, Unterricht und Erziehung leicht widrigem politischen Zeitgeschehen und turbulentem Zeitgeist ausgesetzt sind. Beispiele: das Ringen ums Überleben 1939 bis 1945 (S. 63/64) und die inneren und äußeren Bedrohungen zur Regierungszeit Allendes 1970 bis 1973 (S. 56/57). Aus den anfänglich 89 Schülern, die in 6 Klassen deutschsprachigen Unterricht in gemieteten Räumen erhielten, ist im Verlauf von 100 Jahren ein reich differenziertes System mit 84 Klassen in mehreren eigenen Schulgebäuden geworden, in denen 2000 Schüler nach dem Bildungssystem des Landes in Spanisch und mit einem unterschiedlichen Anteil von Deutsch als

Unterrichtssprache gefördert werden. Mit Bild- und Wortdokumenten, Erzählungen und persönlichen Berichten gewinnt hier eine Schulgeschichte Aktualität.

Da trifft es sich günstig, daß kurz zuvor ein für das Gastland Chile bemerkenswerter deutscher Pädagoge autobiographische Texte vorlegen konnte: Johannes Haberkorn, 1935 als sächsischer Lehrer vom Auswärtigen Amt in Berlin an die Deutsche Schule Santiago vermittelt, dort über den Zweiten Weltkrieg hinaus als sogenannte Ortskraft tätig geblieben, davon 1939 bis 1972 als Schulleiter. Seine lebendigen und authentischen Erinnerungen bergen auch Überraschungen, die aufschlußreicher sein können als manche schulprogrammatische Erklärung.

Harry Werner

Friedrich Joseph Haass – seit 1989 trägt die Deutsche Schule Moskau seinen Namen

Lew Kopelew: Der heilige Doktor Fjodor Petrowitsch – Die Geschichte des Friedrich Joseph Haass. Deutscher Taschenbuch Verlag München 1992, 194 S., DM 12,80. ISBN 3-455-03924-3 (dtv 11510)

Lew Kopelews biographischer Roman über den „heiligen Doktor von Moskau“ Friedrich Joseph Haass (geb. 1780 in Münsterelfel, gest. 1853 in Moskau) ist, mit einem Vorwort von Heinrich Böll versehen, als Buchausgabe 1984 erschienen, er ist nun 1992 als Paperback nochmals herausgegeben worden. Solche Erinnerung an einen deutschen Wohltäter im zaristischen Rußland ist nötig, einen Arzt, der sich nicht mit seiner Tätigkeit als hoher Medizinalbeamter und hochangesehener Gelehrter zufriedengab, sondern der bis zu seinem Tode aufopferungsvoll für Abertausende der Allerärmsten, Verachteten, Leibeigenen, Gefangenen und Verbannten gesorgt hat. Sein Name wird jetzt im Bereich des deutschen Auslandsschulwesens bewahrt, und darum sollen auch die Auslandslehrer auf diese Lebensgeschichte, mit der zugleich ein Zeitbild des damaligen Rußland entworfen wird, hingewiesen werden.

Harry Werner

Neue Blickwinkel zu einem alten Thema: Alte und neue Welt

Gewecke, Frauke: Wie die neue Welt in die alte kam. dtv/Klett/Cotta München 1992, 315 S., DM 19,80

Bitterli, Urs: Alte Welt – neue Welt. Formen des europäisch-überseeischen Kulturkontaktes vom 15. bis zum 18. Jahrhundert. dtv München 1992, 242 S., DM 14,80.

Rechtzeitig zum Jahr der sogenannten Entdeckung Amerikas erschienen zwei Bücher, die etwa dasselbe Thema, nämlich die Begegnung zweier Welten aus historischer Sicht, unter vielen gemeinsamen Aspekten, aber doch unterschiedlich im An-

satz begreifen und als aktuellen Beitrag zum Jahre 1992 weitergeben für diejenigen, die Lateinamerika selbst erlebt haben oder ernsthaft über die Frage nachdenken, wie Menschen verschiedener Herkunft und Lebensweise einander begegnen und warum das so ist. Geschichte wird hier lebendig, weil in beiden Büchern Fachleute die Quellen ausgewählt haben, Quellen, die man verstehen kann, die ein Bild der Zeit und der Auseinandersetzung geben zwischen Menschen verschiedener Welten.

U. Bitterli untersucht die Frage, ob Kulturberührung, Kulturzusammenstoß oder Kulturbeziehung oder gemischte Formen kultureller Begegnung stattfanden und das Verhältnis der neuen zur alten Welt prägten und z. T. heute bestimmen. Dabei sind Beispiele die Portugiesen in Afrika und Asien, die Franzosen in Kanada, die Engländer in Pennsylvania und die Spanier auf der Insel Hispaniola. Der Historiker läßt die Quellen sprechen, interpretiert dann und eröffnet Fragen zur Beurteilung durch den Leser.

F. Gewecke stellt die besonders interessante – im Titel des Buches etwas blasse – Frage nach der Wirkung der Berichte von der neuen Welt auf Menschen im traditionsreichen Abendland mit ihren Vorstellungen von „law and order“ und der Sicherheit, im Besitz von Wahrheit und Glaubensgewißheit zu sein, so sicher jedenfalls, daß anderen daraus nur Glück und Seelenheil erwachsen kann – oder der Tod.

Die ethnozentrische oder eurozentrische Sicht der Ereignisse des 15./16. Jahrhunderts bleibt für beide Autoren eine Konstante, mit der zu rechnen ist, – für den Leser auch? Wer sich darauf einläßt, sich mit den tiefgründigen Fragen zu längst vergangenen Ereignissen zu befassen, wird Spannung erleben und die Aktualität der Geschichte erfahren.

Dr. Friedhelm Forwick

Ägypten – mehr als „Götter, Gräber und Touristen“

Friedemann Büttner/Inge Klostermeier:
Ägypten. C. H. Beck'sche Verlagsbuch-
handlung München 1991, 220 Seiten, DM
22,-. Beck'sche Reihe 842: Aktuelle Län-
derkunde. ISBN 3-406-35162-X.

Die Autoren (Er: Professor für Politik und Zeitgeschichte des Vorderen Orients an der Freien Universität Berlin. Sie: Mitarbeiterin des Deutschen Entwicklungsdienstes in Berlin, Studienreiseleiterin, Reiseautorin) sind erfahrene Ägyptenkenner und dezidierte Ägyptenliebhaber. Sie mögen dieses Land und seine Menschen, „die in der Mehrzahl freundlich, spontan und humorvoll sind“, sie begeistern sich „stets aufs Neue an den krassen Gegensätzen der Landschaft und an den Kulturgütern aus pharaonischer, koptischer und islamischer Zeit“. Diese Begeisterung vermitteln sie dem Leser; sie wollen motivieren, „sich offen auf das Land und seine Menschen einzulassen“.

Das Buch ist also kein üblicher Reiseführer, der den (von Reiseunternehmen behüteten) Touristen auf das alte Ägypten fixiert und die Probleme der Gegenwart, wenn überhaupt, nur am Rande erwähnt. Es beschreibt auch keine touristischen Sehenswürdigkeiten, sondern analysiert, in zwanzig Kapiteln thematisch gegliedert, die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Probleme des Landes vor dem stets gegenwärtigen Hintergrund seiner Geschichte und seiner einmaligen geographischen Lage als Flußoase mit dem Nil als Lebensader zwischen endlosen Wüsten.

Unter der Überschrift „Immer mehr Menschen auf immer weniger Land“ führt das erste Kapitel in medias res: an den Fuß der Pyramiden („Wer hat nicht schon als Kind davon geträumt?“) und in die kontrastierende Wirklichkeit der Massenmetropole Kairo, der größten Stadt Afrikas und des gesamten Vorderen Orients, mit ihrer tausendjährigen Altstadt, den schillernden Basaren, prächtigen Moscheen und verfallenden Palästen, wo der Flair des Orients immer noch lebendig ist, und in die bedrängenden Gegenwartsprobleme mit wachsender Bevölkerungsdichte, Wohnungsnot, Verkehrschaos, Umweltverschmutzung etc. in einem Land, in dem sich heute 56 Millionen Einwohner auf dem engen Fruchtländstreifen zu beiden Ufern des Nils drängen und das pro Jahr einhalb Millionen Menschen mehr verkraften muß – ein Zustand, der jede ägyptische Regierung vor Aufgaben stellt, die sie bei aller Anstrengung kaum bewältigen kann.

Das zweite Kapitel gibt unter dem Napoleon Bonaparte angesichts der Pyramiden zugeschriebenen Ausspruch „Vierzig Jahrhunderte blicken auf euch herab!“ einen konzisen, aber detaillierten und mit allen notwendigen Zahlenangaben versehenen historischen Überblick, strukturiert nach pharaonischer, hellenistisch-römisch-christlicher, islamischer, kolonialer und post-revolutionärer Epoche. Dabei werden die gegenwartsnäheren Epochen stärker ausdifferenziert, und mit den Fakten und Ereignissen werden die treibenden Kräfte der Geschichte in der besonderen geographischen Lage Ägyptens als Brücke zwischen Afrika und Orient verdeutlicht.

Anknüpfend daran und in ständigem Rückgriff auf die geschichtlichen Wurzeln wird in den weiteren Kapiteln die vielschichtige ägyptische Gegenwart in den relevanten Aspekten analysiert. Sorgfältig recherchiertes Faktenmaterial belegt auch die jüngsten Entwicklungen in allen Bereichen des öffentlichen und gesellschaftlichen Lebens in ihrer Verflechtung mit dem Agrar- und Wirtschaftssektor und in ihrer Abhängigkeit von den politischen Konstellationen und Ereignissen. In immer deutlicheren Konturen zeichnet sich ein Bild des modernen Ägyptens ab, das unter der Last seiner teils hausgemachten, teils importierten Probleme frohen Mutes in eine ungewisse Zukunft steuert. Dabei spielt das (gleichfalls historisch bedingte) Spannungsverhältnis zwischen den beiden religiösen Gemeinschaften, Muslimen und Kopten, eine nicht unbedeutende Rolle, und die Stellung der Frau und ihr Beitrag zur gegenwärtigen Entwicklung der ägyptischen Gesellschaft

werden auch unter dem Gesichtspunkt des erstarken Fundamentalismus („Ägyptens Frauen: Zurück in den Harem?“) eingehend erörtert. Ein besonderes Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema „Literatur und Film als Spiegel ihrer Zeit“.

Erst das letzte Kapitel geht auf „Ägypten als Reiseland“ ein, berücksichtigt aber auch da, der bisherigen Intention entsprechend, unter der Schlagzeile „Von Herodot zum Massentourismus“ die gesellschafts- und umweltdestruktiven Wirkungen, die von der ungehemmten touristischen Vermarktung des Landes ausgehen, und fordert den „sanften Tourismus“, der „umweltverträglich“ und „sozialverantwortlich“ ist.

Das Buch ist ein moderner, aktueller Landesführer. Es zeichnet sich aus durch profunde Detailkenntnis der landestypischen Besonderheiten, exakte Präsentation auf hohem sprachliche und stilistischen Niveau und zielgenauen Problemanalyse. Auf 220 Seiten bietet es, einprägsam und einfühlsam formuliert, ein Kompendium des Wissens, das für den anspruchsvolleren Ägyptenreisenden und den im Lande zeitweilig ansässigen Ausländer zum Verständnis von Land und Leuten in Geschichte und Gegenwart unentbehrlich ist.

Hans Jürgen Ibach

„Den Stil verbessern heißt den Gedanken verbessern“ (Nietzsche)

Ludwig Reiners: Stilkunst – Ein Lehrbuch deutscher Prosa. Verlag C. H. Beck München 1991. 542 S., DM 48,-, ISBN 3-406-34985-4

Nichts ist so unbekannt wie das Bekannte. Dies gilt auch für den Umgang mit unserer Muttersprache, die eben mehr ist als ein System überlieferter Zeichen und Strukturen, verfügbar zur bloßen Erfüllung bestimmter kommunikativer Zwecke, sondern ein geschichtlich gewachsener Organismus, aus dessen Eigentümlichkeiten sich nicht nur eine eigentümliche „Weltansicht“ ergibt, sondern mit denen für den einzelnen zugleich Werkzeuge des Geistes bereitgehalten sind. Demnach bedeutet Stil, d. h. die Art des persönlichen Sprachgebrauchs, mehr als die „funktional motivierte Wahl einer sprachlichen Ausdrucksvariante“ – so eine neuere linguistische Definition, sondern ist Ausdruck des individuellen Bemühens um eine möglichst umfassende Aneignung jenes lebendigen, sinnvoll gegliederten Ganzen, das die Muttersprache verkörpert.

Hierfür ist Ludwig Reiners ein ausgezeichnete Lehrmeister, seine Stilkunde deutscher Prosa, vor einem halben Jahrhundert geschrieben, gilt längst als Klassiker. Doch ist dem Lehrbuch, das eher ein hinreißendes Lesebuch ist, die Überarbeitung gut bekommen. Hierbei handelt es sich vor allem um Streichungen allzu zeitgebundener Textbeispiele und Einschätzungen von Autoren sowie Kürzungen überlanger Ketten von Zitaten, Zeugnisse der immensen Belesenheit des Autors. Dagegen wurden

die Literaturhinweise im Anhang geringfügig ergänzt und aktualisiert.

Dieses Lehrbuch für gutes Deutsch kann gerade im fremdsprachigen Ausland belangvolle Anregungen, Ratschläge und Beispiele vermitteln auf muttersprachlicher Ebene, den Liebhabern deutscher Sprache und Literatur, ihren Professoren und Lehrern, den im Unterricht fortgeschrittenen Studenten und Schülern. Mit solcher Spracherziehung würde auch deutlich, daß die deutsche Sprache als Kultursprache in originaler Kraft und treffendem Ausdruck anderen lebenden Sprachen in nichts nachsteht.

Harry Werner

Leichte poetische Kost für den Zeitschmack

Poetische Scherzartikel, hg. v. Peter Köhler, Philipp Reclam jun. Verlag Stuttgart 1991, 287 S., DM 22,-, ISBN 3-15-040012-0 (Reclam-Lesebuch)

Das Buch versucht einen Überblick zu geben über alle Formen des poetischen Scherzes, also in erster Linie lustige Verse, einiges wenig in Prosa. Passendes ist illustriert durch lustige Zeichnungen bzw. Zeichnungen, die den Witz enthalten. Der Herausgeber versucht, einen mehr oder weniger vollständigen Überblick zu geben über Scherz, Komik und die Formen dieser Literatur, ersichtlich aus dem ausgezeichneten Anhang über Autoren, Druckvorlagen usw. sowie den Erläuterungen zu den verschiedenen Möglichkeiten. Hier findet der Interessierte Informationen, die sonst nur in Lexika unter den Stichworten zu finden sind. Dieser Teil ist außerordentlich gut. So enthält das Büchlein nicht einfach Lustiges, sondern neben Aktuellem die historischen Vorbilder und die Klassiker des Genres. Es fehlt kaum einer der Berühmten vom Mittelalter zu Mozart, Goethe, Morgenstern, Valentin, Ringelnatz und Gernhardt (d. h. bis zu Otto). Für gesellige Abende ist es gut brauchbar. Die historische Herleitung animiert zum „Selber-Weitermachen“ bei (Auswahl) ABC-Verse, Bauernregeln, Klapphornverse, Leberreime, Limericks, Maccaronischen Dichtungen, Priameln, Rätseln, Schnaderhüpfn, Schüttelreime, Wirtinnenverse usw. usw.

Dr. Manfred Sauer

Eine neue Kulturzeitschrift

Konturen: Magazin für Sprache, Literatur und Landschaft, Max Hueber Verlag Ismaning b. München. Ab Jg. 1992, erscheint vierteljährlich, Jahresabonnement DM 51,20 zuzüglich Porto.

Unterhaltsam informieren, das möchte die neue Kulturzeitschrift aus dem Hueber-Verlag, der für Präsentation, Konzeption und Thematik einer solchen Veröffentlichung reiche publikums- und weltfreundliche Erfahrungen in Redaktion und Verlag bereithält. Deutsche Sprache in ihrer gegenwärtigen

gen Vielfalt und mit ihren besonderen Entwicklungen, Literatur sowohl historisch als auch aktuell betrachtet, abseits der Nervosität von Bestsellerlisten, Landschaft im Sinne von Kulturlandschaft, von Stadt und Land, so wie sich im ersten Heft Beschreibungen vom Berlin der 20er Jahre abseits geläufiger Klischees, von der wenig bekannten Oberlausitz als verlorenem Paradies im Freistaat Sachsen und

von Prag als Ortsbestimmung für die deutsche Literatur finden. In Format und Druckbild angenehm, mit sorgfältig ausgewählten Fotos, Schriftsteller in wohl dosierter Selbstdarstellung und in prägnanten Wort-Porträts, Leseproben, Buchkritiken als geistige Entdeckungsreisen und manches mehr, dies alles in gepflegtem Deutsch zu lesen, bereitet schon Freude. Lehrer und Leser im Ausland sollten's probieren.

Harry Werner

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Bernbeck, Dr. Ernst Jürgen, Gießener Str. 4, 6148 Heppenheim
 Bialké, Harald, c/o Fam. B. Kyrion, Fischenicher Str. 24, 5030 Hürth-Kendenich
 Bumb, Roland, von Bleiswijkstraat 125, 2582 LB'S-Gravenhage
 Engel, Klaus, DS Las Palmas, Apartado 688, 3508 Las Palmas, Spanien
 Forwick, Dr. Friedhelm, Nassestr. 8, 5300 Bonn 1
 Hundertmark, Renate, Rua Dona Catarina 161, 04688 São Paulo, Brasilia
 Ibach, Hans Jürgen, Wienoldweg 8, 4600 Dortmund 30
 Klein, Horst Kai, Apartado 318, 20600 Marbella, Spanien
 Kleineberg, Monika, str. Octavian Goga 28, 2400 Sibiu, Rumänien
 Krauthausen, Josef, Apartado Aéreo 101303 Bogotá 10, Kolumbien
 Kruczinna, Rolf, Aykan Sokak 1, TR-80850 Emirgan Üstü – Istanbul, Türkei
 Lahr, Otmar, Egelstr. 22, 6700 Ludwigshafen-Oggersheim
 Lawin, Heike, c/o Scoala generala Nr. 1, str. Closca 26, 2252 Codlea, Rumänien
 Mangos, Stefan, Heideweg 3, 5568 Daun
 Medo, Max-Moritz, Casilla 26-D, Viña del Mar, Chile
 Metz, Alfred, Escuela Alemana, Apartado (01) 183 San Salvador, El Salvador
 Neimöck, Hartmut, c/o GTZ P. O. Box 0913, Maseru 105, Lesotho, Südliches Afrika
 Neubert, Erhard, Escuela Alemana, Apartado (01) 183 San Salvador, El Salvador
 Noll, Thomas, Mommsenstr. 26a, 5000 Köln 41
 Peleikis, Dr. Hans Jürgen, Unter den Linden 41, 2097 Ellerbek
 Reutter, Ursula, Deutsche Schule Santiago, Casilla 16171, Correo 9, Santiago, Chile
 Roth, Reinhard, Via Pecci 12, 00165 Roma I, Italien
 Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 5800 Hagen I
 Schneider, Stephan, Valdenaiering 102, 5503 Konz
 Schwarz, Dr. Paul, Stalbühlweg 15, 6740 Landau/Pfalz
 Vogel, Gernod, Sporker Str. 28a, 4930 Detmold
 Werner, Harry, Hobsweg 52, 5300 Bonn 1