

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien



Leere Kassen

Klapptafel

Kasachstan

Der deutsche Lehrer im Ausland

41. Jahrgang – Januar 1994

Herausgeber:

Verband deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

Heinz WEISCHER
GK. Hermannstadt-Luft
Postfach 15 00, 53105 Bonn

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 40-9 24-1 47 16

Zuschriften:

Beiträge und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung.
Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.
Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.
Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:

Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an:
Harry WERNER, Hobsweg 52, 53125 Bonn
☎ (02 28) 25 17 83

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH, 30517 Hannover
☎ (05 11) 83 88-0, FAX (05 11) 8 38 85 73

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Gerhard Scheidt, ☎ (05 11) 83 88-4 15
z. Z. gültige Preisliste Nr. 19, vom 1. 1. 1994
Anzeigenschluß: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Januar, April, Juli, Oktober)

Redaktionsschluß: jeweils Mitte des 1. Quartalsmonats

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VdLIA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 55,50;

Einzelheft DM 16,50; jeweils zuzüglich Versandkosten. Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 62,-;

jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWSt.
Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:

Abonentenverwaltung Oeding Druck GmbH

Postfach 33 11, 38023 Braunschweig,

☎ (05 31) 4 80 15-68

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Braunschweig

Druck: Oeding Druck GmbH, Braunschweig

Printed in Germany / ISSN 0724-5343



Gedruckt auf Papier,
das nicht mit Chlor
gebleicht wurde.
Bei der Produktion
entstehen keine
chlorkohlenwasserstoff-
haltigen Abwässer.

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VdLIA.

Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.

Der Vorstand des VdLIA für die Wahlperiode 1993/95 setzt sich zusammen aus:

Wolfgang BAIER,

Vorsitzender und Geschäftsführer

Postfach 11 12, 25801 Husum,

☎ (0 48 41) 8 12 69

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-48 41-8 19 81

Karlheinz WECHT, Schatzmeister

Bahnhofstraße 24, 64668 Rimbach, ☎ (0 62 53) 8 51 46

und den Referenten:

Hans-Joachim REICHENBACH, stellvertretender Vorsitzender

und Referent für Rechts- und Sozialfragen

Bahnhofstr. 69, 41363 Jüchen, Hochneukirch, ☎ (0 21 64) 34 73

Christa BECKER, Referentin für

Mitgliederwerbung und Verbindung zu den Auslandsschulen

Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11,

44229 Dortmund, ☎ (02 31) 73 71 77

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-2 31-73 50 67

Ingo BEHRENS, Referent für Berufliche Bildung und Ausbildung an den Auslandsschulen

Am Hünengrab 49, 21509 Glinde, ☎ (0 40) 7 11 29 40

Waldemar GRIES, Referent für Öffentlichkeitsarbeit

Seebergstraße 33, 34128 Kassel, ☎ (05 61) 6 64 94

Dr. Herbert MICHEL, Referent für schulpolitische Fragen

Hutweide 15, 91054 Buckenhof, ☎ (0 91 31) 5 50 98

Heinz WEISCHER, Schriftleitung

str. Coşbuc 23, 2400 Sibiu, Romania, ☎ 00 40-9 24-3 72 25

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ Mitteilungen, Meinungen, Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.

Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VdLIA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch:

Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Ämlich vermittelte Lehrkräfte im Ausland

Programtlehrkräfte im Ausland

Mitglieder im Inland und Pensionäre

Studenten (Inland), Ortslehrkräfte

DM 150,-

DM 60,-

DM 60,-

DM 30,-

TITELFOTO: DS Mexiko-Stadt

Foto: Uwe Peichert

FOTOS im Text: Uwe Peichert

Die Konten des VdLIA lauten:

Stadtparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),

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

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Wolfgang Baier</i>)	2
Leere Kassen auch im Auslandsschulwesen (<i>Dr. Zeidler/VdLiA</i>)	3
Der neue Vorstand stellt sich vor	6
25 Jahre ZfA (<i>Wolfgang Baier</i>)	8

VERBAND

Deutsch im Osten weiter gefragt (<i>HNA</i>)	9
Nachlese: 21. Hauptversammlung (<i>Winfried Leiprecht</i>)	10
Nachruf: Werner Golde (<i>Jürgen Baumgart/Eckhard Stegmann</i>)	12
Persönliche Nachrichten	
– in memoriam: Günter Ammermann	14
– in memoriam: Werner Golde	14
– Neue Mitglieder	15
– Anschriftenänderungen	15
– Neue Obleute	16
Die ZfA informiert	16
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	17

AUS DEN BUNDES LÄNDERN

Baden-Württemberg: Beratungsgespräch und Dienstbericht	18
--	----

EUROPA

„Strö prst skrz krk“ (<i>Andrea Wächter</i>)	20
Neue Schulform in den Niederlanden (<i>Niederl. Unterrichtsministerium</i>)	22
Europäische Schulkultur gestalten (<i>Harry Werner</i>)	25
Auslandsschulen im Bilde ... DS Mailand	28

DIDAKTIK

Die Klapptafel im DaF-Unterricht. 1. Teil (<i>Tassilo Heidler</i>)	30
Christiane F.: „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ im DaF-Unterricht (<i>Ilka Keuter/Michael Ostertag</i>)	39
Noch einmal: Das „Urei“ (<i>Manfred Egenhoff</i>)	42

AMERIKA

40 Jahre „Colegio La Esperanza“ (<i>Hannelore Ohnweiler</i>)	44
Das Projekt „Aguila“ (<i>PZ Bogotá</i>)	46

ASIEN

„Und wer versorgt die Kuh?“ (<i>Dr. Hans-Martin Dederding</i>)	47
Deutscher Sprachunterricht in Japan (<i>Ulrich Raabe</i>)	50

HISTORISCHES

Als Deutsche in Madrid zur Kriegszeit. 1. Teil (<i>Ehrentraut Plasse</i>)	53
---	----

FEUILLETON

Die spanischen Nachnamen (<i>Stephan Schneider</i>)	60
Ich hân mîn lêhen (<i>Walther von der Vogelweide</i>)	62

REZENSIONEN

Ein neuartiges Notizbuch auslandsschulischer Provenienz (<i>Harry Werner</i>)	63
Ein zeitgenössischer Lehrmeister in Sachen Natur (<i>Dr. Susanne Vogel</i>)	63
Die Familie – mehr als ein „Modethema“ (<i>Otmar Lahr</i>)	63
Wichtiges und Typisches über Deutschland (<i>Dieter Klapproth</i>)	64
Ein facettenreiches Bild deutschsprachiger Literatur nach 1945 (<i>Dr. Manfred Sauer</i>)	65
„Die Worttäuscher haben die Roßtäuscher abgelöst“ (<i>Harry Werner</i>)	65
Neuzeitliche Schulgeschichte (<i>Dr. Dieter Allgaier</i>)	65
Ein Kapitel deutsch-argentinischer Zeitgeschichte (<i>Harry Werner</i>)	66
Entwicklungsproblematik Kubas (<i>Dr. Rudolf Kerscher</i>)	66
Chinesische Zeitgeschichte in romanhafter Schilderung (<i>Dr. Otto Knödler</i>)	67
Erste auslandsschulische Annäherung an China (<i>Harry Werner</i>)	68
Autoren – Autoren	68

Der Vorsitzende berichtet



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Teilnehmer der 21. Hauptversammlung werden beim Anblick dieser Seite wohl etwas irritiert sein und vermuten, daß da der Umbruchteufel einen Streich gespielt und das falsche Foto dem Text des Vorsitzenden unterschoben habe, zudem schon in Heft 4/93 veröffentlicht worden ist, daß Dieter Forster alter und neuer Vorsitzender des VdLiA ist.

Weder ist dem Schriftleiter ein peinlicher Patzer unterlaufen, noch hat der Umbruchteufel gewütet: Dieter Forster hat auf der letzten Vorstandssitzung vom 10. 12. – 12. 12. 93 in Potsdam sein Ausscheiden aus dem Vorstand erklärt, da er ab Februar 1994 die Deutsche Schule in Guatemala-Stadt leiten wird. Dieter Forster war von 1987–1989 im Vorstand als Referent für Ortskräfte und Fragen der Dritten Welt zuständig gewesen und übernahm die darauffolgenden beiden Jahre das Schatzamt. In Lübeck wurde er 1991 zum Vorsitzenden gewählt und 1993 in Konstanz in seinem Amt bestätigt. Die Kommentare der Teilnehmer der 21. Hauptversammlung über die Arbeit von Dieter Forster waren einhellig positiv. Sie drückten sich in einem einstimmigen Votum und einem lang anhaltenden Beifall nach der Wiederwahl aus. Ohne Zweifel, mit Dieter Forster verläßt den Vorstand ein Vordenker. Der VdLiA dankt Dieter Forster für die geleistete Arbeit und wünscht ihm und seiner Frau viel Erfolg und Freude in seiner neuen Aufgabe.

Mit ihm scheidet ein weiteres Vorstandsmitglied aus: Dr. Herbert Michel. Er geht als Fachleiter DaF an die DS San José in Costa Rica. Dr. Michel widmete sich in seinem Referat pädagogischen Fragestellungen. Als wichtigstes Ergebnis seiner Arbeit kann eine Studie zum Fremdsprachenfrüherwerb an deutschen Auslandsschulen gelten, die dem Kultusministerium in Kiel für die Lehrplanarbeit zur Verfügung gestellt worden ist. Auch Dr. Herbert Michel sagen wir Dank für die wertvolle Arbeit, die er für den Verband geleistet hat, und wünschen ihm und seiner Familie viel Freude im neuen Betätigungsfeld.

Wer ist nun der Neue, der als Vorsitzender die Geschicke des Verbandes bis zur Hauptversammlung 1995 lenken soll?

Jahrgang 1946; 1968–72 Studium der Geographie und Germanistik in Tübingen; 1974–82 Lehrer am Theodor-Storm-Gymnasium in Husum, daneben Studium Deutsch als Fremdsprache an der PH Flensburg; 1982–1989 Lehrer und 1987–1989 Leiter des Colegio Max Uhle in Arequipa/Peru; seither Lehrer am Friedrich-Paulsen-Gymnasium in Niebüll; 1991 zum Geschäftsführer des VdLiA gewählt, 1993 in diesem Amt bestätigt.

Es bedarf keiner Frage, daß ich versuchen werde, die Arbeit im Sinne und Stile von Dieter Forster fortzuführen. Eine Verschnaufpause wird es nicht geben, denn die Finanzkrise des Bundes hat das Auslandsschulwesen in einem Maße erreicht, das man ohne Umschweife als bedrohlich charakterisieren muß. Bei einem Gespräch des Vorstands in der Zentralstelle Ende November beschrieb Herr Dr. Zeidler den Ernst der Lage. Eine generelle 10 %ige Kürzung des Etats 1994 und eine weitere in zweistelliger Millionenhöhe in nächster Zukunft werden manche Schulen an den Rand des pädagogischen Kollapses bringen. Der Vorstand ist bei aller Ebbe in den öffentlichen Kassen gegen eine undifferenzierte Kürzung in dem äußerst sensiblen Bereich auswärtiger Kulturpolitik. Das Vertrauen unserer Freunde überall an den deutschen Schulen ist leichter verspielt, als es wiedergewonnen werden kann.

Der Verband reagiert und wird weiter auf jede neue Hiobsbotschaft reagieren. Das kann er aber nur dann angemessen tun, wenn er von den Mitgliedern vor Ort die konkreten Auswirkungen der Kürzungspolitik beschrieben bekommt. Deshalb bitte ich Sie, schreiben Sie uns! Schreiben Sie, was sich verändert in der Unterrichtsversorgung, bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen, bei den Ortskräften, im Schulleben insgesamt. Von Ihren Rückmeldungen wird es auch abhängen, wie stichhaltig unsere Argumente gegen die Kürzungen ausfallen.

Wie Sie im Grußwort des VdLiA anläßlich des 25-jährigen Bestehens der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen lesen können, hat der Verband auch dort deutliche Worte gefunden und seine Sorge über die Zukunft des deutschen Auslandsschulwesens zum Ausdruck gebracht.

Gerade in Zeiten einschneidender Veränderungen brauchen wir die Mitwirkung unserer Mitglieder!

Mit kollegialen Grüßen

Wolfgang Hain

Leere Kassen auch im Auslands- schulwesen

Arbeitssitzung des Vorstandes mit dem Leiter der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen Herrn Dr. Zeidler

Wie der Leiter des Goethe-Instituts Hilmar Hoffmann bereits Mitte November bekanntgegeben mußte, sollen in dem Bereich der Goethe-Institute vier Einrichtungen geschlossen werden. Finanzielle Einschränkungen und wachsende Aufgaben auf dem Feld der auswärtigen Kulturpolitik, diese paradoxe Aussage trifft auch auf die Lage des Auslandsschulwesens zu. Auch in diesem Bereich muß man den Gürtel enger schnallen, doch wird er zu eng, kann man ohnmächtig werden ...

Das Gespräch zwischen Zentralstelle und Vorstand des VdLiA wurde beherrscht von dem Wissen um die prekäre Finanzsituation des Bundes und ihren Auswirkungen auf die deutschen Schulen. Um die Personalsituation der deutschen Schulen im Ausland analysieren zu können, erläuterte Herr Dr. Zeidler die zentralen Kriterien des Struktur- und Prüfungsmodells, von dem sich der Personalrahmen ableitet:

Zum „Strukturmodell“ einer Schule gehörten Schulleiter und Grundschulleiter, der DaF-Leiter, und deutsche Kollegen, die durch ihren Unterricht Prüfungsergebnisse und die notwendige schulformspezifische Differenzierung (Haupt- und Realschule, Gymnasium) sichern. Dieses Modell erfordere eine ausreichende Anzahl von schulstrukturtragenden Lehrkräften.

Daneben habe die Kultusministerkonferenz, um die Vergleichbarkeit von Prüfungsabschlüssen sicherzustellen, ein „Prüfungsmodell“ entwickelt, das ebenfalls einen vergleichbaren Personalrahmen erfordere. Die Ergebnisse beider Modelle führten zu einer notwendigen Zahl von mindestens 1 230 amtlich vermittelten Lehrern an den deutschen Schulen im Ausland. Der Bundeshaushalt 1994 berücksichtigte zunächst die erforderlichen Mittel, die zur Finanzierung dieser Stellen notwendig gewesen seien.

Das von den Verbandsvertretern angeführte Beispiel der DS Valencia verdeutlicht die aktuelle Problematik: von 17 amtlich vermittelten Lehrkräften im letzten Schuljahr sollen zwei Stellen gestrichen werden. Herr Dr. Zeidler verwies bei diesem Beispiel darauf, daß die Problematik von Stellenkürzungen nicht am Beispiel einer einzelnen Schule, sondern nur mit Blick auf das gesamte Auslandsschul-

wesen beurteilt werden könne. Er erläuterte dazu, daß es sich bei der Kürzung um diese zwei Stellen lediglich um eine Anpassung an den Personalrahmen handele. Er betonte, daß darüberhinaus die Schulen aufgrund von aktuellen Einsparmaßnahmen des Bundesfinanzministers mit einer weiteren Reduzierung der Anzahl der vermittelten Lehrer rechnen müßten, durch die sogar der Personalrahmen unterschritten werden könne. Die nachträglich und aktuell verfügbaren Einsparforderungen des Finanzministers bedeuteten, daß weitere Stellen gestrichen werden müßten.

Der Vorstand des VdLiA sieht die Gefahr, daß das Auslandsschulwesen in seiner Substanz bedroht ist, wenn weitere Stellen gestrichen werden. Der Personalrahmen war bereits jetzt nach Auffassung aller mit dem Auslandsschulwesen Befassten das absolute Minimum: weitere Einsparungen treffen das Auslandsschulwesen in seinem Kern.

Herr Dr. Zeidler erläuterte das Vorgehen der Zentralstelle: zuerst werde der Personalrahmen jeder einzelnen Schule analysiert. Drastische Einschnitte erfolgten so lange, bis die vorgegebene Richtzahl erreicht sei. Dies könne dazu führen, daß große Schulen – auch kurzfristig – einen erheblichen Aderlaß erleiden müßten.

Andere Schulen müßten auch unter ungünstigen Umständen damit rechnen, weniger Lehrer zugewiesen zu bekommen, als ihnen nach dem Personalrahmen zustünden. Den Schulen bliebe nur die Möglichkeit, die entstehenden Lücken durch frei angeworbene Ortskräfte zu schließen. Das Schulziel dürfte jedoch nicht gefährdet werden, bekräftigte der Leiter der Zentralstelle. Gegebenenfalls müsse der

Protokollbiologe für die Reifeprüfung eben eingeflogen werden.

Auf die Nachfrage des Vorstandes, ob Lehrern etwa gar wieder ein finanzielles Sonderopfer – wie mit der 8,3 %igen Kürzung der Gehälter im Jahre 1983 – zugemutet werden soll, antwortete Herr Dr. Zeidler, daß er an der Seite der Kollegen stehe, und er sich strikt gegen eine Ungleichbehandlung der Pädagogen im Vergleich zu anderen Auslandsbeamten wenden werde.

Als Lösungsmöglichkeit sieht die Zentralstelle die Schaffung eines „Ergänzungsprogrammes zur Sicherung des Unterrichts an deutschen Auslandsschulen“. Danach sollen Programmlehrer an den deutschen Schulen eine größere Bedeutung für den Unterricht erhalten. Bis zu 25 % der Gesamtzahl eines Kollegiums könnten Programmlehrer sein – so meinte Dr. Zeidler –, denn auch ein inländisches Kollegium habe zu Zeiten, als noch Lehrer eingestellt wurden, den genannten Anteil an Berufsanfängern verkraftet.

Auf die Frage, ob überhaupt genügend Programmlehrkräfte zur Verfügung stünden, sagte Herr Dr. Zeidler, daß sich auf eine Anzeigenserie der Zentralstelle einige tausend Interessenten gemeldet hätten, von denen eine wachsende Zahl die strengen Auswahlkriterien der Zentralstelle erfüllen würden. Sie deckten das für die deutschen Schulen notwendige Fächerspektrum vollständig ab.

Trotz dieser Ausführungen sieht der Verband die Gefahr, daß es zu einer schleichen- den Änderung der Personalstruktur des Auslandsschulwesens kommen wird, an deren Ende die überwiegende Zahl der vermittelten Lehrer durch Programmlehrkräfte ersetzt werden wird. Der Verband bezweifelt nach wie vor, daß mit einer großen Anzahl von berufs- unerfahrenen Lehrern sich die bisher erreichte und für notwendig erachtete Qualität des Unterrichts auch zukünftig erhalten läßt. Wir haben immer wieder betont, daß Programm- lehrkräfte in zeitlich befristeten und inhaltlich definierten Programmen eingesetzt werden sollten und betrachten die deutschen Aus- landsschulen – immer noch nicht – als vor- übergehende Programme. Außerdem ist der Status der Programmlehrkräfte im geplanten Rahmenstatut immer noch nicht so gesichert, daß sie zuverlässig und längerfristig verfüg- bar sind.

Dr. Zeidler verwies auf die allgemeine Ten- denz, öffentliche Aufgaben mit weniger staat-

licher und dafür größerer privater Beteiligung durchzuführen. Dieser Trend werde auch vor den Auslandsschulen nicht halt machen, son- dern werde aus finanziellen Gründen die staat- liche Beteiligung reduzieren. Zur Erfüllung der Sparaufgaben müßten auch die Mittel der Schulbeihilfe und sogar Lehrmittelspenden reduziert werden. Den deutschen Schulen im Ausland müsse eine höhere Quote an Eigen- finanzierung zugemutet werden.

Man muß sich darüber im klaren sein, daß die Zentralstelle sich als Folge einer reduzier- ten Schulbeihilfe auch stärkerer Einflußmög- lichkeiten begibt.

Herr Dr. Zeidler berichtete vom zügigen Ausbau deutschen Engagements in den MOE- Staaten (Moskau, Warschau, Prag, Budapest und Bukarest) sowie den rasch expandieren- den Schulen in Asien. Beispiele sind hier vor allem Tokio, Seoul, Taipeh oder Sydney. Es zeigt sich, daß die Zentralstelle trotz der ange- spannten finanziellen Situation auf Gestal- tungsmöglichkeiten nicht verzichten möchte.

Zum Thema Sprachdiplom bekräftigte Herr Bamby, der bei diesem Punkt teilnahm, den Charakter einer zentralen Prüfung mit zentraler Korrektur, der nicht zur Disposition stünde. Verbesserungsvorschläge von Unterrichten- den, Korrektoren und Prüfenden sowie Er- gebnisse der AG „Sprachdiplom“ der Haupt- versammlung in Konstanz werden berück- sichtigt werden. Da viele Stellen beteiligt sei- en, müsse man jedoch bei der Umsetzung Geduld haben.

Der Leiter der Zentralstelle wies darauf hin, daß verstärkt Empfehlungen und inhaltliche Anregungen zu Unterrichtsinhalten an die deutschen Schulen ergehen. Das Jugendma- gazin mit der Lehrerbeilage, der Bücherdienst und die Texte der Sprachdiplomprüfungen führte er als sinnvolle Beispiele an. Zur Frage einer Fortbildungsmöglichkeit für im Ausland tätige Kollegen wies er auf die Vorbereitungs- kurse der Zentralstelle hin. Herr Dr. Zeidler betonte in diesem Kontext, daß der im Inland bewährte Lehrer mit seinen besonderen Lei- stungen und Fähigkeiten ausgewählt und an deutsche Schulen vermittelt werde, um dort seine pädagogischen Qualitäten in Fort- und Weiterbildung weiterzugeben.

Der in offener und freundlicher Atmosphäre verlaufene Meinungsaustausch wurde von bei- den Seiten als produktiv und nützlich bewert- et, auch wenn unterschiedliche Auffassun-

gen zu bestimmten Themen bestehen. Gerade in Zeiten knappen Geldes bleibt es unserer Meinung nach Aufgabe aller Beteiligten, die Anliegen des Auslandsschulwesens offensiv zu vertreten und seine Existenz weiter zu sichern. Gerade in Zeiten, in denen Deutsch-

lands Bild durch ausländerfeindliche Aktionen beschädigt wurde, darf nach unserer Ansicht kein Abbau innerhalb dieses sensiblen Bereichs der auswärtigen Kulturpolitik erfolgen.
Waldemar Gries

Unsere Meinung:

1. Der bestehende Personalrahmen, der durch den BLASCHA und die ZfA festgelegt worden ist, kann nur als absolute Untergrenze für die Versorgung der deutschen Schulen im Ausland mit Lehrkräften verstanden werden.

2. Wir begrüßen das Engagement der Bundesregierung in den Neuen unabhängigen Staaten und MOE-Staaten im kulturellen Bereich. Die in langen Jahren gewachsenen kulturpolitischen Bindungen mit den anderen Regionen dieser Welt dürfen aber auf gar keinen Fall zur Disposition gestellt werden.

3. Deutsche Schulen können ihren Auftrag innerhalb der auswärtigen Kulturpolitik nicht mehr wahrnehmen, weil sie bestenfalls gerade noch den notwendigen Deutschunterricht und deutschsprachigen Fachunterricht abdecken können.

Die Feststellung von Herrn Ministerialdirektor Dr. Wittmann auf der 21. Hauptversammlung des VdLiA in Konstanz, das deutsche Auslandsschulwesen sei einer der tragenden Grundpfeiler deutscher auswärtiger Kulturpolitik, muß auch in Zukunft Gültigkeit haben.

4. Das neu aufgelegte „Ersatzprogramm zur Sicherstellung des Unterrichts an deutschen Auslandsschulen“ darf unter allen Umständen nur zur Überwindung der momentanen Finanzkrise verwirklicht werden. Eine Fortführung dieser Notmaßnahme wird zwangsläufig zu Qualitätseinbußen im Auslandsschulwesen führen.

Nur ein kontinuierlicher Unterricht ermöglicht eine qualifizierte Ausbildung.

Programmlehrkräfte können diese Kontinuität aber aufgrund ihrer ungewissen beruflichen Zukunft in der Heimat so nicht gewährleisten wie Auslandsdienstlehrkräfte.

5. Durch weitere Haushaltskürzungen im deutschen Auslandsschulwesen wird „der grundsätzliche politische Auftrag [unserer Lehrer] [...], pädagogische Botschafter eines demokratischen Deutschlands als eines verlässlichen vertrauenswürdigen internationalen Partners zu sein“, (Dr. Wittmann) gefährdet.

Kürzungen von Schulbeihilfe und Streichungen von Lehrmittelspenden führen zu einer Verunsicherung der ausländischen Partner und zur Verschlechterung des schulischen Angebots.

Verlorengangenes Vertrauen wiederzugewinnen, wird zweifellos teurer sein, als die heute ins Auge gefaßten Einsparungen in einem so sensiblen Bereich wie dem Ansehen Deutschlands in der Welt erbringen.

Der Vorstand



Der neue Vorstand stellt sich vor

Wolfgang BAIER

Vorsitzender (und bis auf weiteres Geschäftsführer)



Hans-Joachim REICHENBACH

Referent für Rechts- und Sozialfragen

Auslandsdienst: 1974–79 DS Quito/Ecuador

1986–90 DS Asunción/Paraguay

Im Referat werden Rechts- und Sozialfragen entgegengenommen und, soweit es möglich ist, mit Hilfe des Verbandes geklärt. Dabei bemüht sich der VdLiA in enger und vertrauensvoller Zusammenarbeit mit Behörden, Verbänden und juristischen Ratgebern bei der Lösung von Rechts- und Sozialfragen Hilfestellung zu leisten. Neben der Arbeit an Fragen aus dem Ressort, die von allgemeinem Interesse sind, kümmert sich das Referat auch weiterhin um Einzelfälle und steht dabei jedem Mitglied mit Rat und Tat zur Seite.



Christa BECKER

Referentin für Mitgliederwerbung und Verbindung zu den Auslandsschulen

Zu Schuljahresbeginn richten sich gezielte Werbeaktionen an die neuen Kollegen an den Auslandsschulen und in den MOE-Staaten. Die Obleute vor Ort und die Fachberater in den MOE-Staaten erhalten Werbematerial, so daß die neuen Kollegen und auch die Noch-Nichtmitglieder über die Arbeit, Aufgaben und Ziele des Verbandes informiert sind.

Außerdem kümmere ich mich um die Adressenpflege der Auslandsmitglieder, der wegen der hohen Fluktuation eine besondere Bedeutung zukommt, und um den korrekten Versand unserer Zeitschrift an unsere Auslandsmitglieder.



Waldemar GRIES

Referent für Öffentlichkeitsarbeit

Waldemar Gries, geb. 1952. Studium von Anglistik, Geschichte und Pädagogik in Gießen und Birmingham. Seit 1979 im hessischen Schuldienst. Von 1987 bis 1993 an der DS Santa Cruz de Tenerife tätig. Schulobmann des VdLiA von 1988 bis 1993 und gleichzeitig von 1991 bis 93 Vorsitzender der Regionalgruppe Spanien/Portugal. Seit September bin ich wieder an einer Schule in Kassel tätig.

Gerade in schwierigen Zeiten, die durch Stelleneinsparungen und Mittelkürzungen geprägt sind, sehe ich meine Aufgabe darin, das Auslandsschulwesen in seiner legitimen Existenz in der interessierten Öffentlichkeit offensiv zu vertreten. Gerade in Zeiten, in denen Deutschlands Bild durch ausländerfeindliche Aktionen beschädigt wurde, sollte kein Abbau innerhalb des sensiblen Bereichs der auswärtigen Kulturpolitik erfolgen.

Weiterhin möchte ich meine Kraft in dem Feld schul- und verbandspolitische Grundsatzfragen investieren, denn ich glaube, daß europäische Einheit, Veränderungen in Mittel-Ost-Europa und wirtschaftliche Strukturkrise grundlegend neue Fragen auch für das Auslandsschulwesen aufwerfen, die adäquate Antworten bedürfen. Hierbei hoffe ich auch auf Ratschläge und Anregungen der Mitglieder unseres Verbandes.

Karlheinz WECHT

Schatzmeister

Auslandsdienst: 1984–1992 DS A. v. Humboldt Lima/Peru

Das Schatzamt zu übernehmen bedeutete für mich zunächst Einarbeitung in die neue EDV-Verbandsverwaltung. Noch einmal Dank an die Adresse meines Vorgängers H. J. Behrendt, der für den VdLiA die Türen zur computerisierten Mitgliederverwaltung aufgetan hat. Die jährlichen Beitragsabbuchungen werden nun am häuslichen Computer vorbereitet und über eine Diskette der Bank in Auftrag gegeben. Das Ausfüllen von Lastschriftformularen ist nur noch in Sonderfällen nötig, die Buchhaltung reduziert sich auf ein erträgliches Maß. Wenn es immer noch vereinzelt Kollegen geben sollte, die die Zeitschrift nicht erhalten oder statt 150 DM nur 30 DM abgebucht bekommen, dann liegt das an Dateneingabefehlern, die bei der Umstellung auf eine EDV-Verwaltung immer auftreten. Im Computerjargon bezeichnet man Fehler als „bugs“, weil in der Anfangszeit der modernen Elektronenrechner tatsächlich einmal Wanzen in einem Gerät entdeckt wurden. Diese „bugs“ auszumerzen wird neben dem sparsamen Umgang mit den Verbandsschätzen zu meinen Hauptaufgaben gehören. Ich bitte Sie, liebe Kollegen, mir dabei zu helfen. Schreiben Sie uns, wenn Sie umziehen oder als Ortskraft nach Mexiko gehen. In Ihrem Verbandsvorstand wird sogar die Buschtrommel verstanden.

**Rolf KRUCZINNA**

Referent für schulpolitische Grundsatzfragen

geb. 1948, Studium der Fächer Biologie und Chemie, Dipl.-Biologe. Seit 1974 im schleswig-holsteinischen Schuldienst, 1986–1992 am Istanbul Lisesi, seit 1992 in Wedel an einer Gesamtschule im Aufbau.

Die letzten Jahre haben in Europa zu großen Veränderungen geführt – sowohl geographisch als auch wirtschaftlich und kulturell. Vor ihren Folgen sind auch die Schulen nicht verschont geblieben: Wie gehen wir heute miteinander um, mit Kindern, mit Ausländern, mit unserer Umwelt? Wie gelingt es uns, Antworten auf diese Fragen zu finden in Zeiten, in denen Grenzen abgebaut werden und gleichzeitig unser Wohlstand schmilzt? Wie können Auslandsschulen über ihre traditionellen Stärken hinaus Lebens- und Erfahrungsraum sein, in dem junge Menschen auf diese Kernfragen hin vorbereitet werden, und was können im Inland gewonnene Erfahrungen dazu beitragen? Kann auch eine neue Umwelterziehung einen Beitrag zu einer sinnvollerer Schule leisten? Gibt es Möglichkeiten, gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen mit Auslands- und Inlandslehrern durchzuführen? Wie lassen sich in Zeiten knapper Mittel Auslandsschulen mit Leben füllen und weiterentwickeln? Diese Leitfragen werden Schwerpunkte meiner Arbeit sein. Auf der Suche nach Antworten soll der in Konstanz beschrittene Weg des Dialogs mit den Mitgliedern konsequent weitergeführt werden.

**Ingo BEHRENS**

Referat für Berufliche Bildung und Ausbildung

an den Auslandsschulen

Jahrgang 1942, Diplom-Handelslehrer

Auslandstätigkeit: Ein Jahr als assistant teacher in England sowie acht Jahre an der Deutschen Schule Alexander von Humboldt in Lima/Peru.

Durch die jüngsten Sparbeschlüsse der Bundesregierung wird der Etat für die Auswärtige Kulturpolitik erneut gekürzt werden. Als Folge davon wird auch der berufsbildende Bereich von Einschränkungen nicht verschont bleiben. Hoffnungen, gerade diesen Bereich auszubauen – wie seit Jahren von allen maßgeblichen Stellen immer wieder gefordert – werden sich damit nur sehr begrenzt realisieren lassen. Umso mehr gilt, zumindest das bisher auf diesem Gebiet Erreichte zu verteidigen. Der VdLiA bietet mit dem Referat für Berufliche Bildung und Ausbildung allen Schulen und Kollegen seine Dienste an.

**Heinz WEISCHER**

Schriftleiter

z. Zt. Fachberater für Deutsch in Hermannstadt/Rumänien

Für Ihre rege Mitarbeit im letzten Jahr danke ich sehr, und ich darf Sie bitten, auch weiterhin Artikel jeder Art einzusenden, denn unsere Zeitschrift lebt in der Aktualität von Ihren Darstellungen aus den verschiedenen Einsatzbereichen im Auslandsschuldienst, im didaktischen und historischen Teil von all Ihren Erfahrungen, all Ihrem Wissen, welches Sie auch in Deutschland mit den Auslandsschulen verbindet. Wenn ich dazu noch um Fotos bitten dürfte, um Karikaturen, um Feuilletonistisches, Essayistisches ... Ihre Zeitschrift ist IHRE Zeitschrift!



25 Jahre ZfA

Grußadresse des Vorsitzenden des VdLiA anlässlich einer Feierstunde zum 25-jährigen Bestehen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen am 19. Januar 1994 in Köln

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit zitternden Händen öffnete ich im April 1979 ein Schreiben der Zentralstelle. Ich las: „Ihre Schulbehörde hat Sie für eine Vermittlung freigestellt ab 01. 08. 1981.“ Weiter wurde einem empfohlen, bei einem gelegentlichen Aufenthalt in Köln ein Gespräch mit der ZfA zu führen.

Das war's, worauf ich jahrelang gewartet hatte. Keine Frage, daß ich nach Köln fahren würde, auch ohne ‚gelegentlich‘ dort zu sein. Einen alten VW-Bus, damals ein Markenzeichen fast jeden Auslandslehrers, hatte ich schon gekauft in der Gewißheit, allein der Besitz eines solchen müsse doch irgendwie meine Bemühungen um eine Stelle im Ausland positiv befördern. Mit dem kleinen Sohn in der Rückentrage und in Begleitung der Ehefrau – dieses Erscheinungsbild sollte auf alle Fälle dokumentieren, daß die ganze junge Familie voll hinter den Auslandsplänen steht – fieberte ich der Audienz beim damaligen Karteiverweser Dr. Vix im Habsburgerring Nr. 9 entgegen. Das war also der Palast und die Mitte, von dem aus das Reich des deutschen Auslandsschulwesens regiert wurde. Ob man mir hier mit Wohlwollen begegnen würde?

Herr Dr. Vix mußte wohl meine Euphorie sofort entdeckt haben, denn er bremste ganz menschlich die allzu hoch gesteckten Erwartungen vor allem mit dem Argument, daß bei meiner Fächerkombination die Vermittlungschancen eher mittelmäßig bis schlecht seien. Wie ich später erfahren habe, hat Herr Dr. Vix diese Auskunft so vielen Kollegen gegeben, daß ich mich frage, wie er denn all die Stellen im Ausland letztendlich besetzen konnte. Nach nur zehn Minuten war mein Köln-Besuch beendet und die Enttäuschung riesengroß. Aber ich will Sie nicht noch mehr mit meinem Auslandslehrer aspirantenschicksal beschäftigen: Ein Angebot kam doch, und ich verbrachte interessante Jahre am Colegio Max Uhle in Arequipa/Peru.

Sollte ich 1979 in der ZfA nur vorbeischaun, so erhalte ich 15 Jahre später eine Einladung zum 25-jährigen Bestehen jener Institution, deren Existenz mein Leben nachhaltig bereichert hat. Deshalb freue ich mich besonders, Ihnen heute als Vorsitzender die Glückwünsche des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland überbringen zu dürfen. Doch zur Freude, wenn wir ehrlich sind, besteht im Moment leider kaum Anlaß.

Damals wurden die Schulen reichlich mit Lehrern ausgestattet. Heute müssen wegen knapper Mittel nicht wenige Stellen gestrichen werden.

Damals wurden neue Fördervereinbarungen mit den Schulen abgeschlossen, die ihnen eine aussichtsreiche Zukunft verhießen. Heute veranlaßt der Finanzminister die Kürzung von Schulbeihilfe und Lehrmittelspenden.

Damals, als es noch eine DDR und einen Warschauer Pakt gab, waren Deutsche Schulen wichtige Institutionen, in denen amtlich vermittelte deutsche Lehrer pädagogische Botschafter des demokratischen Deutschlands waren, vertrauenswürdig und verlässlich. Heute müssen manche Regionen dieser Welt von der Institution Deutsche Schule, wie sie einmal war, Abschied nehmen. Die Verunsicherung unserer Freunde im Ausland wächst.

Können wir uns heute überhaupt leisten, Vertrauen im Ausland zu verlieren? Es wiederzugewinnen wird zweifellos teuer sein, als die ins Auge gefaßten Einsparungen erbringen.

Der VdLiA begrüßt das kulturpolitische Engagement der Bundesregierung in den Mittel-Ost-Europäischen Staaten, in Rußland und den neuen Unabhängigen Staaten. Die gewachsenen Bindungen mit anderen Regionen dieser Welt dürfen aber auf gar keinen Fall zur Disposition gestellt werden!

Denn macht es einen Sinn, wenn der Bundesaußenminister die Wirtschaftsabteilungen der Botschaften und Konsulate zu stärkerer Aktivität auffordert, aber gleichzeitig das kulturelle Engagement abgebaut wird?

Deshalb sollten die verantwortlichen Politiker gründlich darüber nachdenken, ob sie in diesem so sensiblen Bereich, wo es um das Ansehen Deutschlands in der Welt geht, überhaupt den Rotstift ansetzen dürfen.

Wie wird es weitergehen mit der Zentralstelle? 25 Jahre sind schließlich kein Alter!

Tse Shi, die Witwe des letzten chinesischen Kaisers der Ching-Dynastie verbrachte fast ihr ganzes Leben im Sommerpalast zu Peking und regierte von dort ihr Reich der Mitte. Ihr Thron steht in der Halle des Wohllollens und des Langen Lebens, und über diesem Thron hängt folgender Spruch des Konfuzius:

ren schu xi fu

zu deutsch: Wer menschlich regiert, erhält ein langes Leben!

Dieses wünschen wir der Zentralstelle und allen ihren Mitarbeitern.

Ich danke Ihnen!

Wolfgang Baier

VERBAND

Deutsch im Osten weiter gefragt

Fragen des Auslandsschulwesens erörterte der „Verband der deutschen Lehrer im Ausland“ bei einer Tagung in Kassel. Auch er ist von finanziellen und personellen Kürzungen betroffen.

KASSEL ■ Nach der Vereinigung Deutschlands und dem Ende der autoritären Regimes in Mittel-Ost-Europa (MOE) haben die Anforderung an das deutsche Auslandsschulwesen erheblich zugenommen. Insbesondere ist die Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache (DaF) in diesem Gebiet und in der GUS sprunghaft angestiegen. Ebenso besteht zum ersten Mal nach dem Kriege die Möglichkeit, die deutschstämmigen Volksgruppen – zum Beispiel in Siebenbürgern in Rumänien – in Sprache, Kultur und Demokratiebestrebungen wirksam zu unterstützen.

In dieser Situation werden nun – entgegen dem Rat aller betroffenen Fachleute – Mittel für die gestiegenen Aufgaben im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik gekürzt. Bibliotheksschlie-

bungen im Bereich der Goethe-Institute wurden erst kürzlich bekannt. Gerade in Zeiten, in denen Deutschlands Bild durch ausländerfeindliche Aktionen beschädigt wurde, sollte nach Ansicht des Auslandslehrerverbandes kein Abbau innerhalb des sensiblen Bereichs der auswärtigen Kulturpolitik – neben den Goethe-Instituten sind das vor allem die deutschen Auslandschulen – erfolgen.

Die Auslandslehrer meinen im Gegenteil, daß eine notwendige Schwerpunktverschiebung hin zu dem immensen Bedürfnis nach Deutschunterricht im östlichen und südöstlichen Teil Europas begründet sei. Doch sollte man die über Jahrzehnte gewachsenen Schulstrukturen in Süd- und Mittelamerika, in Afrika und Asien und in vielen europäischen Ländern nicht leichtfertig aufs Spiel setzen.

Genauso bleibt festzuhalten, daß deutsche Schulen im Ausland einen Bildungs- und Erziehungsauftrag haben, der über die Förderung der deutschen Spra-

che hinausgeht. So werden die Kinder an deutschen Schulen zu gegenseitigem Verständnis erzogen, und die Schulen leisten einen wesentlichen Beitrag zur Begegnung von Menschen und Kulturen. Die deutschen Schulen zeichnen ein treffendes Deutschlandbild und halten die ihnen anvertrauten Kinder zu Toleranz, sozialem Verhalten und Verantwortungsbewußtsein gegenüber Mensch und Natur an.

Nimmt man diese vielfältigen Aufgaben ernst, so darf man die hierfür notwendigen Mittel den deutschen Schulen nicht vorenthalten. Kritik übte der Verband an der Praxis, neuerdings die in diesen Ländern erfolgreich arbeitenden Programmlehrer nach Ablauf ihrer Auslandsverträge wieder als arbeitslose Pädagogen ohne soziale Absicherung auf die Straße zu schicken. An die Bundesländer appellierte er, ihrer Fürsorgepflicht nachzukommen und diesen im Auftrag von Bund und Ländern arbeitenden Lehrern nach ihrer Rückkehr eine Einstellung anzubieten.

Nachlese: 21. Hauptversammlung

Das Bild von den Deutschen im Ausland: So manche aufgeregte Diskussion hierzulande löst nur Kopfschütteln aus

Die Bonner Haltung im Bananenkrieg ist vielen wichtiger als der Blauhelmstreit

In den Köpfen existiert es noch, das Land, in dem angeblich Milch und Honig fließen. „Deutschland ist für Rumänen ein Traumland“, schwärmt Emil Rotaru, der die 12. Klasse der Deutschen Schule in Hermannstadt besucht. Daran hat auch nichts geändert, daß die Deutschen ausgerechnet in der Nähe seiner Heimatstadt ihren Giftmüll loswerden wollten. „Den älteren Menschen bedeutet Umwelt nicht so viel“, verweist Emil Rotaru darauf, daß eben die Mehrzahl der Rumänen nach den Jahren des Ceausescu-Regimes ganz andere Sorgen hat. „Die Einstellung gegenüber Deutschland ist positiv geblieben.“

Wohllöbend, aber nicht mehr so glänzend, wie es einst war: So beurteilen auch im Ausland tätige deutsche Lehrer das Deutschlandbild in ihren Gastländern. Fleiß, Pünktlichkeit, Effizienz: Der Ruf, bis hin zu Weihnachts- und Osterfeiern alles besonders gründlich zu machen, eile den Deutschen noch immer voraus. Jedoch habe das Bild auch tiefe Kratzer abbekommen. Dieter Forster, Vorsitzender des Verbandes der deutschen Auslandslehrer, spricht gar von einen „katastrophalen Tiefpunkt“ des deutschen Ansehens.

Eher amüsant ist noch, wenn die Lokalzeitung auf Grand Canaria den größten Skandal darin ausgemacht hat, daß nun auch Deutsche im Urlaubersparadies als Zechpreller und Scheckbetrüger auffallen würden, wie Stephan Schneider von der Deutschen Schule in Las Palmas berichtet. Auf viel ernstere Hintergründe

verweist schon Dr. Susanne Vogel, die nach Aufhalten in Südamerika in den sechziger und achtziger Jahren nun in Prag unterrichtet. „So tugendhaft sind die Deutschen nicht“, spreche sich mittlerweile in der Tschechischen Republik herum. Vor allem der Einfall der Drogenmafia in Prag habe seine Wirkung nicht verfehlt. Daneben herrsche die Angst, daß die deutsche Wirtschaft die tschechische einfach aufkauft. Susanne Vogel will zwar nicht von einem Bruch im Deutschlandbild sprechen. „Aber es hat sich verschoben, und zwar nicht zum Positiven.“

In Italien ist dagegen anders als in der Tschechei und den Niederlanden die Furcht vor einer Dominanz des wiedervereinten Deutschland in Europa wieder etwas gewichen, meint Wolfgang Egger, der aus Wangen im Allgäu stammt und jetzt an der Deutschen Schule in Genua unterrichtet. Gleichwohl stellt er fest: „In Italien haben die Umwälzungen einen tiefen Eindruck hinterlassen. Sie trüben das Deutschlandbild, das vorher sehr, sehr gut war.“

Grund ist natürlich auch die Ausländerfeindlichkeit. „Was passiert in deinem Land? Geht's schon wieder los?“ ist Benedikt Schürholz, heute in Biberach wohnend und bis im vergangenen Jahr Lehrer in Arequipa in Peru, gefragt worden. „Sehr viel filtriert“ werde in den peruanischen Medien und dabei ohne großes Hinterfragen gerade das Negative herausgehoben. Und Wolfgang Egger erzählt von ei-

nem Kollegen, der lange überlegt habe, ob er nach Deutschland reisen könne. Die Sorge habe ihn geplagt, hier vielleicht als Italiener erkannt zu werden.

Beunruhigung unter seinen einstigen Schülern, die jetzt in Deutschland studieren, hat auch Hartmut Rienecker von der Deutschen Schule in San José in Costa Rica gespürt. Fatal könne sich für den Ruf der Deutschen im Land vor diesem Hintergrund auswirken, wenn nun in Bonn die Mittel für die Auslandsschulen zusammengestrichen werden, befürchtet er wie auch seine Kollegen andernorts. Der Bundesrechnungshof habe verlangt, daß die Schulgebühren erhöht werden müßten. Dabei sei man doch erst im vergangenen Jahr um 30 Prozent nach oben gegangen.

Zu solchen Ankündigungen komme hinzu, daß ausländischen Studenten in der Bundesrepublik das Erlangen von Aufenthaltsgenehmigungen erschwert werde. Seine Schulabgänger würden sich eben dann nach Nordamerika hin orientieren, wo sie mit ihrem Abitur auf deutschem Niveau ohnehin höchst willkommen seien. Es wäre schade, meint Reinecker, stellt er doch in Costa Rica ein „Rieseninteresse“ an Deutschland fest. Die Zeitungen druckten die Bundesliga ab, und nicht von ungefähr werde ins Kabelfernsehen neben 20 US-Kanälen auch die Deutsche Welle eingespist.

Verglichen mit anderen Ländern hält sich das Entsetzen in Spanien über die Ausländerfeindlichkeit eigentlich in Grenzen,

meint Stephan Schneider. Zwar zeige auch hier das Fernsehen gerne Skinheads mit dem Hitlergruß, doch halte sich die Presse mit eigenen Urteilen auffallend zurück. „Spanien ist von seiner Vergangenheit her mit der eigenen Geschichte noch nicht so ganz fertig“, erklärt sich dies der Lehrer in Las Palmas. Eine spanische Kollegin hat ihm gesagt: „Wenn ich nicht einmal über die Franco-Zeit richtig unterrichten kann, wie dann über Deutschland?“

Wie die Menschen in anderen Teilen der Welt die Deutschen sehen, hängt nicht nur in dieser Frage wesentlich von ihrer eigenen Tradition ab. Die deutsche Debatte über die Beteiligung der Bundeswehr an UNO-Einsätzen ist ein Beispiel. „Immer wieder heißt es: Wenn ihr in der UNO

seid, müßt ihr auch Verpflichtungen übernehmen“, erzählt Hans-Joachim Reichenbach, der von 1986 bis 1990 in Asunción unterrichtete. Er findet das nicht verwunderlich, sei doch im Paraguay des General Stroessner alles Militärische überhöht worden.

Ganz anders in Costa Rica, das selbst kein Militär unterhält. Hier regt die deutsche UNO-Diskussion niemanden auf, berichtet Hartmut Rienecker. Viel eher sei hier schon notiert worden, daß sich Bonn im Streit um die Bananeneinfuhr in die EG auch für die Interessen der mittelamerikanischen Länder eingesetzt habe. Im übrigen habe auch auf Gran Canaria die deutsche Haltung zur „Dollar-Banane“ aus Amerika mehr Wirbel gemacht als die Frage, ob die Deutschen nun nach Mogadi-

schu gehen wollen, erzählt Stephan Schneider.

So manche deutsche Aufgeregtheit läßt sich vom Ausland aus eben kaum nachvollziehen. Dazu gehören auch die Schwierigkeiten nach der Wiedervereinigung und angesichts immer neuer Löcher in den Staatshaushalten. „Es ist sehr schwer, den Menschen das klarzumachen“, hat Wolfgang Egger selbst bei den Italienern bemerkt, die eben alles sehr viel unbeschwerter nähmen. „Deutschland wird immer noch als Melkkuh der Welt gesehen.“ Aber vielleicht sind ja die deutschen Probleme wirklich verschwindend klein verglichen mit denen, die ein Emil Rotaru in seiner rumänischen Heimat hat.

Winfried Leiprecht
Schwäbische Zeitung 2. 8. 93

GRIFF Sprachschule
Aikotmány u. 5
H-7300 Komló

Komló, den 16. 11. 93

Verband deutscher Lehrer im Ausland
Postfach 11 12
25813 Husum

Briefpartnerschaft

Sehr geehrte Damen und Herren,

wir sind eine kleine, noch junge private Sprachschule im Süden Ungarns. Sie wird betrieben von einer ungarischen und einer deutschen Sprachlehrerin. Neben unseren eigenen Sprachkursen (Deutsch, Englisch) halten wir Kontakt zu den Schulen des Ortes und der Umgebung. In letzter Zeit wurde immer wieder der Wunsch nach deutschsprachiger Briefpartnerschaft an uns herangetragen.

Wir suchen Partner für einzelne Schülerinnen und Schüler oder auch ganze Klassen im Alter zwischen 13 und 18 Jahren. In diesem Alter haben die Kinder so viel Deutschkenntnisse, daß ein interessanter Briefwechsel möglich ist.

Wir würden uns freuen, wenn Sie unser Anliegen in Ihren Zeitschriften veröffentlichen könnten. Interessenten mögen sich an unsere o. g. Adresse wenden.

Haben Sie vielen Dank!

Mit freundlichen Grüßen

Ulrike Jacobi

Werner Golde

7. 7. 1906 – 8. 10. 1993

Im folgenden Nachruf gedenkt Eckhard Stegmann (1934–1937 in Cochabamba/Bolivien; 1939–1951 in Barcelona) Werner Goldes Tätigkeit in Bolivien und Deutschland; Jürgen Baumgart (1960–1969 in Lima/Perú, dort Nachfolger Goldes; 1984–1989 in Mexiko-Stadt) würdigt sein Wirken in Lima.

Am 8. Oktober 1993 ist Werner Golde im Alter von 87 Jahren in Bielefeld gestorben. In seinem langen Leben hat er vieles für das deutsche Auslandsschulwesen getan, was noch lange nachwirken wird. Dem VdLiA war er immer eng verbunden, so hat er alle Jahrgänge von „Der deutsche Lehrer im Ausland“ gesammelt und aufbewahrt. Sie bieten nun jedem Interessenten wertvolles Material zur Geschichte des Auslandsschulwesens und des VdLiA.

Golde, geboren in Dresden, begann seine Auslandstätigkeit Ende 1935, also mit 29 Jahren. Er kam nach Bolivien an die Deutsche Schule Oruro, die „höchste“ deutsche Schule (3 760 m. ü. d. M.). Als Leiter der Deutschen Schule in Cochabamba besuchte ich ihn und seine Frau Aenne, die ihm sein Leben lang eine hilfreiche Partnerin war, sehr bald nach seinem Dienstantritt und erhielt einen unvergeßlichen Eindruck von seiner Persönlichkeit und der Art, wie er seine neuen Aufgaben zum Besten der Schule wahrnahm. Besonders beeindruckten mich seine umfassende Bildung, seine Menschen- und Sachkenntnis. Nach der Volksschullehrerausbildung am Lehrerseminar hatte er Deutsch, Französisch und Philosophie studiert. Darüber hinaus war er ein ausgezeichnete Pianist: Trotz des bescheidenen Gehalts, das wir damals in Bolivien erhielten, hatte er sich gleich ein Klavier gemietet (zum Kauf reichte das Geld sowie-so nicht!). So konnten wir beiden Gleichaltrigen außer den Gesprächen über unsere beruflichen Aufgaben, über Menschen und Kultur des Gastlandes auch gleich einen Dialog beim vierhändigen Klavierspielen pflegen, Erlebnisse, die noch heute – nach fast sechs Jahrzehnten – unvergessen sind und eine lebenslange Freundschaft begründeten. 1939 wurde Golde die Leitung der Schule übertragen, doch dann unterbrach der zweite Weltkrieg seine fruchtbare Arbeit in Oruro; 1942 wurde er – wie alle deutschen Schulleiter in Bolivien – des Landes verwiesen. Golde kehrte nach Deutschland zurück, wurde Soldat, kam nach einjähriger Gefangenschaft 1946

wieder frei und landete schließlich als Lehrer in Menden im Sauerland. 1951 ging er wieder nach Bolivien, wo er in La Paz zunächst als Lehrer und dann von 1954 bis 1956 als Schulleiter tätig war. 1956 erhielt er das Bundesverdienstkreuz „in Anerkennung seiner besonderen Verdienste um die Bundesrepublik“.

Kaum ein Jahr war er wieder in Deutschland, als man ihm 1957 die Leitung der seit 1952 wieder funktionierenden Deutschen Schule „Colegio Peruano-Alemán Alexander von Humboldt“ in Lima/Perú antrug. Damit begann der Aufbau einer der bedeutendsten deutschen Auslandsschulen, und ich – Jürgen Baumgart – durfte ihn miterleben. In einer wohl einmaligen, verständnisvollen Zusammenarbeit zwischen Schulleiter, Schulvorstand und Architekt entstand das auch heute noch in seinen Grundzügen mustergültige Schulgebäude. Zusammen mit dem damaligen Kunsterzieher, dem leider viel zu früh verstorbenen Kurt Hempel – dessen an dieser Stelle ebenfalls gedacht werden muß – beeinflusste Golde maßgebend das Konzept, die Planung und die Ausführung der Neubauten. Beinahe jeden Morgen stand er vor Unterrichtsbeginn in seinem weißen Arbeitsmantel auf der Baustelle. Schulvorstand und Architekt ordneten sich den Erfordernissen eines modernen Schulbetriebs und den Forderungen der einzelnen Fachbereiche unter, so daß eine in allen Teilen funktionale Anlage entstand, deren ästhetische Qualitäten nicht von Architektenüberheblichkeit beeinträchtigt wurden. Aber nicht nur der materielle Aufbau ist das Werk Goldes, er begründete vielmehr einen Geist kameradschaftlicher, harmonischer Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums, der Verwaltung, der Schüler- und Elternschaft, der das gesamte Schulleben prägte, so daß der Begriff „Schulfamilie“ keine leere Floskel war.

Die von Eckhard Stegmann erwähnte umfassende Bildung und Sachkenntnis äußerte sich auch darin, daß Golde allen Abteilungen und Fachbereichen die gleiche Aufmerksamkeit und Förderung entgegenbrachte und da-

bei immer dem Rat der Fachkollegen gegenüber aufgeschlossen war. Seine besondere Neigung aber galt der Musik und dem Theater. Als Organist spielte er häufig im evangelischen Gottesdienst, als Pianist liebte er die Klassik und Romantik, aber man konnte ihn auch erleben, wie er einen ganzen Abend lang Operettenmelodien und Schnulzen spielte, dazu sang und mit seinem hintergründigen Schmunzeln selbstverfaßte Texte zum besten gab. Um dem Schülertheater und der Schulooper einen geeigneten Rahmen zu bieten, hatte er zusammen mit einer Düsseldorfer Firma eine komplette Bühnen- und Beleuchtungsausstattung für die Aula geplant, deren Fertigstellung er selbst nicht mehr erlebt hat, da er Anfang 1964 nach Deutschland zurückkehrte. (Erst 1986 gab es wieder Geld aus Bonn, und man konnte die vorhandenen Pläne aus der Schublade holen und ausführen.)

Neben seiner Schulleitertätigkeit arbeitete Golde auch in der Leitung des Goethe-Instituts in Lima und erhielt dort 1962 die Goethe-Medaille in Silber für seine Verdienste um die Pflege der deutschen Sprache im Ausland. Von der peruanischen Regierung wurde ihm bei seinem Abschied für sein siebenjähriges Wirken in Peru der Orden „Palmas Magisteriales“ im Rang eines Comendadors verliehen, und die spätere Ernennung der Schule zur Pilotschule durch das Erziehungsministerium bedeutete ebenfalls eine Anerkennung der von ihm geleisteten Aufbauarbeit. Ende 1963 übergab mir Werner Golde als seinem Nachfolger ein festgefügt, wohlbestelltes Haus.

Man kann Werner Goldes nicht gedenken, ohne gleichzeitig an die Anfänge des Deutschen Auslandsschulwesens und den Wiederbeginn nach dem Zweiten Weltkrieg zu erinnern. Niemand dachte an so etwas wie eine „Zentralstelle für das Auslandsschulwesen“; die nur mit wenigen Mitarbeitern besetzte Schulabteilung des Auswärtigen Amtes sorgte für die Schulen und Lehrer mit viel Improvisation und Intuition. E. Stegmann schreibt vom „bescheidenen Gehalt“ in Bolivien. Auch noch in den 50er und frühen 60er Jahren ging man hinaus, ohne genau zu wis-

sen, was man eigentlich verdienen würde (man wurde beruhigt, daß es für den Unterhalt einer fünfköpfigen Familie schon ausreichen werde). Die Gepäckquote erlaubte nicht viel mehr als die Mitnahme von Kleidung, Bettzeug, Küchengerät und einigen elektrischen Kleingeräten; an das Mitbringen von Möbeln, Kühlschränken, Herden etc. oder gar eines Autos war nicht zu denken. Das Ehepaar Golde sorgte daher dafür, daß den neu eintreffenden Kollegen eine Wohnung oder ein Haus mit irgendwelchen gebrauchten Leihmöbeln eingerichtet wurde; Transportkisten wurden zu Schränken und Kommoden umfunktioniert. Auch in der Bescheidenheit dieses Lebensstils war Werner Golde ein Vorbild, wie er überhaupt stets bescheiden hinter seinem Werk, seiner Schule, zurücktrat und öffentlichen Ehrungen abhold war. Als größtes Opfer mußte Familie Golde ihren ältesten Sohn, der kurz nach seinem Abitur an einer heimtückischen Höhenkrankheit verstorben war, auf dem Friedhof von Callao zurücklassen.

Nach seiner – nun endgültigen – Rückkehr nach Deutschland war Werner Golde zunächst im zweiten Bildungsweg und ab 1966 bis zu seiner Pensionierung 1971 als Oberschulrat im Kultusministerium in Düsseldorf tätig. Auch dort blieb er der kulturellen Auslandsarbeit eng verbunden und wurde in den wissenschaftlichen Beirat des Goethe-Instituts berufen. Als befreundete Oberschulräte – er im Kultusministerium, ich (Stegmann) beim Regierungspräsidenten in Detmold – arbeiteten wir wieder zusammen. Er berichtete bei einer Fortbildungsveranstaltung in meinem Amtsbereich über deutsche Kulturarbeit im Ausland, und noch nach seiner Pensionierung führte er Sprachlehrgänge für Ausländer im Goethe-Institut durch. Viele Jahre kam er regelmäßig mit seiner Gattin zu den Halbjahrestreffen der Auslandslehrer in Detmold, und so haben wir bei dem Treffen am 23. 10. 1993 seiner gedacht. Seine fruchtbare Tätigkeit wird noch lange nachwirken. Wir werden Werner Golde in dankbarer Erinnerung behalten.

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Wir trauern um unseren verstorbenen Kollegen

Günter Ammermann

* 17. 04. 1936

† 22. 09. 1993

Auslandstätigkeit

1967 – 1972 DS Bogotá

1982 – 1988 DS Montevideo

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

Der Vorstand

Wir trauern um unseren Kollegen

Werner Golde

* 07. 07. 1906

† 08. 10. 1993

Auslandstätigkeit

Bolivien

Peru

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

Der Vorstand

Neue Mitglieder (Inland)

BÖRGER, Thomas; Schützenstr. 17, 79713 Bad Säckingen
 BUCHHOLZ, Hans-Georg; Druffelsbecker Weg 15, 38551 Vollbüttel
 DANGELMAIER MUTIUS, Klaus; Bahnhofstr. 9, 89188 Merklingen
 DMOCH, Norbert; Spindlerplatz 24a, 81477 München
 FISCHER, Petra; Odenwaldschule, 64646 Hepenheim
 HERMANN-SCHMEIDEL, Claudia; Beethovenstr. 21, 69496 Weinheim
 SCHUMACHER, Rolf; Friesenstr. 7, 26121 Oldenburg
 SEIDEL, Walter; Danziger Str. 11, 76726 Gernersheim
 SEUBERT, Erich; Berliner Str. 13, 21465 Reinbek
 ZIPFEL, Jürgen; Grabenstr. 11, 96114 Seigendorf

Neue Mitglieder (Ausland)

ALTENDORFER-MUNZINGER, Wolfgang; DS Djid-da
 BILDSTEIN, Hubert; DS Tokio
 BIRNSTEIN, Michael; DS Valencia
 BRATSCHKE, Harry; DS Bilbao
 BRÜHL, Bernhard; DS Villa Ballester
 CONRAD, Eberhard; DS Singapur
 DRÖNNER, Barbara; DS Mailand
 DUMMANN, Annegret; DS Warschau
 GIESE, Sabine; Colegio Erasto Goertner, Rua Danilo Gomes /Boquero, Curitiba, Brasilien
 GISSMANN, Thomas; DS Mailand
 GNANN, Gudula; Scoala Normala Andrej Saguna, Str. Gral. Magheru 35, 2400 Sibiu, Rumänien
 GRANSOW, Dr. Peter; DS Barcelona
 HACKENBERG, Jürgen; DS Moskau
 HAESSLER, Harald; DS Mexiko
 HERZICH, Wilfried; DS Sidney
 HOLSTE-VON MUTIUS, Claus-Peter; DS Lagos
 JACOBS, Eilrich; DS Arequipa
 KOTLENGA, Jens; DS Singapur
 KRAUSE, Brigitte; Liceul Josef Haltrich, Strada Scarii 56, 3050 Sighisoara, Jud. Mures, Rumänien
 KRÜGER, Helmut; DS Moskau
 LABONTE, Uli; Hölters-Schule, Villa Ballester, Argentinien
 LAHME, Ulrich; DS Caracas
 MICHEL, Irene; NKJO, ul. Kombatantów, 58-308 Walbrzyck, Polen
 MÜLLER, Ulrich; DS Madrid
 PAPPERS, Helmut; DS Sidney
 PÉREZ, Martin; DS Arequipa
 RESSMEYER, Karl-Heinz; DS Istanbul
 SALOMON, Manfred; DS Windhoek
 SCHLUMBERGER, Ingrid; DS Alexandria
 SCHNEIDER, Günther; DS Rom
 VELTE, Rainer; DS Rio de Janeiro
 WICK, Gerhard; DS Istanbul
 VON MANTEUFFEL, Annette; DS Istanbul

Anschriftenänderungen (Inl. → Ausl.)

BARNBECK, Dr. Rüdiger; Deutsche Botschaft/Bischkek/Kyrgyst, 53105 Bonn

HASELBACH, Annemaire; DS Puebla
 HEINE, Manfred; Block 6, Apartment 15, Zarigradsko Chaussee 125, Sofia, Bulgarien
 KARDEL, Peter; Col. Visc. P. Seguro I
 KLODE, Uwe; DS Santiago
 POPELKA, Jürgen; INSALCO, Correo 30, Casilla 129, Santiago, Chile
 SEGERITZ, Hubert; DS Las Palmas GranCan
 SIEBLER, Karl-Werner; Lycée Buc
 SPITZNER, Hans-Jürgen; DS Thessaloniki
 STEINGRÄBER, Dieter; DS Moskau
 WIMMER, Anian; DS Teheran

Anschriftenänderungen (Ausl. → Inl.)

ANDERSON, Carola; (DS Milano), Spessartstr. 5, 14197 Berlin
 BERG, Hans-Joachim; (DS d. Borromäer. Kairo), Mittelweg 165, 20148 Hamburg
 BIENERT, Klaus; (DS Barcelona), Aurel-Voß-Str. 2a, 80997 München
 BRANDES, Elisabeth; (DS Santiago), Riensbergerstr. 40b, 28359 Bremen
 BURGER, Alfred; (DS Montevideo), Im Bohl 16, 78267 Aach/Hegau
 BURGER, Rainer; (DS Managua), Merianstr. 14, 69469 Weinheim
 CASPER, Claus; (DS London), Grüner Ring 11-13, 24235 Wendtorf
 DAHL, Hans A.; (Lycée Buc), Beim Schillingsfürst 6, 22589 Hamburg
 ERNST, Hilke; (Sibiu/RO), Hochhauserstr. 8, 26121 Oldenburg
 FLEISCHER, Georg; (DS Barcelona), Am Hagen 26, 91217 Hersbruck
 GEHLES, Dr. Rudolf; (AFCENT-Schule Brunssum), Ganghofer Str. 1, 94327 Bogen
 GERLÄCH, Arnold; (DS Lagos), Brahmsweg 35, 74523 Schwäbisch Hall
 GRÜN, Günter; (DS New Delhi), Breslauerstr. 38d, 71139 Karlsruhe
 HENN, Klaus-Peter; (DS Santiago), Habichtswaldstr. 12, 34305 Niedenstein-Ermethei
 HEUWIESER, Josef; (DS Mailand), Eichenstr. 15, 84066 Mallersdorf-Pfaffenberg
 IVERS, Karl; (DS Thessaloniki), Ilsenburger Stieg 4, 38667 Bad Harzburg
 JENDREIZIK, Werner; (Hölters-Sch. Villa Ballester), Albstr. 17; 89584 Ehingen
 KIRMAIR, Wolfgang; (DS Bilbao), Philipp-Faust-Str. 4, 55268 Nieder-Olm
 KLEINE, Wolfgang; (DS Windhoek), Walter-Brecht-Str. 3, 81243 München
 KOCH, Gabriele; (DS Moskau), Berliner Str. 15a, 30916 Isernhagen
 KRAUTHAUSEN, Josef; (Päd.Zentr. Bogotá), Konr.-Adenauer-Ufer 79/81, 50668 Köln
 LOIBL, Josef; (DS Quito), Am Aichbach 10, 84100 Niederaichbach
 MARTINY, Bernd; (DS Windhoek), Magnolienweg 18, 53757 St. Augustin
 MATTHES, Wolfgang; (DS Lissabon), Bottelter 12, 54439 Saarburg
 MÜLLER, Dr. Hermann-Josef; (DS Ist. Giulia Mailand), Auf Mohrbüsch 41, 54292 Trier
 PAETAU, Germaine; (DS Bilbao), Dobbelaersweg 62, 20537 Hamburg

PRÜSS, Dorothee; (Päd. Fak. Uni Prag), Thomas-Mann-Str. 9a, 41469 Neuss
 ROSEN, Gerd; (DS Johannesburg), Konrad-Adenauer-Str. 18, 90522 Oberasbach
 SCHANSKER, Peter-Michael; (DS Mailand), Ulmenweg 8, 76275 Ettlingen
 SCHEUERLEIN, Georg; (DS Nairobi), Eschersheimer Landstr. 595, 59870 Meschede
 SCHMID-SIEGMANN, Erich; (DS Mailand), Haldenstr. 8, 72127 Immenhausen
 SCHROEDTER, Ernst-Joachim, (Goethe-Inst. Seoul), Wegmannstr. 61 B, 34128 Kassel
 SONNENBERG, Kurt; (DS Montevideo), Am Schützenplatz, 27339 Riede
 STOETZEL, Joachim; (DS Santa Cruz Bolivien), Breitenbachstr. 48, 77756 Hausach
 THIEMANN, Günter; (DS Montevideo), Adelgundenstr. 4, 80538 München

WEIS, Hermann; (DS Villa Adelina Buenos Aires), Blütenstr. 9, 67435 Neustadt

Neue Obleute

BECKER, Jürgen; DS Athen
 BERGER, Dr. Roland; DS Montevideo
 BILDSTEIN, Hubert; DS Tokio
 FALTENBACHER, Matthias; DS Thessaloniki
 FRITZEL, Dr. Nils Werner; DS Algier
 KRAUS, Helmut P.; Päd. Zentr. Bogotá
 LEIST, Klaus; DS Genf
 NADENAU, Joseph; DS Djidda
 REIL, Johann; DS Prag
 RITTERHOFF, Joerg; DS Johannesburg

Die ZfA informiert

Folgende Stellen für Schulleiter/innen sind zu besetzen

Colegio Humboldt in Caracas

(zum 01. 09. 1995)
 deutschsprachige Auslandsschule
 Schule mit verstärktem Deutschunterricht
 Klassen 1–13
 Schülerzahl: 995
 Hauptschulabschluß
 Realschulabschluß
 einheimischer Sekundarschulabschluß
 Reifeprüfung
 Deutsches Sprachdiplom Stufe I und II
 StD(in)/StD(in)
 Lt. GesSchD(in)/GesSchD(in)
 Bes.Gr. A 16/A 15
 Gute Spanischkenntnisse sind erforderlich

Deutsche Schule Montevideo

(zum 01. 03. 1995)
 Begegnungsschule
 Klassen 1–13
 Schülerzahl: 1 075
 Hauptschulabschluß
 einheimischer Sekundarschulabschluß
 Hochschulreifeprüfung
 Deutsches Sprachdiplom Stufe I und II
 OSID(in)/StD(in)
 Lt. GesSchD(in)/GesSchD(in)
 Bes.Gr. A 16/A 15
 Gute Spanischkenntnisse sind erforderlich

Deutsche Schule Valdivia

(zum 01. 03. 1995)
 Schule mit verstärktem Deutschunterricht
 Klassen 1–12
 Schülerzahl: 650
 einheimischer Sekundarschulabschluß

Deutsches Sprachdiplom Stufe I und II
 StD(in)/GesSchD(in)
 Bes.Gr. A 15
 Gute Spanischkenntnisse sind erforderlich

Deutscher Schulverband Valparaiso

(zum 01. 03. 1995)
 Begegnungsschule
 Klassen 1–12
 Schülerzahl: 1 100
 einheimischer Sekundarschulabschluß
 Deutsches Sprachdiplom Stufe I und II
 StD(in)/GesSchD(in)
 Bes.Gr. A 15
 Gute Spanischkenntnisse sind erforderlich

Deutsche Schule Concepción

(zum 01. 03. 1995)
 Schule mit verstärktem Deutschunterricht
 Klassen 1–12
 Schülerzahl: 760
 einheimischer Sekundarschulabschluß
 Deutsches Sprachdiplom Stufe I und II
 StD(in)/GesSchD(in)
 Bes.Gr. A 15
 Gute Spanischkenntnisse sind erforderlich

Deutsche Schule Peking

(zum 01. 08. 1995)
 deutschsprachige Auslandsschule im Aufbau
 Klassen 1–10
 Schülerzahl: 120
 Abschlußverfahren Sek. I
 OSIR(in)/RR(in)/RKR(in)
 Bes.Gr. A 14

Deutsche Schule Seoul

(zum 01. 08. 1995)
deutschsprachige Auslandsschule im Aufbau
Klassen 1–10
Schülerzahl: 100
Abschlußverfahren Sek. I
OSTR(in)/RR(in)/RKR(in)
Bes.Gr. A 14

Deutsche Schule Kapstadt

(zum 15. 01. 1996)
Begegnungsschule
Klassen 1–13
Schülerzahl: 531
einheimischer Sekundarschulabschluß
Hochschulreifeprüfung
StD(in)/GesSchD(in)
Bes.Gr. A 15
Gute Englischkenntnisse sind erforderlich

Anschriften der Mitarbeiter dieses Hefes

Allgaier, Dr. Dieter, Vorgebirgsweg 16, 50226 Frechen
Baumgart, Jürgen, Torkelbergstr. 15, 78465 Konstanz
Dederding, Dr. Hans-Martin, Dt. Botschaft Almaty, Postfach 1500, 53105 Bonn
Egenhoff, Manfred, Kleine Wiehe 26, 26160 Bad Zwischenahn
Hannack, Dieter, PZ Apartado Aéreo 101303, Bogotá-100, Kolumbien
Heidler, Tassilo, Friesenstr. 9, 89537 Giengen
Kerscher, Dr. Rudolf, Birkenstr. 40, 86199 Augsburg
Keuter, Ilka, Colegio Humboldt, Aportado Postal 382, 7200 Puebla/Mexiko
Klapproth, Dieter, Neudorf 12, 64756 Mossautal
Knödler, Dr. Otto, Deutsche Schule Peking, c/o Postfach 1500, 53105 Bonn

Lahr, Otmar, Egellstr. 22, 67071 Ludwigshafen
Ohnweiller, Hannelore, Avenida San José de Tarbes No. 118, Valencia, Venezuela
Ostertag, Michael, Colegio Humboldt, Aportado Postal 382, 72000 Puebla/Mexiko
Raabe, Ulrich, Sonnenbergstr. 8 B, 79117 Freiburg
Sauer, Dr. Manfred, Am Walderstrand 51, 58093 Hagen
Schneider, Stephan, Los Toscanes 82, E-35310 El Reventón, Spanien
Stegmann, Eckhard, Agnes-Miegel-Str. 9, 32756 Detmold
Vogel, Dr. Susanne, Murstr. 13–15, 61231 Bad Nauheim
Wächter, Andrea, Meginhardstr. 82 D, 94315 Straubing

NEU!



Wer? Wie? Was? – Stufe 4 –

- für Schüler von 14 bis 16 Jahren
- vertieft das Textsortentraining
- führt in Wortschatz und Syntax verschiedener Fachsprachen ein
- integriert wichtige landeskundliche Informationen
- bietet eine Gesamtübersicht über die Wer? Wie? Was?-Grammatik



NEU!

Bitte fordern Sie unseren Gesamtprospekt an:
Gilde-Buchhandlung Carl Kayser
Buchhandlung und Verlag GmbH
Postfach 16 49
D-53006 Bonn

Telefon (02 28) 63 83 51 • Fax (02 28) 63 92 23

Baden-Württemberg

Beratungsgespräch und Dienstbericht ersetzen bisherige Regelbeurteilung

Über den Entwurf für eine neue Verwaltungsvorschrift, welche die bisherige Regelbeurteilung für Lehrer künftig ersetzen soll, haben die Fraktionen der Regierungskoalition jetzt Einigung erzielt. Kernstück der neuen Verwaltungsvorschrift: Der Schulleiter berät die Lehrkräfte seiner Schule in regelmäßigen Abständen und hält einmal innerhalb von fünf Jahren die Inhalte dieser Beratungsgespräche in Form eines Dienstberichts fest.
(Genauer Wortlaut anschließend)

Die Erfahrungen mit der seit vier Jahren praktizierten Regelbeurteilung haben gezeigt, daß dieses Instrumentarium wenig geeignet war, die Qualität der Schule zu sichern. Die bisherige Regelbeurteilung blieb nämlich im Grunde ohne Folgen. Mit der neuen Verwaltungsvorschrift wird die besonders heftig kritisierte „Ankreuzmethode“ im Rahmen der Befähigungsbeurteilung beseitigt. Im Vordergrund steht künftig die Beratung der Lehrkräfte. Deshalb entfällt auch das bisherige Notenschema; es wird durch eine verbale Würdigung der Leistung und des pädagogischen Wirkens der Lehrkraft im Rahmen des Dienstberichts ersetzt. Wenn es erforderlich scheint, enthält der Dienstbericht auch Zielvereinbarungen, die der Verbesserung des unterrichtlichen und erzieherischen Wirkens der Lehrkraft dienen sollen.

Wichtig: Motivation der Lehrkräfte

Eine wesentliche Zielsetzung der Neuregelung ist es, das pädagogische Wirken des einzelnen Lehrers zu stärken und dort zu helfen, wo dies innerhalb der Schule, im Rahmen der Fortbildung oder auch in Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung möglich ist. Deshalb entfällt auch die für die Regelbeurteilung gültige Altersgrenze von 50 Jahren.

In den Abstimmungsgesprächen mit Bildungspolitikern der beiden Regierungskoalitionen hatte Kultusministerin Dr. Marianne Schultz-Hector nachdrücklich auf die aktuelle schulische Situation hingewiesen: „Mit Blick auf die großen Herausforderungen an die Schule und ihre innere Weiterentwicklung spielt es eine immer wichtigere Rolle, daß die Lehrer motiviert sind“, so die Ministerin wörtlich. Denn vieles von dem, was die Schule leisten könne, hänge von der Motivation der Lehrkräfte ab.

Weiteres Verfahren

Nach der nun erzielten Einigung innerhalb der bildungspolitischen Arbeitskreise der Fraktionen ist der Weg frei zur Erstellung einer Kabinettsvorlage, die unter Federführung des Innenministeriums dem Kabinett vorgelegt werden muß. Dies ist notwendig, da die Beurteilung der Lehrer Bestandteil der Rechtsverordnung über die Beurteilung aller Landesbeamten ist, die entsprechend geändert werden muß. Außerdem muß bei den drei schulischen Hauptpersonalräten das förmliche Mitbestimmungsverfahren durchgeführt werden. In Kraft treten kann die endgültige Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums dann voraussichtlich zum kommenden Schuljahr.

BI

Entwurf**Beratungsgespräch und Dienstbericht****Verwaltungsvorschrift vom ...**

1. Die öffentlichen Schulen sind wie alle anderen Teile der öffentlichen Verwaltung verpflichtet, der Qualität und Effektivität ihrer Arbeit besonderes Augenmerk zu schenken. Im Rahmen der ständig notwendigen Weiterentwicklung und Verbesserung des Bildungswesens kommt der Qualitätserhaltung und Qualitätsverbesserung an der einzelnen Schule eine zentrale Rolle zu. Diesen Zielen dienen Beratungsgespräch und Dienstbericht. Diese sollen die Lehrkräfte in ihrem pädagogischen Wirken bestätigen und bestärken, den Erhalt ihrer Leistungsfähigkeit fördern und Möglichkeiten der Verbesserung aufzeigen, die sie zur Erfüllung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages benötigen. Beratungsgespräch und Dienstbericht tragen dazu bei, die Qualität der Arbeit an der Schule zu sichern. Zur Entwicklung und Förderung eines gedeihlichen pädagogischen Klimas an der einzelnen Schule sowie als Basis für ein fruchtbares erzieherisches Handeln sind die gemeinsame Planung, Vorbereitung und Gestaltung von Unterricht, gegenseitige Hospitationen der Lehrerinnen und Lehrer untereinander sowie die Durchführung von Gesamtlehrerkonferenzen, Teilkonferenzen und Pädagogischen Tagen wichtige Voraussetzungen. In diesem Zusammenhang kommt dem Schulleiter, den sonst an der Leitung beteiligten Personen sowie dem Lehrerkollegium eine besondere Bedeutung zu.

2. Der Schulleiter berät die Lehrkräfte seiner Schule. Dazu führt er in regelmäßigen Abständen Gespräche. In diesem Zusammenhang sind insbesondere folgende Punkte zu erörtern:

- Qualität der unterrichtlichen, erzieherischen und außerunterrichtlichen Arbeit der Lehrkraft,
- individuelle Fortbildungsplanung,
- künftige berufliche Entwicklung,
- Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit.

3. Der Schulleiter erstellt alle 5 Jahre einen Dienstbericht über jede Lehrkraft seiner Schule. Ausgenommen sind Lehreranwärter, Studienreferendare und Lehrer im Beamtenverhältnis auf Probe während der Probezeit. Die Fünf-Jahres-Frist beginnt mit der Eröffnung des letzten Berichts oder der letzten dienstlichen Beurteilung.

Er würdigt im Dienstbericht die Leistung und das pädagogische Wirken der Lehrkraft und zeigt ggf. Möglichkeiten der Verbesserung auf. Im Dienstbericht sind gute Leistungen als solche zu kennzeichnen.

Der Schulleiter gibt den Dienstbericht der Lehrkraft bekannt und bespricht ihn mit ihr.

4. Soweit der Schulleiter feststellt, daß im unterrichtlichen oder erzieherischen Wirken des Lehrers Verbesserungen möglich oder nötig sind, trifft er mit der Lehrkraft eine Zielvereinbarung, die der Qualitätsverbesserung des Unterrichts oder des erzieherischen Wirkens dient. Die Zielvereinbarung ist Bestandteil des Dienstberichts. Bei gravierenden Mängeln sind ggf. unter Einschaltung der Schulaufsichtsbehörde individuell abgestimmte Maßnahmen zu ergreifen und vom Schulleiter zu begleiten (z. B. Beratung durch einen Fachberater, Hospitation, gezielte Fortbildungsmaßnahmen).

5. Der Dienstbericht ist vertraulich zu behandeln. Der Dienstbericht und damit im Zusammenhang stehende schriftliche Äußerungen der Lehrkraft sind zu den Personalakten zu nehmen.

6. Die Verwaltungsvorschrift gilt für Schulleiter entsprechend. In diesem Falle übernimmt die Aufgabe des Schulleiters die Schulaufsichtsbehörde.

7. Diese Verwaltungsvorschrift tritt am ... in Kraft.



Der Stadtplatz von Budweis gehört zu den Sehenswürdigkeiten Böhmens und zu den schönsten Plätzen Europas.
Foto: Andrea Wächter

Als Deutschlehrerin im tschechischen Budweis

„Strč prst skrz krk“ oder Steck den Finger in den Hals

Sind Sie mit Budweis einverstanden? Ein Blick auf die Karte, und ich sage der Dame vom Kultusministerium tatsächlich zu. Nur 100 km südlich liegt Linz, ebenso nah westlich die Grenze nach Bayern – ein Jahr Auslandsschuldienst mit Tuchführung zu Heimat und Muttersprache liegt vor mir. Auch die Planstelle am Gymnasium in Bogen wird bleiben.

České Budějovice ist wunderschön. Prächtige Arkaden und Häuser mit historischen, sorgfältig renovierten Fassaden umgeben den 16 000 Quadratmeter großen Stadtplatz, laut Reiseführer einer der schönsten Europas. In seinem Zentrum verliert sich selbst der gewaltige Samsonbrunnen, der größte auf dem Gebiet der ehemaligen Tschechoslowakei. An der Bischofskirche steht der Schwarze Turm, das Wahrzeichen der Stadt, der nach 360 Stufen Hühnerleiter einen herrlichen Blick auf die 100 000-Einwohner-Metropole Südböhmens, bei guter Sicht sogar bis zu den Alpen bietet. Zwölf Prozent Stammwürze hat das berühmte Budweiser Bier, das sich schon der Schwejk Josef, berühmtester Stammgast in den Masné Krámy, den berühmten Budweiser Fleischbänken, durch die Kehle rinnen ließ.

Noch in den Sommerferien treffe ich zwei meiner zukünftigen Kolleginnen in Passau. Wir sprechen über die Arbeit. In Budweis werden zwei „Null-Klassen“ mit Intensiv-Sprachunterricht für 66 Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 bis 15 Jahren eingerichtet. Zwei bayerische Lehrer und vier Tschechinnen sollen in Gruppen von je elf Teilnehmern 20 Wochenstunden Deutsch geben. Das sind optimale Bedingungen. Ich freue mich auf das Experiment.

Am 1. September 1992, nach dem ersten Schulgottesdienst seit über 40 Jahren, treten wir unseren Dienst an: Als „Bischöfliches Gymnasium Johann Nepomuk Neumann“ beziehen rund 150 Schüler und 20 Lehrer den zweiten Stock eines von vielen Schülergenerationen verschlissenen Altbaus am Rande

des Stadtzentrums. Das Gebäude ist zwar inzwischen wieder in den Besitz der Stadt übergegangen und Bürgermeister Talir hat seine Tochter im Bischöflichen Gymnasium angemeldet – die bisherigen Insassen, das Personal einer Grundschule und eines Horts für Schulanfänger, denken freilich nicht im Traum daran, das Feld zu räumen. Überall herrscht Raumnot.

Weder Kreide noch eine anständige Tafel, keine Bücher, kein Kopierer, nicht genug Klassenzimmer, so beginnt das Schuljahr. Wir unterrichten in der Schulküche und – widerwillig geduldet – auch im Hort. Unsere Schüler entschädigen uns für die Strapazen. Vier Stunden Deutschunterricht pro Tag? Kein Problem. In einer Gesellschaft, in der die Freizeitindustrie bisher wenig Terrain erobert hat, besitzt die Schule noch Unterhaltungswert. Und Deutsch sprechen können heißt gerade jetzt, gute Berufschancen zu haben.

Der Schulalltag ist nicht immer leicht. Wir kämpfen um unser Gehalt, das laut Vorinformation in Deutschland umgerechnet zirka 320 Mark brutto betragen sollte. Die Verhandlungen mit dem Direktor müssen mühselig übersetzt werden. Mit rund 50 Mark weniger geben wir uns dann zufrieden. Gehalt gibt es zunächst zweimal, später einmal pro Monat – in der Lohntüte.

Wir gehen uns anmelden. Ein Ausländerpaß muß her. Er steht Gastarbeitern wie uns und ausländischen Unternehmern in der Republik zu, und wir können damit unter anderem in Hotels statt der Touristenpreise den Einheimischentarif bezahlen.

Unser Behördenmarathon beginnt auf der Fremdenpolizei mit einem ausschließlich auf Tschechisch abgefaßten Formular. Außerdem fordert der Beamte drei Bescheinigungen vom Arbeitsamt, eine von der Schule, zwei Bearbeitungsmarken, erhältlich nur auf der Post, und Paßfotos. Und um allem die Krone aufzusetzen, werden unsere Vermieterinnen mit Personalausweis zum Notar beordert, um dort zu beweisen, daß wir tatsächlich bei ihnen wohnen. Ich fühle mich nicht gerade willkommen. Unwillkürlich muß ich an die Gastarbeiter in Deutschland denken. Als wir den Paß nach zwei Monaten immer noch nicht haben, werden wir energisch und drohen, uns in Prag beim Kultusministerium zu beschweren. Das hilft. Bei einem späteren Treffen der Deutschlektoren in der CSFR erfahren wir, daß manche Kollegen fast ein halbes Jahr auf ihr Dokument warten mußten.

Meine Wohnung – zwei möblierte Zimmer, Küche und Bad im ersten Stock eines Einfamilienhauses – kostet im Monat 2 000 Kronen (rund 110 Mark). Für deutsche Verhältnisse ein lächerlicher Preis. Für Tschechen, die für eine Vierzimmerwohnung ohne Nebenkosten rund 1 500 Kronen hinblättern, viel zu teuer. Daß in den meisten Familien beide Partner arbeiten, ist ganz selbstverständlich.

Miete ernährt die Familie

Tagung der Deutschlektoren aus der tschechischen und slowakischen Republik in Stará Tura nördlich von Bratislava. Es tut gut, sich auszutauschen. In Prag, erzählt eine Kollegin aus Hamburg, gibt es als Alternative zum Lehrerwohnheim nur eine Wohnung auf dem freien Markt, zu zahlen in Dollar oder D-Mark. Sie selbst legt monatlich 840 Mark auf den Tisch und ernährt damit eine ältere Dame, ihren arbeitslosen Sohn und zwei Enkel.

Abendessen in den historischen Fleischbänken. Hier hört man zwar mehr Österreichisch und Bayerisch als Tschechisch, trotzdem hat sich das Lokal seinen urböhmischen Charakter bewahrt. Jeden Donnerstag spielt eine Blaskapelle auf. Hier wird das echte Budweiser Budvar ausgeschenkt, das jeder neu eingetroffene Gast, noch ehe er sich's recht überlegt, schon vor sich auf dem Tisch stehen hat. Wir legen das Touristenmenü beiseite – dort preist die Tageskarte u. a. einen „Kartoffelpuff“ an – und versuchen uns an der preisgünstigeren tschechischen „lístek“. Böhmisches Knödel verschmähen wir heute, die gibt es jede Woche mindestens einmal in der Schulkantine. Stattdessen wählen wir zur Abwechslung vegetarisch: ein „Heringsäuglein“ für fünf Pfennige als Vorspeise (es kommt gottlob nur ein Rollmops), gefolgt von überbackenen Champignons mit Kartoffeln und einer Palatschinken zum Nachtisch. Zum angenehmen Gefühl, satt zu sein, gesellt sich der kleine Triumph, die erste sprachliche Hürde genommen zu haben.

Ein historischer Augenblick

Die Trennung der Tschechischen Republik von der Slowakei – ich habe das Gefühl, einen historischen Augenblick mitzuerleben – geht erstaunlich glatt über die Bühne. Von den Kollegen ist nur immer wieder zu hören: „Wir haben das nicht gewollt, das ist eine rein politische Entscheidung.“ Die alten Kronen

gelten nicht mehr. Eine Nation muß zum Geldwechseln. Zwei Tage lang läuft der Umtausch. In dieser Zeit kann nur mit allem, ab dem Stichtag null Uhr nur mit neuem Geld bezahlt werden. Die Hausfrauen kommen mit ihrer Finanzplanung ins Schleudern. Da erst ab 100 Kronen neues Geld ausgegeben wird, versucht plötzlich jeder, im Geschäft seine großen Scheine zu versilbern und mit 500 Kronen eine Albitube Zahnpasta zu kaufen.

Unsere Schüler kämpfen mit der deutschen Sprache, ich mit der tschechischen. Meine Siege fallen im Gegensatz zu ihren eher bescheiden aus. Sieben Fälle, 14 Deklinationsmuster, und dazu eine für die teutonische Zunge teuflisch schwere Aussprache. „Strč prst skrz krk“, bringen mir die Schüler bei, „steck den Finger in den Hals“. Trotzdem ist Tschechisch alles andere als unmelodisch, in der Wortbildung sogar ausgesprochen poetisch. Die Monate tragen Namen wie „der Eisige“ (Januar), „der Blumige“ (Mai), „der Sichel-Monat“ (August) oder „Blätterfall“ (November).

Ich versuche geduldig, den Schülern das „Bimakeln“ abzugewöhnen: das „Gries Gott“, die „Knedl“ das „Auf Widrrsähn“. Dafür lerne ich von ihnen böhmischen Dialekt: „gsicht“ und „gšeft“ (das „š“ entspricht dem deutschen „sch“), „flaška“ und „štamberle“, „sicflajš“ (Sitzfleisch) und „haksn“ (Hax'n), „mišunk“ (Mischung) und „ekstrabuřt“ (Extrawurst). Geflucht wird mit „sakra“. Nur langsam gewöhne ich mich an die unter Freunden übliche Begrüßungsformel. Den ganzen Tag tönt einem von irgendwoher „ahoj!“ entgegen. Und dabei ist weit und breit kein Meer in der Nähe.

„Artikel, Artikel, Artikel!“ Manchmal ist es zum Verzweifeln. So schwer hatte ich mir meine Muttersprache nicht vorgestellt. „Ich mag die Kartoffeln“, hatte mir Martina Baštová gerade versuchsweise angeboten. „Nein, Kartoffel“, versucht sich die Nachbarin. Ich schlage in gespielter Entsetzen die Hände vors Gesicht. Wie heißt der unbestimmte Artikel im Plural? „Eine“ tönt es forsch aus dem Hinter-

grund. Gottlob greifen jetzt die Grammatikasse ein. „Gibt es nicht?“ – „Ach sooo ...“ Endlich. „Ich mag Kartoffeln“ muß es also heißen. Im Tschechischen gibt es keine Artikel. Deshalb haben die Schüler – und ich! – eine ganze Menge Probleme. Die Klasse seufzt. Ich auch. Und dann lachen wir zusammen, denn zu ernst muß man das auch nicht nehmen. Genausowenig wie das letzte Testdiktat, in dem rund ein Viertel der Schüler das Schloß „Neuschweinstein“ besichtigt hat.

Vlastislav Břiza, Klassenclown und zum Fürchten pfiffig, hat meinen Namen im Lexikon nachgeschlagen und begrüßt mich feixend mit „Frau Hlidač“. Einen Moment bin ich baff. Dann fällt mir blitzschnell ein, daß auch er einen klingenden Namen hat. Mein „Ach, Grüß Gott, Herr Birke“ sitzt, alles lacht. Trotzdem ein Plus für Vlasta. Nicht einmal auf Deutsch ist er auf den Mund gefallen.

Jetzt fehlt das Geld

Auch wenn unser Schulexperiment so positiv begonnen hat, das Ende ist schon jetzt in Sicht. Das Bischöfliche Gymnasium Budweis sollte ein zweisprachiges Gymnasium mit deutschem Fachunterricht werden. Doch der Traum ist längst ausgeträumt. Das Geld fehlt, und andere Standorte wie Prag oder Liberec (Reichenberg) haben bessere Interessenvertretungen.

Auch die „Null-Klasse“ mit Intensiv-Deutschunterricht soll ab 1994 nicht mehr angeboten werden. Das bedauere ich sehr. Hier habe ich zum erstenmal erlebt, daß eine ganze Klasse für ein Fach und nicht nur für Noten und Zeugnisse gearbeitet hat. Durchmogeln kann sich bei 20 Wochenstunden niemand. Der Lerneffekt ist groß. Größer als in einem System wie dem unseren, wo die Schüler vor lauter Fächern ihre Bildung aus den Augen verlieren. Es sieht freilich ganz so aus, als ob auch die Tschechen auf dem Weg in diese Richtung wären.

Andrea Wächter

Niederländisches Ministerium für Unterricht und Wissenschaft

Neues Schuljahr beginnt in den Niederlanden mit neuer Schulform

Die 185 000 Neuzugänge der Sekundarschulen in den Niederlanden werden in den kommenden drei Jahren alle in den gleichen fünfzehn Fächern unterrichtet. Dies hängt mit

der Einführung der sogenannten Grundausbildung zusammen. Unterrichtsminister Ritzzen möchte die Allgemeinbildung der Schuljugend anheben. Der Minister sucht nach bes-

serem Anschluß der Schule an die Anforderungen der heutigen Gesellschaft.

Der Staat hat in sogenannten „Kernzielen“ festgeschrieben, über welche Kenntnisse, Einblicke und Fähigkeiten ein Schüler nach Absolvierung der Grundbildungsjahre verfügen muß. Zu den Pflichtfächern gehören jetzt auch Technik, Informatik und Versorgung, wobei Mädchen und Jungen gleichermaßen lernen, wie sie für sich selbst und andere sorgen können.

Die Schüler sollen vor allem lernen, wie sie später in einer Gesellschaft bestehen können, die sich fortwährend ändert. Aus diesem Grund ist der Unterricht stark auf praktische Anwendung des erworbenen Wissens gerichtet.

Das Grundbildungsprogramm läuft an allen Schulen der Sekundarstufe; die Schulform bestimmt lediglich, wie schnell die gesetzten Ziele erreicht sind. Da alle Schüler auf allen Sekundarschulen zunächst die gleichen fünfzehn Fächer lernen, kann die endgültige Entscheidung für eine bestimmte Art von Schule länger als bisher hinausgeschoben werden.

Aufschub ist leichter innerhalb von Gesamtschulen, die die ganze Schulformbreite anbieten – von der Berufsfachschule bis zum Gymnasium. Die Schüler können dort nach den Grundbildungsjahren ohne viel Umstände umsteigen.

Einzelheiten in nachfolgender Dokumentation.

Grundausbildung

Modernisierung der ersten Schuljahre im Unterrichtswesen der Niederlande

Nach fünfundsiebenzig Diskussions- und Vorbereitungsjahren haben die beiden Kammern des niederländischen Parlaments das Gesetz über die Grundausbildung (Wet Basisvorming) angenommen. Danach wird jeder Schüler, der in das erste Jahr des Sekundarunterrichts eintritt, ab dem 1. August 1993 eine Grundausbildung nach modernen Methoden erhalten, die den Anforderungen der Gesellschaft an den Nachwuchs angepaßt sind.

Grundausbildung in der Praxis

- Die Grundausbildung bringt einen neuen Schultyp neben den schon bestehenden Schulen vom Typ v.b.o., m.a.v.o., h.a.v.o. und v.w.o.* Auf allen Schulen werden ab dem ersten Jahr Grundkenntnisse vermittelt. Die Periode der Grundausbildung geht fließend in das spezifische Bildungsprogramm des jeweiligen Schultyps über.
- Die Grundausbildung dauert in der Regel drei Jahre, kann jedoch je nach Schultyp und Entwicklung des Schülers zwei bis vier Jahre erfordern.
- Mit der Einführung der Grundausbildung steigt die durchschnittliche Unterrichtswoche auf 32 Lehrstunden von 50 Minuten. Hiervon müssen alle Schulen 25 Stunden für Pflichtfächer der Grundausbildung ansetzen. Neben bekannten Fächern wie Niederländisch, Englisch und Mathematik kommen für manche Schultypen neue Fächer hinzu, beispielsweise Technik, Informatik und Versorgung.

- Die restlichen 7 Wochenstunden können die Schulen nach eigenem Ermessen benutzen, zum Beispiel für Latein und Griechisch (auf dem Gymnasium obligatorisch), Religion Nachhilfe für Schwach notierende Schüler oder zusätzliche Stunden in den vorgeschriebenen Fächern der Grundausbildung.

Hauptzielsetzungen

Die Grundausbildung stellt eine Erneuerung des Lehrplans für die ersten Jahre der Sekundarstufe dar und zielt auf Qualitätsverbesserung des Unterrichts und besseren Anschluß an die Anforderungen der Gesellschaft hin. Zu diesem Zweck ist für jedes Fach die Hauptzielsetzung festgeschrieben. Während der Grundausbildungsjahre werden zielgerichtete Lehrmittel und Unterrichtsmethoden angewandt.

Anwendungsorientiertes Lernen

Die Ziele geben an, über welche Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler nach den Grundausbildungsjahren verfügen muß. Dabei werden die Fächer nach drei gemeinsamen Kennzeichen gestaltet, die Anwendung, Können und Zusammenhang betreffen.

- Das anwendungsorientierte Lernen geht von einem für den Schüler erkennbaren Zusammenhang aus. Dabei liegt der Akzent auf Lernen durch die Praxis.
- Beim Können geht es um die persönliche Entwicklung und die soziale gesellschaftsbezogene Bildung des Schülers. Dazu gehören Dinge wie Planung, Diskutieren und Analysieren.
- So wie in der Gesellschaft alles zusammenhängt, besteht auch Zusammenhang zwischen den Fächern, in denen die Schüler unterrichtet werden.

* Erklärung der Abkürzungen

v.b.o. Berufsvorbereitender Unterricht (4 Jahre)

m.a.v.o. Allgemeinbildender Sekundarunterricht der Mittelstufe (4 Jahre)

h.a.v.o. Allgemeinbildender Sekundarunterricht der Oberstufe (5 Jahre)

v.w.o. Vorwissenschaftlicher Unterricht (6 Jahre).

Zur Illustrierung der neuen Unterrichtsmethode folgen hier einige Beispiele:

Technik

Im Fach Technik der Grundausbildung lernen die Kinder den Umgang mit den verschiedensten technischen Erzeugnissen sowie die selbständige oder gemeinsame Ausführung von Arbeiten. Sie beschäftigen sich mit Fragen wie: „Wieviel Strom verbrauchen wir zuhause? – Ist das viel oder wenig?“

Versorgung

Es geht hier um die eigene Versorgung und die anderer. Dabei lernen die Kinder beispielsweise, worauf sie beim Einkauf und bei der Wahl von Kleidung achten müssen, wie man Qualität beurteilt, aber auch, wie man Tiere und Pflanzen versorgt. Mit Technik und Versorgung möchte die Schule die traditionelle Rollenverteilung zwischen Jungen und Mädchen überwinden.

Deutsch, Englisch, Französisch

Auch der Sprachunterricht wird angepaßt. Es wird besonderer Nachdruck auf die praktische Anwendung von Fremdsprachen gelegt. Die Schüler müssen sich nach der Grundausbildung beispielsweise selbständig im Ausland orientieren und ein Gespräch in der Landessprache führen können. Neben Englisch ist eine zweite Fremdsprache obligatorisch. Schüler von v.b.o.- und m.a.v.o.-Schulen können zwischen Deutsch und Französisch wählen. Auf h.a.v.o.- und v.w.o.-Schulen sind beide Sprachen Pflichtfach.

Größere Autonomie für die Schulen

Obleich alle weiterführenden Schulen bestimmte Pflichtfächer einhalten müssen, gewinnen sie im Rahmen der Grundausbildung mehr Freiheit. Sie entscheiden zum Beispiel selbst darüber, wie sie die vorgeschriebenen Unterrichtsstunden im Lehrplan verteilen. Ferner können sie auch selber entscheiden, welche anderen Fächer sie noch anbieten wollen. Bestimmte Fächer können sie auch kombiniert anbieten. Durch diese Wahlfreiheit gewinnen die Schulen eine eigene Prägung.

Für die Verteilung der Pflichtfachstunden gilt eine Richttabelle für drei Lehrjahre.

Pflichtfach	min. Gesamtstundenzahl
Niederländisch	400
Englisch	280
Deutsch oder Französisch	240
Mathematik	400
Biologie	120
Versorgung	100
Geschichte und Staatsbürgerkunde	200
Erkunde	140
Wirtschaftslehre	80
Technik	180
Informatik	20
Leibeserziehung	360
Mindestens zwei der musischen Fächer Kunst, Musik, Tanz und Drama – zusammen	280
Grundausbildung	3 000
Wahlfreie Unterrichtsstunden in drei Lehrjahren	840
Insgesamt verfügbar	3 840

Beispiel:

Ein Schuljahr besteht aus 40 Wochen. Für Englisch sind 240 Stunden vorgesehen. Die Schule könnte die Stundenpläne wie folgt einrichten: im 1. und 2. Lehrjahr zwei Stunden in der Woche und im 3. Lehrjahr drei Stunden.

Grundausbildung im Examen

Nach den Grundausbildungsjahren werden Wissen, Verständnis und Fertigkeiten der Schüler geprüft. Die Normen werden staatlich festgelegt. Darüber hinaus kann die Schule auch eigene Normen aufstellen und anlegen. Obendrein steht es der Schule frei, wann und wie sie prüft und wie sie die Ergebnisse beurteilt.

Sonderfälle

Schulen können Schülern ein oder mehrere Fächer der Grundausbildung erlassen, zum Beispiel, wenn Unterricht in zwei modernen Fremdsprachen einen Schüler überlastet. Schüler mit einer anderen Muttersprache als Niederländischen können diese anstelle der zweiten Fremdsprache als Schulfach wählen.

Berufssekundarunterricht

Die neue Gesetzgebung und Regelung hat zu einer eingreifenden Änderung des Berufsunterrichts geführt. Um hervorzuheben, daß es die alte Berufsschule als Endstation nicht mehr gibt, spricht man seit August 1992 in den Niederlanden vom „berufsvorbereitenden Unterricht“ (v.b.o.). Auf v.b.o.-Schulen liegt der Schwerpunkt in den ersten Lehrjahren auf Fächern der Grundausbildung. Im Lauf der Ausbildungsjahre entscheiden sich die Schüler für den Bereich, in dem sie sich prüfen lassen wollen. Das Interesse für berufsvorbereitende Fächer wird dadurch zunehmen. Obendrein bieten sich durch Einführung des v.b.o. mehr Möglichkeiten im Praktikum.

Breite Schulgemeinschaften

Natürlich läßt sich die Grundausbildung auf allen Sekundarschulen realisieren, doch kommt das System erst voll zur Entfaltung, wenn eine Schule möglichst viele Schultypen in sich vereinigt. Eine große, breit angelegte Schule kann verschiedene Wege während und nach den Grundausbildungsjahren anbieten. Durch Bildung beispielsweise einer gemischten m.a.v.o./v.b.o.-Klasse kann die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg hinausgeschoben werden und braucht sich ein Schüler nicht schon mit zwölf Jahren für m.a.v.o. oder v.b.o. zu entscheiden.

Der Staat befürwortet Zusammenarbeit zwischen v.b.o.-Schulen und anderen Schulen, schreibt diese aber nicht vor. Es bleibt den Schulvorständen überlassen, ob sie fusionieren wollen oder nicht.

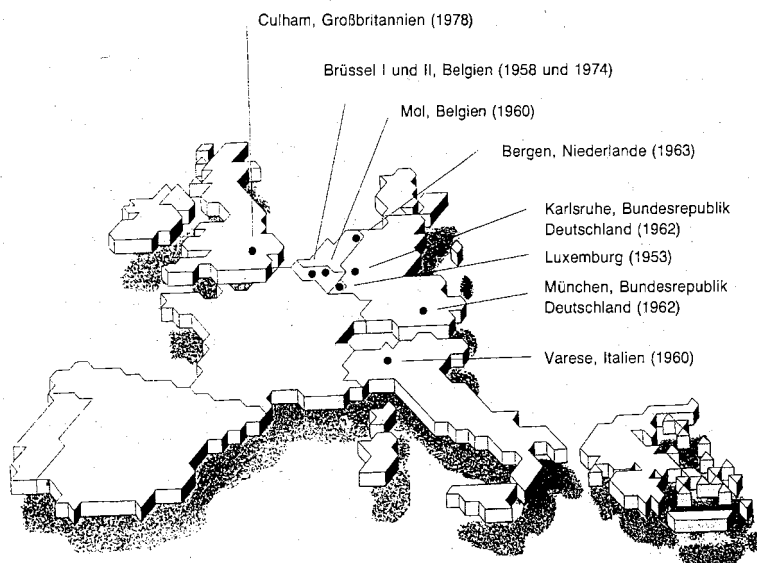
Europäische Schulkultur gestalten

Zur Geschichte der Europäischen Schulen – Werdegang und Eigenart

In den zwölf Staaten der Europäischen Gemeinschaft (EG) gehen gegenwärtig fast 70 Millionen Kinder und Jugendliche zur Schule. Wenn auch – statistisch gesehen – 40 % dieser jungen Europäer ihren Schulbesuch bereits mit 16 Jahren beenden, so werden sie doch alle in Unterricht und Schulleben in gewisser Weise auf Aufgaben und Lebensaspekte in der EG ihrer Altersstufe entsprechend vorbereitet.

Standorte Europäischer Schulen

(in Klammern die Jahreszahlen der Eröffnung)



Vor diesem Hintergrund kann durchaus nach dem Existenzrecht der insgesamt neun Europäischen Schulen, mit über 15 000 Schülern, nur in sechs Staaten der EG ansässig, gefragt werden: Privilegierte schulische Außenseiter? Eine dezente Variante internationaler Bildungseinrichtungen? Eine Quantité négligeable? Vor allem vielleicht doch ein unverwechselbarer moderner Schultypus als Bildungsangebot für

Kinder hochmobiler Eltern der EG – oder überhaupt zur Entfaltung guter Begabung?

Ihre Geltung erlangten die Europäischen Schulen in erster Linie dadurch, daß sie keine Produkte des Staates, sondern das Ergebnis eines gesellschaftlichen Zusammenschlusses sind. Die Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) hatte anfangs der fünfziger Jahre aus den damals

sechs Mitgliedsländern dieser Montanunion Bedienstete und ihre Familien in Luxemburg zusammengeführt. Obwohl das Gastland breite geistige und gesellschaftliche internationale Aufgeschlossenheit auszeichnet, wofür schon sein Trilingualismus mit Französisch, Deutsch und Lëtzebuergisch als Landessprachen ein Beispiel bietet, vermochte es institutionell nicht den neuartigen multinationalen Schulerwartungen zu entsprechen. Aufgrund ihrer lebhaften Initiative und ihres geschickten Engagements gelang es der Elternvereinigung der EGKS schnell, ihre Schulsorgen ins öffentliche Blickfeld zu rücken. So konnten 1953 mit Unterstützung der Organe der EG sowie der luxemburgischen Regierung ein Kindergarten und eine Grundschule, ausgestattet mit einem großen Potential europäischer Hoffnungen, eröffnet werden. Der dort 1954 begonnene Aufbau der Höheren Schule führte 1959 zur ersten Europäischen Reifeprüfung.

Das pädagogische Fundament und die politische Rechtfertigung enthält die Deklaration, die in die Grundsteine der Europäischen Schulen eingemauert ist: „Diese Schule wird Kinder Deutschlands, Belgiens, Frankreichs, der Niederlande, Italiens, des Großherzogtums Luxemburg und der anderen Länder, die sich am Aufbau eines geeinten Europas beteiligen, vom ersten Schultag an bis zum Beginn des Hochschulstudiums aufnehmen ... Jungen und Mädchen verschiedener Sprache und Nationalität nehmen an den gleichen Spielen, am gleichen Unterricht teil; so werden sie lernen, sich zu verstehen, zu achten und zusammen zu leben. In solcher Gemeinschaft erzogen, von frühester Jugend an frei von trennenden Vorurteilen, vertraut gemacht mit der Schönheit und dem Wert der verschiedenen Kulturen, werden sie sich ihrer gemeinsamen Verantwortung bewußt werden. Dabei werden sie die Liebe zu ihrer Heimat und den Stolz auf ihr Vaterland bewahren, in ihrer geistigen Haltung aber werden sie Europäer werden, wohl vorbereitet, das Werk zu vollenden, das ihre Väter begonnen haben, ein geeintes und glückliches Europa zu schaffen.“

Mögen sich in den folgenden Jahren auch die Euphorie abgeschwächt haben und die Programmatik zunehmend durch pragmatisches Handeln abgelöst worden sein, so zeigt sich doch an der Kette von Schulgründungen, mit Ausnahme Münchens (Europäisches Patentamt) sämtlich an Orten mit EG-Institutionen, die Macht des schulischen Impulses und

die Produktivität der gleichgerichteten erzieherischen Kräfte: Luxemburg 1953, Brüssel I 1958, Varese/Italien und Mol/Belgien 1960, Karlsruhe 1962, Bergen/Niederlande 1963, Brüssel II 1974, München 1977, Cluham/Großbritannien 1978.

Der beträchtliche Bedarf an Koordinierung und Harmonisierung von sechs unterschiedlichen, historisch gewachsenen nationalen Schulsystemen zwecks Schaffung einer funktionalen schulischen Einheit als „Schola Europaea“ erforderte eine Fülle von Abmachungen und Übereinkünften, beginnend mit zwischenstaatlichen Verträgen, weiter über Vereinbarungen zu Schulaufsicht und -verwaltung bis hin zu methodisch-didaktischer Zusammenarbeit. In Anerkennung des wagemutigen Auftaktes werden seitdem die frühen Vereinbarungen gleichsam als Magna Charta angesehen: die Satzung der Europäischen Schule von 1957, deren Überarbeitung zur Zeit beraten wird, die Ordnung der Europäischen Reifeprüfung von 1957, die 1982 eine Neufassung erhielt, sowie das Protokoll zur Gründung Europäischer Schulen von 1962 mit späteren Zusatzprotokollen, die jeweils den Geltungsbereich des 62er Abkommens erweiterten. Danach besitzen diese Schulen den Status öffentlich-rechtlicher Anstalten der jeweiligen Mitgliedsstaaten, sie sind keine Schulen der EG, wie fälschlicherweise landläufig angenommen wird.

Die Europäische Schule ist als Ganztagschule mit 5-Tage-Woche konzipiert. Beim 8-Stunden-Tag (einschließlich Mittagspause) steht der Mittwochnachmittag für Arbeitsgemeinschaften und Förderunterricht zur Verfügung. Der Besuch des zweijährigen Kindergartens ist freiwillig. Die vertikale Schulgliederung geht von 12 Jahren Schulzeit bis zum Europäischen Abitur aus. Dem Unterricht liegen vereinheitlichte Lehrpläne zugrunde. Die Grundschule umfaßt 5 Jahre. Die darauf aufbauende 7-jährige Sekundarstufe gibt insbesondere die Binnenreformen zu erkennen: Kl. 6–8 sind als Beobachtungsstufe, seit 1981 Kl. 9/10 als Vororientierungsstufe und seit 1983 Kl. 11/12 als Orientierungsstufe gestaltet. Dabei soll mittels eines ausgeklügelten Geflechts von Ergänzungsunterricht, Pflicht-, Kern-, Kurs- und Wahlfächern sowohl individuellen Neigungen der Schüler als auch dem als unverzichtbar anerkannten Bestand an grundlegender europäischer Geistesbildung entsprechen werden.

Generell unbestritten geblieben ist der hohe Leistungsstand der Schulen, ihre Abiturienten

gelten als wissenschaftlich gut vorgebildet und sprachlich versiert. Das Zeugnis des Europäischen Abiturs wird in allen Ländern der EG, Österreich, Schweden sowie teilweise in der Schweiz und in den USA als Hochschulzugangsbefreiung anerkannt. Demgegenüber ist es bislang nicht recht gelungen, die seit 1973 formell beschlossene äußere Differenzierung mit einem kurzen realschulähnlichen Bildungsgang und qualifiziertem Abschluß am Ende der 10. Klasse dauerhaft vorzunehmen. Wo hier die Haupthindernisse liegen, ob bei der Halbherzigkeit des pädagogischen Angebots oder im Prestigedenken von Eltern, bleibt eine offene Frage.

Aus der Aufbruchstimmung und dem Bewußtsein schulischen Neuanfangs sind der hohe Rang der Sprachbildung und des Sprachlernens erhalten geblieben, das Primat der Muttersprache in Verknüpfung mit den Anforderungen gestufter Zwei- und Mehrsprachigkeit. Demgemäß sind die Europäischen Schulen in Sprachabteilungen gegliedert, in der die jeweilige Muttersprache der Schüler für die Mehrzahl der Fächer Unterrichtssprache ist. Reichten in den ersten beiden Jahrzehnten die Sektionen für Französisch (auch für frankophone Belgier und Luxemburger), Niederländisch (gleichfalls für niederländischsprachige Belgier), Italienisch und Deutsch (auch für Luxemburger mit der Grundsprache Deutsch) aus, so sind seit 1972 infolge der EG-Erweiterung auf zwölf Länder noch die Abteilungen für Englisch (ebenfalls für Iren), Dänisch, Griechisch, Portugiesisch und Spanisch hinzugekommen.

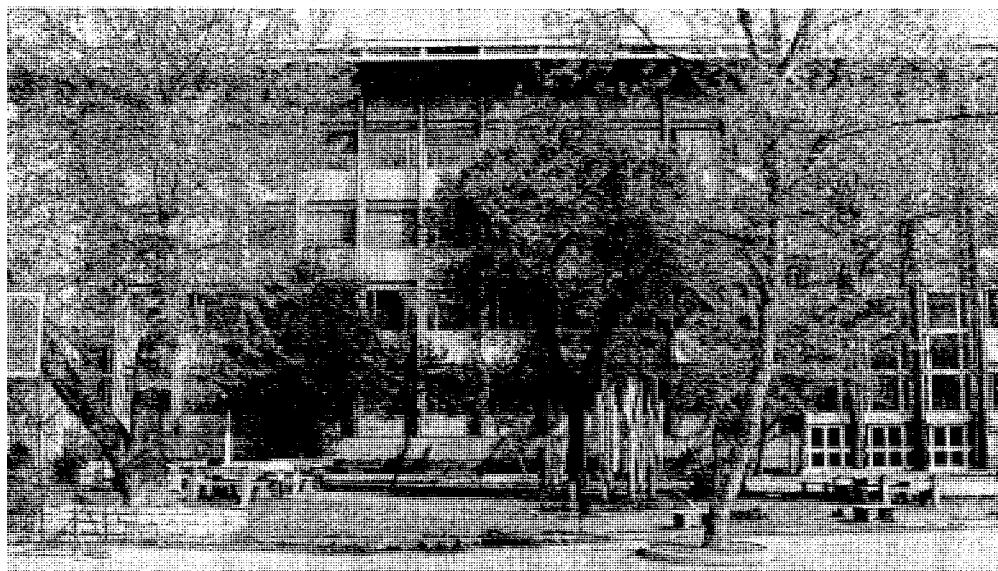
Doch scheinen bereits jetzt mit solcher Diversifikation auf neun Sprachabteilungen kleinere Europäische Schulen überfordert zu sein. Jeder Schüler erlernt sodann vom ersten Grundschuljahr an eine zweite Sprache, die sog. Ergänzungssprache, die ab Klasse 3 zur Umgangssprache in den „Europäischen Stunden“ und ab Klasse 8 zur fachlichen Unterrichtssprache aufsteigt, darunter u. a. in Geschichte, Geographie und Sozialkunde, die selbst an bikulturellen Auslandsschulen meist Fächer mit fester Bindung an die Landessprache darstellen. Eine weitere Fremdsprache ist ab Klasse 7 für alle Schüler Pflichtfach. Dazu

verhilft die Vielsprachigkeit des Schullebens jedem einzelnen beinahe selbstverständlich zu intensiver Erfahrung europäisch geprägter polyglotter Lebensart.

Unverkennbar ist, daß der französische beziehungsweise romanische Einfluß bedeutend ist. Merkmale hierfür sind u. a. das Gewicht der Wissensvermittlung, dozierender Unterrichtsweisen und schriftlicher Examina, das Notensystem und das Zentralabitur, vor allem jedoch die Körperschaftsspezifische Hierarchie. Oberstes Leitungsgremium der Europäischen Schulen ist der Oberste Rat, dem jetzt 12 Mitgliedsstaaten, die EG-Kommission und das Europäische Patentamt angehören; er regelt und entscheidet sowohl pädagogische Fragen als auch Verwaltungsangelegenheiten. Eine weitere gemeinsame Einrichtung sind die beiden Inspektionsausschüsse für die Grundschule und die Sekundarschule, deren von den vertragschließenden Regierungen bestimmte Inspektoren korporativ die Schulaufsicht ausüben. Außerdem verfügt jede einzelne Schule über einen Verwaltungsrat. Außerhalb dieser Schulverfassung haben sich mit der Zeit eine Menge weiterer Gremien gebildet, auch Anzeichen für die Suche nach einer erneuerten, stimmigen Organisation. Richten sich die internen Erwartungen vor allem auf eine verbesserte Beteiligung von Eltern und Lehrern „vor Ort“ an relevanten Beratungs- und Entscheidungsprozessen, so haben die politischen Forderungen „von draußen“ vorrangig die Intensivierung der betrieblichen Effizienz und die Dezentralisierung des Systems zum Ziel. Hierbei taucht bei aller Würdigung ihrer pädagogischen Arbeit und Leistung ebenfalls die kritische Frage nach der gesellschaftlichen Ortsbestimmung der Europäischen Schulen auf. Die Entscheidung zwischen Selbstversorgung in einem EG-Bezirk und Pionierleistung für das mehrsprachige Schulwesen in der EG wurde schon vor Jahren in der pädagogischen Publizistik als notwendig erkannt. Die Beratungen über diese Gesamthematik sind jetzt aufgenommen worden. Sie müssen bei aller Detailarbeit ein hohes Ziel im Auge behalten: die attraktive Gestaltung europäischer Schulkultur.

Harry Werner

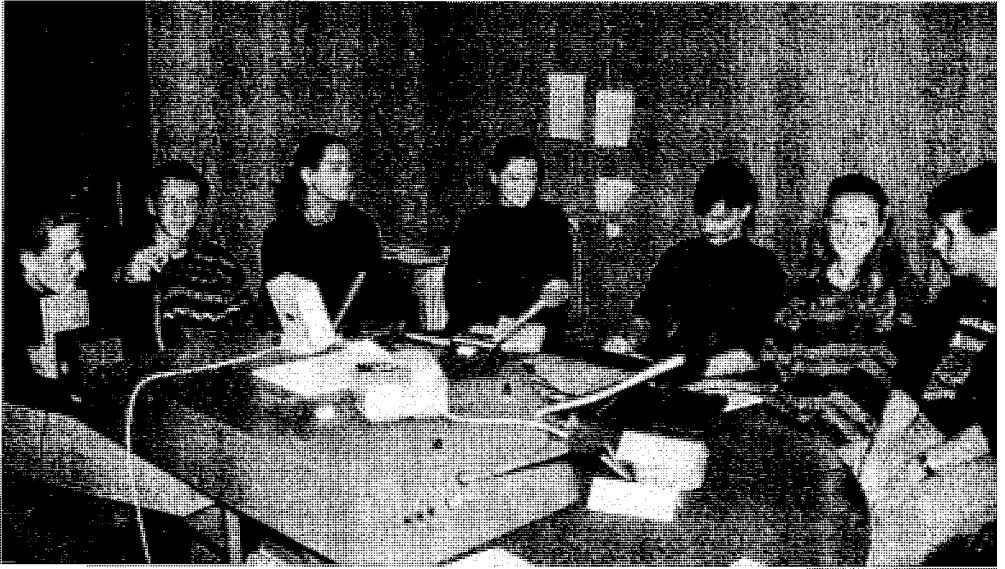
Auslandsschulen im Bilde ...



▲ Schulhaus mit Pausenhof

Theaterspiel Herr Pater Squenz ▼



... DS Mailand*Lyrik-AG im Studio des SDR ▲**... selbst gestaltete Räume ▼*

Die Klapptafel im DaF-Unterricht

1. Teil

Im Rahmen der kontinuierlichen Fortbildungsveranstaltungen für DaF-Lehrer am Colegio Alemán de Guatemala zusammen mit dem Instituto Austriaco nimmt die Arbeit mit der Klapptafel einen breiten Raum ein. Vor allem an Schulen in Entwicklungs- und Schwellenländern kommt der Tafel neben dem Schulbuch als einem primären Medium bei der täglichen Arbeit im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Bedeutung zu. Photokopien, Arbeitsblätter und Arbeitshefte für Schülerhand sind häufig zu teuer oder nicht verfügbar, Tageslichtprojektoren und Diageräte aus vielfältigen Gründen nicht vorhanden oder einsetzbar. Hinzu kommt, daß der DaF-Unterricht – besonders in der Primaria – durch eine gewisse Zerissenheit geprägt ist: durch die unterschiedlichen Kategorien von Lehrern, die Verwendung verschiedener Lehrwerke, die bruchstückhafte Kenntnis von Aufbau, Konzeption, Unterrichtsprinzipien, Arbeitstechniken und Organisationshilfen etc. der einzelnen Lehrwerke und die oft fehlende fremdsprachendidaktische Ausbildung der Lehrkräfte.

Es hat sich bei den Fortbildungsveranstaltungen gezeigt, daß ein gemeinsames Vorgehen bei der Arbeit mit der Klapptafel ein gemeinsames unterrichtliches Handeln fördert und eine gemeinsame didaktische Basis begünstigt.

Die folgenden Ausführungen sind eine Überarbeitung und Ergänzung der verwendeten Kursmaterialien. Sie orientieren sich an Verfahren der audiolingualen / audiovisuellen Methode und der kommunikativ-pragmatischen Methode. Die kommunikativ-pragmatische Methode ist eine Weiterentwicklung und Fortführung der audiovisuellen Methode, von der sie einen großen Teil des Übungsinventars übernimmt. Sie unterscheidet sich jedoch in vielen wichtigen Aspekten, z. B. dem Stellenwert, den sie formal-linguistischen Problemen und damit der Grammatik einräumt und vor allem in der starken Beachtung des Lerners als Persönlichkeit mit eigenem Erfahrungshintergrund, mit Wünschen und Erwartungen an den Unterricht.

Möglichkeiten und Vorgehensweisen bei der Arbeit mit der Klapptafel werden an Lektionen aus den Lehrwerken „Vorwärts“ und „Wer? Wie? Was?“ konkretisiert und durch Tafelskizzen veranschaulicht. Vier Schwerpunkte sollen im Vordergrund stehen:

1. Unterrichtsphasen
2. Übungsformen
3. Schalltafeln
4. Handlungsanweisungen

1. Unterrichtsphasen und Klapptafel

Neue sprachliche Zeichen werden mit Hilfe von Texten erworben. Es ist die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, den Lerner dazu zu befähigen, selbst Texte zu erzeugen.

Ein Text ist eine größere, semantisch-syntaktisch zusammenhängende sprachliche Äußerung zu einem Thema bzw. in einer bestimmten Situation. Ein Text kann geschrieben oder gesprochen vorliegen. Ein Text muß sich an einen Hörer/Leser wenden, ihm etwas Neues, Interessantes, Wissenswertes mitteilen wollen. (Krusche, D., S. 252 ff.)

Wie sieht nun die Arbeit mit Texten aus?

Günther Zimmermann hat dazu eine vielbeachtete Phasenlehre entwickelt. (Zimmermann, G., Freudenstein, R./Gutschow, H., S. 90–107) Er geht davon aus, daß es nicht ausreicht, einen Lehrbuchtext durchzunehmen, einige Übungen dazu zu machen und zu hoffen, daß die Lerner das neugelehrte Material bei neuen Sprechgelegenheiten schon richtig verwenden werden. Er unternimmt daher eine Charakterisierung der Verlaufsformen und der chronologischen Abfolge erforderlicher Übungen als gegliederter und fest in den Unterricht eingetragener Phasen.

Zimmermann gliedert Unterrichtsabläufe in drei Phasen: Sprachaufnahme, Sprachverarbeitung und Sprachanwendung. Er weist darauf hin, daß die beiden Phasen der Sprachverarbeitung und der Sprachanwendung sich teilweise überlappen und daß die Sprachverarbeitungsphase immer auch Elemente der Anwendung enthält.

Der Unterschied zwischen den beiden Phasen besteht darin, daß in der Verarbeitungsphase das Sprachmaterial im Mittelpunkt steht; die Lerner sind vor allem reproduktiv tätig. Sie üben vor allem Formen, auch wenn das Üben in Situationen erfolgt.

In der Anwendungsphase dagegen stehen Situationen und Kommunikation im Vordergrund; die Lerner sind produktiv tätig.

In Anlehnung an das Lehrerhandbuch „Vorwärts International K1 – K2“ möchte ich die dort gebräuchlichen Phasenbezeichnungen übernehmen, die sich auf die Zimmermann'sche Phasenlehre beziehen: (Vorwärts International, Lehrerhandbuch K1 – K2, 8 ff.) Vorstellen, Aneignen, Festigen.

In der Vorstellphase lernt der Schüler neues Material kennen. Er versucht Zusammenhänge herauszuhören (mehr global) und zu verstehen.

In der Aneignungsphase soll der Schüler mit dem neuen Material arbeiten, das er in der Vorstellphase kennengelernt hat. Dazu muß er es aber zuerst einmal verstehen. Am Anfang wird also die Bewußtmachung der neuen sprachlichen Phänomene Lexik und Grammatik stehen.

In der Festigungsphase tritt der Inhalt der Mitteilungen in den Vordergrund. Auf dieser Stufe soll der Schüler zunehmend frei sprechen und schreiben. Es empfiehlt sich, dieser Phase möglichst viel Zeit einzuräumen. Denn einerseits ist in dieser Phase wieder umfangreiches Üben notwendig. Man kann nicht erwarten, daß der Schüler nach den Phasen geleiteter Übungen plötzlich zum freien Ausdruck in der Lage ist. Die Überforderung des Lerners zeigt sich dann darin, daß er wieder viel primitivere sprachliche Formen benutzt als die vorher so ausgiebig geübten.

Der Schüler benötigt andererseits für diese Phase nicht nur sprachliches Können, sondern auch Phantasie und geistige Beweglichkeit.

Wie nun die Arbeit mit der Klapptafel bezüglich dieser Unterrichtsphasen aussehen kann, soll am Beispiel einer Stunde aus dem Lehrwerk *Wer? Wie? Was? 2*, Lektion 11: „Karneval in Köln“ veranschaulicht werden.

Die Unterrichtsskizze zeigt die Phasen der Stunde: Anwärmen, Vorstellen, Aneignen, Festigen. Die Lehreräußerungen werden wörtlich formuliert, da sie Gelenkstellen des Unterrichtsablaufs sind.

In der **Anwärmpphase** werden die Inhalte der letzten Stunde wiederholt, in diesem Fall die trennbaren Verben „anhaben“, „aufhaben“, „umhaben“ und die Struktur „Als was ...?“

Die **Vorstellphase** macht den Schüler mit dem neuen Stoff der Stunde bekannt:

Wortschatz: Italien, Spanien, Frankreich, die Bundesrepublik Deutschland, die Türkei, die Schweiz

Strukturen: kommen aus .../wohnen in ...
kommen aus der .../wohnen in der ...

Bekanntes und Neues werden dann in der **Aneignungsphase** miteinander verknüpft. Als Sprechanlaß dient ein Gespräch mit Touristen aus vielen Ländern, die zum Karneval nach Köln gekommen sind.

Die **Festigungsphase** greift schließlich das Sprachmaterial und die Redeabsicht auf und wälzt sie in verschiedenen Übungs- und Arbeitsformen mit steigendem Schwierigkeitsgrad um.

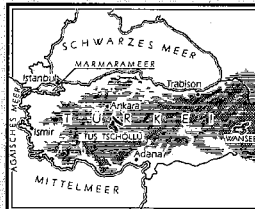


C 1 Hakan

Im letzten „Riehl's Schülerkurier“ stand dieses Interview mit Hakan:

Hakan, wie gefällt dir der Karneval?
Gut.
Als was gehst du?
Als Clown!
Aha! – Sag mal, wo bist du eigentlich geboren?
In der Türkei.
Wie lange wohnst du schon in Deutschland?
11 Jahre.
Dann seid ihr also gleich nach deiner Geburt umgezogen?
Ja.
Du sprichst sehr gut Deutsch!
Ja?
Ja. Warum ist deine Familie nach Deutschland gekommen?

LEKTION 11



Mein Vater arbeitet hier als Ingenieur.

Und deine Mutter?

Sie ist Lehrerin.

Wo?

Jetzt ist sie zu Hause.

Wie gefällt es deiner Familie in Deutschland?

Gut.

Dir auch?

Ja.

Möchtest du mal wieder in der Türkei wohnen?

Ja. Wir haben da ein Haus.

Ist es schön in der Türkei?

Ja. Da ist mehr Sonne!

Machst du auch den Rosenmontagszug mit?

Natürlich!

Na, dann bis morgen! Vielen Dank für das Interview!

Nichts zu danken!

Im folgenden sollen einige Anregungen vorgestellt werden, wie in den oben angeführten Unterrichtsphasen die Klapptafel mit einbezogen werden kann.

Eine sinnvoll aufgebaute Tafelarbeit setzt eine detaillierte Analyse des neuen Stoffes durch den Lehrer voraus.

Der Lehrer muß dabei möglichst alle Verständnisschwierigkeiten der Schüler antizipieren und nach Möglichkeiten suchen, diese abzubauen. Das Tafelbild soll in kleinen Schritten allmählich aufgebaut werden, wobei die Vorkenntnisse der Schüler ständig einzubeziehen sind. Ein kleinschrittig aufgebautes Tafelbild, zu dessen Entwicklung auch schwächere Schüler beisteuern können, trägt unter anderem auch dazu bei, die Abneigung vor „Grammatikunterricht“ abzubauen. Strukturen können von den Schülern durch bloße Nachahmung allmählich internalisiert, Gesetzmäßigkeiten erkannt werden.

Karneval in Köln

Anwärmen

Wiederholung von Wortschatz, Strukturen oder Inhalten

Wie?

1. Anheften von Bildkarten, Wortkarten oder Satzstreifen

Als was gehst du zum Karneval?

2. Anschreiben von Schlüsselwörtern, -strukturen oder -sätzen

Wie sieht der aus?

Der hat an auf um

Als was gehst du zum Karneval?

Maler
Expansen
Spanner

Wie sieht aus?

Der
hat an auf um

Das Tafelbild sollte gleichbleibend und organisch aufgebaut werden, so daß alle Schüler bei jedem Anschrieb sofort erkennen, was gemeint ist, wozu er dient und was von ihnen erwartet wird.

Eine besondere Bedeutung kommt dabei den Tafelfügeln zu. Diese werden nicht einfach schematisch beschriftet. Vielmehr werden jeweils nur solche Teile beschriftet und abgedeckt, die in nachfolgenden Übungen als Teilziele vorausgesetzt werden. Dadurch kann man abdecken und freigeben, was aus lerntaktischen Gründen zweckmäßig erscheint. Die Schüler müssen so auf unterschiedliche Weise rekonstruieren, konstruieren und kombinieren. An die erste Übersicht über die Lernelemente schließt sich eine Vielfalt von Drillformen und Übungsmöglichkeiten, die den Fremdsprachenunterricht fruchtbar werden lassen.

Vorstellen

Einführung der neuen Wörter, Strukturen oder Inhalte

Wie?

1. Anheften von Bildkarten, Wortkarten oder Dialogteilen

Woher kommen Sie?

Ich komme aus Italien.

2. Anschreiben von Wörtern, Überschriften, Mustersätzen oder Dialogteilen

Ein Interview mit Herrn Facino

3. Anzeichnen von Begriffen, Tätigkeiten oder Beziehungen

①

①	②	③	④
Italien	Spanien	Frankreich	
Rom	Madrid	Paris	
⑤	⑥	⑦	
die Bundesrepublik	die Türkei	die Schweiz	
Berlin	Ankara	Bern	

Aneignen

Verknüpfung von bekanntem
und neuem Sprachmaterial

Wie?

1. Ordnen von Wörtern, Sätzen oder Dialogteilen

Woher kommen Sie?
Und wo wohnen Sie?
Wohnen Sie gerne dort?

2. Vervollständigen von Sätzen, Dialogteilen,
Texten

Woher ...?

Und wo ...?

Karneval	in Köln
Reporter	Herr Facino
1. Woher kommen Sie?	1. Aus Italien
2. Und wo wohnen Sie?	2. In Rom
3. Wohnen Sie gerne dort?	3. Ja, ich wohne gern in Rom.
4. Als was arbeiten Sie?	4. Ich arbeite als Maler.
5. Wann machen Sie immer Ferien?	5. In der Bundesrepublik Deutschland
6. Warum gefällt es Ihnen dort so gut?	6. In der Bundesrepublik gibt es so viele Burgen.
7. Und wie gefällt Ihnen der Karneval in Köln?	7. Sehr gut!

3. Reduzieren von Sätzen, Dialogteilen oder Texten

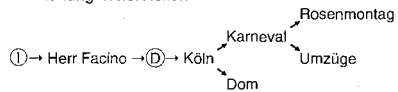
Woher kommen Sie?

Und wo wohnen Sie?

4. Umformen von Sätzen, Dialogteilen oder Texten

Woher kommst du?
Und wo wohnst du?

5. Beziehungen herstellen



Karneval	in Köln
Reporter	Herr Facino
1. Woher?	1. Aus Italien
2. Und wo?	2. In Rom
3. [] dort?	3. Ja, ich wohne gern in Rom.
4. Als was?	4. Ich arbeite als Maler.
5. Wo?	5. In der Bundesrepublik Deutschland
6. Warum?	6. In der Bundesrepublik gibt es so viele Burgen.
7. Und wie?	7. Sehr gut!

Festigen

- Anwendung verschiedener Übungsformen mit steigendem Schwierigkeitsgrad
- Bewußtmachung von Strukturen, Zusammenhängen oder Regeln
- Sicherung des Ertrags
- Vorbereitung des Transfers

Wie?

Durch Auf- und Zuklappen der linken und rechten Tafelseite ergibt sich eine Vielfalt an Möglichkeiten

1. Wörter, Sätze oder Dialogteile erarbeiten

Woher ... ?

①

2. Rollenspiele vorbereiten und durchführen

Reporter

Herr Facino

3. Ertrag sichern

Dialog Reporter – Herr Facino im Heft vervollständigen

4. Transfer vorbereiten

Urlaub in ...

Kameval		in Köln	
Reporter		Herr Facino	
1. <u>Woher</u>	?	1.	①
2. <u>Und wo</u>	?	2.	
3.	dort ?	3.	
4. <u>Als wies</u>	?	4.	
5. <u>Wo</u>	?	5.	②
6. <u>Warum</u>	?	6.	
7. <u>Und wie</u>	?	7.	

Kameval		in Köln	
Reporter		Herr Facino	
1. <u>Woher</u>	?	1.	Aus _____
2. <u>Und wo</u>	?	2.	In _____
3.	dort ?	3.	Ja, _____.
4. <u>Als wies</u>	?	4.	Ich arbeite als _____.
5. <u>Wo</u>	?	5.	In der _____
6. <u>Warum</u>	?	6.	In der _____ gibt es _____.
7. <u>Und wie</u>	?	7.	_____ !

①

②

③

Italien

Spanien

Frankreich

Rom

Madrid

Paris

④

⑤

⑥

die Bundesrepublik

die Türkei

die Schweiz

Berlin

Ankara

Bern

II. Übungsformen und Klapptafel

Der Tafelanschrieb und die Techniken des Auf- und Zuklappens, Abdeckens und Auswischens erlauben dem Lehrer, seinen Unterricht lebendiger und wirkungsvoller zu gestalten. Werden diese mit gewissen Arten von Darbietungstechniken und Reihenübungen kombiniert, kann der Schüler in noch aktiverer Weise am Ablauf des Sprachunterrichts teilhaben.

Neben Übungsformen, die im Übungssystem von Buscha/Specht (Buscha, H.-J./Specht, E., S. 171–179) aufgeführt werden, sollen hier noch einige weitere Übungsformen aus dem Repertoire der audiovisuellen Methode besprochen werden. (Richterich, R./Stott, A. M. J./Dalgalian, G./Willeke, O., XII ff.)

Es sind dies: die Substitution, die Invention, die Transformation und die Kontextualisation.

Für die Arbeit mit diesen Übungen stellt Neuner fest: „Es gibt keine kommunikativen Übungen als solche: entscheidend ist die Zwecksetzung von Übungen im Hinblick auf die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit.“

Unter pragmatischem und pädagogischem Aspekt werden deshalb Übungssequenzen gebildet, die Kommunikationsakte

- vorbereiten
- aufbauen
- strukturieren
- simulieren, bzw. solche sind (classroom discourse).

Übungsketten beginnen – entsprechend den Phasen kommunikativen Handelns – bei Verstehensleistungen und zielen über die Stufen der Grundlegung und des Aufbaus der Mitteilungsfähigkeit auf die freie Äußerung.“ (Neuner, G./Krüger, M./Grewer, U., S. 15)

Das Hauptziel dieser mündlichen Übungen ist es, Gegebenheiten der Sprache zu praktizieren und ihre Anwendung zu automatisieren. Deshalb können solche Übungen erst eingesetzt werden, wenn der Lernstoff schon dargeboten ist, also in der Aneignungsphase, oder wenn ein vorher gelernter Stoff gefestigt werden muß, also in der Festigungsphase. Natürlich dienen sie auch zu Wiederholung eines erklärten und verstandenen Stoffes in der Anwärmphase.

Ein Unterrichtsstunde kann nicht nur aus Reihenübungen bestehen, verlangen doch diese Übungen vom Lehrer wie vom Schüler zwingende und ununterbrochene Aktivität, Wachsamkeit und Reaktion. Solche Übungen

werden deshalb nur in bestimmten Momenten in den Unterricht eingebaut. Sie fordern eine sorgfältige Vorbereitung und ein gewisses Repertoire an Sprachmaterial. Die Stimuli und die Antworten müssen bei der Vorbereitung überprüft werden. Eine Reihenübung ist verfehlt, wenn sie nicht in gleichmäßigem Rhythmus durchgeführt wird und wenn Unterbrechungen entstehen, in denen nach dem nächsten Stimulus gesucht wird. Improvisation kann nur eine Ausnahme sein. Die Festigungsphase bietet sich für Reihenübungen besonders an, da der Lehrer bereits plakativ den sprachlichen Kern der Stunde an der Klapptafel erarbeitet und fixiert hat. Der Stoff ist übersichtlich, vielleicht sogar farblich unterschieden, an der Tafel angeordnet und bietet somit dem Schüler neben visuellen Stimuli auch Einsichten in die Sprache, ohne daß sie vorher formuliert werden. Er bewegt sich in einem Gerüst, das ihm Sicherheit gibt, ihn stützt und an dem er sich entlanghangeln kann. Da der Schwierigkeitsgrad der Übungen vor allem von ihren Inhalten abhängt, muß dieser beim Schüler sitzen. Das kann ein durchdachter und durchkonzipierter Tafelanschrieb erreichen, der die Quintessenz der Stunde reflektiert.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Lektion 9 C „Michaels erster Schultag – Vaters erster Arbeitstag“, Wer? Wie? Was?

Als Vertiefung der Landkarte und Weiterführung des Gesprächs Michael – Herr Domisch am ersten Schultag kann sich eine Unterhaltung Michael – Vater anschließen. In dieser erzählt Michaels Vater, wie sein erster Arbeitstag ausgesehen hat. Es geht dabei um das Perfekt starker Verben mit „haben“ und „sein“.

1. Substitution

Der Lehrer spricht ein Satzmodell vor. Dann gibt er ein Wort (oder eine Wortgruppe) als Stimulus. Der Schüler muß dieses an einer bestimmten Stelle des Satzes gegen das dort vorhandene austauschen, indem er das Satzmodell wiederholt.

a. Die einfache Substitution

Hier wird der Stimulus, so wie er gegeben wird, eingesetzt, und zwar immer an der gleichen Stelle des Satzmodells.

L: Vater ist zur Bushaltestelle gegangen.

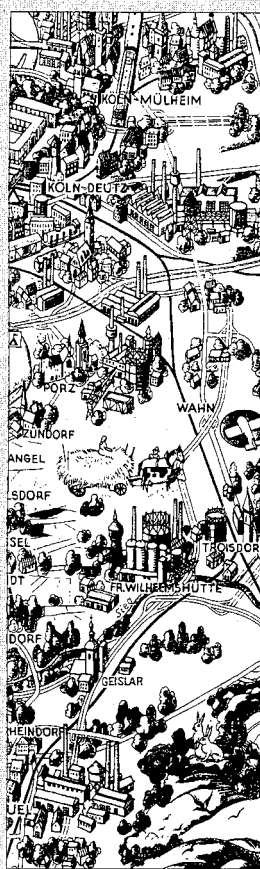
L: Zur Straßenbahnhaltestelle

S: Vater ist zur Straßenbahnhaltestelle gegangen.

L: Zur Tankstelle

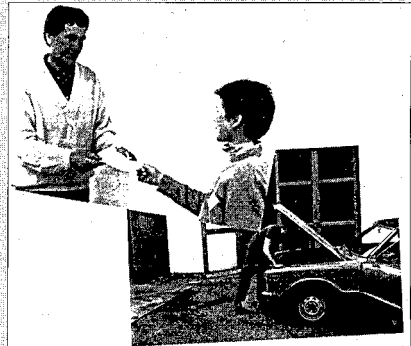
S: Vater ist zur Tankstelle gegangen.

etc.



C Der erste Schultag

Herr Domisch: Na, woher kommst du denn, Michael?
 Michael: Aus Köln-Riehl!
 Herr Domisch: Ach, Riehl! Das kenn' ich gut! Ich hab' mal in Riehl gewohnt! In der Feldgärtnerstraße!
 Michael: Und ich in der Barbarastraße Nr. 41!
 Herr Domisch: Ah! Ist dort nicht eine Tankstelle?
 Michael: Ja. Da hat mein Vater gearbeitet. Als Automechaniker.
 Herr Domisch: Warum seid ihr überhaupt umgezogen?
 Michael: Weil mein Vater hier eine neue Arbeit bekommen hat. Und weil er hier ein Haus gebaut hat.



Selbst bei dieser einfachen Übung kann der Lehrer in der Technik variieren, und zwar gibt er die Stimuli verschiedenen Schülern, natürlich in unregelmäßiger Reihenfolge. Er kann auch nur einem Schüler alle Stimuli geben. Übungen dieser Art müssen Schlag auf Schlag ohne Zögern vor sich gehen.

- b. Die Substitution mit Übereinstimmung
 Hier erfährt der Stimulus, wenn er in das Satzmodell eingesetzt wird, eine morphologische Veränderung oder er zieht eine solche bei anderen Satzgliedern nach sich. Die Stelle ist immer gleich. Der Schüler muß nicht nur das Austauschglied einsetzen, sondern dazu noch entsprechend eine

Verbform oder einen Kasus oder eine andere Form automatisch mitbilden.

L: Vater ist in den Bus eingestiegen.
 L: Vater und sein Kollege
 S: Vater und sein Kollege sind in den Bus eingestiegen.
 L: Ich und Vater
 S: Du und Vater seid in den Bus eingestiegen
 etc.

2. Invention

Eine weiterentwickelte Form der Substitutionstechnik ist die Invention. Viele Stimuli rufen eine bestimmte Assoziation hervor, z. B.

Ich bin	6 ³⁰ zum Bushaltestelle 6 ⁴⁰ in den Bus und zur Straßenbahnhaltestelle 6 ⁵⁰ in die Straßenbahn 7 ⁰⁰ zur Tankstelle	Arbeitsstag gehen einsteigen fahren umsteigen laufen	Wohin?
Ich habe	7 ¹⁵ unter einem Auto 9 ³⁰ am Schreibtisch 13 ⁰⁰ an der Tankstelle	liegen sitzen stehen	Wo?

	6 ³⁰ 6 ⁴⁰ und 6 ⁵⁰ 7 ⁰⁰ 7 ¹⁵ 9 ³⁰ 13 ⁰⁰	gegangen eingestiegen gefahren umgestiegen gelaufen gelegen gegessen gestanden	
--	---	---	--

„Buch – lesen“ oder „Bier – trinken“. Diese Assoziationfähigkeit wird ausgenutzt, um nach einem gegebenen Satzmodell Sätze zu bilden.

L: *Ich bin zur Bushaltestelle gegangen*
 L: *in den Bus*
 S: *Ich bin in den Bus eingestiegen*
 L: *Zur Straßenbahnhaltestelle*
 S: *Ich bin zur Straßenbahnhaltestelle gefahren*

oder

L: *Vater hat um 7.15 unter einem Auto gelegen*
 L: *gesessen*
 S: *Vater hat um 9.30 am Schreibtisch gesessen*
 L: *um 13.00*
 S: *Vater hat um 13.00 an der Tankstelle gestanden*
 etc.

3. Transformation

Bei Transformationsübungen werden Satzstrukturen umgeformt (= transformiert). Bei ihnen wird – umgekehrt wie bei den Substitutionsübungen – bewußt eine grammatische Erscheinung geübt, unbewußt eine lexikalische Erscheinung mitgeübt.

Die Transformation kann zum Beispiel aus Fragen und Antworten bestehen, wobei wir unter dem Begriff „Frage“ den Satz verstehen, der vorgegeben wird und aus dem der Schüler, einem Modell folgend, die Antwort ableitet. Solche Übungen sind oft Dialogansätze.

Vor Beginn jeder Übung werden die ersten beiden Sätze in Frage und Antwort vorgegeben, also zwei Beispiele. Der Lehrer übernimmt hier beide Teile, auch den des Schülers.

L: *Ich bin zur Bushaltestelle gegangen.*
 L: *Ist er auch zur Bushaltestelle gegangen?*
 L: *Ich bin zur Straßenbahnhaltestelle gegangen.*
 L: *Ist er auch zur Straßenbahnhaltestelle gegangen?*
 L: *Ich bin zur Tankstelle gegangen.*
 S: *Ist er auch zur Tankstelle gegangen?*
 etc.

dadurch, daß der Lehrer zwei Beispiele vorspricht, ist für die Schüler der Eintritt in die Übung erleichtert, weil ihre beiden ersten Sätze praktisch nur eine Wiederholung darstellen.

Natürliches Sprechtempo, Nicht hervorheben von sogenannten grammatischen Schwierigkeiten (Konjugationsformen, Deklinationsendungen) und eine dem Satz entsprechende Intonation sind wesentliche Bestandteile jeder Übung.

L: *Herr Krause, sind Sie zur Bushaltestelle gegangen?*
 L: *Nein, ich bin nicht zur Bushaltestelle gegangen.*
 L: *Herr Müller, sind Sie zur Straßenbahnhaltestelle gegangen?*
 L: *Nein, ich bin nicht zur Straßenbahnhaltestelle gegangen.*
 L: *Herr Meier, sind Sie zur Tankstelle gegangen?*
 S: *Nein, ich bin nicht zur Tankstelle gegangen.*
 etc.

4. Kontextualisation

Bei einer Kontextualisationsübung wird vom Lerner ein vorher bereits festgelegter Satz oder einer unter mehreren als Antwort verlangt. Der Lerner muß sinngemäß auswählen oder an dem Satz eine notwendige morphologische Veränderung vornehmen.

L: *Michaels Vater hat unter einem Auto gelegen.*
 L: *Ja, das stimmt. Er hat unter einem Auto gelegen.*
 L: *Michaels Vater hat am Schreibtisch gestanden.*
 L: *Nein, das stimmt nicht. Er hat am Schreibtisch gesessen.*
 L: *Michaels Vater ist in den Bus eingestiegen.*
 S: *Ja, das stimmt. Michaels Vater ist in den Bus eingestiegen.*
 etc.

Die Kontextualisationsübung kann auch als Reihenübung ablaufen.

L: *Ich bin zur Bushaltestelle gegangen.*
 L: *Wohin bist du gegangen?*
 L: *Zur Bushaltestelle natürlich! Wohin denn sonst?*
 L: *Ich bin zur Straßenbahnhaltestelle gefahren.*
 S₁: *Wohin bist du gefahren?*
 S₂: *Zur Straßenbahnhaltestelle natürlich! Wohin denn sonst?*
 S₃: *Ich bin zur Tankstelle gelaufen.*
 S₄: *Wohin bist du gelaufen?*

S₅: Zur Tankstelle natürlich! Wohin denn sonst?

etc.

Als Partnerarbeit ermöglicht die Kontextualisation das Einüben von Minidialogen.

L: Wann bist du denn zur Bushaltestelle gegangen?

L: Um 6.30. Dann bin ich in den Bus eingestiegen.

L: Wann bist du denn in den Bus eingestiegen?

L: Um 6.40. Dann bin ich zur Straßenbahnhaltestelle gefahren.

S₁: Wann bist du denn zur Straßenbahnhaltestelle gefahren?

S₂: Um 6.40. Dann bin ich in die Straßenbahn umgestiegen.

S₁: Wann bist du denn in die Straßenbahn umgestiegen?

S₂: Um 6.50. Dann bin ich zur Tankstelle gelaufen.

S₁: Wann bist du denn zur Tankstelle gelaufen?

etc.

Der Schwierigkeitsgrad der Reihenübungen, die ein klar konzipierter Tafelanschrieb bietet, hängt vor allem von ihren Inhalten ab. Dennoch kann eine gewisse Progression unter den verschiedenen Übungstypen erkannt werden. Eine Substitution ist leichter als eine Invention oder Transformation. Der Lehrer kann also, um ein sprachliches Problem einzuüben, verschiedene Übungstypen wählen, entsprechend einer Progression, die er seinem Ziel anzupassen wünscht.

(Fortsetzung im nächsten Heft)

Tassilo Heidler M. A.

Christiane F.: „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ im DaF-Unterricht

Die Unterrichtsreihe zur Biographie der Christiane F. „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ wurde in zwei Gruppen der 3. Sekundaria (10. Klasse) im DaF-Unterricht des Colegio Humboldt in Puebla/Mexiko durchgeführt. Es handelte sich dabei um eine sog. A-Gruppe und um eine B-Gruppe. Im Colegio Humboldt wurde jahrelang ein leistungsdifferenzierter Unterricht praktiziert, so daß es in der 3. Sekundaria einen erheblichen Unterschied im sprachlichen Niveau der A- und B-Gruppen gab. Dennoch reizte es uns, die Unterrichtsreihe mit gleichen Zielsetzungen aber unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in beiden Gruppen zu versuchen.

Die Gruppenstärke betrug in der A-Gruppe 17 Schüler und in der B-Gruppe 15. Der Anteil an Jungen und Mädchen war in beiden Gruppen in etwa gleich. Innerhalb der A-Gruppe bestanden wiederum erhebliche Unterschiede in der Leistungsfähigkeit der Schüler. Das Spektrum reichte von einigen Schülern, die das Sprachdiplom I der KMK mit 70 und mehr Gesamtpunkten bestanden haben bis zu solchen, die bei dieser Prüfung weniger als 30 Punkte erreicht haben (erreichbare Höchstpunktzahl: 100). Die B-Gruppenschüler entsprachen von ihrer Leistungsfähigkeit nicht den Anforderungen der SD-I-Prüfung und wurden daher auch nicht zu dieser Prüfung angemeldet, obwohl sie ebenso wie die A-Gruppenschüler bereits sieben Jahre am DaF-Unterricht teilgenommen haben.

Das Colegio Humboldt ist eine Privatschule im eher konservativen und religiös geprägten Puebla. Die Schüler kommen zum großen Teil aus wohlhabenden Familien und wachsen behütet und von hohen Mauern umgeben auf, d. h., Probleme wie Drogensucht, Verwahrlosung, Leben in Hochhaussiedlungen, Vereinsamung, Geldknappheit und Prostitution sind für sie Begriffe ohne Leben, Probleme, über die man spricht, die einen aber nicht betreffen und auch nicht betreffen machen.

Daher galt es, einen Text zu finden, der aufgrund seiner authentischen Intensität betroffen macht und den jugendlichen Lesern die Möglichkeit bietet, sich mit den Protagonisten zu identifizieren. Aus unseren Erfahrungen an Schulen in Deutschland wußten wir, daß „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ diesen

Anforderungen entsprechen kann, aber wie würde die Rezeption unter dem o. g. soziokulturellen Hintergrund aussehen? Darüber konnten wir anfangs nur Vermutungen anstellen. Entgegen kam uns allerdings die Tatsache, daß die Schüler in beiden Gruppen in den Monaten zuvor fast ausschließlich mit Vorbereitungsübungen zum SD I traktiert worden waren und ihnen der Vorschlag, jetzt etwas ganz anderes zu machen, sehr gut gefiel. Dabei war der von uns im Vorfeld angesprochene autobiographische Aspekt des Buches ein besonderer Anreiz für die Schüler. Es wurde da schon deutlich, daß ein echtes Interesse an dem Schicksal einer gleichaltrigen Jugendlichen in Deutschland bestand, was als ideale Voraussetzung für das Lesen einer Lektüre im Unterricht gelten kann. Dadurch wurde es auch möglich, die Thematik des Drogenmißbrauchs und seiner Konsequenzen den Schülern nahezubringen. Es war u. a. auch eines unserer Ziele, dieses in Mexico bestehende, aber bei unseren Schülern aufgrund ihrer sozialen Herkunft eher verdrängte Problem, in deren Bewußtsein zu rufen.

Zusätzlich zu den genannten sozial-affektiven Zielen der Unterrichtsreihe verfolgten wir eine Reihe kognitiver Lernziele:

- Kennen- und verstehenlernen einer authentischen Sprachebene von Jugendlichen in Deutschland
- Rezeption der Wortfelder: Schule, Familie, Freizeit in der Jugendsprache, Drogenszene und Sexualität
- erschließendes Lesen eines längeren Textes
- gezielter Gebrauch eines zweisprachigen Wörterbuches
- mündliches Zusammenfassen von Textabschnitten
- Personenbeschreibung und -charakterisierung
- Textstruktur und -intention erkennen und erklären

Im Rahmen dieser auf den Fremdsprachenunterricht ausgerichteten Lernziele konnten wir auf die sozialen Themen „Jugendliche in der BRD“ und „Drogenmißbrauch“ eingehen.

Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten der beiden Lerngruppen war die Umsetzung der Lernziele nicht in gleicher Weise möglich. So konnte die A-Gruppe einen wesentlich größeren Teil des Textes (ca. 2/3 des Originals) im Unterricht erarbeiten, während sich die B-Gruppe auf ca. 1/4 des Originals konzentrierte. Daraus ergab sich in der B-Gruppe ein inhaltlicher Schwerpunkt auf der Vorgeschichte von Christianes Heroinmißbrauch (familiäre und schulische Faktoren). Die A-Gruppe befaßte sich darüberhinaus mit Christianes Leidensweg und dem ihrer Freunde, sowie parallel dazu mit der Entwicklung von Christianes Sexualität und dem damit verbundenen Ehrbegriff. Als inhaltliche Ergänzung und zur Veranschaulichung des Textes zeigten wir beiden Gruppen am Ende der Unterrichtseinheit den Film zum Buch.

Wir geben nun eine kurze Beschreibung der Unterrichtseinheit, wie sie in den jeweiligen Gruppen durchgeführt wurde.

In der B-Gruppe hatte das aktive Vorlesen wesentlich größere Bedeutung als in der A-Gruppe, da ein großer Teil der Schüler aufgrund ihrer sprachlichen Fähigkeiten und Vorerfahrungen anfangs nicht in der Lage war, selbständig mehrere Seiten Text zu lesen und zu verstehen. Von daher war es mir wichtig, daß die Schüler durch das lehrerbegleitete Lesen erfuhren, daß sie nicht jedes Wort, das sie nicht verstanden, nachschlagen mußten. Sie erkannten mit der Zeit, daß man viele Wörter aus dem Kontext erschließen kann und welche Wörter nachgeschlagen werden mußten, um den Sinnzusammenhang des Gelesenen zu verstehen. Da mir bereits bei der Planung der Unterrichtsreihe klar war, wieviel Zeit das lehrerbegleitete Lesen im Unterricht einnehmen würde, beschränkte ich mich bei der Textauswahl auf die Vorgeschichte von Christianes Sucht und ihre anfangs eher harmlosen Drogenversuche. Es ging mir darum, daß die Schüler erkannten, wie viele unterschiedliche Faktoren zu Christianes Suchtverhalten führten und daß Christiane keineswegs von Anfang an eine labile und verwahrloste Jugendliche war, sondern ein sensibles,

ERSTE ADRESSE FÜR DEN ADRESSENWECHSEL



August Mülker

Postfach 10 27 16 · 44027 Dortmund · Telefon (02 31) 81 81 03 · Telex 8 22 246 whd · Fax 81 56 10

lebendiges und intelligentes Mädchen. Aus dieser inhaltlichen Schwerpunktsetzung ergaben sich folgende Unterrichtsthemen:

- Christianes Leben auf dem Land
- Erwartungen an das Leben in Berlin
- Umzug nach Berlin und Realität Berlins
- Gropiusstadt
- Christiane und Schule, Wunsch und Wirklichkeit
- Vergleich: Entwicklung Christianes mit 6 Jahren und mit 8 Jahren. Christiane setzt sich durch.
- Haustiere und Familie F.
- Entwicklung von Christianes Familiensituation in Berlin
- Charakterisierung des Vaters
- Christiane findet Freunde im Haus der Mitte (erster Kontakt mit Alkohol)
- Die Szene im „Sound“ und Detlef wird ihr Freund
- Das David Bowie Konzert

Danach sahen die Schüler den Film zum Buch, den sie mit großem Interesse verfolgten. Schließlich wollten sie wissen, wie es mit Christiane weiterging. Durch die intensive Vorarbeit – ich hatte ihnen auch Bilder von Christiane und ihren Freunden gezeigt, die Protagonisten waren also für die Schüler lebendig und nicht nur Romanfiguren – konnten sie die Handlung des Films recht gut verfolgen und waren vor allem sehr betroffen von dem so anschaulich gemachten Teufelskreis der Sucht und ihrer persönlichkeitsverändernden Folgen.

Daß die Schüler die Handlung des Films richtig verstanden hatten, ermittelte ich in einem anschließenden Gespräch und anhand eines Fragebogens, den jeder ausfüllen mußte. Innerhalb der Unterrichtsreihe selbst wählte ich immer wieder als Methode der Lernkontrolle die bildnerische Gestaltung eines Themas (z. B. zu Gropiusstadt oder die Szene im „Sound“). Viele Schüler waren nicht in der Lage, sich sprachlich differenziert über Stimmungen und Gefühle auszudrücken. Daß sie sie aber im Text erspüren konnten, zeigte die bildnerische Wiedergabe. Ansonsten lernten die Schüler den Umgang mit einem zweispra-

chigen Wörterbuch, Beschreibungen (mündlich und schriftlich) und die Zusammenfassung von Textabschnitten, ebenfalls in mündlicher und schriftlicher Form.

- Am Abschluß der Reihe stand eine leistungsdifferenzierte Gruppenarbeit mit den Aufgaben:
- Erzählt den Leidensweg Christianes in einer Bildergeschichte in zehn bis zwölf Bildern mit Untertiteln.
- Gestaltet ein Poster zu den einzelnen Stationen in Christianes Leben als Süchtige.
- Faßt die Faktoren, die zu Christianes Heroinkonsum führten, schriftlich zusammen und berichtet darüber.

Für die A-Gruppe lag der Schwerpunkt mehr auf dem Erzählprozeß des Buches und den damit verbundenen Stilmitteln. Ich hatte von Anfang an geplant, mit Kürzungen um etwa ein Drittel des Textes und unter Weglassung der Zwischenkapitel (Interviews) das ganze Buch mit den Schülern zu lesen. Dieses Vorhaben konnte auch in etwa 25 Unterrichtsstunden durchgeführt werden. Wir erarbeiteten dabei verschiedene Handlungsstränge:

- Christianes wechselnde Freundeskreise und deren Auswirkungen auf ihren Drogenkonsum
- Entwicklung von Christianes Sexualität bis zum Abbau der „letzten Sperre“
- Ihr Leidensweg als Drogensüchtige mit den Einschnitten der verschiedenen Entziehungsversuche

Den Schülern waren diese Entwicklungsprozesse stets bildhaft vor Augen, da ich über eine Länge von ca. 6 Metern an zwei Wänden des Klassenzimmers Zeichenkartons angebracht hatte, auf denen der jeweilige aktuelle Entwicklungsstand mit verschiedenfarbigen Filzstiften eingezeichnet wurde. Dies erwies sich als außerordentlich praktisch, sowohl Schüler als auch Lehrer konnten während des Unterrichts immer wieder auf das Wandbild zurückgreifen und sich daran orientieren. Die Fotos aus dem Buch wurden vergrößert und an den entsprechenden Stellen der Handlungslinien beigeheftet.

Schon nach wenigen Unterrichtsstunden zeigte sich, daß die Schüler der A-Gruppe

L U F T F R A C H T A B D O R T M U N D

Flughafen DO-Wickede



hemsoth
WILHELM
SPEDITIONSGESELLSCHAFT M.B.H.

Postfach 10 15 44 · 44015 Dortmund · Telefon (02 31) 21 54 37 · Telex 8 22 246 whd · Fax 21 84 80

einen großen Teil des Wortschatzes des Buches aktiv benutzen konnten, und daraus ergaben sich endlich einmal auch im DaF-Unterricht Unterrichtsgespräche auf einer natürlichen Sprachebene. Da die meisten der „Szenausdrücke“ im Buch immer wieder vorkommen, war eine Vokabelarbeit im herkömmlichen Sinne nicht erforderlich. Allerdings lasen wir auch in der A-Gruppe große Teile des Textes im Unterricht, teils still, teils laut, aber jeweils mit anschließender inhaltlicher Diskussion, deren Ergebnisse im Heft festgehalten wurden. Zum ersten Mal in dieser Gruppe nahmen auch Übersetzungsübungen Deutsch – Spanisch einen gewissen Raum ein (ca. 3 Stunden), bei denen die Schüler ein zweisprachiges Wörterbuch benutzen durften. Diese Übungen machten den Schülern großen Spaß und die Suche nach Übersetzungen der „Slangwörter“ im Text löste häufig intensive Diskussionen aus.

An den entsprechenden Stellen bekamen die Schüler zusätzlich auf Folie gezogene Sachinformationen über die jeweiligen Dro-

gen, die ich aus einer Veröffentlichung der Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung hatte.

Den Abschluß bildete das gemeinsame Anschauen des Films zum Buch und eine vergleichende Betrachtung Film – Buch in der anschließenden Unterrichtsstunde.

FAZIT: Diese Unterrichtsreihe war für uns anfangs ein Experiment, da wir die Reaktion der Schüler auf dieses Buch nicht genau abschätzen konnten. Die Auswahl des Buches „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ als Klassenlektüre in zwei DaF-Gruppen der Klassenstufe 10 erwies sich letztlich als ausgesprochener Glücksgriff, denn es hat sich gezeigt, wie wichtig es gerade auch im Fremdsprachenunterricht ist, auf Texte zurückzugreifen, die aufgrund ihres Inhaltes bei den Lesern echte Betroffenheit auslösen, wodurch sich eine starke Lesemotivation ergibt. Mit unseren Ausführungen wollen wir Kolleginnen und Kollegen ermuntern, diesen oder ähnliche Texte im DaF-Unterricht auszuprobieren.

Ilka Keuter / Michael Ostertag

Noch einmal: Das „Urei“

Ballade im DaF-Unterricht

So unterschiedlich wie die literarischen Aspekte der Ballade sind auch die Urteile über ihren Wert für den Fremdsprachenunterricht. Nicht erst seit heute gehen die Meinungen über die Verwendbarkeit der Ballade im DaF-Unterricht auseinander, schon 1981 schreibt Rainer Kußler: „Nach weit verbreiteter Meinung eignen sich Erzählgedichte und Balladen zur Behandlung im fremdsprachlichen Literaturunterricht besonders gut (...) Ich teile diese Meinung nicht.“ (1) Diese Worte finden sich allerdings einleitend zum Unterrichtsvorschlag für eine Ballade!

Daß Literatur im DaF-Unterricht nichts zu suchen hätte, wird heutzutage – anders als vor 15 oder 20 Jahren – niemand mehr behaupten. Dennoch läßt sich über Literatur im DaF-Unterricht weiterhin trefflich streiten, wie die jüngste Diskussion um die Ballade im „Deutschen Lehrer im Ausland“ (2) zeigt. Da spricht sich Harald Bialké nachdrücklich für die Behandlung von Balladen im fremdsprachlichen DU der Mittel- und Oberstufe aus, doch ebenso vehement widerspricht ihm Michael Ostertag, obwohl oder gerade weil beiden an der Literatur im DaF-Unterricht liegt. Wer aber hat recht?

Ostertag hat, so meine ich, mit Recht die Ausführungen Bialkés kritisch aufs Korn genommen; sie halten der Erfordernissen eines modernen FS-Unterrichts nicht stand und sind in der Tat weitgehend muttersprachlich konzipiert. Damit zeigt Bialkés Unterrichtsvorschlag vermutlich den grundsätzlichen Mangel des DaF-Unterrichts an deutschen Auslandsschulen auf, der zu einem großen Teil bis heute noch im gymnasialen Bereich von Germanisten, nicht aber von ausgebildeten DaF-Lehrern erteilt wird. Ich weiß aus eigener leidvoller Erfahrung, daß es nicht leicht ist, die Rolle des gymnasialen Deutschleh-

ters abzulegen und die des DaF-Lehrers anzunehmen – es sei denn, man ist im zweiten Fach für eine moderne FS ausgebildet, hat also Erfahrung mit den Methoden fremdsprachlichen Unterrichts. Was bei Bialké geschieht, ist denn auch symptomatisch für den DaF-Unterricht an vielen Auslandsschulen: Muttersprachliche Ziele werden anvisiert, aber die Hilfe für den fremdsprachlichen Schüler beschränkt sich weitgehend auf ein Vokabelgelande; methodische Defizite sollen ausgeglichen werden durch Wiederholungen: wiederholtes Lesen, wiederholtes Durcharbeiten. Das Resultat ist in vielen Fällen – ich unterstelle das nicht Bialké persönlich, denn die Lehrerpersönlichkeit kann vieles wettmachen – ein für den Schüler (und auch für den Lehrer) langweiliger Unterricht. Die Ergebnisse des Unterrichts sind meist entsprechend.

Doch nun zu Ostertag. Er erwähnt zwar als Kronzeugen seiner Ablehnung der Ballade im DaF-Unterricht Bieler's Lehrwerk „Miteinander“, unterschlägt aber leider die Fortsetzung dazu für die Oberstufe, die schon seit 1984 unter dem Titel „Standpunkte“ (3) auf dem Markt ist. Hier finden sich u. a. die unterschiedlichsten literarischen Texte aus verschiedenen Epochen der deutschen Literatur (4), darunter auch in der „Unterrichtsreihe 3: Der sechste Sinn“ zwei Balladen: die eine ist Bialkés Paradebeispiel, Goethes „Erlekönig“ (5), die andere Heines „Belsazar“, von Bialké ebenfalls in die Reihe der zu behandelnden Balladen aufgenommen. (6) Bieler ist offensichtlich keineswegs der Meinung, daß Balladen im DaF-Unterricht nicht behandelt werden können, ja, er wählt sie wegen ihres magisch-mystischen Inhalts, der ein Anreiz für den Leser und auch für den DaF-Schüler ist, bewußt für diesen Abschnitt aus.

Wenn wir dennoch weiterhin Ostertag mit seiner Kritik an Bialké recht geben, so nicht nur deshalb, weil auch er grundsätzlich nicht gegen die Behandlung von Balladen im Unterricht ist – er verweist auf moderne Balladen von Brecht und Biermann als geeignetes Unterrichtsmaterial –, sondern weil seine Argumentation generell den Fremdsprachenunterricht im Blick hat. Und da ließe sich vielleicht sogar – entgegen der Annahme von Ostertag – nun doch auch mit dem Zauberlehrling in Lateinamerika etwas machen: denn die Problematik ungebremsten technischen Fortschritts ist sicherlich auch in mittel- oder südamerikanischen Großstädten zu erkennen, – und damit wäre die Ballade auch lateinamerikanischen Schülern gar nicht so fern.

Schon deshalb darf Ostertag radikale Aussage „Was bringen klassische Balladen für die Ziele des Fremdsprachenunterrichts? Nichts!“ so nicht stehen bleiben. Aber es kommt auch hier auf die Behandlung dieser Balladen als Texte im Fremdsprachenunterricht an.

Bei Bieler ist beispielhaft zu lernen, wie man mit einer klassischen Ballade im DaF-Unterricht umgehen kann, und das auch noch an Bialkés Paradeballade. Dem Text von Goethes „Erlekönig“ ist in den „Standpunkten“ ein ganzseitiges Bild vorangestellt (7), das in einer Simultanschau verschiedene Szenen der Ballade zeigt. Bieler macht im Lehrerhandbuch keine Vorschläge für die Verwendung des Bildes. Ich habe es – mit Hilfe einer Folie auf dem OHP – für Studenten des ersten Studienjahres am Deutschen Pädagogischen Seminar in Buenos Aires zur Vorentlastung und zugleich quasi als advance organizer, also zur Vorstrukturierung, benutzt; denn beim Enträtseln des Bildes kann nicht nur das für das Verständnis der Ballade notwendige Vokabular erarbeitet werden, die Entdeckung von Einzelheiten und ihre Kombination in den Gedanken der Schüler baut inhaltliche Vorstellungen und Erwartungen auf, mit denen dann auch ein schwieriger Text wie der „Erlekönig“ bewältigt werden kann, ohne daß das Interesse der Schüler vorzeitig verlorengeht. Die Interpretation oder mit Bieler weniger präventiv: die „Textarbeit“ kann vorzüglich geleistet werden mit den vier Gruppen von „Behauptungen“, die von den Schülern verifiziert oder falsifiziert werden müssen, was sehr gut in Gruppenarbeit geschehen kann. Mit Hilfe von Bieler's Vorgaben in den „Behauptungen“ kann auf diese Weise tatsächlich auch mit rein fremdsprachlichen Schülern Formales erarbeitet und ein angemessenes Verständnis von Ausdruck, Aussage und Inhalt dieses Gedichts erreicht werden. An eine Behandlung, wie sie die Aufbereitung in den „Standpunkten“ ermöglicht, lassen sich schließlich auch, wie von Bieler vorgeschlagen, Vertonungen anschließen.

Bieler's Umgang mit Goethes „Erlekönig“ – das sei noch einmal betont – rechtfertigt in keiner Weise Bialkés Ausführungen und seine Behandlung der Ballade als des „Ureis“ aller literarischen Gattungen. Bialkés Unterrichtsvorschlag ist in allen Teilen, wie Ostertag richtig dargestellt hat (und seine Kritik ließe sich noch um etliche Einzelpunkte erweitern), einem muttersprachlichen Unterricht verpflichtet, der die DaF-Schüler überfordert und dennoch dem Unterrichtsgegenstand

nicht gerecht wird, da hier – soweit man dem Artikel entnehmen kann – im formalen Bereich nur äußere Rubrizierung betrieben wird und der Gehalt des Gedichts entschieden zu kurz, nämlich über ein Erzählen und ein „Kommentieren“ des Inhalts durch die Schüler nicht hinauskommt.

Anmerkungen:

- (1) Rainer Kußler, Deutsche Lyrik als fremde Lyrik / Zur Behandlung lyrischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht. München (Hueber) 1981, S. 56.
- (2) Harald Bialké, Die Ballade im DaF-Unterricht, in: Der deutsche Lehrer im Ausland, 39. Jg., 4/92, S. 279 ff.; Michael Ostertag, Was macht der „Zauberlehrling“ in Lateinamerika?, in: ebd. 40 Jg., 2/93, S. 132 f.
- (3) Karl Heinz Bieler (Hg.), Standpunkte / Texte und Übungen für die Oberstufe / Deutsch als Fremdsprache, München (Hueber) 1984; das Lehrerhandbuch dazu erschien 1985.
- (4) Außer den genannten Balladen von Goethe und Heine finden sich aus älterer Zeit literarische Texte von

Grimmelshausen, Kleist, Hebel, Schopenhauer und Droste-Hülshoff. Aus der Literatur unseres Jahrhunderts sind vertreten: Tucholsky, Brecht, Kaschnitz, Aichinger, Bichsel, Kunert u. a.

- (5) Bieler bezeichnet den Text mit Recht ausdrücklich als schwer (vgl. dazu im Lehrerhandbuch S. 55 und 61) und bietet ihn deshalb, anders als Bialké, nur für die Oberstufe an.
- (6) Außerdem verweist Bieler in seinem Lehrerhandbuch für das Kapitel „Fortschritt – wohin?“ auf zwei weitere Balladen als mögliche Zusatztexte, nämlich auf Fontanes „Die Brück' am Tay“ und Goethes „Der Zauberlehrling“, womit klar wird, daß bei Bieler die letztere Ballade nicht etwa wie von Bialké „wegen des insgesamt relativ ansprechenden Inhalts“ (was heißt das überhaupt?) oder wegen des Themas „Zauberei“ behandelt werden sollte, sondern wenn, dann im Zusammenhang mit der Problematik der vom Menschen geschaffenen, sich aber verselbständigenden und den Menschen bedrohenden Technik.
- (7) Genauer: Bild und Text stehen bei aufgeschlagenem Buch nebeneinander, was zunächst zu einer Zuordnungsbildung herausfordert.

Manfred Egenhoff

AMERIKA

40 Jahre „Colegio La Esperanza“

Ein wenig Schulgeschichte

Im November 1952 fanden sich einige Idealisten, Mitglieder der Ev. Luth. Gemeinde von Valencia, Venezuela, zusammen mit dem Gedanken, den zahlreichen aus Europa emigrierten Familien den Start in eine neue Zukunft zu erleichtern. Wenige von ihnen beherrschten die spanische Sprache. Für die Kinder im Schulalter gab es große Sprach- und Anpassungsschwierigkeiten.

So gründete man mit viel Mut und wenig Geld das „Colegio La Esperanza“ (La Esperanza = die Hoffnung), und übergab unserem unvergessenen Fr. Tammaru die Leitung. Zwanzig Jahre lang trug Fr. Tammaru mit ihrer Freude an der Arbeit und ihrem Idealismus zur Entwicklung der Schule bei. Mit Liebe und Verständnis machte sie ihre Schüler mit den Gepflogenheiten, der Geschichte und der Sprache unseres Gastlandes vertraut.

Herr Pastor Koch war in den zehn Jahren seiner Amtstätigkeit in Valencia stets bemüht, die Belange der Schule zu vertreten, und konnte viele Verbesserungen – so den Bau eines Schulgebäudes im Gemeindezentrum – durchsetzen.

Zusammen mit Fr. Tammaru stellte er die Verbindung zur Deutschen Botschaft in Caracas her; und so rollte dann eines Tages eine komplette Schulausrüstung an: Möbel, Laboratorium- und Turnhallenausrüstung, Autobus und Schulbücher.

Als 1960 das neue Gemeindezentrum mit Kirche, Pfarrhaus und Schule eingeweiht wurde, nahm man auch Venezolaner in die Schule auf; aus der kleinen Gemeindeschule wurde eine Begegnungsschule, die vom venezolanischen Unterrichtsministerium anerkannt wurde. Die Schulleitung mußte in venezolani-

sche Hände übergehen. Für die deutschsprachigen Schüler gab es nun auch Deutschunterricht. Zweimal kamen für je zwei Jahre Deutschlehrer aus Deutschland. Da jedoch zu wenig Deutschstunden im Stundenplan waren, hörte diese Förderung des BVA auf. Den Deutschunterricht erteilten dann Ortskräfte, von denen einige keine Lehrerausbildung hatten. War der Deutschunterricht anfangs nur für deutschsprachige Schüler gedacht, nahm man schon bald das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ in den regulären Stundenplan auf. Lange Jahre waren für nichtdeutsche Schüler nur zwei Stunden wöchentlich Pflichtfach; deutschsprachige Schüler erhielten nachmittags vier bis sechs Stunden Deutschunterricht. An diesem Nachmittagsunterricht nahmen auch Schüler anderer Schulen teil.

Es war eine lange, schwierige Entwicklung, bis im morgendlichen Stundenplan fünf Wochenstunden „Deutsch als Fremdsprache“ eingeplant werden konnten.

Heute unterrichten zehn Lehrer/innen Deutsch. Davon sind drei über das BVA vermittelte Lehrer aus Deutschland, und sieben Ortskräfte.

Seit fünf Jahren besteht offiziell die Planstelle „Coordinación de Alemán“, die für den geregelten Ablauf, Planung und Gestaltung des Deutschunterrichts verantwortlich ist (Fachleiter), die aber auch für alle anderen organisatorischen Arbeiten wie Anforderung und Einstellung der Lehrkräfte, Materialanforderungen, ordnungsgemäße Verwendung der finanziellen Beihilfen des Bundesverwaltungsamts zuständig ist.

Da der Unterricht vom Kindergarten bis einschließlich Abiturklasse sinnvoll aufgebaut ist, die Zahl der wöchentlichen Deutschstunden inzwischen auf fünf erhöht werden konnte, ist das Ziel „Deutsches Sprachdiplom“ nicht mehr unerreichbar. Im Februar 1992 legten zwei Schüler des 11. Schuljahres in der Humboldt-schule/Caracas die Prüfung zum Sprachdiplom II ab. Ab 1994 sollen die A-Gruppen des 10. Schuljahres zum Sprachdiplom I, ab 1996 die Schüler des 12. Schuljahres zum Sprachdiplom II gebracht werden.

Außer den fünf Deutschstunden am Vormittag gibt es nachmittags freiwillige Arbeitsgemeinschaften, in denen das vormittags Gelernte aufgearbeitet werden kann (wichtig für

Seiteneinsteiger), aber auch gebastelt, gesungen und gesungen wird. Die Oberschüler können sich im „Club de Lectura“ informieren und deutsche Lehr- und Unterhaltungsbücher ausleihen.

Im Vorschulbereich wird gespielt, gesungen und gebastelt, und mit kleinen Dialogen der Grundstein für den späteren Sprachunterricht gelegt.

Ein alter deutscher Brauch, am Sankt Martinstag das Laternenfest zu feiern, war anfangs nur für die Kindergartenkinder gedacht. Inzwischen beginnen schon im Oktober alle Schüler bis zum 3. Schuljahr ihre Laternen zu basteln, um dann am 11. November, ihre Laternenlieder singend, durch den Park zu ziehen. Da machen nicht nur alle Deutschlehrer, sondern auch die venezolanischen Kolleginnen mit.

Es ist überhaupt ein harmonisches Zusammenarbeiten mit den venezolanischen Kollegen. Unsere „Deutsche Bibliothek“ ist gleichzeitig gemeinsames Lehrerzimmer; beim Pausen-cafecito fand schon manches Schülerproblem eine Lösung.

Seit einigen Jahren finden auch Erwachsenenurse statt. Diese Kurse (Anfänger-, Fortgeschrittenen- und Konversationskurse) werden von den aus Deutschland entsandten Lehrern, die auch Erfahrung in der Erwachsenenbildung haben, geleitet.

Zum „Departamento Alemán“ gehören inzwischen drei gut ausgestattete Klassenzimmer, die nur für den Deutschunterricht genutzt werden, und die Deutsche Bibliothek. Private Spenden ermöglichten Bau und Ausstattung dieser Räume.

Durch die Fürsprache und Vermittlung der Deutschen Botschaft in Caracas erhält die Schule finanzielle Hilfe zur Erstattung der Deutschlehrergehälter und regelmäßige Lehrmittelspenden, so daß trotz Finanzkrise die Kosten des Deutschunterrichts zum größten Teil abgedeckt sind.

Abschließend mag noch erwähnt werden, daß die langjährige Aufbauarbeit einer Deutschlehrerin (Ortskraft) eine besondere Anerkennung fand: Ihr wurde anlässlich des 35-jährigen Schuljubiläums durch den Kulturattaché der Deutschen Botschaft das vom Bundespräsidenten verliehene Bundesverdienstkreuz überreicht.

Hannelore Ohnweiler

Das Projekt „Aguila“

Das Pädagogische Zentrum Bogotá (PZ) ist eine Einrichtung für die Aus- und Weiterbildung von Lehrern, die an den Deutschen Schulen in Kolumbien, Bolivien, Perú, Ecuador und Venezuela arbeiten.

An der Hauptstelle Bogotá arbeiten 6 aus Deutschland vermittelte und 7 kolumbianische Lehrer, sowie 3 Verwaltungsangestellte, mit dem gemeinsamen Ziel, die Unterrichtsqualität und die pädagogischen Rahmenbedingungen an den angeschlossenen Deutschen Schulen zu verbessern.

Ein immer wieder spürbarer Mangel bei dieser gemeinsamen Arbeit ist es, daß die kolumbianischen Mitarbeiter noch nie oder vor langer Zeit in Deutschland gewesen sind. Ihnen fehlen nicht nur aktuelle, sondern auch grundlegende Eindrücke des Landes, für das sie arbeiten und das sie in gewisser Weise vertreten. Außerdem haben sie auch den dringenden Wunsch, das deutsche Bildungssystem und speziell die Lehrerbildungs- und Fortbildungseinrichtungen kennenzulernen. Es gibt keine Stelle und kein Programm, das es diesen Kollegen ermöglichen würde, für einige Zeit solche Erfahrungen in der Bundesrepublik zu sammeln oder sich in ihrem Aufgabenbereich selbst fortzubilden. Eine Deutschlandreise zu finanzieren, übersteigt jedoch die Mittel unserer Ortskräfte.

Aus diesem Grund haben die Mitarbeiter des PZ einen Fond ins Leben gerufen, das „Projekt Aguila“, der diesen kolumbianischen Kollegen eine solche Reise ermöglichen soll. Dafür werden monatlich bestimmte Zahlungen geleistet, an denen sich auch unsere Ortskräfte beteiligen.

Dadurch sind wir in der Lage, seit 1992 jährlich ein bis drei Ortskräfte nach Deutschland zu schicken. Wir bemühen uns, für jeden ein individuelles Fortbildungs- und Reiseprogramm zusammenzustellen, wie zum Beispiel Hospitationen an Studienseminaren, Univer-

sitäten und Schulen. Die Fachbereiche unserer Ortskräfte sind: Mathematik, Physik, Biologie, Spanisch, Geschichte/Sozialkunde, Grundschulpädagogik und Deutsch als Fremdsprache. Außerdem sollen auch unsere Verwaltungsleiterin und die Sekretärinnen von diesem Programm profitieren. Mit Ausnahme des Kollegen für Geschichte/Sozialkunde sprechen alle genügend bis sehr gut Deutsch. Die Reisezeit liegt im allgemeinen im Juli und August.

Wir versuchen jedesmal aufs neue, Gastgeber zu finden, die diese Kollegen für einige Zeit bei sich aufnehmen können, um die Aufenthaltskosten zu senken. Da dies nicht immer möglich ist, bemühen wir uns außerdem, zusätzliche Finanzierungsmittel zu erschließen, die uns helfen können, unsere eigenen Mittel für Flüge, Reisen, Unterbringung und Verpflegung zu erhöhen.

Mit diesem Beitrag verbinden wir die Hoffnung, unter den Lesern Personen oder Institutionen zu finden, die bereit wären, unsere Kollegen eine begrenzte Zeit bei sich aufzunehmen, mit oder ohne Ideen für Kontakte mit deutschen Bildungseinrichtungen. Sehr hilfreich wären auch Gelegenheiten für unsere Mitarbeiter, bezahlte Vorträge und Seminare zu halten, um ihre finanziellen Mittel zu erhöhen. Es handelt sich um hervorragend qualifizierte und erfahrene Fachleute mit einem unterrichtspraktischen Ideenfundus, die durchaus in Studienseminaren oder Lehrerfortbildungseinrichtungen wertvolle Anregungen geben könnten.

Natürlich wären wir auch mit Freude bereit, im Austausch bei uns die gleiche Gastfreundschaft zu gewähren, persönlich und institutionell.

Dieter Hannack

Unsere Anschrift:
Pädagogisches Zentrum Bogotá
Apartado Aéreo No 101 303
Bogotá/Kolumbien

José Antonio Delgado (1992) Berlin (Sozialkunde)

Außer der Faszination der Museen und Wälder war das menschlich bedeutungsvollste Erlebnis die Möglichkeit der intensiven Begegnung mit Menschen vieler anderer Kulturen im Rahmen der deutschen Wirklichkeit. Als Bereicherung entdeckten wir die deutsche Lebensart und die vorbehaltlose Gastfreundschaft.

Im folgenden einige Eindrücke von bereits erfolgten Deutschlandaufenthalten:

Juan Manuel Garcia (1992) Kiel/Bayern/Hessen (Physik)

Mehr als die Hälfte meines Aufenthaltes widmete ich meiner eigenen Fortbildung: IPN Kiel, Akademie Dillingen, Luitpold- und Theresiengymnasium in München, Leybold Didactic und Studienseminar Bensheim. Neben dem reichhaltigen pädagogischen und wissenschaftlichen Menü kam die Landeskunde etwas zu kurz: deswegen würde ich die Erfahrung gern wiederholen! Die freundschaftliche Begegnung mit deutschen Kollegen und Kolleginnen bleibt mir in guter Erinnerung und gab mir Anregungen für meine Arbeit. Besonders beeindruckt war ich vom Umweltbewußtsein der Deutschen.

Dr. Margarita de González (1993), Universität Hildesheim (Biologie)

Was mir gefallen hat:

- daß man mir am ersten Tag schon die Schlüssel und einen Schreibtisch gegeben hat;
- der ständige Gedankenaustausch mit den drei Kollegen der Biologie;
- die pädagogisch sehr gut aufbereiteten Exkursionen;
- die Unterrichtsbesuche an der Don-Bosco-Schule mit 3 Praktikanten;
- der Vergleich mit Fortbildungsinstitutionen in Deutschland und die sich daraus ergebenden Anregungen.

Sara de Pabón (1992) Münster, Hildesheim (Grundschule, Spanisch)

... eine ausgezeichnete Möglichkeit des Kontakts mit den Deutschen, ihrer Kultur und ihrer Sprache. Ich persönlich habe die schönsten Erinnerungen an meinen Aufenthalt in Deutschland im Rahmen des Projekts Aguila. Zum ersten Mal konnte ich das Leben in deutschen Familien kennenlernen, in Schulen und Universitäten mitarbeiten und meine Kenntnisse der so schwierigen und exakten Sprache Goethes anwenden und verbessern. Vielen Dank!

„Und wer versorgt die Kuh?“

Lehrerfortbildung und andere Abenteuer in Kasachstan

Wer die Kuh versorgt, das ist schon ein veritables Problem für die Lehrerin auf dem Lande, wenn sie eine Einladung zu einem Fortbildungskurs erhält und geneigt ist, ihr Folge zu leisten. Ein Problem, das sie natürlich selbst lösen muß, der Fachberater kann ja schließlich nicht alles ... Probleme gibt es ohnehin genug. Und das ab dem Tag Null meiner Tätigkeit in diesem Land. Eigentlich schon ab Tag minus 200. Und so fing das Ganze an:

„Kannst du russisch?“ – „Können ist übertrieben, aber Kenntnisse sind schon noch vorhanden.“ „Dann ruf doch mal in Köln bei

der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen an. Die suchen Fachberater für Kasachstan und die Ukraine.“ Ein kurzes Gespräch,

geführt im November 1991 im Albert-Schweitzer-Gymnasium Erlangen. Es folgten Erkundigungen (Was ist eigentlich ein Fachberater? Ich hatte noch nie gehört, daß es im Bildungswesen so etwas gibt.), der Anruf, ein Vorstellungsgespräch, viele Telefongespräche sehr gegensätzlichen Inhalts („Ja, es klappt.“ – „Nein, es klappt nicht.“), im Gefolge eines sehr pessimistischen Gesprächs ein Flug auf eigene Initiative und Kosten nach Almaty, der Hauptstadt Kasachstans, und schließlich Mitte Oktober 1992 der entscheidende Anruf, im Originalton: „Herr Dederding, es geht los. 1. November, Vertragsunterzeichnung.“ Ich: „Naja, da kann ich schon kommen, da haben wir hier frei.“ Stimme aus Köln: „Nein, nein, nicht kommen. Ausreisen! Der Vertrag muß vorher unterzeichnet werden.“

Nun, die russische Botschaft in Bonn, die die Republik Kasachstan konsularisch vertritt, hatte ein Einsehen: So schnell gibt es kein Visum, selbst dann nicht, wenn ein Dienstaß vorliegt! Aber am 15. November konnte ich dann doch das Flugzeug besteigen, Frankfurt–Almaty, seit dem 1. November 1992 im Direktflug der Lufthansa zu erreichen. Sechseinhalb Stunden hatte ich Zeit, um noch einmal intensiv zurück und vor allem voraus zu denken. Wie würde sich meine Tätigkeit gestalten?

Im Laufe des Jahres vor der Ausreise hatte ich mich kundig gemacht. Ich wußte jetzt, was die Aufgaben eines Fachberaters sind, zumindest ganz allgemein. Ich wußte auch, daß eine meiner ersten Aufgaben die Vorbereitung der Tätigkeit von Programmlehrkräften sein würde. Ich sollte fünf Gebiete Nordkasachstans bereisen und in deutschen Siedlungsgebieten dort Einsatzmöglichkeiten für 25 bundesdeutsche Lehrkräfte ausfindig machen. So lautete der Auftrag aus Köln. Zu Hause mußte ich erstmal im Atlas nachschauen, wohin ich denn da überhaupt reisen sollte, einige Namen hatte ich noch nie gehört. Zieht man diesen Umstand in Betracht, so verlief meine Reise ziemlich erfolgreich. Ich habe mich nur einmal verfliegen (um 500 km) und hatte insgesamt nur 26 Stunden Verspätung (ein Wunder im Land der tagelangen Wartezeiten), und über die Aufnahme und Plazierung der Lehrkräfte konnte mit den örtlichen Schulverwaltungen in den wesentlichen Punkten Einvernehmen erzielt werden. Ich war begeistert.

Aber: Der Start war einfach zu gut. Nach den Höhenflügen (auch im wörtlichen Sinne)

vor Weihnachten kam die Bodenarbeit nach Weihnachten: Organisation und Durchführung von Fortbildungsseminaren für Deutschlehrer(innen) im Zentralen Lehrerfortbildungsinstitut der Republik.

Damit das folgende verständlich wird, sei vorausgeschickt, daß in der alten Sowjetunion ein prinzipiell wohlgeordnetes System der Lehrerfortbildung existierte. Jeder Lehrer, jede Lehrerin hatte mindestens alle fünf Jahre an einem Fortbildungskurs teilzunehmen. Mit dem Kurs verbunden war und ist eine Heilkur (Massagen, Heilgymnastik u. ä. zur Kurierung oder Linderung der auch hier typischen Leberkrankheiten wie Rückenschmerzen durch zu langes Korrigieren). Die Lehrkräfte wurden zum Kurs abkommandiert und erfuhren erst im Fortbildungsinstitut, was sie im Rahmen des Fortbildungskurses erwartete. Neben Veranstaltungen zur Fremdsprachenmethodik (auf Russisch) gab es zahlreiche Veranstaltungen allgemeiner Art (etwa Erläuterungen zum XXVII. – oder welchem auch immer – Parteitag der KPdSU u. ä., natürlich auch auf Russisch), ganz am Rande auch etwas deutsche Konversation. Nach einem Blick auf die alten Programme war mir klar, daß das nicht die Art von Fortbildung war, wie ich sie mir vorstellte. Also machte ich mein eigenes Programm. Und damit begannen auch die Schwierigkeiten. Ich hatte nämlich nicht erfaßt, worin die wesentliche Aufgabe des Methodisten (So heißen hier die Lehrerfortbildner.) bei der Gestaltung von Fortbildungsveranstaltungen besteht: im Kopieren althergebrachter Modelle.

Soll also der Methodist einen Kurs vorbereiten, so setzt er (oder meistens: sie) sich hin und schreibt – gewöhnlich: ab, und zwar den Plan des letztvergangenen Kurses, von Hand natürlich, wie denn sonst: Genügend Schreibmaschinen gibt es nicht und Kopierer sind ein Traum, von PCs ganz zu schweigen. Alles unbesehen abschreiben geht freilich auch nicht. Kleinere Änderungen müssen schon sein. Der XXVII. Parteitag der KPdSU z. B. ist nicht mehr ganz so aktuell, auch „Unser Land in der Etappe der Perestrojka“ (Kurs 1989) ist nicht mehr ganz das Wahre, was haben wir denn anzubieten? Ja, „Die Marktwirtschaft“! Also raus mit der Perestrojka, rein mit der Marktwirtschaft. Der Rest kann gleichbleiben und braucht bloß abgeschrieben zu werden.

Bescheidene Rückfrage meinerseits: Was hat denn die Marktwirtschaft in einer Fortbildung für Deutschlehrer zu suchen? Wenn's

wenigstens in deutscher Sprache wäre, meinetwegen Marktwirtschaft in Deutschland, Ludwig Erhard oder so, aber sechs Stunden Marktwirtschaft in Kasachstan auf Russisch? Unverständnis, wir müssen doch unsere 22 allgemeinbildenden Stunden vollkriegen (von 126 insgesamt), wie sollen wir denn den Kollegen T. anders unterbringen, und überhaupt, die Logopäden haben sich doch auch nicht beschwert. (Ihr Fehler! Sie mußten alle sechs Stunden Marktwirtschaft absitzen, meine Deutschlehrerinnen nur vier, und die waren so überflüssig wie ein Kropf, wenn ich die Äußerungen der Kursteilnehmer richtig interpretiere.)

Trotz des geschilderten Hickhacks ist das schon ein Fortschritt. Es kann auch anders gehen. Der Plan wird gemacht, teilweise sogar neu. Die Verwaltung nimmt ihn an, er wird von der Direktion bestätigt. Dies wird als Zeichen der Gültigkeit aufgefaßt. Die Vorbereitung für die Stunden wird begonnen. Da, 24 Stunden vor Eintreffen der Teilnehmer/innen, heißt es plötzlich: Diese acht Kollegen sind noch mit je einer Doppelstunde unterzubringen! Umgekehrt kann es auch 24 Stunden vor einer Veranstaltung heißen, der oder die darf nicht lesen, weil kein Vertrag vorliegt, das Thema nicht genehm ist o. ä. Das sind die Tage, an denen ich das ganze Institut zum Teufel wünsche und mit Sehnsucht an die Organisation des bayerischen Schulwesens zurückdenke.



Der Fachberater bei der Problemlösung: „Wer versorgt die ‚Kuh‘?“

Und dann beginnt der Kurs. Am ersten Tag sind von den erwarteten 25 Teilnehmer/innen drei da, am zweiten Tag schon sieben. Wir sprechen über Märchen: die sieben Geißlein, die sieben Zwerge, die sieben Brüder, die sieben Schwestern gibt es leider nicht. Das würde passen. Am dritten Tag kommt der obligatorische Mann, ein Einzelexemplar (kommt sofort auf die rote Liste!). Am vierten Tag kriegt die für die Organisation zuständige Kollegin einen Anschluß, weil es ihr nicht gelungen ist, mehr Teilnehmer/innen heranzulocken. Danach erörtern wir die wahrscheinlichen Gründe für das geringe Interesse und entwickeln Strategien, wie die Kurse populärer zu machen sind. Gut, ab dem nächsten Jahr wollen wir es anders versuchen. In den folgenden Tagen wird deutlich, daß sich meine Kollegin den Anschluß zu Herzen genommen hat: Sie telefoniert im Land umher, und siehe da, kurz vor Ende des Kurses gelingt es ihr, aus 700 km Entfernung noch drei Teilnehmerinnen herbeizuschaffen. Deutsch können sie zwar fast kaum bis gar nicht, aber für die Kursstatistik leisten sie einen bedeutenden Beitrag. Außerdem ist ihr „Engagement“ zu loben, morgens haben sie in der Schule den Marschbefehl bekommen, am Nachmittag saßen sie schon im Zug: „Meine Familie hat gar nicht richtig mitgekriegt, warum ich so schnell fortmußte.“ – Lobenswertes Engagement? Oder nicht eher mangelnde Zivilcourage zum Nein?

Vielleicht ist diese Darstellung der Fortbildungsaktivitäten etwas lang geraten, aber durch sie erhält man doch ein recht charakteristisches Bild des täglichen Lebens in diesem Lande. Nach ebensolchen Prinzipien werden Lebensmittel vertrieben, Fahrkarten verkauft, Dokumente erstellt, Häuser gebaut, Buslinien betrieben, Leitungen gelegt, Haushaltsgüter produziert und und und ...

Angesichts des täglichen Chaos lernt man die einfachen Dinge des Lebens schätzen: einen Sitzplatz im Bus, die Rückkehr des Stroms nach einem Wochenende Dunkelheit (in dieser Dimension eher ungewöhnlich, normalerweise reicht der Stromausfall gerade eben, um das Programm abstürzen zu lassen), den Erwerb einer Klobrille (in Koksche tau 1 400 km nördlich von Almaty) nach acht Wochen Sitzungen auf kalter Keramik. Die Entdeckung von Käse auf dem Markt nach zweitägiger vergeblicher Suche führt zu einem wesentlich höheren Glücksgefühl (und zu einem Kauf von zwei Kilo, wer weiß, wann's mal wieder einen gibt) als alle 120 Käsesorten im Supermarkt um die Ecke.

Mit großer Bewußtheit genießen wir schließlich die Vorteile unserer Stellung als Ausländer: Ein Gehalt, das es uns auch im Winter gestattet, auf dem Markt Obst zu kaufen, für viele Einheimische ist das sogar im Sommer ausgeschlossen. Das Wohnen in einer sehr schönen, für hiesige Verhältnisse riesigen Wohnung in der wenig verschmutzten Oberstadt mit einem wunderbaren Blick auf die Berge des Tienschan. Ein Telefon, das nicht nur nach zwei Monaten angeschlossen war (normalerweise dauert es Jahre), sondern auch zu der noch äußerst raren Gattung von Telefonen mit weltweiter Durchwahrmöglichkeit gehört: In Almaty ca. 800 Stück davon, in der Provinz sind solche Wunderdinge unbekannt.

Ein Aspekt der Kompensation für die Mühen des Alltags und des Kampfes mit der Bürokratie, die mich im ersten halben Jahr sechs Kilo Gewicht gekostet und zu einer steten Zunahme weißer Barthaare geführt haben, ist, daß wir keinen Abenteuerurlaub mehr brauchen. Ganz so romantisch, wie man sich das in Deutschland vorstellt, ist das Leben hier nicht. Dazu gibt es zuviel altes Sowjetreich, zu wenig Orient. Aber langweilig ist das Leben wahrhaftig nicht. Vieles hätte ich zu Hause nie erfahren oder erlebt: wie sich Dimensionen verändern (meine Dienstreisen im Lande entsprechen, auf europäische Verhältnisse übertragen, i. d. R. der Entfernung Bayern-Mittelnorwegen, Schymkent – 700 km

von Almaty – gehört schon zu den näheren Städten; den unterschiedlichen Geschmack von Stuten- und Kamelmilch (letztere ist vorzuziehen); die Weite der Steppe und daß mitten in dieser, in Arkalyk, vorzügliches deutsches Bier ausgeschenkt wird (im Krug, wo doch sonst selbst die Gläser knapp sind!), und schließlich, daß ich – dank meiner türkischen Frau – unglaublich viele kasachische Schwäger habe, eine Tatsache, die kräftig begossen werden muß, was nicht überraschen sollte: Die Religion des Landes ist – entgegen anderslautenden Berichten in der deutschen Presse – immer noch eine Mischung aus Islam und Wodka.

Es läßt sich also leben in Kasachstan, mühselig zwar, aber doch. Und es gibt positive Aspekte, die man den Unbequemlichkeiten des Alltags entgegensetzen kann, und die gerade mit Blick auf viele der Nachrichten aus Deutschland nicht hoch genug eingeschätzt werden können. Die freundliche Aufnahme, die wir als Fremde gefunden haben, vor allem aber die Toleranz, mit der in diesem Land 120 Nationen miteinander leben. Streitigkeiten mag es hier und da geben, es gibt Vorlieben und Abneigungen. Auch hier sind die Menschen menschlich. Brennende Häuser aber oder Angriffe auf Menschen anderer Hautfarbe sind den Bewohnern dieses Landes fremd. Hoffen wir, daß dies so bleibt!

Dr. Hans-Martin Dederding

Deutscher Sprachunterricht in Japan

An der Deutschen Schule Tokyo (jetzt Deutsche Schule Tokyo Yokohama) gibt es seit 1955 das „Seminar für deutsche Sprache und Kultur“. Auch nach dem Umzug der Schule vom Stadtbezirk Ota-ku im Südwesten Tokyos nach Kohoku-ku im Norden Yokohamas bleibt der deutsche Sprachunterricht eine der wichtigsten kulturellen Aktivitäten unserer Schule in ihrem japanischen Umfeld.

Zweimal in der Woche, am Dienstag und am Donnerstag, treffen sich die Kursteilnehmer abends in der Schule, wo sie die Auswahl zwischen acht verschiedenen Kursen haben. Da jeweils vier Kurse in zwei Schichten gehalten werden, kommen wir mit vier Lehrkräften aus, und die Teilnehmer können am gleichen Abend zwei Kurse belegen, wovon in vielen Fällen auch Gebrauch gemacht wird. Mit Doppelzählungen haben wir etwa achtzig Kursteilnehmer, also durchschnittlich zehn pro Kurs.

Wie lernen Japaner? Vor allen Dingen sehr fleißig. Die meisten sind trotz beruflicher Auslastung jedesmal bestens vorbereitet. Die

unbekannten Wörter sind nachgeschlagen worden und stehen säuberlich vermerkt im Text oder in Schreibheften. Die Lücken in

den Übungen sind im voraus ausgefüllt. Japaner haben zum einen oft wenig Übung im mündlichen Gebrauch von Fremdsprachen: Sprachunterricht findet an der Schule meist in Form von Lehrervortrag, Lesen und Übersetzen in riesigen Klassen statt. Zum anderen möchte man möglichst keinen einzigen Fehler machen. Dieser Perfektionsdrang, wie wir ihn sehen, kommt wohl weniger aus persönlicher Einstellung oder Veranlagung, sondern hauptsächlich aus dem von Jugend her anerzogenen, konfuzianisch geprägten Gruppenkonformismus. Man darf die Gruppe, der man angehört, nicht blamieren, sondern muß stets Ehre für sie einlegen.

Japaner lernen relativ problemlos, was die Grammatik angeht. Viele haben englische Vorkenntnisse. Auch die japanische Muttersprache hilft, selbst wenn sie völlig anders strukturiert ist, durch ihre strenge Logik und relative Kompliziertheit. Spezifisch deutsche Schwierigkeiten wie das Partizip II sind natürlich trotz Kenntnis der englischen Stammformen eine harte Nuß, an der unsere Japaner so wie andere Deutschlerner zu knakken haben. Ein typisch japanischer Fehler ist dagegen, auch bei Könnern, das Weglassen oder der falsche Gebrauch des Artikels, der in der japanischen Sprache nicht vorkommt.

Phonetische Probleme entstehen aus der Gewohnheit heraus, Fremdwörter durch das Katakana-Silbenalphabet auszudrücken und auch so zu sprechen. So wird das deutsche Märchen in der japanischen Sprache zu einem „meruhen“ oder die amerikanische Christmas party zu einer „kurisumasu paati“. Etwas schwieriger wird es für den deutschen Zuhörer, wenn das Schinkenbrot zu „shing-kengburoto“, die Kleiststraße zur „Kuraitsutosutoraase“, oder ich rauche zu „ihi laufe“ wird. Nehmen wir zu diesen Beispielen aus der Praxis noch ein theoretisches: die Arztsprechstunde müßte auf diese Weise zur „arutsutopurehisutunde“ werden. Wenn man bedenkt, daß u und i oft als Flüstervokale halb oder ganz verschluckt werden, kommt aber auch die ungeübte Aussprache deutschen Klängen bisweilen recht nahe. Dazu kommt, daß der ich-Laut dem Japaner durchaus geläufig ist, nämlich in der Silbe hi, und daß in der Silbe ha ein h gesprochen wird, das unserem ach-Laut nicht unähnlich ist.

Was für den Chinesen das l, ist für den Japaner das r. Nehmen wir als Beispiel neben der Kuraitsutosutoraase noch die Rufutohanza (Lufthansa) und den Forukusuwagen

(Volkswagen). Natürlich stimmt es nicht, daß Japaner kein l sprechen können. R vor a tendiert in der Aussprache oft zu l, daher „ihi laufe“. Aber es stimmt, daß der Anfänger mit l seine Schwierigkeiten hat.

Und wenn Ihnen ein Japaner erklärt, daß vor den Tempeln immer zwei steinerne „Funde“ sitzen, meint er selbstverständlich Hunde. Das f gibt es im japanischen Silbenalphabet nur als Positionsvariante des h vor u. Daher die Aussprache „Fuji“, nicht „Huji“. Außerdem wird das f zwischen den Lippen geblasen und klingt dadurch für unsere Ohren ähnlich seltsam, wie es für einen Japaner klingen mag, wenn ein Deutscher vom Berg „Ftutsch“ spricht.

Wie aufgeschlossenen japanische Deutschlerner sind, merkt man spätestens bei der Aufgabe „Erzählen Sie den Lebenslauf einer berühmten japanischen Persönlichkeit“. Hier erfährt man als Japan-Neuling mit großem Erstaunen, wieviel Berührungspunkte zwischen dem deutschen und dem japanischen Kulturraum existieren. Ogai Mori, der Schriftsteller, Tatsukichi Minobe, der Vater des japanischen Verwaltungsrechts, sie und viele andere waren von Deutschland beeinflusst und geformt. Richard von Coudenhove-Kalergi, der Begründer der Paneuropa-Bewegung, hatte eine japanische Mutter, Mitsuko Aoyama, die „durch eine Tücke des Schicksals“ seinen Vater Heinrich geheiratet hatte, wie es jemand aus dem Wörterbuch übersetzt hat.

Japaner sind dankbare Lerner. Am Ende der Stunde sagen sie „dankeschön“, es gibt Geschenke und Einladungen. Bei solch einer Gelegenheit kann es vorkommen, daß einer, der nun wirklich keine Zeit hat, persönlich erscheint, sich entschuldigt und sogleich wieder eilig verschwindet. Bei der Schlußfeier müssen sich die Unterrichtenden in einer Reihe aufstellen, und dann kommt für jeden ein Kursteilnehmer nach vorn, um sich formell für den „interessanten Unterricht“ zu bedanken und ein Geschenk zu überreichen. Mal ist dies ein Einwickeltuch im klassischen grün-weißen Rankenmuster, mal ein Papierschirm in herrlichen Farben, mal Yukata (baumwollener Sommerkimono), mal ein Krug mit schäumendem Bier, von dem außen ein paar Tropfen herunterlaufen, alles aus dem täuschend echt aussehenden Kunststoff, aus dem die Schaustücke in den Menu-Vitrinen japanischer Restaurants gemacht werden. Eines der originellsten Geschenke war eine rotgrundige Papierlaterne (Akachochin), auf der in Kanji, den auch in Japan gebräuchli-

chen chinesischen Schriftzeichen, kunstvoll der Name des Beschenkten aufgemalt war.

Japaner fühlen sich wohl in der Geborgenheit ihrer Gruppe. Daher ist es eine unserer wichtigsten Aufgaben, auch im Seminar ein Gruppengefühl zu erzeugen. So hat sich schon vor Jahren ein Freundschaftsbund gebildet, der rund ums Jahr aktiv ist, um den japanischen Stand beim Schulfest, die Herbstwanderung, das Skiwochenende, das Seminarfußballspiel gegen die Lehrermannschaft und die „Sommerschule“ zu organisieren. Vor allem diese Sommerschule ist ein regelmäßiger Höhepunkt des Seminarlebens. Übers Pfingstwochenende fahren wir gemeinsam auf eine der sieben Izu-Inseln südwestlich von Tokyo und machen bei nicht ganz erst genommenem Japanisch-Sprechverbot Gruppenunterricht mit „Hägar“ oder „Vater und Sohn“, mit Beschaulichem oder Amüsantem. Außerdem werden Sketche für den letzten Abend einstudiert. Da springt dann, kaum daß die Bremer Stadtmusikanten abgetreten sind, der japanische Märchenheld Momotaro mit einem kräftigen deutschen „halloooo, ich bin Momotaro!“ aus seinem Pfirsich, und schließlich bringen japanische Touristen einen deutschen Wirt zur Verzweiflung, bis er selbst nicht mehr weiß, ob ein Apfelkuchen mit Äpfeln und ein Hundekuchen mit Hunden belegt ist.

Bei all diesen Ereignissen geht es, was Essen und Quartier anbelangt, sehr japanisch zu, ein immer wieder schönes Erlebnis für uns deutsche Seminarlehrer. Doch zum Ausgleich bieten wir auf den von uns selbst organisierten Weihnachts- und Schlußfeiern je nach Anlaß Christstollen, Schwarzwälder Kirschtorte, Würstchen und Kartoffelsalat, Gehackte Mandeln, Zitronat, Kirschwasser, man bekommt alles in Tokyo. Mühselig ist manchmal nur herauszubekommen, wo. So fanden wir einen Metzger, der hervorragende

bayerische Weißwürste macht, und ein „Beer House“, das uns die langgesuchte Berliner Weiße liefern konnte. Keine Sorge, liebe Leser aus Bayern und Berlin, es war nicht die gleiche Feier. Da wir möchten, daß unsere Japaner auch ein bißchen Deutschland kennenlernen, nehmen wir als Thema meist eine fest umrissene deutsche Region oder Stadt, und da hatten wir in den letzten zwei Jahren Berlin, Erzgebirge (auch Weihnachtspyramiden und Räuchermänner kann man in Tokyo kaufen, und zwar das ganze Jahre über), Freiburg und der Schwarzwald, und letztlich Bayern, mit dem die meisten Japaner sofort die Romantische Straße und Neuschwanstein assoziieren.

Und am Ende von solchen Feiern weiß jeder, wo er sich nützlich machen kann, alles greift auf geheimnisvolle Weise ineinander, ein halbes Hundert Menschen arbeitet wie am Schnürchen, und nach zehn Minuten ist der letzte Karton geschlossen, die letzte Flasche im Kasten, die letzte Dekoration weggepackt, und der Raum sieht aus, als ob nichts gewesen wäre.

Vielleicht sind all diese Beobachtungen eine Antwort auf die in Deutschland oft gestellte Frage nach den Gründen für den beeindruckenden wirtschaftlichen Erfolg der Japaner. Genauigkeit, größter Einsatz, der Wille, gut zu sein und vor Schwierigkeiten nicht gleich zu kapitulieren, sowie die Zurückstellung der Einzelinteressen vor den Interessen der Gruppe, und das alles im Rahmen der sprichwörtlichen japanischen Freundlichkeit und Höflichkeit, die das Zusammenleben so angenehm macht, das klingt wie oft zitierte Japan-Klischees, kennzeichnet aber die japanische Haltung bei der Teilnahme an unseren Deutschkursen. Die Vermutung, daß die Mitarbeit bei Mitsui oder Mitsubishi genauso einsatzfreudig erfolgt, liegt auf der Hand.

Ulrich Raabe

Anschriftenänderungen

Bitte senden Sie Ihre Anschriftenänderungen, um Irrläufer zu vermeiden, grundsätzlich an den Geschäftsführer, weiterhin:

Wolfgang Baier, Postfach 11 12, 25801 Husum
Telefax: 0049-4841-81981

Tempora Mutantur

Als Deutsche in Madrid zur Kriegs- und Nachkriegszeit

In lockerer Folge sollen in den nächsten Heften Auszüge aus den Auslandsschülerinnerungen von Ehrentraut Plasse abgedruckt werden, die in persönlich schreibender, kommentierender Weise über die Kriegszeit und Nachkriegszeit in Madrid berichtet. Uns „Jüngeren“ mag manches Schulische bekannt vorkommen, die geschichtliche Einbettung jedoch in Vorgaben des entsendenden Reichsministerium Berlin und in die gesellschaftlichen Gegebenheiten der Franco-Diktatur schildern uns Atmosphärisches, das man nur erfassen kann, „wenn man dabei gewesen ist“.

H. W.

Die Ausreise 1940

Mitte September 1940 hatte ich im Auswärtigen Amt in Berlin meinen Vertrag für den Schuldienst an der Deutschen Schule in Madrid unterschrieben, am 1. Oktober sollte ich meine Stelle dort antreten. Es war alles so schnell gegangen, daß ich die Familie einfach vor die vollendete Tatsache stellen mußte. Die Mitfreude bei Eltern und Geschwistern war groß, sogar bei meiner Mutter, die inzwischen schwer erkrankt war. Alle lebten mit mir in Spannung und Erwartung vor dem großen Schritt. Dazu kam allerdings der Abschied, und der war bitter, so daß ich eine förmliche Zerreißprobe zu bestehen hatte. Meine Mutter mußte ich krank zurücklassen, – ich habe sie nie wiedergesehen.

Die Vorbereitungen für Madrid wurden getroffen, Papiere beschafft, der Haushalt aufgelöst. Ich wartete nur noch auf meine Fahrkarte, die mir vom Auswärtigen Amt ausgestellt werden sollte: Königsberg – Paris – Irún – Madrid, aber vergebens!, sie kam nicht. Und ich sollte doch rechtzeitig zur Stelle sein. Da traf statt dessen zu meiner größten Überraschung eine Flugkarte bei mir ein mit der Route: Berlin – Stuttgart – Marseille – Barcelona – Madrid! Die Sache wurde immer großartiger. Ich hatte einmal an einem Rundflug über Königsberg teilgenommen (Kostenpunkt RM 5,–) und dabei das beseligende Erlebnis des Fliegens genossen. Das war ein kleiner Vorgeschmack dessen, was mich jetzt erwartete. Für die Reise Königsberg – Berlin hatte ich eine Fahrkarte erhalten.

Meine Schwester gab mir das Geleit bis Marienburg, dann waren die Brücken hinter mir abgebrochen, ich war allein.

Kurzer Aufenthalt in Berlin. Auf dem Tisch in meinem Hotel lag eine Anweisung für das Verhalten der Gäste im Falle eines Luftangriffes. Die Sirenen heulten. In dem gut ausgestatteten und voll besetzten Luftschutzkeller fand ich noch ein Plätzchen auf dem Sofa neben einer Schwedin, die von Rom nach Stockholm unterwegs war. Ihr Anblick und der anderer Ausländer in dieser Umgebung war für mich schon ein Hauch der großen weiten Welt, trotz aller Bedrohungen des Augenblicks, und auch die waren mir ja neu. Doch nahm ich das alles nur für Momente wahr.

Strapazen und Aufregungen der letzten Zeit hatten mich so erschöpft, daß ich mich bald nicht mehr aufrecht halten konnte und meiner Nachbarin schlafend auf den Schoß fiel. Als ich erwachte, war der Keller leer, der Angriff war längst vorüber.

Ich flog mit der JU 52, ihr Flug nach Madrid sollte mit drei Zwischenlandungen acht Stunden dauern. (Flughöhe und -dauer sind mit heutigen Verhältnissen nicht zu vergleichen.)

So sehr ich mich auf diese Reise gefreut hatte, so gespannt ich auf dieses Abenteuer war, ich konnte kaum etwas davon genießen, weder von der grandiosen Aussicht noch von den leckeren Speisen, die uns im Flugzeug gereicht wurden, denn mein Magen konnte sich mit den Luftlöchern nicht abfinden, in die wir immer wieder gerieten.

Gleich zu Beginn des Fluges hatten einige Mitreisende meine Aufmerksamkeit erregt: mit mir hatten mehrere Juden die Maschine bestiegen. Sie trugen den Judenstern an der Jacke, und bei den Kontrollen sah ich das J in ihren Pässen. Diese Menschen waren auf der Flucht vor dem Naziregime. Sie strebten

weg aus Deutschland, zunächst nach Portugal, dann weiter fort, wo es keine Gefahren mehr für sie gab. Einigen von ihnen fehlte die Erlaubnis zur Zwischenlandung in Madrid. Sie gerieten in Angst und Verzweiflung und suchten bei den anderen Passagieren Hilfe in ihrer Not. Auch ich wurde darum angegangen. Aber ich war kaum vernehmungsfähig und hätte in meiner Situation auch keinerlei Hilfe geben können. Was mag aus diesen armen Menschen geworden sein? Ich reiste zwar selbst ins *Unbekannte*, aber ja nicht ins *Ungewisse* wie sie! Für mich war in jeder Hinsicht gesorgt, für Wohnung und Arbeit.

Zu einer einmaligen Veranstaltung am Tage nach meiner Ankunft hatte mir der Direktor unserer Schule eine Einladungskarte zukommen lassen: eine deutsche Militärkapelle sollte ein großes öffentliches Konzert in der Stierkampfarena geben. Bei ihrem Einzug wurde die Kapelle stürmisch begrüßt.

Spanien stand damals schon seit einem Jahr unter der Diktatur Francos, also unter faschistischem Regime, das dem des Nationalsozialismus nah verwandt war.

Der spanische Bürgerkrieg 1936–1939 hatte zum Siege der Faschisten geführt. Die deutsche Regierung mit ihrer Legión Condor hatte im wesentlichen dazu beigetragen. Nun führte Deutschland seinen eigenen Krieg und war an allen Fronten siegreich. Mit Bewunderung sah man zu den Deutschen auf.

Die Schule

Der erste Schultag in Madrid war verwirrend und aufregend für mich. Das fing schon mit dem Schulweg an. Er war nur kurz, lenkte mich aber durch so viele Eindrücke ab, daß ich mich erst nach mehreren Tagen zurechtfinden konnte. Da stand ein großes düsteres Kloster an der Straße, eine Zeder davor. Eine blau gekleidete Nonne mit breiter weißer Flügelhaube, den Rosenkranz am Gürtel, führte die Schar ihrer Schülerinnen hinter sich her, immer hübsch zwei und zwei, alle mit Basenhelmützen und dunkelblauem Radmantel mit weißem Krägelchen. Ein Pater mit langer Sutane und rundem schwarzem Hut ging vorbei. Ein Esel zog einen bunt bemalten Karren. Bild reihte sich an Bild, es war faszinierend. Farbige, lebendige Szenen, wie sie in dem heutigen Straßenbild Madrids nicht mehr zu finden sind, – leider.

Es kann keinen größeren Kontrast geben als den zwischen einer ostpreussischen Dorfschule, einem kleinen roten Backsteinkasten am Rande einer Dorfstraße, die ich noch vor

einer Woche betreut hatte, und der deutschen Grundschule in Madrid, einem vornehmen Privathaus in spanisch-maurischem Stil. Doch ist ihnen eines gemeinsam: die Zeit hat ihnen ein schnelles Ende gesetzt, beide sind der Gewalt der Menschen zum Opfer gefallen. Die Dorfschule dem Kriegsgeschehen, die Grundschule in Madrid unsinnigen modernen Bauvorhaben.

Die spanische Villa, ehemals Besitz eines wohlhabenden Spaniers, hatte zwei Stockwerke, Räume in Klassengröße und reichen Schmuck an schmiedeeisernen Türen, Fenstergittern und Laternen an den Wänden. In die Treppenstufen und Fußböden aus Ziegelsteinen waren bunt gemusterte kleine Kacheln eingelassen. Ähnliche Kacheln in größerem Format bedeckten die Wände. Ein besonderer Schmuck war eine Nische mit einer Mutter Gottes hinter fein gearbeitetem Gitterwerk. In der Turnhalle erzählte ein Fries von Kacheln in halber Höhe die Geschichte von Don Quichote.

Ein kleiner Hof mit Palmen und Apfelsinenbäumen gehörte zum Kindergarten, ein großer zu den Schulklassen. Es kam mir zunächst unmenschlich vor, daß den Kindern das Laufen verboten war. „En la pared“ (an die Wand!) rief der Aufsicht führende Lehrer laufenden Kindern zu, sie mußten sich zur Strafe an die Wand stellen. Die temperamentvollen kleinen Spanier rasten oft wild darauf los, dabei konnte es geschehen, daß sie sich die Köpfe einschlugen. Das mußte verhindert werden.

Das ganze Gebäude war von einer hohen schwarzen Eisenwand umgeben gegen die Straße abgeschlossen. Auf einem Schild über dem Portal stand zu lesen: Colegio Alemán. Der spanische Hausmeister Honório hat viele Jahre lang einer großen Kinderschar das Tor geöffnet.

Je nach Wetter und Jahreszeit mußten die Schüler sich vor Schulbeginn zu zweien auf dem Hof oder in der Turnhalle aufstellen, um dann geschlossen in die Klassen zu gehen. Der Leiter der Grundschule hatte sein strenges Auge auf sie, mehr noch auf die Nachzügler, deren Zahl sich jedoch in Grenzen hielt. Nach den Unterrichtsstunden mußten die Lehrer die Schüler geschlossen auf den Hof führen und nach der Pause wieder von da abholen.

„Meine“ Schüler

Nun stand ich zum erstenmal in meiner Klasse. Dort herrschte zunächst unüberseh-

bares Gedränge von Groß und Klein. So viele elegante Mütter hatte ich noch nie beisammen gesehen. Sie führen ihre Kleinen zum ersten Schultag, und diese kamen sich in der neuen Umgebung anscheinend noch recht verloren vor. Die Mütter betrachteten die neue Lehrerin neugierig und wandten sich auch sogleich mit Wünschen und Anliegen an mich. Zu gleicher Zeit kamen allerlei Papiere auf meinen Tisch geflogen, vor allem Personalbögen der Kinder. Ich hatte bereits mehrmals den Satz gehört: „Sie bekommen ja eine deutsche Klasse!“ Das klang so nach Bevorzugung. Aber die Namen auf den Bögen sahen gar nicht danach aus. Viele von ihnen klangen mir fremd und erschienen mir unaussprechlich. Das Wort „deutsch“ bezog sich in diesem Zusammenhang nämlich nicht auf die Nationalität, sondern auf Kenntnis und Gebrauch der deutschen Sprache. Ich hatte z. B. einen Amerikaner, eine Portugiesin in der Klasse und andere Ausländer. In den „spanischen“ Klassen war die deutsche Sprache nicht Vorbedingung. Aber alle Fächer wurden da in deutscher Sprache unterrichtet.

Die Anzahl deutscher Kinder war in unserer Schule gering. Zur Hauptsache hatten wir Spanier, auch Schüler anderer Nationalitäten, insgesamt etwa 1 000 Schüler.

Das Kollegium bestand aus deutschen Lehrkräften. Drei spanische Lehrer gaben den Spanisch-Unterricht und bereiteten die spanischen Schüler auf das spanische Bachillerato vor, ein spanischer Pater gab katholischen Religionsunterricht, ein deutscher Pastor den evangelischen.

Eine feine alte Dame, unsere Señorita Carmen, gab Schreiben bei den Kleinen. Sie war bei allen beliebt und die einzige spanische Lehrkraft, mit der wir auch persönlichen Kontakt pflegten.

Eine „deutsche“ Schule

Erst an Ort und Stelle bekam ich einen Begriff von Umfang und Bedeutung einer deutschen Schule im Ausland. Er ging weit über meine bisherigen Vorstellungen hinaus. Es gab in Madrid noch eine etwa ebenso große französische und eine kleinere englische Schule, beide von gutem Ruf. Angesichts dieser Konkurrenz war unsere deutsche Schule gerade jetzt im Kriege von großer Wichtigkeit. Sie mußte voll funktionieren, ein Ausfall von Lehrkräften wäre nicht zu vertreten gewesen. In meinem Fall war es also wichtiger gewesen, die Stelle in Madrid anzutreten, für

die ich mich gemeldet hatte, als in der ostpreußischen Dorfschule zu bleiben.

Das Gebäude der Grundschule in der Rafael-Calvo-Straße umfaßte die vier Klassen des Kindergartens und die Grundschule. Gemeinsam bildeten sie das Fundament für die Oberschule in der Fortuny-Straße, nicht weit entfernt von der Grundschule. Hier befand sich die Zentrale für alle deutschen Schulen in Spanien. Der Direktor unserer Schule war Landesschulbeirat aller deutschen Schulen in Spanien, also der in Barcelona, Sevilla usw. Er war dazu verpflichtet, diese in regelmäßigen Zeitabständen zu besuchen.

Die deutsche Schule hatte eine lange Tradition in Spanien und genoß hohes Ansehen. Der Andrang zu unserer Schule war groß. Die spanischen Eltern waren bestrebt, ihre Kinder möglichst jung zu uns zu bringen, also schon in den Kindergarten. Sie gehörten zu meist der gehobenen Bürgerschicht an, waren Akademiker, Diplomaten, Großkaufleute usw. Entweder brachten sie selbst ihre Kleinen oft in den damals renommiertesten Wagen wie Cadillac u. a. in die Schule, oder sie ließen sie vom Chauffeur hinfahren.

Warum erfreute sich die deutsche Schule derartiger Beliebtheit? Die spanischen Eltern waren sogar mit der Koedukation einverstanden, die es in spanischen Schulen bis auf geringe Ausnahmen nicht gab. – In ihren Augen hielten die spanischen Schulen einem Vergleich mit unserer Schule nicht stand.

Da gab es den Vorteil für die Schüler, vom Kindergarten bis zum Abitur in allen Fächern in deutscher Sprache unterrichtet zu werden. Das vermittelte ihnen nicht nur fundierte Kenntnisse der deutschen Sprache, sondern ermöglichte ihnen auch später ein Studium in deutsch sprechenden Ländern.

Die deutsche Unterrichtsmethode beschränkte sich nicht nur auf Gedächtnisleistung, wie es allgemein in spanischen Schulen üblich war, sondern war auch darauf ausgerichtet, die Schüler zu selbständigem Denken anzuleiten.

Außerdem war gewiß auch das Angebot von sechs Sprachen in unserer Schule verlockend: Spanisch, Deutsch, Französisch, Englisch, Latein, Griechisch.

Mehr noch als Argumente im unterrichtlichen Bereich machten sich aber Erziehungsmaßnahmen unserer Schule bei den spanischen Eltern geltend. Sie gipfelten in dem Begriff „Disziplin“. Die spanischen Kinder sollten zu Ordnung, Pünktlichkeit, Fleiß und Zuverlässigkeit erzogen werden. Erziehung und

Unterricht in die Hände von deutschen Lehrern zu legen, war ein Vertrauensbeweis, sowohl uns als den eigenen Kindern gegenüber. Die Eltern überließen ihre Kinder jahrelang fremdem Einfluß, ohne eine Entfremdung, eine „Abwanderung“ zu befürchten. Die Kinder blieben Spanier. Es kam selten vor, daß ein junger Spanier, gerade wenn er sehr begabt war, am Ende der Schulzeit nicht mehr wußte, wohin er gehörte.

Pädagogische Vorreiter

Aus der eigenen Arbeit möchte ich von zwei Beispielen erzählen. Da war die Fibel für das erste Schuljahr. So ein Ding wie dies hier hatte ich noch nie in der Hand gehabt. Da standen leichte und schwere Texte bunt durcheinander. Wo war die Methode? Kurzerhand brachte ich also den Kindern die Buchstaben bei, griff die Seiten der Fibel nach den Schwierigkeiten heraus und übte mit der Klasse. Ich arbeitete nach der synthetischen Methode, der einzigen, die mir bekannt war. Diese Fibel aber war nach der analytischen Methode aufgebaut, die heute als „Ganzheitsmethode“ bekannt ist. Ich hatte vorher nie davon gehört. Ein Lehrer an einer deutschen Schule in der Türkei hatte diese Fibel mit seinen Schülern erarbeitet. Erst später konnte ich diese großartige Leistung anerkennen. Die Fibel wurde an den deutschen Schulen im Ausland eingeführt, noch ehe die Ganzheitsmethode in Deutschland hinreichend bekannt war. Erst auf dem Umweg über die deutsche Schule in der Türkei wurde ich an sie herangeführt. Was für ein weit gespanntes Netz von Wechselwirkungen und Querverbindungen bestand da zwischen In- und Ausland auf unterrichtlichem Gebiet! – Ich habe später in Deutschland die Ganzheitsmethode genau kennengelernt und gern und auch mit Erfolg damit gearbeitet.

Das zweite Beispiel betrifft meine Begegnung mit spanischen Schülern. Erst durch meine Arbeit mit ihnen verstand ich den Satz: „Sie haben ja eine deutsche Klasse!“, der in meinen Ohren so nach Bevorzugung klang. Und das war es vom Standpunkt der Lehrer von spanischen Klassen gesehen auch. Aber für den Neuling war eine deutsche Klasse der beste Start in einer Auslandsschule, weil es da im Unterricht keine sprachlichen Schwierigkeiten gab.

Vom Sprechen

Der Unterricht in spanischen Klassen stellte dagegen wegen der deutschen Sprache ganz andere Anforderungen.

Es war von „Oben“ her nicht erwünscht, daß die deutschen Lehrer spanisch sprachen. Die spanischen Schüler sollten nämlich dazu gezwungen werden, sich im Gespräch mit uns des Deutschen zu bedienen, um möglichst schnell und gut Deutsch zu lernen.

Meine spanischen Sprachkenntnisse waren noch sehr gering, als ich den Heimatkundeunterricht in einem zweiten spanischen Schuljahr übernehmen mußte. Um mich den Kindern verständlich zu machen, nahm ich eine Zeichensprache zu Hilfe, d. h. ich malte alle zu behandelnden Gegenstände an die Tafel und schrieb die betreffenden Wörter daneben. Nun übten wir die Ausdrücke. Die Kinder waren ganz eifrig bei der Sache, kopierten Bilder und Wörter in ihre Hefte und machten danach ihre Hausaufgaben.

In der Musikstunde half ich mir auf ähnliche Weise, soweit möglich. Die Schüler lernten die deutschen Lieder erstaunlich schnell, Melodie und Rhythmus beflügelten sie. Im Vergleich dazu begriffen und lernten deutsche Kinder im zweiten Schuljahr in Deutschland sehr viel langsamer, umso besser aber blieb einmal Geleertes in ihren Köpfen haften, während die Spanier es schnell wieder vergaßen.

Ab und zu mußte ich aber doch zu einem spanischen Ausdruck greifen, um etwas zu erklären. Natürlich machte ich Fehler. Da bewiesen diese kleinen Spanier ein beachtliches Taktgefühl, eine anscheinend angeborene Ritterlichkeit. Sie konnten die Fehler natürlich nicht hinnehmen, sie mußten mich verbessern. Aber keins der Kinder machte sich über mich lustig. Auf eine geduldige Weise brachten sie mir bei, wie es richtig war.

Sogar im Umgang miteinander behielten sie eine gewisse Höflichkeit bei, selbst wenn sie aufeinander losgingen oder sich zankten. Auch dann hieß es noch: „Sí, señor!“ – „No, señor!“ Diese Umgangsform entsprach ihrem Äußeren, ihrer Kleidung, die sie z. B. mit Schlips und Kragen zu kleinen Herren stempelten.

Das Umfeld

Vier Jahre lang hatte in Spanien ein erbitterter Bürgerkrieg getobt. Er hatte ganze Familien gespalten, zerrissen. – 1940 begegnete man noch allenthalben seinen Spuren. Die Menschen hungerten. Ich sah ab und zu jemanden auf der Straße ohnmächtig werden und zusammenbrechen. Man lebte auf Lebensmittelkarten. Der Schwarze Markt blühte. Arme Leute verkauften ihre Brotrationen zu Wucherpreisen, immer auf der Hut vor der Polizei. Mit dem Elend gingen Krankheiten

einher. Wir wurden von der Schule aus davor gewarnt, in der U-Bahn zu fahren. Im Rohrgeflecht ihrer Sitze sollte sich die „grüne Laus“ aufhalten, die den Flecktyphus verbreitete. Die Schaufenster der Geschäfte boten einen jämmerlichen Anblick, d. h. sie boten so gut wie gar nichts. In und um Madrid war heftig gekämpft worden, Ruinen gab es überall, erst ganz allmählich konnte an einen Wiederaufbau gedacht werden.

Wenn Franco nach dem schwer errungenen Sieg der Nationalen seinem Volk eine bessere Zukunft ermöglichen wollte, brauchte er unbedingt Frieden innen und außen. Daher konnte er Hitler auf keinen Fall freien Durchzug der deutschen Truppen durch Spanien nach Afrika gewähren. Auch andere wichtige Gründe spielten bei dieser Entscheidung mit, z. B. die Verpflegung deutscher Truppen in Spanien bei solcher Aktion.

Im Zeichen Francos

Ein Zeichen von Francos Macht war die prächtige Parade am ersten Mai auf der Avenida del Generalísimo Franco, der ehemals und auch heute wieder als Castillana bekannten Allee. Von einer Tribüne aus, auf der auch seine Frau Platz genommen hatte, ließ er die Truppen aller Formationen an sich vorbedefilieren, ganz zum Schluß seine marokkanische Leibgarde in prächtigen bunten Uniformen. Viel Volk säumte die Straße.

Alle Belange der deutschen Kolonie in Spanien wurden natürlich von der deutschen Botschaft vertreten.

Daneben war nach deutschem Muster in Spanien ein vollständiger Parteiapparat aufgezogen worden. Die Zentrale war die Landesgruppenleitung in Madrid mit dem hauptamtlich eingesetzten Landesgruppenleiter. Hier war die Spitze aller Fraktionen, der Partei, HJ, BdM, NS Frauenschaft und NSV (Volkswohlfahrt). Diesen Stellen waren die Ortsgruppen in den deutschen Kolonien der anderen Städte unterstellt. Wie in Deutschland hatten alle Fraktionen ihren „Dienst“, ihre Schulungsstunden. HJ und BdM marschierten dazu in Uniform mit der Fahne durch die Straßen. Sie hatten ihre Parallele in den Aufzügen der spanischen Falange, der „Franco-Jugend“. Dieses Auftreten wurde aber auch von deutscher Seite kritisiert. Man fand es arrogant, im Ausland unpassend, und es erinnerte an das Nazi-Lied „Und heute hört uns Deutschland ...“

Manchmal gab es Besuch hoher Parteifunktionäre aus Deutschland. Zur Ankunft Himmlers im Deutschen Heim in Madrid „durf-

ten“ Parteigenossen Spalier stehen, einfache Volksgenossen waren nicht zugelassen.

Der Landesgruppenleiter war befugt, feierliche Aktionen im Namen des „Führers“ vorzunehmen. Unter dem Bilde Hitlers vollzog er mit einer Ansprache eine Trauung im nationalistischen Sinne.

Schulspeisung

Von der großen Not nach dem Bürgerkrieg blieb die deutsche Kolonie weitgehend verschont. Für ausreichende Verpflegung wurde von „oben“ her gesorgt. Lebensmittel wie Reis, Mehl, Zucker wurden (aus Deutschland?) herangeschafft und im Büro der NSV (Volkswohlfahrt), das im Hof des Deutschen Heims lag, zu festgesetzten Zeiten und Preisen je nach Kopfzahl an deutsche Familien ausgegeben. Sie konnten nur auf Ausweis, persönlich und unter Meldung in deutscher Sprache abgeholt werden.

Direkt nach dem Bürgerkrieg 1939 teilte die NSV Schulspeisung in Form von Kakao, Keksen und Milchreis aus. Allerdings nur an deutsche Kinder. So manches deutsche Kind schämte sich dessen vor seinen spanischen Kameraden, die eine solche Vergünstigung nicht haben konnten.

Ob Ausländer-Kolonien anderer Nationalitäten ähnliche Maßnahmen erfuhren, ist mir nicht bekannt.

Allmählich besserte sich die allgemeine Versorgungslage in Spanien. Die Lebensmittelkarten blieben jedoch noch bis in die 50er Jahre bestehen.

Unser Kollegium bestand zumeist aus jungen Leuten. Der Bürgerkrieg war vorbei. Der Weltkrieg, der jetzt Europa in Atem hielt, würde voraussichtlich – so glaubten wir – bald ein Ende finden.

Madrider Szenen

Wir lebten in einem sehr fremden, sehr interessanten Land, das wollten wir kennenlernen. Unsere unmittelbare Umgebung in Madrid bot in den Straßenszenen eines südlichen Landes die faszinierendsten Bilder, die sich täglich erweiterten und die heute durch den Tourismus allgemein bekannt sind. Für uns waren sie neu, überraschend, erschreckend, erschütternd, belustigend. Angefangen von den Balkonen der Häuser, den Fenstergittern und Dachgärten, den Portierslogen mit einem schläfrigen Portier auf seinem Stuhl davor, dem Sereno, der nachts mit riesigem Schlüsselbund die Häuser auf- und zuschließen mußte, – über die Bettler, die blinden

Losverkäufer mit ihrem „Para hoy, Para hoy.“, den Arbeitern, die zur Mittagszeit neben den Straßenbäumen auf ihrer Jacke lagen und schliefen, den Omnibussen mit Holzkohleantrieb und den vorsintflutlichen, gefährlich schaukelnden Straßenbahnen, an die sich ganze Trauben von Menschen klammerten, die je nach Bedarf gewandt und völlig unbekümmert auf- und absprangen, bis hin zu den gemütlichen Straßenkaffees, wo man seinen Aperitif nehmen und die Leute an sich vorbeispazieren sehen konnte, diese zumeist zierlichen, schlanken, brünetten Gestalten, oft mit großen dunklen Augen und schönen schmalen Gesichtern wie auf den Bildern ihrer großen Maler, z. B. Greco.

Und überall Sonne und überall Krach! Wir waren von Hause sanftere Töne und Farben gewöhnt!

Kein Hausmädchen in einem Innenhof, das nicht bei der Küchenarbeit gesungen hätte, keine Zeitungsverkäuferin, die nicht mit äußerster Lautstärke ihre Zeitungen angepriesen hätte! In meinen Ohren klangen diese Ausrufe zuerst wie empörte Klagen, wie Schreie in der Not, bis ich eines Tages den wahren Sachverhalt erfuhr. Bis spät abends Kinderschrei auf der Straße und das Klack-Klack der Dominosteine, die auf die Marmortische eines Straßenlokals gesetzt wurden.

Wegen der Sprache waren Einkäufe erst einmal so etwas wie anstrengende Abenteuer. Bis zu meiner Ankunft in Madrid kannte ich nur zwei spanische Wörter: „Caramba!“ und „Hasta la vista!“. Der Wortschatz erweiterte sich zwar täglich, ein Einkauf war aber nur mit Hilfe einer Deutschen mit besserem Spanisch möglich. Ich versuchte, mit meinen wenigen spanischen Brocken und einer Art Zeichensprache an der Unterhaltung teilzunehmen und war beschämt, wenn die Verkäufer dieses kümmerliche Gestotter auch noch lobend anerkannten. Und trotzdem waren diese freundlichen Worte eine Hilfe.

Im täglichen Umgang, unterstützt von dem spanischen Sprach-Austausch und einigen Privatstunden, war ich nach Ablauf eines Jahres so weit, daß ich mir ein Zimmer bei einer Spanierin mieten konnte.

Deutschsein

Im allgemeinen pflegten die Angehörigen der deutschen Kolonie zum größten Teil Kontakt untereinander, wenig mit Spaniern. Sie waren nur in soweit an der spanischen Sprache interessiert, als sie sie im täglichen Leben brauchten.

Durch die Erfolge im Kriege (1941) und eine gewisse Bewunderung, die die Spanier uns zollten, wurde das Selbstgefühl der Deutschen derart gestärkt, daß eine Art Herablassung spürbar wurde. Bemerkungen wie „Ich habe etwas Besseres zu tun, als Spanisch zu lernen!“ auch noch in Gegenwart einer Spanierin, zeugten davon. Andere hingegen ließen es sich angelegen sein, gerade mit dem Spanischen in Kontakt zu kommen, die Sprache zu lernen, spanische Zeitungen zu lesen und freundschaftliche Beziehungen mit Spaniern aufzubauen.

So fesselnd das tägliche Leben um uns war, wir nahmen auch kulturelle Angebote wahr, soweit es unsere sprachlichen Mittel zuließen. Es waren vor allem die Museen, ganz besonders das Museum El Prado.

Das Land

Von der Stadt trieb es uns fort in die weitere Umgebung Madrids. Altmodische, unbequeme Züge, die jedesmal und ohne jeden ersichtlichen Grund Verspätungen hatten, brachten uns in die wunderbar romantischen alten Städte Toledo, Salamanca, Aranjuez ..., wo die Zeit stehen geblieben zu sein schien. Die Fahrten durch das Land erschlossen mir allmählich Gefühl und Verständnis für die Landschaft Kastiliens mit ihrer unermeßlichen Weite, mit den rosa-braun-gelbgrauen Farbtönen ihrer Erde und den Dörfern, die sich mit ihren erdfarbenen Mauern kaum bemerkbar machten, und dem unendlichen blauen Himmel darüber.

In den Osterferien 1941 fuhr ich mit einer Gruppe von Kollegen nach Sevilla zu der berühmten Semana Santa. Wir fuhren mit der Bahn, dritter Klasse und auch noch nachts! Aber ich konnte trotzdem schlafen. Bei hellem Morgenlicht wurde ich wach. Und der Blick aus dem Fenster war eine unvergeßliche Überraschung: Apfelsinenbäume, eine ganze Plantage, mit goldroten Früchten in hellgrünem Laub. Das war überwältigend.

Von Sevilla aus flogen wir nach Tetuán in Spanisch-Marokko, der Hauptstadt des Sultanats. Der Sohn des Sultans, der wie wir das Flugzeug genommen hatte, wurde auf dem Flugplatz von hohen Würdenträgern seines Vaters begrüßt. Einer von ihnen küßte den Knaben auf die Stelle des Herzens seiner Jacke.

Farben

Die Araberstadt von Tetuán war das stärkste Erlebnis der gesamten Reise. Da galt europäisches Maß, europäische Mode nicht

mehr. Da saß ein Mann in hellblauem weichem Mantel (er war mit weichenblauen Nähten gesäumt), mit rotem Fez, weißem Turban und buttergelben oder roten Schuhen aus Safianleder an den Füßen und ließ sich die Bernsteinperlen seines Rosenkranzes zum Gebet durch die Hände gleiten. Welch eine Farbenpracht, welch ein fremdes Bild! Und das war nur einer von ihnen. Sie saßen vor ihren Verkaufsbuden wie die großen Herren. Das gab es also auch und hatte seine Berechtigung. Wir waren nicht die Welt mit unserer langweiligen Uniformität! Dazu verschleierte Frauen in langen weißen Gewändern. Ein Kameltreiber kam vorüber. Wir durften dem Lederarbeiter, dem Schneider, dem Schmied bei der Arbeit zusehen. Es entstanden die schönsten Dinge unter ihren Händen, eine Maschine gab es nicht. Einer von den Männern saß auf der Erde und band sich seinen Turban, langsam und kunstvoll; er wurde nicht gewahr, daß ich ihn zeichnete, andere lächelten mir verschmitzt zu. Abends nahmen wir wie die Einheimischen selbst heißen, kräftigen Pfefferminztee aus Gläsern, in denen noch die Teestrauchchen steckten, in einem Lokal zu uns.

Mich berauschte diese farbige Welt. Ich fing an, in der Araberstadt zu zeichnen und zu malen, so gut es ging. „Komm mit, wir gehen ins Hotel zurück, es wird dunkel! Du kannst doch nicht allein hier bei den Arabern bleiben!“ hörte ich die anderen rufen. Aber ich konnte mich noch nicht trennen und zeichnete weiter, bis ich kaum mehr etwas sehen konnte. Mit einem Minimum an Ortssinn begab, konnte ich nicht allein aus der Araberstadt hinausfinden. Hätten mir die Araber wirklich gefährlich werden können? Nein, sie benahmen sich höchst ritterlich, als sie meine Ratlosigkeit sahen. Einer von ihnen erbot sich sofort, mich zum Ausgang zu führen.

In Tetuán begegneten wir überall großer Sympathie für Deutschland. Oft wurden wir sogar mit ein paar Worten deutsch begrüßt, manch ein Händler versuchte auch, sie beim Handeln günstig anzuwenden. Man hatte also schon Bekanntschaft mit Deutschen gemacht? Etwa mit deutschen Soldaten? Nachrichten von den Heldentaten unserer Truppen und den „unerhörten“ Erfolgen Hitlers jetzt im Kriege waren jedenfalls bis hierher gedungen und hatten die Leute zu einem Glauben an wahre Wunder verführt. Da hielt man es doch allen Ernstes für möglich, daß Hitler Spanisch-Marokko von der spanischen Regierung befreien könnte.

An einem Ostertag machten wir einen Ausflug nach Tanger, wo wir von der Steilküste aus bis nach Europa sehen konnten. Auf dem Marktplatz hatte ein Märchenerzähler eine Menschenmenge um sich versammelt, die ihm gespannt zuhörte.

Die große Hitze, die wir erwartet hatten, trat nicht ein, der Himmel war zuweilen bedeckt. Dafür aber gab es etwas anderes, nämlich ein Seebeben über dem Mittelmeer. Und das hatte seine eigenen Konsequenzen: die Fluggesellschaft weigerte sich, eine Maschine aufsteigen zu lassen. Damit wurde unsere Abreise um zwei Tage verzögert. Und so kamen wir zu spät zum Schulanfang. Es war nicht unsere Schuld, aber die daheim gebliebenen Kollegen waren nicht gerade begeistert davon, denn sie hatten uns vertreten müssen. Der Erfolg davon war, daß niemand von uns mehr die Halbinsel verlassen durfte. Aber wir hatten es noch erleben dürfen, das herrliche Abenteuer Marokko.

Heimatdienst

In den Sommerferien 1941 und 1942 wurden Sammeltransporte von deutschen Lehrern zu Reisen nach Deutschland zusammengestellt. Der Treffpunkt war der spanische Grenzort Irún. Da wurde unser Gepäck auf zu verzollende Waren kontrolliert. Alle Koffer waren bis oben hin mit allem vollgepackt, was in Spanien inzwischen wieder zu haben war, in Deutschland aber immer knapper wurde. Stoffe, handgestickte Decken, Schuhe, Lederwaren, Wolle, Kaffee usw., usw. Die Zollbeamten machten Stichproben. Meine beiden Koffer wurden geöffnet. Beim Anblick all der Herrlichkeiten blieb dem Zöllner die Sprache weg. Er klappte die Deckel der Koffer zu und malte seine Kreuze mit Kreide darauf und ließ mich ohne Kommentar einsteigen. Das war nicht etwa ein Einzelfall. Ein Franzose hingegen, der auch die Grenze passierte, mußte einen Posten Strümpfe sehr wohl verzollen. Wir fuhren von diesem Punkt an zwar durch französisches, aber von Deutschen besetztes Land! Daher die Vorrechte.

In der Heimat mußten wir für eine bestimmte Zeit unserer langen Sommerferien „Kriegsdienst“ ableisten. In dem ersten Jahr hatte ich mich für Hilfsdienst auf der Säuglingsstation in einem Krankenhaus in Graudenz verpflichtet. In dem anderen Sommer ging ich auf einen großen Bauernhof in Masuren, wo der Bauer eingezogen war und die Frau der gesamten Wirtschaft in Haus und Feld allein vorstand, mit Hilfe von einem Mädchen, ei-

nem Knecht und zwei französischen Kriegsgefangenen. Ich hatte den Haushalt zu führen und das kleine Kind zu betreuen.

Nach Stalingrad standen die Zeichen für Deutschland schlecht, das hatten auch wir in Spanien begriffen. Umso mehr wurde uns die allgemeine Lage in Deutschland während des Sommeraufenthaltes 1943 klar. Mit banger Sorge sah ich damals dem Ende der Ferien entgegen, in der Hoffnung, Spanien noch einmal erreichen zu können.

Schulung

1944 war eine Reise in die Heimat durch die Invasion in Frankreich nicht mehr möglich. Statt eines Kriegseinsatzes wurden in diesem Sommer sechswöchige Fortbildungskurse mit abschließender Prüfung für Volksschullehrer eingerichtet. Sie wurden in Barcelona abgehalten, der Unterricht in den einzelnen Fächern wurde von Studienräten unserer Schule in Madrid oder Barcelona erteilt. Das Examen berechnete zum Unterricht an „Hauptschulen“, einem der Realschule ähnlichen Schultyp. Wir waren in diesen Wochen in dem Internat der deutschen Schule in Barcelona untergebracht. Jeder belegte drei Fächer, ich nahm Deutsch, Geschichte und Zeichnen. Es wurde viel verlangt, die kurze Ausbildungszeit erforderte intensives Arbeiten. Wir lebten in guter Gemeinschaft und

nutzten die knappe Freizeit zu Ausflügen und zur Erholung am Strande.

Nach dem Examen gönnten wir uns zu dritt einen Aufenthalt in einem kleinen Ort in Katalonien. Es waren einzig schöne Spätsommertage, nach all der Anstrengung genossen wir sie in vollen Zügen. Ein besonderes Erlebnis bot uns eine Musikkapelle – es waren elf Mann –, die sich eines Abends vor unserem Hotel postiert hatte. Sie spielte zu der „Sardana“ auf, dem katalonischen Rundtanz, den wir nun vom Fenster aus betrachten konnten. Aber es hielt uns nicht lange da oben, wir mußten dabei sein. Wir stellten uns hinter die Tänzer und versuchten, ihre Schritte nachzuahmen, es sah doch so leicht aus! Aber da wurde uns klar, was für eine Kunst dahinter steckte! Nur mit großer Mühe habe ich den Tanz gelernt und war stolz darauf. Aber habe ich ihn auch wirklich „spanisch“ getanzt? Diese Tage waren unsere letzten unbeschwerten Ferien in Spanien.

Andere Kollegen hatten ihren Kriegseinsatz in diesem Sommer in dem deutsch besetzten Gebiet in Frankreich absolviert. Aber nur für kurze Zeit. Mit der Invasion brach die Stelle zusammen. Die Kolleginnen mußten die Akten, die sie eben noch bearbeitet hatten, schnellstens vernichten und sich beeilen, nach Spanien zurückzukehren.

(Fortsetzung folgt)

Ehrentraut Plasse

FEUILLETON

Die spanischen Nachnamen oder:

Warum es auch nicht leichter ist, einfach Schneider zu heißen.

In Deutschland hat es mir nie große Schwierigkeiten bereitet, am Schuljahresanfang aus dem Klassenbuch die Namensliste meiner Schützlinge alphabetisch in meinen Lehrerkalender zu übertragen. Am liebsten widmete ich mich dieser Tätigkeit während der Beaufsichtigung der ersten Klassenarbeit, wenn man Zeit und vor allem Ruhe hat, sich seine neuen Schülerinnen und Schüler Platz für Platz, Gesicht für Gesicht durchzuschauen, um sie dann säuberlich nach Alphabet in des Lehrers wichtigstes Büchlein einzuordnen. Das ist selbst für Pädagogen mit chronisch schlechtem Namensgedächtnis der allerletzte Zeitpunkt, end-

gültig die Gesichter mit den dazugehörigen Vor- und Nachnamen seiner Schüler zu verbinden, ohne Zuhilfenahme des Sitzplanes, versteht sich. Ist man schon länger im Dienst an derselben Schule und fällt einem beim Aufschreiben irgendein Nachname auf, schaut man sich das Gesicht des eifrig schreibenden Schülers oder der am Bleistift kauenden Schülerin nochmals genau an; siehe da, dann erkennt man die Ähnlichkeit mit einer älteren Schwester oder einem jüngeren Bruder, die man in einer anderen Klasse unterrichtet oder die man vor einiger Zeit im Abitur geprüft hat. Ist man schon ganz lange im Dienst am sel-

ben Ort, könnte es auch der Vater sein, an den so ein Nachname erinnert. Naht zur Halbzeit des Schuljahres der Elternsprechtag (Frühere Elternabende sind natürlich eine noch größere Herausforderung für die Gedächtnisspezialisten unter den Kollegen!) und hat man nicht zu viele Müller oder Schmitt in verschiedenen Klassen, reicht es meistens, daß sich die Eltern mit Nachnamen vorstellen, damit man weiß, zu welcher Sieglinde oder welchem Tim man seine Kommentare abzugeben hat.

Im spanischen Ausland ist mir das noch nie gelungen, denn die Spanier geben sich nicht mit einem Nachnamen zufrieden. Sie tragen als ersten Nachnamen („apellido“) den des Vaters, als zweiten den der Mutter. Oder um es korrekter auszudrücken: Als ersten Nachnamen tragen sie den ersten Nachnamen des Vaters, als zweiten tragen sie den ersten Nachnamen der Mutter. Beispiel: Mein Schüler Juan José Pérez Muñoz ist Sohn seines legitimen Vaters Carlos Pérez Sanchez und seiner leiblichen Mutter Josefina Muñoz Lopez. Ruft mich die Mutter (denn meistens sind es ja die Mütter, die so etwas machen müssen) von Juan José an, weil er zum dritten Mal die Hausaufgabe vergessen und von mir eine entsprechende Notiz in sein Deutschheft bekommen hat, dann meldet sie sich mit ihren Nachnamen als „Señora Muñoz Lopez“. Nun habe ich in meinem ganzen Notenbüchlein nirgendwo einen Schüler unter dem Buchstaben „M“ wie „Muñoz“! (Der Eintrag mit Bitte um Rücksprache liegt verständlicherweise für Juan José schon etwas weiter zurück, so daß ich nicht sofort im Bilde bin.)

Juan José wird trotz der vergessenen Hausaufgaben irgendwann an der Deutschen Schule Abitur machen, an einer deutschen Fachhochschule oder Universität studieren und in der Heimat meine ehemalige Schülerin, seine Klassenfreundin (was ich mir übrigens ja schon fast gedacht hatte, als er zum dritten Mal die Hausaufgabe nicht selbst gemacht, sondern einfach von ihr abgeschrieben hatte!) Ana Luisa Rodriguez Velasquez heiraten. Beide behalten ihre Nachnamen auch nach der Trauung und lassen sich als angehende Führungskräfte jeder ihre eigenen Visitenkarten drucken. Die kurz danach (Um die Seriösität des Artikels zu betonen, sind es zehn Monate nach Eheschließung!) das Licht der Welt erblickende Maria Carmen heißt (Sie haben den Transfer geschafft? Bravo!): Maria Carmen Pérez Rodriguez.

Wie schön hatten es die Menschen in grauer Vorzeit. Sie hatten einen einzigen Namen.

Erst bei den vielen Helenas und Alexander zur griechischen Epoche begann man, um Verwechslungen zu vermeiden, entweder Spitznamen „der Große“ oder erklärende Ortsnamen „von Halikarnassos“ zu den eigentlichen Namen hinzuzufügen. Zur römischen Zeit wuchs die Bevölkerung besonders in den Städten dermaßen, daß die Verwaltung begann, kennzeichnende Nachnamen einzuführen. Dieses römische System, später von den Spaniern übernommen, bezeichnete die Einwohner mit vier Namen: einem Vornamen, zwei Nachnamen, evtl. einem Titel (oder Spitznamen). Für die ehemaligen Lateinschüler ein bekanntes Beispiel: Marcus Tullius Cicero „pater patriae“. In der frühen Neuzeit dann führte der Kardinal Cisneros (1546) in Spanien die Registrierungspflicht der beiden Elternnamen („apellidos“) ein. Er wollte damit u. a. verhindern, daß sich die Räuber stets für jemand anderen ausgaben.

Exkurs: Das passiert heute aber immer noch trotz der Maßnahme des Kardinals, wie im Langenscheidt überprüft werden kann. Denn nach dem „spanischen Müller“ = García (allein in Spanien 2 Mio) und den Fernández, González, Sánchez, Pérez (mittelalterliche Namen für die Söhne von Fernando, Gonzalo, Sancho und Pe(d)ro) kommt ebenfalls mit zirka einer Million der Name Rodriguez. Diesen Namen legen sich, obwohl sie einen anderen haben, auch diejenigen Männer zu, die zwar verheiratet, aber aus dem ein oder anderen Grund gerade alleine sind. „Un Rodriguez“ heißt soviel wie „Strohwitwer“.

Kommen wir wieder zu unserem eingangs erwähnten Juan José zurück. Im Augenblick büffelt er noch DaF, und ich erwische die nette Ana Luisa immer öfter dabei, daß sie ihn ihre Hausaufgaben abschreiben läßt. Was das Namensproblem für den Schulalltag anbelangt mit den vielen Molero Castellano, Pellejero Antunez, Quesada Rodriguez, Rodriguez Gonzalez, Rodriguez Perez, Rodriguez Reyes und Santana Rodriguez, deren Mütter sich mit anderen Namenskombinationen vorstellen als ihre Kinder im Klassenbuch ausgewiesen sind, so habe ich mir inzwischen ein neues System angewöhnt, um mit den Gesichtern und Personen nicht durcheinander zu kommen: Ich reserviere für jede Schülerin und jeden Schüler zwei Zeilen in meinem Notenbüchlein und gehe dazu über, auch die Vornamen der Väter und Mütter meiner Schützlinge zu lernen. Denn bei näherem Kennenlernen geht man hier sowieso dazu über, sich beim Vornamen zu nennen und bald vom „Sie“ zum „du“ zu

wechseln, will man seine Gesprächspartner nicht beleidigen.

Aber das ist schon wieder ein anderes Kapitel der Landeskunde für die Fortgeschrittenen, dem ich mich erst später zuwenden können, wenn ich erst mal die vielen Namen der Schülereltern für dieses Schuljahr gelernt haben werde.

P.S. Eine kleine Genugtuung (sonst hätte der Untertitel ja auch keinen Sinn) bleibt mir aber nach den ersten Gesprächen mit mei-

nen spanischen Schülereltern: Wenn wir uns verabschiedet haben, höre ich manchmal, wie sie sich von ihren Kindern beim Weggehen meinen für spanische Zungen nicht einfach zu artikulierenden Nachnamen öfter vorsprechen lassen und hoffen, daß bis zum nächsten Treffen aus dem „Esnaider“ vielleicht doch noch ein akzeptabler „Schneider“ wird.

Stephan Schneider

Der Auslandslehrer im Spiegel der abendlichen Lyrik

Ich hân mîn lêhen

In unseren Bemühungen, Belege für die Anfangsgründe des deutschen Auslandsschulwesens zu finden, sind wir auf ein denkwürdiges Dokument aus dem hohen Mittelalter, vermutlich von 1198, gestoßen. Im Kassenbucheinband des Jerusalemer Importkaufmanns Saladin Al'DaFr (Codex SJ 138, Klosterbibliothek Voronoi / Rumänien) entdeckte ein Doktorand der Klausenburger germanistischen Fakultät die Handschrift eines mittelhochdeutschen Gedichts des ansonsten unbekannten Volker von Burnout. Die Anfangszeile „Ich hân mîn lêhen, al die wert ...“ muß wohl ins Neuhochdeutsche übersetzt werden mit: „Horrido, jetzt hab ich endlich meinen Zuwendungsbescheid!“ Und damit verhärtet sich der Verdacht, daß es sich bei Volker von Burnout um einen Bewerber für das aus anderen Quellen belegte PC-Programm (Palästina-Christianisierungs-Programm) handeln muß, also um einen Programmlehrer, der sich aufmachte an seinen Einsatzort Askalon im östlichen Mittelmeer, um an der dortigen deutschen Expertenschule zu unterrichten (und zwar den deutschstämmigen Nachwuchs Augsburger Kreuzritter, Soester Seidenhändler und Wismarer Seeräuber). Wir freuen uns, dieses einmalige Dokument erstveröffentlichen zu können.

Ich hân mîn lêhen, al die wert, ich hân mîn lêhen,
nû enfürhte ich niht den hornunc an die zêhen,
und wil alle boese hêren dester minre flêhen.
der edel hêre mittelaere salme hât mich berâten,
daz ich den sumer lûft und in dem winter hitze hân.
mîn nâhgebûren dunke ich verre baz getân:
sie sehent mich niht mêr an in butzen wîs alsô si tâtên.
ich bin ze lange arm gewesen ân mînen danc.
ich was sô voller scheltens daz mîn âten stanc:
daz hât hêre salme gemacht reine, und dar zuo mînen sanc.

Autorisierte Prosaübersetzung:

Horrido, jetzt hab ich endlich meinen Zuwendungsbescheid, jetzt hab ich keine Angst mehr, daß mir im Winter die Zehen abfrieren. Und alle bürokratischen Verhinderer können mir gestohlen bleiben. Der edle Vermittler Herr Salm hat mich beraten, so daß ich mir im Sommer eine Klimaanlage und im Winter einen Ölradiator leisten kann. Meine Nachkommen werden stolz sein auf mich, sie sehen in mir nicht mehr wie bisher die trottelige Schießbudenfigur der Familie. Ich bin zu lange unfreiwillig ein bettelarmer Wanderlehrer gewesen, ich hab mein Schicksal verflucht, bis mein Atem stank. Das alles hat nun Herr Salm bereinigt; ihm gilt mein Lobgesang.

Walther von der Vogelweide / Heinz Weischer



Dieser zeitgenössische Holzschnitt zeigt den Programmlehrer Volker von Burnout (vorn Mitte) auf der Einstandsfeier an der DS Askalon.

Ein neuartiges Notizbuch auslandsschulischer Provenienz

Agenda 1994 – Deutsche Begegnungsschulen in Mittel- und Südamerika (zu beziehen zum Preise von DM 6,- plus Porto beim Colegio Peruano-Alemán „Alexander von Humboldt“ Lima 18, Miraflores, Avenida Benavides 3081, Casilla 18 - 1053).

Das vorliegende kalendarische Notizbuch ist in Zusammenarbeit von Kunsterziehern deutscher Schulen in Mittel- und Südamerika entstanden. Wiedergegeben im Buntdruck werden Schülerarbeiten aus vierzehn Schulen, eine Bilderfolge beginnend mit der Plastik über das Relief bis hin zur Malerei, Collage und Zeichnung. Ein jugendlich weltoffen gestaltetes Merkheft, dem man reiche Verbreitung wünschen muß.

Harry Werner

Ein zeitgenössischer Lehrmeister in Sachen Natur

Das Horst Stern Lesebuch. Herausgegeben von Ulli Pfau. Deutscher Taschenbuch Verlag München 1992, 319 S., DM 16,80 (dtv 30327), ISBN 3-423-30327-1

Horst Stern – wer kennt ihn nicht, den Film- und Fernsehjournalisten, den Zeitschriften- und Buchautor, den Redner, Reporter, Rufer und Mahner der 60er bis 80er Jahre! Aus dieser Zeit hat Ulli Pfau 27 Texte ausgewählt und im vorliegenden Lesebuch vereinigt: Beiträge zu Ursachen und Hintergründen der Ökokrise überhaupt und zur Umwelt- und Naturschutzpolitik in Deutschland. Diese Texte sind eine Klasse für sich. Wenngleich sich Stern – inzwischen 70 – vom Bildschirm und aus der Naturschützerszene verabschiedet hat, haben seine Themen nichts an Aktualität und Brisanz verloren. Sie sind durchdrungen von Analyse und Engagement eines Autors ('Er informiert sich und denkt nach, SPIEGEL 5/77'), der aufklären will und Verständnis wecken für die Zusammenhänge in der Natur und Mitstreiter gewinnen für eine Zukunft in einer überlebenswerten Umwelt.

Sterns enormes biologisches Wissen, seine erzählerische Begabung und sein hintergründiger Humor sowie seine Ironie und Polemik spiegeln sich in den Texten wider. Er wendet sich an die breite Öffentlichkeit und weiß wohl, wen er vor sich hat, wenn er zum Nachdenken, Reflektieren und Agieren herausfordert. Das jugendliche Publikum fasziniert er mit der Schilderung seiner Tiererlebnisse ('Ein Atemzug pro Stunde'), den naiven Spaziergänger klärt er auf über Anatomie und Funktion der Bäume ('Der deutsche Wald kann mehr als rauschen'), die Tierschützer erregt er durch seine differenzierte Betrachtungsweise von Tierversuchen (Text zum Materialienband S. 151), beim Gesetzgeber bewirkt er mit den 'Bemerkungen über den

Rothirsch' die Novellierung der Jagdgesetze, seine Kollegen warnt er vor einem überzogenen, 'fachchinesischem' Wissenschaftsjournalismus ('Wissenschaft und Journalismus') usf. Die Titel sind verschieden, die Thematik ist gleich, zumindest ähnlich, die in den Auszügen aus seinen Romanen 'Mann aus Apulien' und 'Jagdnovelle' inbegriffen: Horst Stern geht es um eine Versöhnung zwischen Ökonomie und Ökologie, und er wirbt um einen Bewußtseinswandel in der Bevölkerung – nicht nur in Deutschland, aber vor allem in Deutschland.

In den letzten Kapiteln zieht Stern Bilanz, und er fragt resigniert: 'Wo bleibt das Positive?' (S. 314). Sachlich-nüchtern nennt er die Niederlagen. Auch diese Texte sind Zeugnis seiner Redlichkeit, seiner Wahrheitsliebe und Moral.

Ulli Pfau hat qualitätsvolle Botschaften Horst Sterns für uns zusammengestellt. Wir sollten mehr und mehr lernen, sie zu begreifen. Ein Lesebuch für jung und alt!

Dr. Susanne Vogel

Die Familie – mehr als ein „Modethema“

Hettlage, Robert: Familienreport – Eine Lebensform im Umbruch, Verlag C. H. Beck, München 1992, 287 S., DM 24.-

„Als Gott am sechsten Schöpfungstage alles ansah, was er geschaffen hatte, war zwar alles gut; aber dafür war auch die Familie noch nicht da.“ Mit diesem sarkastisch-ironischen Tucholsky-Zitat leitet der Verfasser, Professor für Soziologie an der Uni Regensburg, den Schluß dieses Buches ein, nachdem bereits sein Motto „Wer sich in Familie begibt, kommt darin um“ (Heimito von Doderer) geeignet erscheint, den Leser entweder zu schocken oder auf das neugierig zu machen, was Hettlage anhand ausgesuchten Materials an Fakten, Erkenntnissen und daraus entwickelten Prognosen zu diesem „Modethema“ bietet; die zehn Seiten Literaturverzeichnis verraten schon etwas von der Fülle und der Vielfältigkeit dieses Materials.

In vier Problemkreise gliedert der Verfasser seinen „Report“, die er in der Einleitung durch Fragen ein- bzw. abzugrenzen versucht:

So wird im ersten Teil „Die Familie als gesellschaftliche Institution“ unter einem mehr historisch angelegten Gesichtspunkt betrachtet, ob sie „immer und überall ein so enges (und beengendes) und zugleich ein so weitgespanntes Beziehungsgefüge (und wenn ja, warum?)“ war; dabei geht es überwiegend um terminologische, definitorische und sozialhistorische Fragen; ihnen schließt sich die Darlegung der Bedeutung der Familie als gesellschaftliche Institution an, die für das Funktionieren dieser Gesellschaft und die Sicherung der biologischen, sozialen und kulturellen Reproduktion verantwortlich ist; ein Exkurs gilt der Idealisierung bzw. Verklärung der Familie in der Romantik und Biedermeierzeit, die wir in alten Lesebüchern oder auf Familienbildern in Museen „bewundern“ können.

Im zweiten Teil „Moderne Gesellschaften als Umbruch“ liegt der Schwerpunkt nach einem knappen Rückblick auf das „vormoderne Weltbild“ des Mittelalters, das weitgehend durch die soziale Aufgabenteilung in „Kämpfen, Beten und Arbeiten“ geprägt war, auf der Skizzierung der deutlichsten Merkmale des Modernisierungsprozesses – bewirkt durch den Verlust der religiösen Bindung, die sich ständig erweiternde „Rationalisierung der Welt“ und die Trennung der Lebensbereiche. Mit der Betrachtung dieser entstehenden Modernität und der Andeutung eines neuen Sozialtypus leitet Hettlage zum zentralen dritten Teil über: „Familie im Umbruch – Der gesellschaftliche Wandel und die Folgen für die Lebensform Familie.“ In vier Abschnitten geht der Verfasser sehr ausführlich – mit Zitaten und statistischen Übersichten seine Ausführungen belegend – dem „Wandel“ in der heutigen Familie nach, und zwar zunächst im Bereich von „Mann und Frau“, wobei die veränderten Rollenbilder, die berufstätige Frau als Norm und die sich daraus für sie ergebende Überbelastung sowie die fast zwangsläufig auftretenden Spannungen zwischen den Ehepartnern verdeutlicht werden.

Im Bereich „Ehefrage“ gilt das Interesse des Autors besonders der Enttabuisierung der Sexualität sowie dem Aufschub bzw. der Verneinung der herkömmlich legalisierten Ehe zugunsten quasi-ehelicher Formen des Zusammenlebens, was allerdings von dem Trend zum Singletum fast noch übertroffen wird.

Im Bereich „Kinderfrage“ bekräftigt Hettlage die allgemein bekannte Dominanz des freiwilligen Verzichts auf Kinder oder zumindest den Aufschub des Nachwuchses zugunsten der Verwirklichung individueller Lebensbedürfnisse; wenn Kinder, dann Beschränkung der Zahl aus ökonomischen, beruflichen und kulturellen Gründen; ein völlig verändertes Eltern-Kind-Verhältnis ist zwangsläufig die Folge.

Im vierten Bereich geht es um „Stabilität und Solidarität“, die hohe Scheidungsrate, der Verbindlichkeitsschwund der Ehe, die Folgen, vor allem für die Kinder, sind aktuelle gesellschaftliche Probleme, die auch die Existenz unseres Staates betreffen. Vor diesem Hintergrund bekommt der Streit um Einwanderer, Rücksiedler und Asylanten eine völlig andere Perspektive.

Auffallend bei den statistischen Vergleichen zu den hier angesprochenen Fragen ist das Nord-Süd-Gefälle im westlichen Europa, wobei die konservative Kraft der Kirche im südlichen Teil sicher die Hauptursache für die Abschwächung der Umbruchwelle darstellt.

Die als Frage formulierte Überschrift des vierten Teiles „Die Familie – eine Lebensform ohne Zukunft?“ läßt schon erkennen, daß man hierauf in der Phase der „ständigen Umorientierung“ nur sehr vorsichtige Prognosen erwarten darf. Zunächst listet der Verfasser eine Gewinn- und Verlustrechnung des Wandels auf, bei der z. B. die Trends zur Selbstverwirklichung, zur Verweigerung des Sozi-

alverbands Ehe, zur Entprivatisierung der Sexualität, zur nichtehelichen Lebensgemeinschaft, zum Anwachsen der Scheidungsziffern und zur Minderung der Kinderzahl auf der Seite der Evolutionspessimisten als Verlust, dagegen bei den Evolutionsoptimisten als Gewinn an Bewegungs- und Entscheidungsfreiheit, Autonomie, Aufwertung der Frau, wachsenden Sinn für Problembewußtsein und Humanität beurteilt wird. „Gegensätzlicher kann man sich die Wertungen gegenüber den Umwälzungen in Gesellschaft und Familie kaum denken ...“. Trotzdem vermag der Autor den Leser, der sich zugleich als Produkt und als Mitgestalter dieser postmodernen Gesellschaft sehen muß, dahingehend zu beruhigen, daß trotz aller „negativen“ Erscheinungsbilder der „familiäre Zusammenhang ... ungebrochen ist“, daß die Familie als Zentrum der soziokulturellen Einbindung der Kinder in unsere Gesellschaft weitgehend funktioniert, daß es möglich scheint, der „Familie als Ort der Zuflucht“ einen immer bedeutender werdenden Platz einzuräumen, je stärker die Gefühle der Ohnmacht, Entfremdung und Bedrohung des einzelnen wird. Solcher Bedeutung der Familie für Gesellschaft und Staat versucht auch die Familienpolitik mit vielfältigen förderlichen Maßnahmen zu entsprechen.

Otmar Lahr

Wichtiges und Typisches über Deutschland

Heinz Griesbach: Die Bundesrepublik Deutschland (Lesetexte zur Landeskunde). Verlag Langenscheidt Berlin 1993, 208 S., DM 19,80, ISBN 3-468-49563-3

„Deutschlandkunde“ ist traditionell ein fester Bestandteil des DaF-Unterrichts an den deutschen Auslandsschulen. In der Regel steht dem Lehrer dort vielfältiges Material zur Gestaltung des deutschlandkundlichen Unterrichts zur Verfügung. Oft aber sind die entsprechenden Texte nicht für den Fremdsprachenunterricht aufbereitet und verlangen dem Lehrer viel Mühe und Arbeit ab (Text vereinfachen, Reduzieren, Worterklärungen, Schreiben, Vervielfältigen).

Heinz Griesbach legt nun mit diesen „Lesetexten zur Landeskunde“ ein Buch vor, das den Anforderungen des Deutschlandkundeunterrichts in vieler Hinsicht entgegenkommt. Es bringt thematisch wesentliche Informationen über die Bundesrepublik Deutschland (wie z. B. Sozialversicherung, Wirtschaft, kulturelles Leben) und stellt kurz die 16 Bundesländer sowie exemplarisch 11 größere und kleinere deutsche Städte vor. Kurz skizziert werden auch die anderen deutschsprachigen Länder.

Entscheidend aber ist, daß die Texte kurz und sprachlich vereinfacht sind. Jedem Text folgt eine Liste mit Worterklärungen. Mitunter ist diese einsprachige Worterklärungsliste länger als der entsprechende Text selbst, wofür der ausländische Schüler dankbar sein wird.

Innerhalb dieser sprachlichen Vereinfachung werden dem Leser wichtige Wörter und Begriffe aus jener „gesellschaftswissenschaftlichen“ Terminologie vermittelt, die der Ausländer bei der Lektüre deutscher Zeitungen benötigt. Die Abbildungen (Karten, Fotos, Zeichnungen, Diagramme) dienen nicht nur der Illustration, sondern können auch Sprechkanäle im Unterricht bieten.

Wer seinen Schülern zu bestimmten Themen mehr Informationen geben möchte, findet in diesem Buch „Kerne“ vor, die im Unterricht ausgebaut werden können.

Dieter Klapproth

Ein facettenreiches Bild deutschsprachiger Literatur nach 1945

Erzählen – Erinnern. Deutsche Prosa der Gegenwart – Interpretationen. Herausgegeben von Herbert Kaiser und Gerhard Köpf. Verlag Diesterweg Frankfurt a. M. 1992, 400 S., DM 36,-, ISBN 3-425-06443-3

Dieser Interpretationsband erschließt 20 moderne Romane und Erzählungen für Lehrer und Schüler der Sekundarstufe II. Die ausgewählten Werke gruppieren sich aus verschiedenen Perspektiven um das thematische Zentrum von Erinnerung und Erzählung. Die Einzelinterpretationen sind nach Inhalt, Thema, Strukturen und Sprache gegliedert. Herausgeber sind Professoren für Literaturwissenschaft; die Interpreten bieten Werke aus der Zeit nach 1945, so von Günther Graß, Wolfgang Koepfen, Jurek Becker, Uwe Johnson, Christa Wolf, Martin Walser usw. Die Sammlung gehört zu einer Reihe von Schriften, die Lehrer und Schüler hilfreich zur Seite stehen und zeigen, was aus der Moderne im Unterricht behandelt werden sollte und wie es anzugehen ist. Man mag einzelne Interpretationen oder Vorschläge für richtig, falsch, verfehlt oder unangebracht halten: Wichtig ist allemal der Hinweis auf die Brauchbarkeit, dem der Unterrichtsde folgen kann. Wie weit die besprochenen Werke an Auslandsschulen einzusetzen sind, sollte mit Vorsicht und von Fall zu Fall entschieden werden, auch wenn Johnsons „Mutmaßungen über Jakob“, Lenz' „Heimattmuseum“, Koepfens „Tauben im Gras“ und vor allem Graß' „Treffen in Telgte“ zum Besten gehören, was die deutschsprachige Nachkriegsliteratur zu bieten hat.

Das Buch ist aber mehr als eine Sammlung von Interpretationen. Es ist eine Hommage von Freunden, Schülern und Kollegen für Rolf Geißler, den „Wissenschaftler und Lehrer, Denker, Didaktiker und Moralisten“ (S. 5) zu seinem 65. Geburtstag. Er war der erste, der eine didaktische Begründung und methodische Hinweise für die Lektüre des modernen Romans im Deutschunterricht gab (S. 13). Er hat Maßstäbe gesetzt; um nur das Bekannteste zu nennen, was auch im Ausland ständig gebraucht wurde: sein literarisches Arbeitsbuch

„modelle“, das endlich abrückte vom betulichen Lesebuch der Vorzeit. Ein großer Dank an Rolf Geißler und die Herausgeber dieses Werkes.

Dr. Manfred Sauer

„Die Worttäuscher haben die Roßtäuscher abgelöst“ (Klaus Bresser)

Gesellschaft für deutsche Sprache (Hrsg.): Wörter und Unwörter – Sinniges und Unsinniges der deutschen Gegenwartssprache. Falken-Verlag, Niedernhausen/Ts. 1993, 175 S., DM 24,80, ISBN 3-8068-1401-5

Mit den hier versammelten fünfzehn Aufsätzen will die Gesellschaft für deutsche Sprache einem breiten Publikum beispielhafte Einblicke in ihre Bemühungen um sprachliche Kultur geben. Dabei kommen Sprachforscher und „Handwerker“ wie Fernseh-Moderatoren, Redakteure und Journalisten gleichermaßen zu Wort, was zu einer erfrischenden Mischung von Betrachtungen zu merkwürdigen wie auch bedenklichen Entwicklungen der Gegenwartssprache führt. Dem Leser bietet sich eine reiche Auswahl von Themen, darunter z. B. „Sprache, Medien und Politik“, „Eine Revue der Wörter des Jahres“, „Die beliebtesten Vornamen des Jahres“, „Ein Name für den Europennig“, „Straßennamen nach der Wende“ und „Geflügelter Abschied vom Marxismus“.

Schulmeisterei ist nicht die Sache dieser Autoren, sondern die Vermittlung möglichst klarer Einsichten in aktuelle Widersprüche zwischen Wort und Wirklichkeit, die Hilfestellung in sprachlichen Zweifelsfällen und die Stärkung der Skepsis gegenüber der Sprache der Politik und der Massenmedien. Also eine empfehlenswerte Lektüre für alle selbstkritischen Sprachbenutzer, dazu ein vorzügliches Lese- und Lehrbuch für die Lehrer deutscher Sprache als „Handwerker“.

Harry Werner

Eine globalhistorisch-vergleichende Betrachtung der neuzeitlichen Schulgeschichte mit Fallstudien aus Westafrika

Christel Adick: Die Universalisierung der modernen Schule. Ferdinand Schöningh Paderborn 1992, 312 S., DM 68,-, ISBN 3-506-740 19-9

Das Buch ist die Weiterentwicklung des Habilitationsvorhabens der Verfasserin unter dem Arbeitstitel „Institutionalisierung formaler Bildung europäischen Typs in Westafrika – Studien zur Bildungsgeschichte Westafrikas“. Es weist den vollen wissenschaftlichen Begleitapparat auf, entspre-

chend ist die Diktion: abstrahierend, generalisierend, theoretisierend, kurzum die Sprache der Wissenschaft.

Im vorgegebenen Rezensionsrahmen können inhaltliche Komponenten nur angedeutet werden. Ausgangspunkt der Überlegungen der Verfasserin ist der weltweite Prozeß, in dem Schule von einem Phänomen singularer Gesellschaften zu einer global vorhandenen Erscheinung geworden ist. Damit geht die Universalisierung von Kultur, Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen einher.

Wie weit dies auch für Westafrika gelten kann, wie weit dies auf autochthone oder europäische, d. h. koloniale Initiativen zurückgeht, ist Hauptthema der Arbeit. Während die bisherige Forschung die moderne Schule in den Entwicklungsländern hauptsächlich als Kolonialerbe und somit als Entwicklungshindernis betrachtete, weist Frau Adick auf die einheimischen Interessen an der Einführung und Ausgestaltung moderner Bildungsmöglichkeiten hin. Ihre These lautet: Die zunehmende Internationalisierung von Produktions- und Reproduktionsprozessen in den letzten beiden Jahrhunderten hat zu einem global wirksamen, relativ ähnlich strukturierten, nationalstaatlich organisierten Modell öffentlicher Pflichtschulsysteme geführt.

Als Nichtpädagogikwissenschaftler kann sich der Rezensent natürlich kein Urteil über die Stichhaltigkeit von Frau Adicks Feststellungen erlauben. Aus Sicht des deutschen Auslandslehrers wäre eine empirische anstelle der historischen Aufarbeitung interessanter und lesenswerter. Dem Leser bleibt jedoch der Forscherfleiß, der in Christel Adicks Arbeit steckt, bewundernd in Erinnerung.

Dr. Dieter Allgaier

Ein Kapitel deutsch-argentinischer Zeitgeschichte

Holger M. Meding: Flucht vor Nürnberg? Deutsche und österreichische Einwanderung in Argentinien 1945–1955. Böhlau Verlag Köln/Weimar/Wien 1992, 311 S., DM 74,00, ISBN 3-412-11191-0 (2a – Lateinamerikanische Forschungen 19)

„Flucht vor Nürnberg?“ Diese solide wissenschaftliche Arbeit, eine Kölner Dissertation, hätte es überhaupt nicht nötig, mit dem Sensationsbedürfnis zeitgenössischer Leser zu liebäugeln. Abgesehen davon, daß der Titel längst publizistisch besetzt ist (Brockdorf 1969), rechtfertigen schon die verlässlich mitgeteilten Zahlen kaum eine solche Pointierung. Von der in der Ära Perón erfolgten Einwanderung von 30 000 bis 40 000 Reichs- und Volksdeutschen, Österreichern und repatriierten Deutsch-Argentinern waren nur etwa 1 % bis 2 % aus primär politischen Gründen gekommen, wovon insgesamt etwa 50 Personen, falls erreichbar, von alliierten und nachfolgend bundesdeutschen Gerichten wegen Kriegsverbrechen belangt

worden wären (S. 273). Doch widerlegen Medings Untersuchungen nicht allein die bis heute hierzulande allzu leichtfertig geäußerten Diskreditierungen jener Nachkriegsauswanderung nach Argentinien, sondern sie beugen auch der Verklärung oder Marginalisierung jener Zeitereignisse und -probleme im Bewußtsein der Deutsch-Argentinier vor.

Die Studie erweist sich nicht allein als ein Standardwerk der Exil- und Einwandererforschung, sondern sie bietet mit weiten Teilen ihrer Ergebnisse auch den Lesern, die nicht der Zunft der Geschichtswissenschaftler angehören, sowohl spannende Lektüre als auch historische Orientierung. Darunter befinden sich als spektakuläre Einzelthemen die Ankunft deutscher U-Boote, die Legende vom SS-Schatz, der Aufbau und die Nutzung verschiedener Fluchtwege (so z. B. über Italien mit der Klosterlinie) und die Differenzierung der Tätigkeitsbereiche der deutschen Experten, wozu herausragende lufttechnische Projekte gehörten. Überdies werden diejenigen, die der deutsch-argentinischen Zusammenarbeit verbunden sind, die aus dieser Forschungsarbeit gewonnenen Erkenntnisse mit der inneren Anteilnahme des Kenners zu verbinden wissen.

Harry Werner

Ein Sammelband mit Beiträgen zur Entwicklungsproblematik Kubas

Rafael Sevilla/Clemens Rode (Hrsg.): Kuba – die isolierte Revolution? Horlemann Verlag 1993, Unkel/Rhein und Bad Honnef, 327 S., DM 38,-, ISBN 3-927905-71-2

Wieso das Fragezeichen im Titel, wo doch seit Monaten die negativen Nachrichten (Schlagzeilen machen sie hierzulande natürlich nicht) aus Kuba sich häufen, zum Beispiel daß die Jubelfeiern zum 26. Juli wegen des immer größeren Ausmaßes annehmenden Mangels auf der Insel abgeblasen werden mußten? Nun, das vorliegende Buch geht zurück auf ein Länderseminar des Instituts für wissenschaftliche Zusammenarbeit mit den Entwicklungsländern (Tübingen, Dezember 1991), und wurde nur teilweise noch ergänzt. Es gibt also weitgehend den Stand von 1991 wieder, nur ausnahmsweise werden Daten von 1992 einbezogen. Die Herausgeber schildern die Entstehung des Buches und geben dann knapp den Inhalt der folgenden Beiträge an. Dieser Inhalt stellt sich dar als ein Sammelsurium, das recht willkürlich anmuten würde, wenn da nicht ein klarer Schwerpunkt auf dem Gebiet der Wirtschaft läge.

Die Entwicklung der Wirtschaft im Lande selbst, die Beziehungen zur Sowjetunion, zur Europäischen Gemeinschaft, zu einzelnen Ländern (darunter auch Deutschland), der Vergleich mit anderen Staaten Lateinamerikas nehmen einen sehr breiten Raum ein. Dabei werden dem Leser (zum Teil in einer ziemlich fachlich geprägten Sprache)

eine Unmenge an Daten und Fakten präsentiert, immer wieder belegt durch umfangreiche Statistiken und Tabellen bzw. durch reiche Sekundärliteratur in den Fußnoten. Neben die mehr allgemeineren Überblicke treten als engere Themen die Situation in der jüngsten Zeit, nach dem Ende des „real existierenden Sozialismus“ (so oder ähnlich in so manchem Beitrag: wann und wo hat dieser Sozialismus denn existiert?) oder Unterpunkte wie regionale Dezentralisierung oder Energiepolitik.

Den Rahmen für diesen Wirtschaftsblock bilden einerseits Texte über den Nationalhelden José Martí (reichlich panegyrisch abgefaßt), das kubanische Bildungswesen (trotz des Untertitels nicht unbedingt eine kritische Würdigung), die Entwicklung des kubanischen Strafrechts nach der Revolution (sehr detailliert und gründlich, doch fast ohne jeden Hinweis auf die tatsächliche Anwendung der Gesetze), über Tendenzen und Konflikte in der kubanischen Literatur der Gegenwart (äußerst lesenswert durch seine sachlich-kritische Darstellung und die Informationen, an die man anderswo kaum gelangt) oder über das Überleben afrikanischer Kulte in Kuba (Santería, Reglas Paleras, Abakúa-Náñigo).

Über die politischen Verhältnisse, über die ideologischen Zwangsjacken mit der Auswanderung fast der gesamten geistigen Elite, erfährt man eher am Rande. Es entsteht beim Leser der Eindruck, daß niemand dem Castro-Staat zu nahe treten wollte. Die von Kubanern geschriebenen Artikel wirken verschwommen, von Illusionen oder von einem klischeehaften Feindbild geprägt. Die übrigen Beiträge (eindeutig die Mehrheit) zeichnen sich meist durch nüchterne Sachlichkeit aus, und durch eine sehr unterschiedliche Länge. Manches wirkt deshalb aufgepöppt. Inhaltliche Wiederholungen stören ebenso wie die Druckfehler (insbesondere scheint man mit dem „ß“ auf dem Kriegsfuß zu stehen, das immer wieder da steht, wo es einfach falsch ist). Zahlenangaben in spanischen Peseten helfen dem deutschen Leser nicht unbedingt, noch dazu, wenn er den damals jeweils geltenden Wechselkurs nicht kennt. Der Beginn des Artikels von Brezinski steht auf der falschen Seite. Auf S. 304 werden „Kultur“ und „Kluft“ verwechselt.

Informationen bietet das Buch durchaus, einige Interpretationen und auch Lösungsvorschläge. Die Menschenrechtsverletzungen bleiben ausgespart, die zum größten Teil auf Fidel Castro zurückgehende katastrophale Lage wird immer wieder schönigt. Zur Ergänzung dieses Sammelbandes sollte der Leser zu einem der vielen Bücher von Zeitgenossen, nicht zuletzt bedeutenden Autoren aus Kuba, greifen, die in den letzten Jahren Bücher zum Thema Kuba veröffentlicht haben. Das Fragezeichen im Titel wird dann, ebenso wie bei aufmerksamer Lektüre der Tageszeitungen, unschwer durch einen ganz gewöhnlichen Punkt zu ersetzen sein. Übrigens überwiegen auch in diesem Buch, zumindest auf die Wirtschaft bezogen, die skeptisch-pessimistischen Töne.

Dr. Rudolf Kerscher

Chinesische Zeitgeschichte in romanhafter Schilderung

Spence, Jonathan D.: Das Tor des Himmlichen Friedens – Die Chinesen und ihre Revolution 1895–1980. Aus dem Englischen übersetzt von U. Unschuld. Deutscher Taschenbuchverlag München 1992 (dtv 30307), DM 22,80

Das Tor des Himmlichen Friedens ist der Haupteingang des ehemaligen Kaiserpalastes in Peking und gleichzeitig der Titel des Buches von J. D. Spence über die Chinesen und ihre Revolution 1895–1980. Die Zeiten waren in den letzten hundert Jahren für die Chinesen unruhig genug, denn Umwälzungen und Verworfenheit bestimmten das Leben vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis weit in unser Jahrhundert hinein.

Da bestand zunächst, bis 1911, das Kaiserreich mit seinen über die Jahrhunderte gewachsenen und festgefahrenen Strukturen. Schon spürbar geschwächt, mußte es sich der Unruhen im Innern und der Eingriffe der fremden Mächte erwehren. Im Bemühen, sich den Erfordernissen einer neuen Zeit zu stellen, ließ sich das Kaiserreich zunächst nur zögernd, dann in immer rascherer Abfolge eine Reform nach der andern abringen. Trotzdem konnte es das Ziel des eigenen Überlebens nicht erreichen.

Dem Sturz des Kaisers folgte das jahrzehntelange Ringen um eine neue Ordnung, bei dem sich Angehörige der Guomindang und Kommunisten unversöhnlich gegenüberstanden, wobei klare Fronten oder gar bestimmte Ziele nicht auszumachen waren. Zu den Zwistigkeiten im Innern kamen weiterhin die Angriffe von außen, die das Land noch weiter erschütterten.

Der Sieg der Kommunisten führte 1949 zwar zur Gründung eines neuen Staates, brachte aber nicht das Ende der Wirren. Dem neuen Staatsgebilde fehlte noch lange die Festigkeit.

Es waren die vielen Millionen Chinesen, die diese Revolution erdulden und deren Grausamkeiten erleiden mußten. Von einigen berichtet das Buch von Spence. Der Autor verfolgt den Weg von einigen Intellektuellen und zeigt deren Lebensumstände. Die turbulenten politischen Verhältnisse, die unsichere wirtschaftliche Lage waren Bestandteil ihres Alltags. In dem Bemühen, das Geschehen mitzugestalten, sahen sie sich in einer Situation, wo Anpassungsfähigkeit und Mut Voraussetzungen für das Überleben waren. Ihre Sorgen, Hoffnungen und Enttäuschungen bringen sie literarisch zum Ausdruck. Mehrere ihrer Gedichte hat Spence in seinem Buch aufgenommen.

Das besondere Augenmerk gilt drei Personen, deren Lebenszeit die gesamte Periode der neuen chinesischen Geschichte überspannt. Kang Youwei, 1858 geboren, stand noch ganz im Kaiserreich, wollte es erhalten und sah den Fortbestand der Qing-Dynastie in der Durchführung radikaler Reformen. Lu Xun war durch seine vielseitigen Studien im Ausland geprägt und erlebte, wie

sich viele seiner Mitmenschen um ihre Hoffnungen, die sie an die Revolution geknüpft hatten, betrogen sahen. Ding Ling, schon im 20. Jahrhundert geboren, wirkte als politische Aktivistin. Sie bemühte sich auch als Autorin um die Emanzipation der chinesischen Frauen. Nach jahrzehntelangen Verfolgungen fand sie 1979 schließlich in die politische Hierarchie zurück.

Lesern, die ihr Wissen über die Geschichte Chinas der letzten hundert Jahre vertiefen wollen, kann das Buch von Spence warm empfohlen werden.

Dr. Otto Knödler

Erste auslandsschulische Annäherung an China

Roswitha Reinbothe: Kulturexport und Wirtschaftsmacht – Deutsche Schulen in China vor dem Ersten Weltkrieg. Verlag für Interkulturelle Kommunikation Frankfurt/Main 1992, 302 S., DM 42,00, ISBN 3-88939-038-2

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit wurde unter dem Thema „Deutschunterricht in China vor dem Ersten Weltkrieg. Ein Beitrag zur Geschichte des Faches ‚Deutsch als Fremdsprache‘“ von der Freien Universität Berlin als Dissertation angenommen, doch trifft der für die Buchveröffentlichung gewählte Titel eher die Intention der Untersuchungen. Schon die Einleitung gibt die Richtung der Polemik zu erkennen, so etwa wenn die Autorin von den „Wahnvorstellungen von der Überlegenheit deutscher Kultur und der Weltmission des Deutschtums, die den deutschen Chauvinismus vor dem Ersten Weltkrieg kennzeichneten“ (S. 9), spricht. Ein Schwerpunkt der auswärtigen Kulturpolitik jener Zeit – übrigens gewann dieser Begriff gerade erst an Bekanntheit und Bedeutung – waren der Deutschunterricht und deutschsprachiger Fachunterricht für Chinesen, denen sich diese Abhandlung hauptsächlich widmet. Weder die Schulen für deutsche Kinder noch die Lehranstalten deutscher Missionare für Chinesen finden hier Berücksichtigung.

Nachdem in den ersten beiden Kapiteln die Konfrontationen Chinas mit dem Westen beschrieben

sind, folgen im Hauptteil problemgeschichtliche Darstellungen der deutschen Kultur- und Sprachpolitik, exemplarisch untersucht an den prominentesten Bildungseinrichtungen mit Belang für den tertiären Bereich: der Deutschen Medizinschule und der Deutschen Ingenieurschule in Schanghai (gegr. 1907 bzw. 1912), aus denen später die Tongji-Universität hervorging, die jetzt wieder ein Zentrum deutscher kultureller Aktivitäten bildet, sowie der „Hochschule für Spezialwissenschaften mit besonderem Charakter“ in Tsingtau (gegr. 1909), Hauptort des seinerzeitigen deutschen Pachtgebietes. Infolge der wirtschaftlichen und kulturellen Konkurrenzsituation gegenüber England, Frankreich, USA und Japan lag, dem offensiven Zeitgeist und seinen begrifflichen Vorlieben folgend, die Kategorie der „Propagandaschule“ nahe. Auch die Formel „Der Handel folgt der Sprache“ war angesichts des weltweiten wirtschaftlichen Wettbewerbs der Industriestaaten nicht einfach von der Hand zu weisen.

Abgesehen von übertriebenen nationalen Erwartungen und überzogenen politischen Forderungen deutscherseits, die R. Reinbothe vor allem aufgrund von Auswertungen bislang kaum genutzter behördlicher Archive reichlich belegt und gewichtig kommentiert, stellten sich mit der Unterrichtspraxis fundamentale Schwierigkeiten ein, und zwar gleichermaßen in der Vorbereitungs-/Sprachschule wie in der Oberstufe/Fachschule, beginnend mit unzureichendem Lehr- und Lernmaterial über die mangelhafte sprachliche und methodische Vorbereitung der entsandten Lehrer/Dozenten bis hin zu grundlegenden kulturellen Unvereinbarkeiten. Derartige pädagogische Defizite und Dissense werden in der Dissertation quellenmäßig markiert, jedoch nicht tiefer recherchiert. Immerhin erhielten zum Zeitpunkt der kriegsbedingten Schließung solcher schulischen Einrichtungen an insgesamt acht zentralen Orten rd. 1 600 junge Chinesen (Sic!) planmäßig deutschsprachigen Unterricht.

Auslandsschulgeschichte ist nach verschiedenen Fragerichtungen aufzufassen. Hier bietet die Ideologiegeschichte einen Ansatz zum Verständnis der Anfänge deutscher auswärtiger Kulturpolitik in China.

Harry Werner

Autoren – Autoren

*Vor einiger Zeit baten wir die Autoren unter den Mitgliedern des VdLiA, ihre Buchveröffentlichungen – **aller Art** – in unserer Zeitschrift vorzustellen. Wir drucken ab, was bisher an Zusendungen bei uns eingegangen ist. Bitte informieren Sie uns auch weiterhin über Ihre Veröffentlichungen, und wir geben diese Information gern an unsere Mitglieder weiter.*

Wolfgang Baier: Perú – als Beispiel eines lateinamerikanischen Entwicklungslandes. Studienbücher Geographie, Verlag Dietzweg, 1989. DM 32.–

Das Buch ist Sachbuch und geographisches Lesebuch. Die Erfahrungen eines langjährigen Auf-

enthaltes in Peru liefern den Stoff für diese interessante Landeskunde, die über eine rein geographische Landesbeschreibung weit hinausgeht.

Ulrich Benz: Arnold Sommerfeld, Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, Stuttgart, ISBN 3-8047-0501-4, 37,50 DM

Die moderne Physik beginnt mit der Entdeckung der Quanten- und Relativitätstheorie um die Jahrhundertwende. Ihre Anfänge sind mit drei großen Namen verbunden: Max Planck, Albert Einstein und Arnold Sommerfeld.

Vor 75 Jahren war es keine Frage, daß „man“ Atomphysik bei Sommerfeld in München studieren mußte. Wo auch sonst? Göttingen und Kopenhagen wurden erst später Zentren der theoretischen Physik.

Sommerfeld war im Kreise seiner Fachkollegen weltberühmt, einer breiteren Öffentlichkeit blieb er – anders als Planck und Einstein – ziemlich unbekannt. Die vorliegende Biographie ist daher die einzige geblieben, die es über ihn gibt.

Helmut Birkenfeld/Manfred Roscheck
Chemie + Physik für Fortgeschrittene, 34
Lektionen: Texte mit Übungen zum Wort-
schatz, zur Grammatik, Arbeit mit dem Le-
xikon, zu Texterschließungen. Anhang mit
Lösungen. ISBN 3-927357-02-2, 42,- DM

„Es kann den Autoren bescheinigt werden, daß sie außerordentlich sorgsam zu Werke gegangen sind. Die einzelnen Komponenten des Arbeitsmaterials, Texte und Übungen sind nicht nur intern als Texte und Übungen in ihrer Progression gut aufeinander abgestimmt, sondern sind auch in der Entwicklung der Übungen aus ihren Texten sowie in der Rückkopplung zwischen Texten und Übung unterschiedlicher Lehreinheiten gut verknüpft, so daß sich eine geschlossen wirkende Struktur des gesamten Materials ergibt.“ Aus: Zeitschrift SPECIAL LANGUAGE/FACHSPRACHE. Besprechungen in: DdLiA 2/1990, Info-DaF 3/1990, LERNEN & LEHREN V/1991

Helmut Birkenfeld/Ursula Jelkmann
Technik + Naturwissenschaften für Fort-
geschrittene – Hinführung zu den Fach-
sprachen – ISBN 3-27357-03-0, 42,- DM
(Lösungsheft in Vorbereitung)

10 Lektionen mit je einem Basistext, Lesetexten, mit Texten für die Übersetzung. Schwerpunktartig: Passiv und Ersatzformen, Attributsätze, Wortbildungen nach Wortarten, Konjunktiv, unpersönliches „es“, Funktionsverbgefüge, Nullartikel, Definitionsübungen, Abkürzungsarten, verkürzte Lexikonsprache, PNdS-Prüfungsvorschläge. Die fachsprachlichen Übungen sind textgrammatisch angeschlossen.

„Streng im Dienste einer Hinführung zur Fachsprache steht die Auswahl der Grammatik. Wenn auch in quantitativer Hinsicht Proportionen sichtbar werden, die der Funktion der einzelnen Erscheinungen in der fachsprachlichen Wirklichkeit entsprechen, fallen der Umfang des vermittelten grammatischen Stoffes und die Vielzahl der Übungen ins Auge; auch der Grad der Wissenschaftlichkeit, der Metasprachlichkeit der Darstellungen in den Erläuterungen zur Grammatik, aber auch die Aufgaben-

stellungen erscheinen beachtlich.“ Claus Köhler, Technische Universität Dresden, Institut für deutsche Fachsprache

Vorgestellt in: DdLiA 3/1988, Ztschr. für Kulturaustausch 2/1988

Zus. mit Manfred Roscheck: Chemie/Physik 1, in: Materialien zum fachsprachlichen Deutschunterricht, Texte mit Übungen, München: Hueber Verlag 1981, ISBN 3-10-00.1341-1

Zus. mit Manfred Roscheck: Medizin 1, in: Materialien zum fachsprachlichen Deutschunterricht, Texte mit Übungen, München: Hueber Verlag 1981, ISBN 3-19-00.1296-2

Zus. mit Manfred Roscheck: Medizin 2, in: Materialien zum fachsprachlichen Deutschunterricht, Texte mit Übungen, München: Hueber Verlag 1983, ISBN 3-19-001365-9

Hrsg.: Gastarbeiterkinder aus der Türkei, Zwischen Eingliederung und Rückkehr, München: C. H. Beck (Schwarze Reihe 262), 1982, ISBN 3-406 0846 1

Herausgeber der Reihe Sachtexte auf der Mittelstufe/Fachtexte auf der Oberstufe; Liebaug-Dartmann Verlag, Troisdorf, ab 1983

In dieser Reihe:

Zus. mit Dorothea Müller: Allgemeindeutsch 1, Nr. 2, ISBN 3-922989-03-9, 1983

Zus. mit Ingrid Tosse: Problemfelder der Dritten Welt, Nr. 8, ISBN 3-922989-09-8,

Zus. mit Li Zaize, U. Jelkmann, Wang Fang: Naturwissenschaftliches-Technisches Deutsch, Hinführung zu den naturwissenschaftlich-technischen Fachsprachen, Schanghai: Tongji-Daxue, 1987 (ISBN: in China unbekannt). Lösungsheft mit Hörverstehenstexten, Schanghai: Tongji Daxue, 1987)

In Reihe PNdS (Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse):

Zus. mit Manfred Roscheck: Chemie und Physik für Fortgeschrittene – Hinführung zu den Fachsprachen –; Köln: Armant-Verlag 1988, ISBN 3-927357-02-2

Zus. mit Ursula Jelkmann: Technik und Naturwissenschaften für Fortgeschrittene – Hinführung zu den Fachsprachen –; Köln: Armant Verlag 1991, ISBN 3-927357-03-0, 394 S.

Zus. mit Ursula Jelkmann: Wortbildungslehre in Übungen, Regeln, Beispiele, Übungen; Troisdorf: Liebaug-Dartmann Verlag, 1993, ISBN 3-922989-18-7

Hrsg.: ARMANT Band 1 und 2, je über 500 Seiten mit zahlreichen Abb. und Zeichnungen. Beiträge zur Orient-Kultur, ISBN 3-927357-00-6 und 3-927357-01-4

Frank, Claus u. a.: Mathematik für Wirtschaftsgymnasien – Klasse 11.

6. Auflage, 311 Seiten, 34,- DM, ISBN 3-441-03223-3, Verlag Dr. Max Gehlen, Bad Homburg.

Frank, Claus u. a.: Analysis für Wirtschaftsgymnasien.

5. Auflage, 401 Seiten, 46,80 DM, ISBN 3-441-03226-8, Verlag Dr. Max Gehlen, Bad Homburg.

Frank, Claus u. a.: Lineare Algebra für Wirtschaftsgymnasien.

7. Auflage, 239 Seiten, 27,40 DM, ISBN 3-441-03208-X, Verlag Dr. Max Gehlen, Bad Homburg.

Schornstein/Friebe/Frank: Stochastik für Wirtschaftsgymnasien.

180 Seiten, 22,- DM, ISBN 3-441-03228-4, Verlag Dr. Max Gehlen, Bad Homburg.

Die Lehrbücher dieser Reihe, zu denen auch Lösungshefte erschienen sind, erfüllen die stofflichen Anforderungen des Mathematik-Unterrichts in der Oberstufe von Gymnasien. Da die Bücher in Anlehnung an die Lehrpläne für Wirtschaftsgymnasien in Baden-Württemberg und Sachsen verfaßt wurden, wurde besonderer Wert auf – allgemein verständliche – Beispiele aus der Wirtschaft gelegt. Eine große Zahl von Abituraufgaben vergangener Jahre ermöglicht den Verzicht auf eine Aufgabensammlung.

Im ersten Band steht der Funktions- und Folgebegriff im Mittelpunkt, an geeigneten Stellen wird Stoff der Mittelstufe wiederholt. Im Analysis-Band wird die Differential- und Integralrechnung behandelt. Der dritte Band umfaßt vier Gebiete: Matrizenrechnung, lineare Gleichungssysteme, lineare Verflechtungen und Kostenrechnung sowie Vektorgeometrie. Die Wahrscheinlichkeitsrechnung bis hin zum Testen von Hypothesen ist das Thema des Stochastik-Bandes.

Frank, Claus u. a.: Datenverarbeitung für Berufs- und Berufsfachschulen.

224 Seiten, 26,40 DM, ISBN 3-8237-4272-8, Stam-Verlag, Köln.

Das Schwergewicht dieses Lehrbuches liegt bei der Behandlung des Tabellenkalkulationsprogrammes Multiplan und des Datenbankprogrammes dBase. Daneben wird ein Überblick über den Aufbau und die Arbeitsweise eines Datenverarbeitungssystems und den heutigen Entwicklungsstand gegeben. Eine Einführung in das Betriebssystem MS-DOS rundet das Buch ab.

Dieter Hannack: Games Hitparade, Thirty-two short and popular classromm games for the learners of a foreign language. PZ Santafide Bogotá, AA 101303 Colombia 5.- DM

Rainer Jacob: Englisch Wortschatzübung Sek. II (= Abitur Training). Stark Verlag, 85318 Freising, 19,80 DM. ISBN 3-89449-153-1

Wortschatzarbeit ist zuweilen ein hartes Brot und wird deshalb dem Schüler gern als Hausaufgabe aufgebürdet („Die Vokabeln müßt ihr einfach lernen!“). Wenn's nur so einfach wäre. Das in der Reihe Abitur Training des Stark Verlags erschiene Buch wendet sich an Schüler, die sich auf ihre Abiturprüfungen vorbereiten bzw. Erwachsene, die Fortgeschritten-Kenntnisse im Bereich Wortschatz auffrischen wollen.

In einem Übungsteil wird der Wortschatz zu zehn Themenbereichen des Oberstufenlehrplans präsentiert (word fields, idioms, phrases, synonyms, antonyms, definitions) und auf vielfältige Weise eingeübt (z. B. C-Tests, Cloze-Tests, Crosswords, Word Squares).

Im Nachschlageteil sind sämtliche Wortschatzaufgaben der Abiturprüfungen der letzten Jahre aufgeführt; ein Index ermöglicht leichtes und schnelles Nachschlagen. Mögliche Lösungen sind zur Eigenkontrolle im Band integriert.

Wolfgang Jakobi: Lebensbedeutsame Bilder, Pädagogische Interpretationen von Kunst. Deutscher Studienverlag, 1988. 132 Seiten. Broschiert. 34,- DM (3 89271 058 9)

Kunst besitzt Erlebnisdimensionen, die es gilt, im kunstpädagogischen Prozeß zu aktualisieren. Kunst schafft für das einzelne Individuum nur dann einen Lebens-Sinn, wenn sie es ermöglicht, seine menschliche Entwicklung zu bewegen. Die Bedingungen der verschiedenen Erlebnisdimensionen, die der Kunst immanent sind, lassen sich mit Hilfe der Gestalttheorie erklären. In dem Buch „Lebensbedeutsame Bilder“ weist der Autor anhand von Bild-Interpretationen nach, mit welchen Erlebnisdimensionen Kunstwerke arbeiten und wie sie vom Rezipienten verarbeitet werden können. Der Ansatz versucht, neue didaktisch-methodische Konsequenzen für die Produktion und Rezeption von Kunst zu formulieren.

Herbert Michel: „Odysseus im wüsten Land“. Eine Studie zur literarischen Verarbeitung des Identitätsproblems in der griechischen Migrantenliteratur. Romiosini Verlag (Köln): 1992, ISBN 3-92-3728-88-3, 48,- DM

Das Buch unternimmt eine Exkursion in eine terra incognita der Literaturlandschaft: in das Gebiet der Literatur griechischer Arbeitsmigranten, die in ihren Erzählungen und Romanen Rechenschaft abgelegt haben über ihre Erfahrungen mit dem Zielland Bundesrepublik in der Zeit zwischen 1960 und 1990. Bislang in Deutschland unbekannte Texte werden herangezogen und daraufhin befragt, wie Migranten ihre Fremdheit erleben und ihre Suche nach Identität in einem fremden Land literarisch verarbeiten.

Das Buch öffnet damit den Blick auf den wertvollen Beitrag der griechischen Migrantenautoren zu einer interkulturellen Literatur und will der Diskussion über Migrantenliteratur einen neuen Akzent geben.

Richard Moser: Das Insel-Büchlein. Eine Handreichung zum Erlernen der Ferien und der Insel-Liebe, Haag + Herchen Verlag, 1992, 56 Seiten, Paperback, 9,80 DM, ISBN 3-89184-116-7

Sollen wir das Meer als Bedrohung oder als bergendes Element erleben? Lassen wir uns von der Tourismus-Industrie programmieren, oder gibt es noch eigene Insel-Wege, die uns zur Urlaubspoesie führen? Wo liegt man besser am Strand: auf einem üppigen Badelaken oder auf einem warmen Felsen? Können wir gestreifte Festländer auf der Insel eine Hintertür zum Paradies erwarten? Wo hat auch der Urlaub seine Grenzen? Eine Handreichung mit der Aufforderung zu eigenen Entdeckungen und zur Bescheidenheit auf einer fremdsprachigen Insel. Wie heißt sie doch gleich?

**Dieter E. Stäbler „Pflanzen in Paraguay – Plantas en el Paraguay“
B. + D. Stäbler, Holderweg 9, 7500 Karlsruhe 51**

143 Seiten, zweisprachig (deutsch-spanisch). 66 Farbfotos (teilweise ganzseitig), Karten, Skizzen, Zeichnungen, hochwertig auf Kunstdruckpapier. In diesem populärwissenschaftlichen Buch werden einige markante Pflanzen vorgestellt, mit dem wissenschaftlichen, dem deutschen und dem südamerikanischen Namen bezeichnet. Dabei erfährt man nicht nur Interessantes über Pflanzen Paraguays, sondern auch viel über Land, Leute, Legenden, Mythologie und Leben in Paraguay. Die meisten aufgeführten Pflanzen findet man auch in anderen tropischen und subtropischen Regionen der Erde. Summe aus Wissen, Kontakt mit der Bevölkerung und der Natur führten zu diesem lebendigen Buch. [2. Auflage 1987]

Dieter E. Stäbler „Tiere in Paraguay – Animales en el Paraguay“

125 Seiten, 47 Farbfotos (teils ganzseitig), zweisprachig (deutsch-spanisch), Karten, Skizzen, Zeichnungen, hochwertig auf Kunstdruckpapier. Dieses Buch stellt eine Ergänzung des Buches „Pflanzen in Paraguay“ dar. Interessante südamerikanische Tiere werden hier vorgestellt, wissenschaftlich, deutsch und südamerikanisch benannt. Hinzu kommen von Indianern und sonstigen Bewohnern übertragene Geschichten und Legenden dieser Tiere. Auch wird auf die Beziehung zwischen Mensch und Tier hingewiesen. [2. Auflage 1991]

Bernadette M. Stäbler „MAMA“ Ein Versuch innere Zusammenhänge in der Erziehung zu erkennen.

79 Seiten, zweisprachig (deutsch-spanisch). Dieses Buch ist ein Versuch aufzuzeigen, warum es in der Erziehung keine „Rezepte“ oder „Garantien“ geben kann, warum es wertvoller ist, selbst „seinen Weg“ zu suchen, auch wenn dies Fehler einschließt und wie die Suche nach den „innewohnenden und ewigen Zusammenhängen“ freier und unabhängiger macht. Es soll viele motivieren: Eltern, Schüler und Studenten, Lehrer und Erzieher, Menschen vieler Nationalitäten, einschließlich derer, die um ihre entgangene eigene Kindheit trauern, und jeden, der Frieden in der Welt möchte. [2. Auflage 1991]

Hans Dieter Utz, Die Bürzel, Verlag Bundtstift, Eine Betrachtung zur deutschen Entwicklungspolitik und zu schwarzafrikanischen Erscheinungsbildern, ISBN 3-926046-33-3, DM 36,-, 357 Seiten

Hans Dieter Utz verarbeitet in diesem Roman Eindrücke, die er während langjähriger Aufenthalte in der sogenannten Dritten Welt als Entwicklungshelfer gesammelt hat.

Er stellt politische, soziale und wirtschaftliche Probleme, Landschaft und Menschen von zwei Empfängerländern der Entwicklungshilfe ausführlich dar.

Der Autor plädiert nicht für eine Verstärkung der Entwicklungshilfe, sondern setzt sich kritisch mit einem ihrer Teilaspekte, der die staatsbürgerliche und gesellschaftliche Erziehung in den Entwicklungsländern zum Ziele hat, auseinander. Er schildert klar und aufschlußreich Verhalten und Einstellung der deutschen Fachleute, er beschreibt Personen und Persönlichkeiten der Empfängerländer und das Auftreten Deutscher im Ausland. Dabei offenbart er Stärken und Schwächen, Nöte und Probleme, Erfolge und Niederlagen eines Mitarbeiters einer deutschen Entwicklungshilfeorganisation ohne Beschönigung.

Heinz Weischer, Russenlager. Russische Kriegsgefangene in Heessen (Hamm) 1942–1945 mit einem Vorwort von Lew Kopelew, Klartext Essen 1992, 320 S., ISBN 3-88474-366-X, 29,80 DM

Während des zweiten Weltkrieges lebten in Heessen 1 881 russische Kriegsgefangene, 560 ukrainische Zivilarbeiter, 511 russische Zivilarbeiter, 671 polnische Zivilarbeiter, 588 italienische Militärinterne. Sie machten 20 % der damaligen Einwohnerschaft Heessens aus. Dem Autor gelingt es, die schweren, zum Teil tödlichen Arbeitsbedingungen der Kriegsgefangenen und Zivilarbeiter in den Zechen und deren Lebensbedingungen in den Lagern für heutige Leser und vor allem jüngeren Menschen überaus anschaulich zu machen, und er zeigt, welches Verhältnis die Heessener Bevölkerung zu den Ausländern und zum Nationalsozialismus hatte.

Heinz Weischer, Der Brutschleier. Mein westfälischer Heimatroman, Lagrev München 1993, 278 S., ISBN 3-929879-20-4, 22,- DM

In einem facettenreichen Bild der westfälischen Gesellschaft der fünfziger Jahre, die auf Kneipe, Kirche und Kriegerkameradschaft eingeschworen ist, wird der Konflikt einer scheinbar moralitüddeligen alten Lehrerin gegen unbötmäßiges Verhalten der jungen Generation durchgespielt. Man sprach Plattdeutsch damals, wenn man zu den Älteren gehörte, die Jungen sprachen ein eigenwilliges Ruhrpottdeutsch und wollten doch ihre Münsterländer Heimat nicht verleugnen. Man sprach Hochdeutsch, wenn man zu den feinen Leuten gehörte, wenn der Vater meinzwegen Finanzbeamter war. Am Tresen aber war man sich einig ...

Heinz Weischer, Noch'n Pilsken, Gerd!, Ein vergnügliches Hamm-Heessener Le-sebuch nebst Wörterbuch und Übungs-grammatik, Klartext Essen 1993, 232 S., ISBN 3-88474-100-4, 36,- DM

Der selbstbewußte Bayer ist es längst gewöhnt, seinen Dialekt literaturträchtig einzusetzen. Die Sprache des Ruhrpotts wird eher verschämt im Buchhandel versteckt. Und doch ist gerade der Dialekt der Randzone Ruhrgebiet – Münsterland ausgesprochen farbenfroh, wenn auch bollerig, das Plattdeutsche „ochottochott“ läßt sich nicht verleugnen, aber der Ruhrpott mit seinem „Hömma“ und „Motek“ und „Pinnorek“ erobert behende die Zungen der jungen Generation. Und man trifft sich an Gerd's Tresen und labert sich voll all den Dingen und Begebenheiten, die in einem Umkreis von zwei Kilometern von Bedeutung sind. Und wenn man durstig ist vom Reden, ruft Tönne Mattenbirk: „Noch'n Pilsken, Gerd!“

Harry Werner: Deutsche Schulen im Ausland – Bd. I, Werdegang und Gegenwart, Westkreuz-Verlag Berlin/Bonn 1988, 219 S., DM 38,-, ISBN 3-922131-55-7

Zum ersten Male seit 1945 werden in einer Darstellung die Grundlinien der geschichtlichen Entwicklung und die vielfältigen Wandlungen der

Auslandsschulen im 20. Jahrhundert bis hin zur gegenwärtigen Diversifikation zusammengefaßt. Das durch reiches Bildmaterial ergänzte Werk zielt mit seiner Bestandsaufnahme und seinen problemgeschichtlichen Ansätzen auf eine komplexe Unterrichtung sachlich interessierter Kreise sowie auf die Information eines breiten pädagogisch und kulturpolitisch interessierten Publikums. Es ist daher auch als Standardwerk zur Übernahme in Bibliotheken von Schulen und Hochschulen sowie öffentlicher Büchereien besonders geeignet.

Harry Werner: Auslandsschule und Wirtschaft – Beispiel Firmenschule. Hg. v. Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen, Bonn 1986, 70 S. (zu erhalten über Freundeskreis Deutscher Auslandsschulen/Deutscher Industrie- u. Handelstag, Adenauerallee 148, 5300 Bonn 1)

Diese erste Monographie über die Firmenschule stellt deren Zusammenhang mit dem Auslandsschulwesen, die Besonderheiten ihrer unterrichtlichen und pädagogischen Strukturen sowie ihres kooperativen Anspruchs dar. Sie ist zugleich als Wegweiser für die betreffenden Firmenmitarbeiter und Eltern gedacht. Die Dokumentation der institutionellen Verbreitung, der spezifischen amtlichen Beschlüsse und Richtlinien entspricht dem seinerzeit erreichten Stand.

Harry Werner: Beiträge zum Auslandsschulwesen. Hg. v. Auslandsschulau-schuß der Kultusministerkonferenz, Bonn 1986, 235 S. (zu erhalten über Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Nassestr. 8, 53 Bonn 1)

Der Band enthält als Auswahl aus den Schriften des Autors 16 Beiträge, die zwischen den Jahren 1967 und 1984 sowohl im Inland als auch im Ausland erstmals veröffentlicht worden sind. Während sich die Hälfte davon mit verschiedenen Aspekten deutschsprachiger Schul- und Unterrichtsarbeit in Lateinamerika befaßt, darunter auch Fragen des Deutschunterrichts, haben die anderen Aufsätze überwiegend europäische Schulkonstellationen und Zusammenhänge von Inlands- und Auslandsschulen zum Thema.

Achtung, Autofahrer!

Hermannstadt. – Die Polizei des Kreises Hermannstadt bittet alle Autofahrer, die am 14. November d.J. an der Tankstelle Nr. 2 (Ausfallstrasse nach Mediasch) getankt haben und deren Autos nachher Motorschäden aufwiesen, sich beim Polizeiamt zu melden, unter 43 09 24, Hausanschluss 146 (Oberstleutnant Dimulescu) oder 277 (Oberst Pädineanu).

Karpatenrundschau 12.11.93

(Wir Gastlehrer in Rumänien bitten um Motorschadenzulage!) H.W.



GRIES WALDEMAR

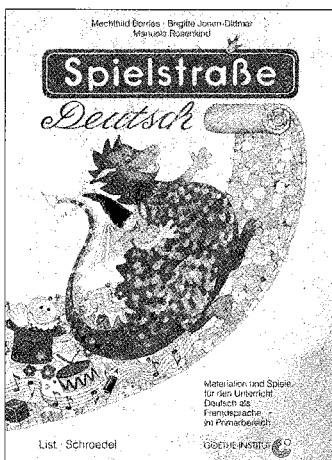
SEEBERGSTR. 33

34128 KASSEL

Spielstraße Deutsch

**Materialien und Spiele
für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache
im Primarbereich**

Auslieferung bei
Inlandbestellungen:
Schroedel
Schulbuchverlag
GmbH, Hannover
Bestellungen aus
dem Ausland an:
Brockhaus
Kommissionsgeschäft
GmbH,
Kreidlerstraße 9,
D-70806 Kornwestheim



Schülermaterial
ISBN 3-507-01418-1
Preis 25,90
Lehrerhinweise
(mit Cassette)
ISBN 3-507-01419-X
Preis 39,-

Die »Spielstraße Deutsch« enthält unterschiedliche spielerische Materialien (Sprechspiele, Schreibspiele, Handlungsspiele etc.), die Kinder zur deutschen Sprache hinführen und elementare Kenntnisse vermitteln. Die fröhliche, farbige Gestaltung der Arbeitsblätter spricht die Kinder an und motiviert sie zu vielfältigen Aktivitäten. Die »Spielstraße Deutsch« wird durch einen ausführlichen Lehrerband und eine Cassette (mit Liedern, phonetischen Übungen, Rhythmisierungsvorschlägen und Hörverständnistexten) ergänzt. Das Material kann unabhängig vom jeweils benutzten Lehrwerk eingesetzt werden.

Schroedel Schulbuchverlag GmbH

D-30517 Hannover · Telefon (0511) 8388-0



A 044 W

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien



Konzepte

Projekte

Nach Osten

Der deutsche Lehrer im Ausland

41. Jahrgang – April 1994

Herausgeber:

Verband deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

Heinz WEISCHER
GK. Hermannstadt-Luft
Postfach 15 00, 53105 Bonn

**TELEFAX-
ANSCHLUSS:**
00 40-69-41 47 16

Zuschriften:

Beiträge und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung.
Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.
Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.
Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:

Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an:
Harry WERNER, Hobsweg 52, 53125 Bonn
☎ (02 28) 25 17 83

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH, 30517 Hannover
☎ (05 11) 83 88-0, FAX (05 11) 8 38 85 73

Verantwortlich für den Anzeigenteil:
Gerhard Scheidt, ☎ (05 11) 83 88-4 15
z. Z. gültige Preisliste Nr. 19, vom 1. 1. 1994
Anzeigenschluß: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Januar, April, Juli, Oktober)

Redaktionsschluß: jeweils Mitte des 1. Quartalsmonats

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VdLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 55,50;
Einzelheft DM 16,50; jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer
Ausland: Jahresabonnement DM 62,-;
jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWSt.
Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:

Abonentenverwaltung Oeding Druck GmbH
Postfach 33 11, 38023 Braunschweig,
☎ (05 31) 4 80 15-68
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Braunschweig

Druck: Oeding Druck GmbH, Braunschweig
Printed in Germany / ISSN 0724-5343



Gedruckt auf Papier,
das nicht mit Chlor
gebleicht wurde.
Bei der Produktion
entstehen keine
chlorkohlenwasserstoff-
haltigen Abwässer.

TITELFOTO: DS Stockholm, Abiturfeier

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VdLiA.

Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode 1993/95 setzt sich zusammen aus:

Wolfgang BAIER,
Vorsitzender und Geschäftsführer
Postfach 11 12, 25801 Husum,
☎ (0 48 41) 8 12 69

TELEFAX-ANSCHLUSS:
00 49-48 41-8 19 81

Karlheinz WECHT, Schatzmeister
Bahnhofstraße 24, 64668 Rimbach, ☎ (0 62 53) 8 51 46
und den Referenten:

Hans-Joachim REICHENBACH,
stellvertretender Vorsitzender
und Referent für Rechts-
und Sozialfragen
Bahnhofstr. 69, 41363 Jüchen, Hochneukirch, ☎ (0 21 64) 34 73

TELEFAX-ANSCHLUSS:
00 49-21 64-75 15

**Christa BECKER, Referentin für
Mitgliederwerbung und Verbind-
ung zu den Auslandschulen**
Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11,
44229 Dortmund, ☎ (02 31) 73 71 77

TELEFAX-ANSCHLUSS:
00 49-2 31-73 50 67

**Ingo BEHRENS, Referent für Berufliche Bildung und Ausbil-
dung an den Auslandschulen**
Am Hünengrab 49, 21509 Glinde, ☎ (0 40) 7 11 29 40

Waldemar GRIES, Referent für Öffentlichkeitsarbeit
Seebergstraße 33, 34128 Kassel, ☎ (05 61) 6 64 94

Rolf KRUCZINNA, Referent für schulpolitische Fragen
Feldstraße 114a, 22880 Wedel, ☎ (0 41 03) 1 60 80

Hans-Peter BREITINGER,
Referent für Programmlehrkräfte und Ortskräfte
Wehlauerstraße 67, 76139 Karlsruhe, ☎ (07 21) 67 05 21

Heinz WEISCHER, Schriftleitung
str. Coşbuc 23, 2400 Sibiu, Romania, ☎ 00 40-69-43 72 25

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.
Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ Mitteilungen, Meinungen, Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.
Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VdLiA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch:
Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:
Amtlich vermittelte Lehrkräfte im Ausland
Programmlerkräfte im Ausland
Mitglieder im Inland und Pensionäre
Studenten (Inland), Ortslehrkräfte

DM 150,-
DM 60,-
DM 60,-
DM 30,-

Die Konten des VdLiA lauten:
Stadtsparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),
Postgiroamt München, 1772 88-805 (BLZ 700 100 80).

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Wolfgang Baier</i>)	74
Konzeptionen bedürfen des Reifens (<i>Dr. Joachim Zeidler</i>)	75

VERBAND

Treffen der Regionalgruppe Oldenburg-Bremen (<i>Harald Krause-Leipoldt</i>)	78
Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld (<i>Gernot Vogel</i>)	78
Referent für Programmlehrkräfte und Ortskräfte (<i>Hans-Peter Breilinger</i>)	79
Bazar Erlös für Rumänien (<i>Andrea Bucureanu</i>)	80
In den rauen eurasischen Osten? (<i>Reinhard Olt</i>)	81
Zu wenig Deutschlehrer im Osten (<i>Dr. Christa Schleifer-König</i>)	83
Der Restzahnbestand des Auslandslehrers (<i>N. N.</i>)	84
Deutsche Schulen im Ausland sind keine Ersatzschulen (<i>KMK</i>)	86
Medienpreis für Dr. Paul Schwarz	87
Persönliche Nachrichten	87
– in memoriam: Dr. Max Johs	87
– in memoriam: Adelheid Boda	88
– Neue Mitglieder, Neue Obleute, Anschriftenänderungen	88/89
Notwendigkeit und Aufgabe der Zeitschrift (<i>L. Hettich</i>)	90
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	91
ZfA informiert	91

EUROPA

Tschechien: Nachbarschaft mit Hindernissen (<i>Andrea Wächter</i>)	93
Deutsche Lehrer in Tschechien gefragt (<i>Egon Jüttner</i>)	96
Lettland: Geht man „antiquariaten“? (<i>Ernst-Dietrich Güting</i>)	96

DIDAKTIK

Wie lang ich's an? (1) (<i>Heinz Wattler</i>)	98
Die Klapptafel im DaF-Unterricht (2) (<i>Tassilo Heidler</i>)	102
Lernen vor Ort (<i>Norbert Gierig</i>)	112
Pausentheater (<i>Carmen Puchianu/Jürgen Fischer</i>)	112
Wenn nicht allein der Kopf regiert (<i>Dr. Paul Schwarz</i>)	114
Zum Beispiel: Lese-Rechtschreib-Schwäche (<i>Brigitte Neile</i>)	115
Die Farbe Rot (<i>Heinz Weischer</i>)	116

BERUFLICHE BILDUNG

Berufliche Bildung in São Paulo (<i>Karl O. Roth</i>)	120
---	-----

ÖKOLOGIE

Das Klassenzimmer im Wald (<i>Brigitte Schneeweß</i>)	124
---	-----

AUSLANDSSCHULWESEN

Auslandslehrer und pädagogischer Zeitgeist (<i>Harry Werner</i>)	126
--	-----

FEUILLETON

Outing für Jan Dümpelkamp (<i>K. U. Lechner</i>)	128
Die Auslandsdienstlehrerdiplomprüfung (<i>Michael Ostertag</i>)	130
Mignon Huchtkemper (<i>J. W. Goethe</i>)	131

AUS DEN BUNDESLÄNDERN

Schleswig Holstein: Änderungen des Schulgesetzes	132
--	-----

REZENSIONEN

Sprache ist mehr als nur soziales Handeln (<i>Hans-Wilhelm Schäfer</i>)	132
Ein einsprachiges Wörterbuch (<i>Dieter Klapproth</i>)	133
Kritisches zum Thema DaF in China (<i>Helmut Birkenfeld</i>)	134
Wie halten wir es mit unserer Kunst (<i>Dr. Manfred Sauer</i>)	135
Orientierungshilfen zur deutschen Literatur seit 1945 (<i>Harry Werner</i>)	135
Prosa der „Klassischen Moderne“ (<i>Harry Werner</i>)	136
Wie sich die Histographie historisiert (<i>Bernd Müller</i>)	136
Auswanderung und Einwanderung (<i>Harry Werner</i>)	137
Die „deutsche Frage“ in Rußland (<i>Harry Werner</i>)	137
Ein Wegweiser zur spanischen Literatur (<i>Dr. Rudolf Kerscher</i>)	138
Historische Besonderheiten des Balkans (<i>Dr. Friedhelm Forwick</i>)	138
Genua und seine Deutsche Schule (<i>Harry Werner</i>)	139
Betrachtung wirtschaftlicher Entwicklung (<i>Heinz Edgar Fischerworring</i>)	139
Attraktives Angebot für Physiklehrer (<i>Hans Georg Becker</i>)	140
Berufschancen für Geisteswissenschaftler (<i>Dr. Susanne Vogel</i>) / Autoren – Autoren	141

Der Vorsitzende berichtet



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die drohenden Stellenstreichungen sind vom Tisch! Diese gute Nachricht erhielt der VdLiA am 1. März in Bonn beim vierten Treffen des „Gesprächskreises Auswärtige Kulturpolitik im deutschen Auslandsschulwesen“, bei dem ich den Verband vertrat. Zu danken haben wir diesen Erfolg in besonderem Maße Herrn Dr. Lothar Wittmann, dem Leiter der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt. In allen Gesprächen, die der Verband mit ihm hatte, und in vielen Verlautbarungen lobte Herr Dr. Wittmann das hohe Niveau der deutschen Schulen im Ausland und wollte es auch unter allen Umständen erhalten wissen. Der VdLiA hatte bei Bundestagsabgeordneten des Haushalts- und Kulturausschusses, in der Zentralstelle, gegenüber dem Vorsitzenden des BLASCHA, Herrn Dr. Stoldt, zuletzt im Grußwort zum 25-

jährigen Bestehen der ZfA auf die Gefahren hingewiesen, die eine Kürzung der Stellen von Auslandsdienstlehrkräften mit sich bringen würde. Stattdessen werden allerdings Reduzierungen bei der Schulbeihilfe auf die deutschen Schulen zukommen. Diese werden aber deutlich niedriger ausfallen, als bei Ankündigung der Sparmaßnahmen vor mehreren Monaten vorausgesagt worden war. Man kann wohl sagen, daß das deutsche Auslandsschulwesen bei aller Mittelkürzung noch einmal mit einem blauen Auge davongekommen ist.

Das Rahmenstatut geht in seine letzten Beratungsrunden. Wir sind optimistisch, daß die alten Forderungen des VdLiA, die soziale Absicherung der Programmlehrkräfte während ihres Dienstes im Ausland und die Anerkennung dieser Dienstzeiten, Eingang in das Rahmenstatut finden werden. Der VdLiA wird die Bund-Länder-Vereinbarung veröffentlichen, sobald sie Rechtsgültigkeit erlangt.

Erfreulicherweise sehen immer mehr Programmlehrkräfte und frei angeworbene Lehrkräfte, die als Ortskräfte an deutschen Schulen im Ausland arbeiten, im VdLiA ihren Berufsverband. Um von Verbandsseite die Belange dieser Kollegen noch kompetenter vertreten zu können, wurde ein neues Referat für Programm- und Ortslehrkräfte eingerichtet. Herr Hans-Peter Breiting, zuletzt als frei angeworbene Lehrkraft Schulleiter an der Thomas-Morus-Schule in Santiago/Chile, hat sich bereit erklärt, im Verband mitzuarbeiten. In der Rubrik: „Verband“ stellt sich Herr Breiting vor.

Die 22. Hauptversammlung wirft schon heute ihre Schatten voraus. Der Verband bleibt auf historischem Boden. Vom 26. 07.–29. 07. 1995 werden wir zur Hauptversammlung nach Weimar unter dem Motto (Arbeitstitel) „Blick nach Osten“ einladen. Entgegen der Tradition wird der Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer erst am Dienstagnachmittag beginnen. Das Schlußreferat ist für Samstag vormittag vorgesehen, der gemeinsame Ausflug am Nachmittag. Diese Terminplanung ist notwendig geworden, um den Kollegen aus allen 16 Bundesländern die Möglichkeit zu geben, an der Hauptversammlung teilzunehmen. Wir werden Sie in den kommenden Ausgaben unserer Verbandszeitschrift auf dieses Großereignis einzustimmen versuchen. Ich glaube, ich darf Ihnen schon heute interessante Tage in Weimar versprechen.

Mit kollegialen Grüßen

Wolfgang Jahn

Konzeptionen bedürfen des Reifens

Abteilungsleiter Dr. Joachim Zeidler zur Feier: 25 Jahre ZfA

Sehr verehrte Festversammlung!

Im Namen meiner Mitarbeiter danke ich allen unseren Gästen von nah und fern, daß Sie gekommen sind, um mit uns gemeinsam das Geburtstagskind im herangewachsenen Alter von 25 Jahren zu feiern. –

Wir danken Ihnen auch für alle Glückwünsche und Freundlichkeiten, die Sie uns zukommen ließen.

Die Zentralstelle grüßt heute alle Kinder und jungen Leute, die Deutsche Schulen im Ausland besuchen. Wir arbeiten gern für sie. –

Wir grüßen die Deutschen Auslandsschulen aus der schönen Stadt Köln am Rhein, dem europäischen Strom mit dem Blick in die Welt.

In diesem bewegten Jahrhundert bedeuten 25 Jahre besonders *viel*, wenn man auf den historischen Inhalt dieser Jahre schaut, eher *weniger*, wenn gerade nur ein Viertel der Gesamtdauer mit den Anfangsziffern 19 davon abgedeckt wird.

1969 waren die frühen Jahre der Nachkriegs-Bundesrepublik Deutschland beendet, und erfinderische Improvisation mußte an allen Stellen durch professionelles und geregeltes Handeln, hier im Bereich des traditionellen deutschen Auslandsschulwesens, abgelöst werden. Wir können diese mühevolle Entwicklung inzwischen nachvollziehen. –

An dieser Stelle danke ich allen Mitarbeitern dieser „neuen“ Institution *bis heute*, ganz besonders allen gegenwärtigen und hier versammelten, für ihre harte, konstruktive und verlässliche Arbeit, die Übersicht, Planungen und damit geistige Kohärenz erst möglich gemacht hat und noch heute die Grundlage für jede Form der Entwicklung im Auslandsschulwesen und bei den weiteren und neuen Aufgaben darstellt.

Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen, meine ich vor *allem*, die ich *nicht* täglich sehe und spreche. –

Wir wissen, daß die Arbeit seit 1969, vor allem aber in den letzten Jahren, nicht nur auf natürliche Weise quantitativ, sondern inhaltlich auf ein Vielfaches angewachsen ist. Neben dem deutschen Auslandsschulwesen wird heute als Ergebnis der rasanten und histori-

schen Veränderungen in Europa und weltweit das volle Netz der Fachberater Deutsch zur Verbreitung der deutschen Sprache eingesetzt. Ferner wurde jüngst seit 1990 in einer gewaltigen Kraftanstrengung die Deckung des dringendsten Bedarfs an Deutschunterricht in den Ländern und Staaten des MOE-Bereichs und der GUS von Mitteleuropa bis Zentralasien in Angriff genommen. Das war eine Aufgabe, die keinen Verzug duldete und die Veränderungen von 1969 bis 1994 mit dem Ergebnis einer Entwicklung deutlich macht: Jetzt arbeitet die Zentralstelle für ein größer gewordenes und in neue Verpflichtungen eingebundenes Deutschland mit seinen Lehrern aus Frankfurt an der *Oder* und Frankfurt am *Main* an einer viel umfangreicheren Aufgabe. Auch daran wird sich die neue Bundesrepublik Deutschland in ihrem Wirken einmal messen lassen müssen, wie sie trotz eigener Sorgen und zu lösender Probleme mit dieser Aufgabe fertig geworden ist, also hier: wie sie es verstanden hat, den von ihr erwarteten Beitrag für Osteuropa im sprachlich-kulturellen Bereich zu leisten, um die Menschen enger mit Europa zu verbinden. –

Als der 4. Leiter dieser „Institution“ – was sie eigentlich für wesensbestimmende Merkmale, aber auch Seltsamkeiten enthält, bemühe ich mich täglich weiter zu erforschen – sage ich meinen verehrten 3 Amtsvorgängern an dieser Stelle sehr herzlichen Dank für ihr Wirken: Herrn Bernhard *Becker* als dem 2. Leiter und Herrn Dr. Karl-Friedrich *Veuhoff* als dem 3. Leiter der Zentralstelle bis 1990. Sie sind heute in unserem Kreise. Wir beklagen den Tod unseres Abteilungspräsidenten der Gründung, Herrn Engelbart *Onnen*, im vergangenen Jahr. –

Zum „Jubeln“ haben wir in diesen Tagen und Wochen weder Zeit noch Grund. Die Personaldecke ist dünn und erfordert den äußerst rationellen und zielstrebigsten Einsatz jeder Arbeitskraft. Die finanzielle Ausstattung hat zwar bis heute mit wachsenden Aufgaben in den 25 Jahren unglaublich zugenommen. In der Relation zu dem zu Leistenden gilt jedoch die vorherige Feststellung: Nur umsichtiger und zielgerichteter Einsatz der Mittel ermöglichen eine Gesamtleistung, die kulturpolitisch

feststellen läßt, daß weder alte Freunde im Stich gelassen werden noch Herausforderungen der einmaligen und unwiederbringlichen Gegenwartsaufgaben versäumt werden. Ein solches Gleichgewicht war bisher möglich. –

An dieser Stelle sei es mir erlaubt, meinen Mitarbeitern in der Zentralstelle einen Gruß des Herrn Bundestagsabgeordneten Dr. Volkmar KÖHLER bekanntzugeben, dessen Name und Wirken als Vorsitzender und Mitglied des Unterausschusses für Auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Bundestages seit vielen Jahren unsere Arbeit begleitet:

„Da es mir aus Termingründen leider nicht möglich ist, an der Feierstunde anläßlich dieses Festtages teilzunehmen, möchte ich Ihnen auf diesem Wege meinen Dank für die geleistete Arbeit im Dienste der auswärtigen Kulturpolitik aussprechen. Die Zentralstelle hat nicht nur ihre traditionellen Aufgaben – die Vermittlung und Vorbereitung deutscher Lehrer für die deutschen Auslandsschulen sowie die Entsendung von Fachberatern zur pädagogischen Beratung ausländischer Deutschlehrer und Institutionen – vorbildlich wahrgenommen, sondern gerade auch auf die großen, politisch bedingten Veränderungen der letzten Jahre mit neuen Konzepten äußerst flexibel und intelligent reagiert. Damit spiele ich vor allem auf die Programmlehrer in Mittel- und Osteuropa an, aber auch auf die erfolgreichen Regionalkonferenzen in Lateinamerika, Südostasien und im südlichen Afrika. Einen wichtigen Fortschritt sehe ich auch in dem von der Zentralstelle miterarbeiteten „Rahmenstatut für deutsche Lehrer im Ausland“, das die Situation unserer Lehrer im Ausland verbessern soll und Klärung in wichtigen Detailfragen bringt. Die Zentralstelle hat sich auch in der derzeitigen schwierigen Haushaltssituation als ein guter Sachwalter der deutschen Auslandsschulen, aber auch als ein fairer und kooperativer Verhandlungspartner erwiesen. Ich danke Ihnen und allen Mitarbeitern der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen für die angenehme Zusammenarbeit und hoffe auch für die Zukunft auf einen stets guten Kontakt.“

Was ist nun die Zentralstelle wirklich, nachdem wir auf vielfache Weise deutlich machen konnten, was sie leisten soll? Gewiß, sie sorgt erst einmal für die Infrastruktur aller Gattungen von Auslandslehrern auf eine regelmäßige und gesicherte Weise, denn ohne Lehrer gibt es keinen Unterricht. Wenn sie auf der anderen Seite den unmittelbaren Auftrag der Verbreitung der deutschen Sprache in der

Welt erfüllt, also in 48 Staaten durch Fachberater für Deutsch oder ferner durch Lehrkräfte an pädagogischen Ausbildungsstätten sowie an staatlichen Schulen vieler Länder, könnte man auf den Gedanken kommen, sie sei eine sogenannte „Mittlerorganisation“ wie manche andere. Dies ist keineswegs der Fall: Schon in ihrer Gründungsphase war angelegt, daß sie auf unmittelbare Weise die kulturpolitische Konzeption der Bundesregierung im schulischen Bereich in die Praxis umsetzt. Sie „fördert“ – und dies ist das Schlüsselwort – im Auftrage des Auswärtigen Amts Institutionen und Aufgaben materiell, finanziell und schließlich personell. Damit ist eine wesentliche Aussage über ihre Wirkweise gemacht: Die außerordentlich effektiven und modernen Mittel der Verwaltung und Betreuung erhält die Zentralstelle von dem sie tragenden *Bundesverwaltungsamt*, das diesem Sprößling besondere Aufmerksamkeit und Fürsorge widmet und ihn damit erst in den Stand setzt, seine Arbeit sinnvoll zu leisten. –

Regiert wird an anderer Stelle. Aber Konzeptionen bedürfen eben des Reifens und dann der Umsetzung, und das Produkt zählt. So erfreut sich die Zentralstelle des ständigen Gedankenaustausches und der kulturpolitischen Professionalität der Vorgaben des Auswärtigen Amts. Die Pädagogen, Juristen und Verwaltungsfachleute haben dann die Wirklichkeit zu gestalten: Schulische Einrichtungen und Unterricht in deutscher Sprache im allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich.

Hier sei mir ein nachdenkliches Zwischenwort gestattet:

Meine Damen und Herren Schulträgervorstände, die Sie uns heute durch Ihren Besuch ehren.

Wir haben bei all diesen Überlegungen nicht vergessen, daß es Auslandsschulen nur gibt weil freiwillig und uneigennützig Damen und Herren sich zusammenfinden, um das Werk eines Schulträgers zu leisten und die Verantwortung seit Generationen, natürlich auf Zeit für die schulische Arbeit *in* deutscher Sprache oder *mit* der deutschen Sprache zu übernehmen. Dafür sind wir Ihnen dankbar und wissen, daß Sie die Schulen tragen und wir sie fördern.

Bei dem Blick auf unsere Gästeliste nehmen wir auch wahr, daß Schulen nicht von allein laufen können, sondern *geleitet* und *verwaltet* werden müssen. Wir sagen unseren Schulträgern, Schulleitern und Lehrpersonen im Ausland insgesamt unsere herzliche Sym-

pathie und beglückwünschen sie zu ihren Leistungen. – Wir sagen auch den Kolleginnen und Kollegen in den Lehrerverbänden unseren Dank und unsere Anerkennung für die stets hilfreiche Begleitung in der Gesamtsicht und bei einzelnen Gegenständen. Wir zählen auf Sie!

Was ist also die *Zentralstelle selbst*?

Ich will heute ganz schlicht antworten:

Sie ist das „Auslandsschulamt“ der Bundesrepublik Deutschland.

Ob dieses einfache Wort wohl auch noch einmal angewandt werden kann?

Halt! Hier hätte die Zentralstelle sich schon viel zu weit in „fremde Regionen“ vorgewagt. Wo bliebe hier das Grundgesetz mit der deutlichen Feststellung der Kulturhoheit der Länder, der Bundesländer. Da ist ja auch der freiwillige Zusammenschluß der Länder in der KMK mit der Fülle von gemeinsamen Aufgaben im schulischen und gesamten kulturellen Bereich.

Wenngleich die Bundesrepublik Deutschland nach außen nur von Bundesorganen, also dem Auswärtigen Amt vertreten wird, auch für Aufgaben, die im Innern bei den Ländern ressortieren, kann man sich Schule und Unterricht ohne ausgebildete Lehrer und Bildungs- oder Rahmenpläne für das Lernenswerte nicht vorstellen. Und damit sind die weiteren Partner der Zentralstelle genannt, mit denen sie oder die Bundesseite gemeinsam ihre Aufgabe erfüllt. Welch ein Glück für die Ausführenden, daß Auswärtige Kulturpolitik im Schulbereich bis heute stets durch einen weitgehenden Konsens im Deutschen Bundestag getragen wurde und daß die handelnden Personen und Gremien mit dem Blick auf den hohen Wert der Zielsetzung eine sachbezogene und förderliche Zusammenarbeit pflegten! Als Beispiel sei der „Bund-Länder-Ausschuß für schulische Arbeit im Ausland“ genannt, dem ich selbst seit 1982 angehöre. –

Nach 25 Jahren wird die Zentralstelle allmählich erwachsen. Deutschland wachsen in der Völkerfamilie neue Aufgaben zu, die auch auf den schulischen Bereich Einfluß ausüben.

Unsere schulpolitische Aufgabe läßt sich auf die Dauer durch die *Fürsorge für drei Komponenten* bestimmen:

1. Unser Land braucht eine *weltweite deutschsprachige schulische Infrastruktur für Handel und Wandel*, beginnend von den Nachbarstaaten und den Ländern der Europäischen Union, in denen angesichts der

gewachsenen Mobilität in Industrie und Wirtschaft *auch* Angebote für kurzfristige Auslandsaufenthalte für Familien mit Kindern in deutschsprachigen Schulen möglich sein müssen. Die Schulziele müssen den inländischen weitgehend entsprechen.

2. Freunde und Partner auf der Welt gewinnt man, wenn man sich ihnen öffnet, am besten schon im kindlichen, im schulischen Alter. *Begegnung und Sprache* prägen Partner wechselseitig und sind ein Ausdruck für Zusammenarbeit und höhere Lebensform. Gemeinsamkeiten und Verständnis werden entwickelt und gepflegt.

3. Die deutsche Sprache gehört zu den Ausdrucksformen *europäischer* Kultur und Denkweise.

Sie ist *selbst* ein Kulturträger. Zur Region gehört eine Sprache. Partnern, die sie zur Verständigung und aus anderen praktischen Gründen oder zum Zweck des Kulturverständnisses erlernen wollen, sollte Hilfestellung geleistet werden. –

Die zweite Hälfte der 90er Jahre bricht bald an, das neue Jahrhundert – oder Jahrtausend steht vor der Tür: Lassen Sie uns die Probleme der Gegenwart abschließen! –

Wir wollen für die Zukunft ein vernünftiges „Rahmenstatut“ für den Einsatz unserer Lehrkräfte. Wir wollen ein sicheres Instrumentarium, das Wachstum ermöglicht und soziale und berufliche Mängel beseitigt oder wenigstens mindert. Wir hoffen ungeduldig auf eine Einigung von Bund und Ländern in dieser schwierigen Materie, die die Entschließung des Deutschen Bundestages vom März 1990 uns gemeinsam aufgegeben hat.

Die Zentralstelle – mit welchen Bindungen auch immer – gehört auch künftig dorthin, wo deutsche Politik gemacht wird. Diese Schularbeit ist ein sensibles Instrument und bedarf der engen Anlehnung an die Bundesregierung, an das Auswärtige Amt.

Die Zentralstelle, die die Probleme der Zukunft mit bewältigen soll, gehört in die Bundeshauptstadt Berlin.

Als Berliner fällt es mir nicht schwer, diesen Wunsch zu formulieren, als Betrachter deutscher Geschichte, zu der auch das „deutsche Auslandsschulwesen“ zählen darf, sehe ich keine Alternative. –

Ich wünsche dem Geburtstagskind im Dienste für das deutsche Auslandsschulwesen arbeitsreiche und erfolgreiche Jahre im folgenden Vierteljahrhundert. Vivat et floreat!

Treffen der Regionalgruppe Oldenburg-Bremen

Nachdem sich die oben genannte Gruppe am 8. 1. 93 konstituiert hatte, traf sie sich am 20. 11. 93 zum zweiten Male, diesmal aber in größerem Rahmen, und zwar im Fürstensaal der Bahnhofsgaststätten in Oldenburg. Da die Resonanz auch diesmal sehr positiv war, sollen zwei Treffen pro Jahr zu einer festen Einrichtung werden.

Nach einem Bericht des Unterzeichners über Verlauf und Inhalte der 21. Hauptversammlung in Konstanz, der vom Vorsitzenden des VdLiA, Herrn Dieter Forster, ergänzt wurde, berichtete MR Peter Michael Jörgens, Vertreter Niedersachsens im BLASCHA (Bund-Länder-Ausschuß für schulische Arbeit im Ausland) über neuere Entwicklungen des Auslandsschulwesens z. B. im Hinblick auf die MOE- und NUS-Staaten, auf Differenzierung und Abschlüsse in der Sekundarstufe I und auf die Einrichtung beruflicher Schulzweige.

In der anschließenden sehr angeregten Diskussion standen neben Herrn Jörgens mit OSR Dr. Peter Stoldt, Vertreter Bremens im BLASCHA und z. Zt. dessen Vorsitzender, Herrn MR a. D. Dr. Martin Mühmelt, bis 1992

Vertreter Niedersachsens im ASCHA, sowie Herrn Dieter Forster äußerst kompetente Gesprächspartner zur Verfügung.

Da als weiterer Punkt ein Lichtbildervortrag von Herrn Heinrich Hachmöller, im Januar des Jahres aus Johannesburg zurückgekehrt, über die Entwicklung in Südafrika unter besonderer Berücksichtigung der Deutschen Schule Johannesburg auf dem Programm stand, mußte die Diskussion über allgemeine Fragen bedauerlicherweise, obwohl noch viele Fragen offen waren, abgebrochen werden. Auch an Herrn Hachmöllers Ausführungen schloß sich eine interessante Diskussion an, die beendet werden mußte, als man zum gemeinsamen Abendessen in den Jugendstilsaal des Restaurants hinüberging.

Der überwiegende Teil der Anwesenden nutzte trotz vereister Straßen diese Gelegenheit zu einem angeregten Gespräch in gemütlicher Runde.

Neue Teilnehmer beim nächsten Treffen sind herzlich eingeladen! Einladungen werden rechtzeitig versandt, Vorschläge für Lichtbildervorträge sind willkommen.

Harald Krause-Leipoldt

Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld

Im vergangenen Jahr hat sich die Regionalgruppe Detmold-Bielefeld zweimal zusammengefunden, wie schon seit vielen Jahren. Nach jeweils einem Vortrag eines ehemaligen Auslandslehrers fanden sich die meisten Teilnehmer zu Gesprächen in gemütlicher Runde zusammen, eine immer wieder gern wahrgenommene Gelegenheit, sich über Erlebnisse, Erfahrungen, gemeinsame Bekannte und alle Fragen der Schulen im Ausland auszutauschen.

Beim Frühjahrstreffen am 24. April berichtete Herr Rolf Schmidt, jetzt in Bielefeld und bis 1992 einige Jahre an der Humboldt-Schule in Caracas tätig, über die vielfältigen Schönheiten, aber auch Probleme Venezuelas. Mit eindrucksvollen Bildern und lebendigem Erzählen führte er uns von den Stränden der Insel Margarita und des karibischen Festlandes über die Wüstenlandschaft bei Coro, die weiten Ebenen der Llanos, die Flußlandschaften des Orinoco mit seinem Delta, die faszinierende, fast unbesiedelte Tafelberglandschaft von Guayana bis ins Andengebirge.

nierende, fast unbesiedelte Tafelberglandschaft von Guayana bis ins Andengebirge.

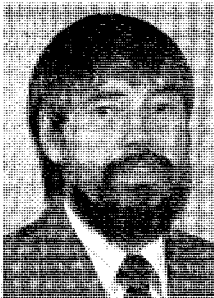
Zu Beginn des Herbsttreffens am 23. Oktober gedachte Herr Eckhard Stegmann, Mitinitiator der Regionalgruppe und selbst einer der ältesten noch lebenden Auslandslehrer (vgl. Heft 2/93), seines kurz zuvor in hohem Alter verstorbenen Kollegen und Freundes Werner Golde, der vor vielen Jahrzehnten in Oruro, La Paz und Lima tätig war. Herr Golde nahm lange Zeit regelmäßig an unseren Treffen teil, wußte dabei viel und anregend zu erzählen und zeigte sich bis in die jüngste Zeit noch interessiert an unseren Zusammenkünften und allem, was mit Auslandsschulen zusammenhing. Nach stillem Gedenken an diesen Auslandsschulpionier, wie man wohl sagen kann, ließ uns Herr Centner, ehemals an der DS Santiago de Chile, auf die Osterinsel reisen und uns teilhaben an den noch ungeklärten Geheimnissen um die Moais, die von den Ureinwohnern hergestellt und auf-

gerichteten Riesenstatuen. Unter den Zuhörern waren diesmal auch Verbandsreferentin Christa Becker sowie der ehemalige Verbandsvorsitzende Hans-Georg Becker.

Die Regionalgruppe trifft sich wieder am 23. April 1994 in den Räumen der VHS Detmold. Neue Teilnehmer sind uns sehr will-

kommen, besonders erst kürzlich aus dem Ausland zurückgekehrte Kollegen mit ihren Erfahrungen und Anregungen. Informationen sind vom Unterzeichner erhältlich.

Gernot Vogel



Der Neue im Vorstand:

Hans-Peter Breiting
Referent für Programm- und Ortslehrkräfte

geb. 1947, z. Zeit im Landesschuldienst Baden-Württemberg, Karlsruhe. Auslandstätigkeit: a) 1978–1985 an der ESEP Middendorff und der DS A. v. Humboldt in Lima/Perú als amtlich Vermittelter (= Auslandsdienstlehrkraft) und b) 1986–1993 als frei angeworbener Schulleiter (= Ortslehrkraft) der DS St. Thomas Morus in Santiago/Chile.

Außer den traditionellen Lehrergruppen an den Deutschen Auslandsschulen haben sich zwei weitere Kategorien etabliert: Programmlehrer, zum Teil als Nachfolge der IOM-/CIM-Lehrer, und die frei angeworbenen Lehrer ohne rechtsverbindliche Vereinbarung mit deutschen Stellen. Das Spektrum dieser Lehrergruppe reicht vom arbeitslosen Berufsanfänger bis zum erfahrenen, kurz vor der Pensionierung stehenden, verbeamteten Lehrer. Ebenso vielfältig sind deren Einsatzgebiete von der großen Begegnungsschule in der Millionenlandeshauptstadt bis zur kleinen Inlandsschule mit deutschem Zweig. Dennoch gibt es gemeinsame Probleme und Interessen, für die der Verband sich in Zukunft stärker als in der Vergangenheit einsetzen wird. Oberstes Ziel dabei wird die Umsetzung der in der HV in Konstanz gefaßten Beschlüsse sein:

1. Soziale Absicherung aller Lehrer
2. Übernahme in den Landesschuldienst für alle rückkehrenden im Ausland bewährten Auslandslehrer
3. Anrechnung der Auslandstätigkeit aller Lehrer in allen Bundesländern
4. Höhere und länderspezifische Umzugspauschale

5. Erhöhung der Zuwendungsvereinbarung analog zu innerdeutschen Tarifvereinbarungen im öffentlichen Dienst

Große Verbesserungen wurden schon im Bereich der sozialen Absicherung bei den Programmlehrern erreicht, eine Festschreibung im noch zu verabschiedenden Rahmenstatut ist zu erwarten. Verbesserungen bei den Einstellungsverfahren für rückkehrende Auslandslehrer in einigen Bundesländern sollten einmal positiv vermerkt werden, der Weg zu einer generellen Einstellungsgarantie ist aber noch weit.

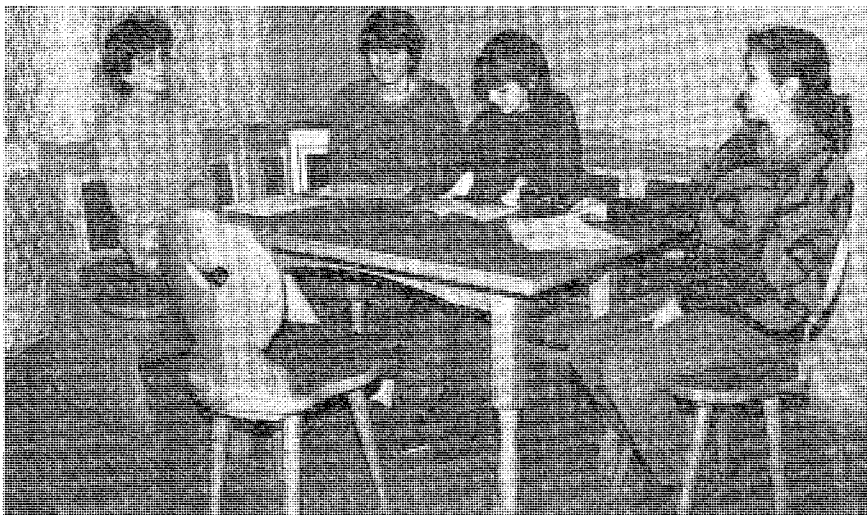
Zu einer wirksamen Vertretung Ihrer Interessen bedarf es einer aktiven Mitarbeit:

1. Machen Sie immer wieder durch Veröffentlichungen in der Verbandszeitschrift und bei Schulbesuchen auf Ihre geleistete Arbeit und die besonderen Anforderungen aufmerksam.
2. Lassen Sie mich Ihre besonderen Probleme, Anregungen und Wünsche wissen.
3. Organisieren Sie sich in den Ländern, an eine Regionalgruppe in den MOE-Staaten ist wegen der besonders großen Anzahl und der vergleichsweise räumlichen Nähe der Lehrer bereits gedacht.
4. Und vergessen Sie nicht: Werden Sie Mitglied im Verband!

Bazar-Erlös der Hauptversammlung Konstanz für Rumänien

In Hermannstadt, Rumänien befindet sich die einzige deutschsprachige Ausbildungsstätte für Grundschullehrer/innen. Das Pädagogische Lyzeum verleiht nach dem 13. Schuljahr (landesüblich sind sonst 12 Schuljahre) gleichzeitig das rumänische Abitur und das Grundschul- und Kindergartendiplom. Aus ganz Rumänien kommen Studentinnen, auch Studenten, an dieses Lyzeum und garantieren so für die Zukunft den Fortbestand des deutschsprachigen Schulwesens in Rumänien. Die meisten Studentinnen sind in einem Internat untergebracht, welches in einem recht desolaten Zustand war. Die rumänische Regierung hat in ihrer wirtschaftlich schwierigen Umbruchsituation einfach nicht die Mittel, den Schulsektor genügend zu fördern. Der Vorstand des VdLiA beschloß deswegen, den Großteil des Bazar-Erlöses diesem Internat zur Verfügung zu stellen.

H.W.



Danke!

Wir konnten es kaum glauben: bei Schulanfang fanden wir unser Heim frisch renoviert vor. Dazu sollten wir Vorschläge machen, was für die Einrichtung noch zu kaufen sei. Teppiche für jedes Zimmer, ein Freizeitraum und vieles mehr wurde gewünscht, doch wichtiger schien den meisten die Ausstattung der Eingangshalle in der es nur noch drei kaputte Sessel aus Großvaters Zeiten gab. Außerdem wurde dringend ein Kochraum auch für das II. Stockwerk gefordert.

Nach einiger Zeit erschienen zwei neue Gasherde, und unsere Gäste konnten bei zwei Eckbankgruppen gemütlich empfangen werden. Es wurden Decken gekauft und zwei weitere Bänke bestellt, auch Bücherregale sollen noch gebracht werden. Viele von uns wissen nicht, woher das viele Geld plötzlich kommt: es ist eine Spende des „Verbandes der deutschen Lehrer im Ausland“. Herzlichen Dank, geehrte Damen und Herren – kommen Sie uns doch mal besuchen!

Andrea Bucurenciu, XII.D

In den rauen eurasischen Osten?

Wie Deutschland dem Wunsch nach Entsendung von Lehrkräften nachkommt / Von Reinhard Olt

Als der Staatssozialismus in den mittelost- und südosteuropäischen Ländern verschwunden war, trat zutage, daß eine „Institution“ die Zertrümmerung marxistisch-leninistischer Kulturpolitik weitgehend unbeschadet überstanden hatte. Die deutsche Sprache hatte sich neben der verordneten „Umgangssprache“ Russisch als *lingua franca* behauptet. Es nahm sich wie ein Menetekel aus, als Ungarn 1989 Russischunterricht aus den Lehrplänen strich und durch Deutsch und Englisch ersetzte. Allerdings konnte von heute auf morgen nicht gelingen, was Budapest am liebsten über Nacht bewerkstelligt hätte, nämlich Russischlehrer in Deutsch- und Englischlehrer zu verwandeln.

Ähnlich wie Ungarn erging es in den Jahren danach den anderen Staaten, schließlich selbst den aus der zusammengebrochenen Sowjetunion hervorgegangenen unabhängigen Republiken: Die Nachfrage nach Deutschunterricht und der Bedarf an Lehrkräften wuchsen. Doch wie den Hunger nach deutscher Sprache stillen? Die Länder Mittel- und Osteuropas (MOE) und jene der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS) baten die deutschsprachigen Staaten, vor allem Deutschland, um Hilfe.

Die zuständigen deutschen Stellen waren darauf nicht gut vorbereitet. Man hatte mit dieser Entwicklung nicht gerechnet. Die Kulturpolitiker in Bund und Ländern schienen weitgehend vom Zeitgeist der Achtundsechziger

geprägt, denen jeder Gedanke an „Sprach- und Kulturexport“ zuwiderwar. Ernsthaften Bemühungen – wie etwa in Paris, wo man die Frankophonie, besonders in Afrika, massiv unterstützt – stand der törichte Vorwurf der „Deutschtümlei“ entgegen.

Schließlich kamen Bund und Länder überein, den Deutschunterricht mehr zu fördern als allein mit der sporadischen und punktuellen Entsendung deutscher Lehrkräfte. Dem diente eine Absprache zwischen Auswärtigem Amt und Kultusministerkonferenz vom Oktober 1992, die einen Monat später in eine Verwaltungsvereinbarung mündete. Darin ist festgelegt, daß – entsprechend einem Beschluß der Ministerpräsidenten vom Oktober 1991 – Bund und Länder „jeweils mindestens 150 Lehrkräfte im Rahmen ihrer jeweiligen Möglichkeiten ... zum zeitweiligen Einsatz an ausländischen Schulen beziehungsweise anderen Bildungseinrichtungen“ für die mittel- und osteuropäischen Länder und für die GUS benennen und „sich bemühen, bei Bedarf die Zahl der Lehrkräfte zu erhöhen“. Ursprünglich waren je 250 vorgesehen. Der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) im Bundesverwaltungsamt (BVA) in Köln obliegt seitdem der Einsatzplan in Abstimmung mit den Ländern.

Die benennen geeignete Lehrkräfte und beurlauben sie („bei Wahrung ihrer Beamten- bzw. Dienstrechte unter Fortgewährung der Leistungen des Diensttherm“) für die Dauer der Auslandstätigkeit; es sind sogenannte „Länderprogrammlehrkräfte“. Für den Bund wirbt das Bundesverwaltungsamt im Auftrag des

Auswärtigen Amtes Lehrkräfte an; es entsendet sie „zu vergleichbaren Bedingungen wie die von den Ländern beurlaubten Lehrkräfte“. Diese „Bundesprogrammlehrkräfte“, die ein anspruchsvolles fachlich-pädagogisches Auswahlverfahren durchlaufen müssen, erhalten „anstelle eines inländischen Lehrergehalts vom BVA-ZfA eine Zuwendung“. Sodann koordinieren Fachberater der Zentralstelle und der Bundesländer die Arbeit der Lehrkräfte im Zusammenwirken mit der Fachaufsicht der zuständigen Schulbehörde des Gastlandes und messen den pädagogischen Erfolg. Die Gastländer zahlen ein – niedriges – ortsübliches Gehalt und stellen eine Wohnung zur Verfügung.

Sind Bund und Länder ihren Verpflichtungen nachgekommen? Im Vergleich zu 1989, als 21 Lehrer in Ungarn tätig waren, hat die Zahl entsandter deutscher Lehrkräfte stetig zugenommen. Im Schuljahr 1990/91 wurden 116 Landes- und Bundesprogrammlehrkräfte, im Schuljahr 1992 deren 213 nach Ungarn (59; 88), Polen (18; 40), in die Tschechoslowakei (18; 37), nach Rumänien (14; 27) und Bulgarien (sieben; 21) geschickt. Zum Schuljahr 1992/93 wurden die baltischen Staaten, zum laufenden Schuljahr 1993/94 auch Rußland, Weißrußland, die Ukraine, Kasachstan und Kirgistan (Kirgisien) in das Programm aufgenommen. Nur mit Albanien gibt es noch keine Absprachen.

Mitte Oktober 1993 wiesen die Statistiken der Zentralstelle und der Kultusministerkonferenz aus, daß die Länder ihre Zusage eben gerade so erfüllten, während der Bund seine übererfüllte. Schon

zum Schuljahresbeginn 1992/93 hätte man aber die Länderquote erhöhen müssen. Damals war abzusehen, daß mit der Aufnahme Estlands, Lettlands und Litauens in das Programm die Richtzahl 150 weit unter dem Bedarf lag; ohnehin hatten die Länder mit der Entsendung von 88 Lehrkräften ihr Soll nur zu knapp 60 Prozent erfüllt.

Just zum Datum 15. Oktober 1993 sind sie ihrer Pflicht nachgekommen, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Gemäß dem „Königsteiner Schlüssel“, der die Richtzahl 150 auf die Bundesländer nach Größe und Leistungsvermögen verteilt, wurden 151 Länderprogrammlehrkräfte in die mittel- und osteuropäischen Länder und in die GUS entsandt. So entfielen auf die 16 Bundesländer (Soll-Zahl in Klammern): Baden-Württemberg 23 (18); Bayern 19 (21); Berlin 5 (5); Brandenburg 0 (5); Bremen 1 (2); Hamburg 4 (4); Hessen 9 (11); Mecklenburg-Vorpommern 2 (4); Niedersachsen 15 (13); Nordrhein-Westfalen 32 (32); Rheinland-Pfalz 6 (7); Saarland 0 (2); Sachsen 5 (10); Sachsen-Anhalt 21 (6); Schleswig-Holstein 5 (5); Thüringen 4 (5). Der Bund entsandte zum selben Stichtag 262 Lehrkräfte. Insgesamt unterrichten demnach 413 Lehrer aus Deutschland in Bulgarien (34), Estland (6), Kasachstan (5), Kirgistan (3), Lettland (8), Litauen (14), Polen (11), Rumänien (41), Rußland (16), in der Slowakei (24), in der Tschechischen Republik (59), in der Ukraine (4), in Ungarn (87) und Weißrußland (1).

Wie die Zahlen für Sofia, Warschau, Bukarest, Preßburg, Prag und Budapest etwas über „Nähe“ und Verbundenheit mit Deutsch-

land aussagen mögen – die Wünsche der in diesen Ländern (mit Ausnahme Bulgariens) lebenden deutschen Minderheiten dürften sich nur bedingt darin widerspiegeln –, so offenbaren die Angaben über die Beteiligung der Bundesländer auch den unterschiedlichen Grad an Bereitschaft, dieser Art von Kulturförderung nachzukommen. Berücksichtigt man die finanziellen Schwierigkeiten der ostdeutschen Länder, so zeigt das Beispiel Sachsen-Anhalt, daß es geht, wenn man nur will.

Dagegen spricht ein Beispiel von Unverhältnismäßigkeit für sich: Hessen verpflichtet sich zur Bereitstellung von elf Lehrkräften, neun werden entsandt. Dem stehen ungefähr 3 000 Lehrerstellen gegenüber, die für „innerhessische Sonderaufgaben der pädagogischen Verfeinerung, für Ganztagsangebote, Luxusausstattung einzelner Gesamtschulen, Kleinstgruppen“ bereitgestellt werden, wie ein hoher Beamter im hessischen Kultusministerium bemängelt. Oder, anders gewendet: Hessen stellt – im Soll – elf Stellen für Deutschunterricht in Ostmitteleuropa und den GUS-Staaten, aber etwa 500 Stellen für den „muttersprachlichen Unterricht von Gastarbeiterkindern“ zur Verfügung. Auch wenn zu berücksichtigen ist, daß es dem Wiesbadener Kulturministerium schwerer fallen dürfte als dem Bundesverwaltungsamt, das qualifizierte Bewerber aus dem „freien Markt“ requiriert, Lehrkräfte aus der „hessischen Idylle“ für „den Osten“ mit all seinen Unannehmlichkeiten zu gewinnen, so ist es doch ein beschämendes Beispiel. Baden-Württemberg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen erfüllen wenigstens ihre Zusagen.

Mißlich und für den Ruf einer „Kulturnation“ abträglich erscheint die Situation gar vor dem Hintergrund der Bemühungen der Unterrichtsministerien in Prag, Preßburg, Bukarest und Budapest, Spezialgymnasien mit deutschen Abteilungen einzurichten, die Schüler zum deutschen Abitur führen. In Prag, in Reichenberg (Liberec), in Deutschendorf (Poprad/Slowakei), an der staatlichen rumänischen Deutschen Schule Bukarest ist dies bereits geschehen; die Prüfungsordnungen werden in Zusammenarbeit mit Deutschland zur Zeit ausgearbeitet. Hinzu kommt die Absicht der Slowakei, Rumäniens, Polens, Ungarns und Bulgariens, an insgesamt 17 Schulen erweiterten deutschen Sprachunterricht mit dem Ziel zu ermöglichen, daß dort das „deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz“ erworben werden kann.

Ganz zu schweigen vom brennenden Verlangen der deutschen Volksgruppen vor allem in Rußland, in Kasachstan und in der Ukraine, aus kommunistisch erzwungenem Schweigen herauszutreten und die Muttersprache zuerst wiederzugewinnen und schließlich zu stabilisieren. Es steht dahin, ob sie bleiben und als nationale Minderheiten überleben wollen (sollen sie nicht der Einschmelzung in die sie umgebende Staatsnation preisgegeben werden, so muß ihnen Deutschland helfen) oder ob sie doch auswandern wollen. Wie dem auch sei: Angesichts einer halben Million Lehrer im vereinten Deutschland stellen die Länder nur 150 Personen für eine wichtige kulturpolitische Aufgabe zur Verfügung – dies ergibt ein klägliches Gesamtbild.

Ein Leserbrief dazu:

Zu wenig Deutschlehrer im Osten

Zu dem Artikel „In den rauen europäischen Osten?“ von Reinhard Olt (F.A.Z. vom 22. November): In Ungarn gab es schon vor 1989 Reformbemühungen, die intensiven Deutschunterricht, etwa an zweisprachigen Gymnasien, ermöglichten und förderten. Damals setzte das neugegründete Avasi-Gymnasium hier seine besonderen Akzente. Nicht nur Deutsch als Fremdsprache wird hier schwerpunktmäßig unterrichtet, sondern auch die Fächer Physik, Geschichte und Erdkunde werden auf deutsch gegeben. Die Schüler machen in diesen vier Fächern ihr Abitur auf deutsch. Die Ergebnisse sind überzeugend.

Der Erfolg des Deutschunterrichts an dieser Schule ist auch an der Teilnahme am Projekt „Jugend schreibt“ der F.A.Z. zu sehen: Aufgrund guten Basiswissens in Wortschatz, Syntax, Grammatik und Stil bietet die tägliche Zeitungslektüre den Schülern die Gelegenheit, ihren Wortschatz der freien Marktwirtschaft, Politik, Umweltfragen, Technik, Verkehr, Wissenschaft und Kultur, der ihnen noch weitgehend fremd ist, zu erweitern, ihre Sachkenntnisse zu vertiefen. Mehrere Schüler konnten Artikel in der F.A.Z. veröffentlichen. Im Sommer nahm einer von ihnen als Übersetzer an einer Konferenz von Wirtschaftsvertretern teil.

Viele Schulen pflegen intensive Partnerschaften mit deutschen Schulen, das Avasi-Gymnasium mit vier deutschen Gymnasien. So kommen mehrmals jährlich deutsche Schüler nach Ungarn und ungarische Schüler nach Deutschland. Daraus erwachsen nicht nur bes-

sere gegenseitige Kenntnisse von Land und Leuten, sondern auch zahlreiche persönliche Freundschaften. Die ungarischen Lehrer sind aus verschiedenen Gründen für jeden Muttersprachler im Kollegium dankbar: Sie frischen ihre Sprachkenntnisse auf, lernen neue Unterrichtsmethoden und -inhalte kennen, informieren sich über viele Dinge in Deutschland. Bewundern muß man geradezu die Russischlehrer in ihrem Eifer und Erfolg bei der Umschulung zu Deutschlehrern.

Es ist wirklich wichtig, deutsche Lehrer zu entsenden, so viele wie möglich. Es geht um politische, wirtschaftliche, wissenschaftliche Interessen und Beziehungen zwischen den Staaten und Völkern. Bund und Länder sollten nicht am falschen Platz sparen. Für die entsandten Lehrer bringt die Arbeit in den eurasischen Staaten zwar Unannehmlichkeiten, aber der Gewinn ist in jedem Fall größer.

Allerdings muß auch gesagt werden, daß in sozialen Härtefällen zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen eine vorzeitige Rückkehr nach Deutschland fast unmöglich ist, was motivierte Lehrer vielleicht abhalten könnte, den Einsatz zu wagen. Der Schlußsatz von Reinhard Olt: „Angesichts einer halben Million Lehrer im vereinten Deutschland stellen die Länder nur zehn Personen für eine wichtige kulturpolitische Aufgabe zur Verfügung – dies ergibt ein klägliches Gesamtbild“, kann nur unterstrichen werden.

Dr. Christa Schieffer-König,
Avasi-Gymnasium, Miskolc, Ungarn

„Laßt mich den Pater auch spielen!“

würde Zettel zappelig fordern, hätte er unser Heft 1/94 S. 28 gelesen, aber Zettels Traum ist aus, der Druckfehler des Jahres hat aus „Peter Squenz“ einen „Pater Squenz“ gemacht, wir bitten um Nachsicht.

H. W.

In Kopie erreichte uns der folgende Brief eines Verbandsmitgliedes an die ZfA mit der Bitte um Veröffentlichung in unserer Verbandszeitschrift, da der Inhalt sicher kein Einzelfall sei, sondern uns alle angehe. In der Tat, mit Entrüstung haben wir einen Passus im letzten Informationsblatt der ZfA gelesen, in dem in diskriminierender Weise unsere alternden, zahnlosen Auslandskolleginnen und -kollegen abgehalftert werden. Zunächst der Text der Information:

3. Nicht beaufschlagung sind Aufwendungen für große Abzack zum Ersatz von mehr als vier fehlenden Zähnen je Kiefer oder mehr als drei fehlenden Zähnen je Seitenzahngebiet, mehr als zwei Verbindungselemente, bei einem Restzahnbestand von höchstens drei Zähnen für mehr als drei Verbindungselemente, je Kiefer bei Kombinationsschulungen,

12.12.1993

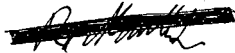
über
das Generalkonsulat in
~~Hamburg~~

betr.: Restzahnbestand

mit äußerster Betroffenheit habe ich das gelbe Informationsblatt vom 25.10.1993 gelesen, die Beihilfeänderungen 5. ff betreffend. Es handelt sich dabei um den Restzahnbestand im Munde eines Auslandslehrers, und ich gebe zu, ich befinde mich nun in einem Alter, in welchem dieser Tatbestand bald erreicht sein wird. Ich bin ein Kriegskind, mein Vater kehrte nicht aus dem Felde zurück, und meine gütige Mutter versorgte mich bereits 1946 aus Schokoladenbeständen der amerikanischen Besatzungsarmee, so daß meinem Zahnverfall auch durch verfeinerte funktionstherapeutische Leistungen der Zahnheilkunde in den 70er Jahren nicht Einhalt geboten werden konnte. Als Fachberater nun habe ich sehr viel zu

reden, der feste Sitz meines Zahnersatzes ist mir ein inneres Bedürfnis, und auch für die ZfA, als deren verlängerter Arm ich fungiere, sehr wichtig. Auch habe ich jetzt bereits Mühe, bei Essenseinladungen meine Schwierigkeiten zu verbergen, einen Zwiebelrostbraten (medium) artgerecht zu kauen, was selbstverständlich bei den einladenden ministeriellen Kreisen Mißtrauen gegenüber der Stichhaltigkeit meiner pädagogischen Argumente weckt. Vor wenigen Tagen nun ist mir durch einen bedauerlichen Zwischenfall mit einem Programmlehrerkollegen einer meiner restlichen Zähne abhanden gekommen, so daß ich jetzt im Oberkiefer noch über einen Restbestand von zwei Zähnen, einer vorn und einer links hinten, und im Unterkiefer von vier Zähnen, davon einer rechts und drei links, verfüge. Da ich gerade um eine Verlängerung meines Fachberatervertrages um zwei weitere Jahre eingereicht habe, bitte ich um Weisung, mit welcher Strategie ich nun meinem Zahnarzt begegne, damit meiner Weiterverwendung im Auslandsschuldienst keine Knüppel in den Weg geworfen werden. Andererseits kann ich mir aus finanziellen Gründen (Meine zwei Kinder studieren ohne BAFÖG-Anspruch, und ich bin seit einem halben Jahr frisch geschieden.) nicht erlauben, auf Beihilfeleistungen freiwillig zu verzichten.

Mit vorzüglicher Hochachtung



~~Rudolf Illerätter~~

Der Name des Verfassers dieses Briefes ist dem Schriftleiter bekannt, es wurde jedoch darum gebeten, ihn nicht zu veröffentlichen, damit besagter Kollege nicht neugierig forschenden Blicken von Kolleginnen bei Begrüßungsumarmungen ausgesetzt wird. Wir haben volles Verständnis für diese Bitte. H.W.

Das Ideal von einem VdLIA-Brett im Lehrzimmer, gefunden in Santa Cruz de Tenerife

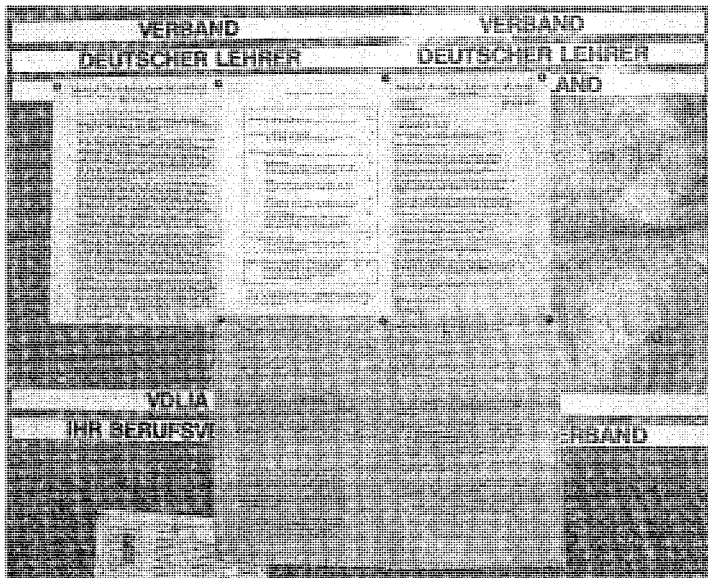


Foto: H. G. Becker

Deutsche Schulen im Ausland sind keine Ersatzschulen

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ
DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER
IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Bonn, den 06. 01. 1994

An den
Vorstand des Verbandes deutscher
Lehrer im Ausland
z. Hd. Herrn StD Wolfgang Baier
Postfach 1112

25801 Husum

Betr.: Steuerliche Berücksichtigung der Ausbildungskosten für Kinder an deutschen Schulen im Ausland

Bezug: Dortiges Schreiben vom 13. 10. 1993

Sehr geehrter Herr Baier,

zur Frage der Anerkennung deutscher Schulen im Ausland als Ersatzschulen mit der Konsequenz, daß Ausbildungskosten für Kinder an diesen Schulen steuerlich berücksichtigt werden könnten, teile ich Ihnen folgendes mit:

Deutsche Schulen im Ausland sind weder nach Art. 7 Abs. 4 GG staatlich genehmigte noch nach Landesrecht anerkannte allgemeinbildende Ergänzungsschulen, weil sie außerhalb des Geltungsbereichs deutschen Rechts liegen.

Eine Anerkennung dieser Schulen als Ersatzschulen durch die Kultusministerkonferenz ist daher nicht möglich.

Das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – hat mit seinem Informationsblatt VI-INFO 2/93 vom 25. 10. 1993 die Entscheidung des Bundesministeriums für Finanzen der Schulen mitgeteilt.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

(Dr. Forwick)

Anzeigenschluß für Heft 3/94:
30. Juni 1994

Medienpreis Pfalz 1993 für Dr. Paul Schwarz

Wo gute Beispiele Schule machen

Der Pädagoge und Filmmacher Dr. Paul Schwarz – Mitarbeiter unserer Zeitschrift – erhielt in Anerkennung seiner publizistischen Arbeit am 17. März 1994 in Speyer den Medienpreis 1993 des Bezirksverbandes Pfalz in der Sparte „Elektronische Medien“.

Dotiert ist der Preis mit 3 000 Mark. Preisträger Schwarz betreut seit drei Jahren beim Südwestfunk in Baden-Baden die pädagogische Sendereihe „Beispiele machen Schule“. In mehr als 20 Filmen – jeweils 30minütig – stellt diese bundesweit einzige Reportagereihe aus dem Raum Schule interessante erzieherische Themen und Aspekte, innovative Versuche in Schulen, nachahmenswerte Aktionen von Mädchen und Jungen aus allen Schularten einem größeren Publikum vor. Sie fordert zur Diskussion auf, möchte Schule transparent und was dort geschieht wieder zu einem öffentlichen Thema machen.

Seine vierteilige Japan-Serie „Samurais für die Zukunft. Erziehung und Bildung in Japan“ (jeweils 45 min.) geht zur Zeit in Südwest 3 über den Sender. Letztes Jahr wurde sein 45minütiger Beitrag „Erziehung wohin? Die russische Schule im Umbruch“ bundesweit ausgestrahlt.

H.W.

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Es verstarb im 90. Lebensjahr unser langjähriger Vorsitzender

Dr. Max Johs

* 02. 04. 1903

† 19. 03. 1994

Herr Dr. Johs leitete die Geschicke des Verbandes von 1959 bis 1971. Im Ausland war er an der DS Genua von 1969 bis 1974 tätig.

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland verliert mit ihm eine Persönlichkeit, die den Neuanfang des deutschen Auslandsschulwesens in den sechziger Jahren entscheidend mitgestaltet hat.

Der Verband wird ihm ein ehrendes Gedenken bewahren.

Der Vorstand

Wir trauern um unsere Kollegin

Adelheid Boda

† 26. 03. 1993

Auslandstätigkeit

1954 – 1957 DS Bilbao

Der Verband deutscher Lehrer im Ausland wird ihr ein ehrendes Gedenken bewahren.

Der Vorstand

Neue Mitglieder (Inland)

BRANDES, Elisabeth; Riensbergerstr. 40 B, 28359 Bremen
GRÜNEISEN, Walter; Philippinenstr. 23, 66119 Saarbrücken
SCHÜTTLER, Ulrich; Dahlemer Weg 73, 14167 Berlin
SCHUMM, Wolf-Rüdiger; Frühlingstr. 11, 72290 Loßburg
SCHWARTZ, Hans-Peter; Müllershörn 17, 24220 Flintbek
WOLF, Arnold; Schloßheide 2, 65366 Geisenheim

Neue Mitglieder (Ausland)

ARMBRUSTER, Jürgen; DS Budapest
BISCHOFF, Ursula; DS Lissabon
BÖLTER, Manfred; I Liceum Ogól. im T Kosciuszki ul. Puzszkina 31, 66-400 Gorzów Wielkopolski, Polen
DICK, Günther; DS Lissabon
EBERTS, Wilfried; DS Brüssel
HEINRICHSEN, Heinrich; Eszterházy Károly Tanárképző, Eszterházy tér, H-3300 Eger, Ungarn
HENNIES, Frauke; Anadolu Lisesi Üsküdar, Fistikagaci, Üsküdar Istanbul, Türkei
JAEGER, Manfred; DS New York
JUNG-WANDERS, Annegret; DS Washington
KASPER, Peter; DS Washington
KIRCHBERG, Ernst-A.; Philosoph. Fakultät, Kossická, 05603 Poprad, Slowakei
KOCHER, Alica; DS Istanbul
KOLLER, Elisabeth; Colegio Benjamin Constant, Rua Eca de Queiroz 75, 04011030 São Paulo, Brasilien
KOTT, Brigitte; ul. Pochtovaja 4, kv. 3, 644024 Omsk, Rußland
KUHLMANN, Joachim; DS Santa Cruz de Tenerife
LERZEL, Hermann; DS Borromäer, Kairo
MAESS, Horst; Gymnasium Assen Zlatarow, uliza

Timok, 6300 Haskowo, Bulgarien
MAMPE, Andrea; ul. Zeromskiego 7, 47-320 Gogolin, Polen
MÜLLER, Johannes; Ankara Anadolu Lisesi, Diskapi, Ankara, Türkei
MÜNZER, Wolfgang; DS Lissabon
NENTWICH, Friedbert; DS Kuala Lumpur
NOWATZKI, Jens; Liceul Haltrich, str. Scoala, 3050 Sighisoara, Rumänien
PREUSS, Dagmar; DS Santa Cruz de Tenerife
PRZYBILLA, Angelika; DS Managua
RENNEBECK, Irmgard; DS Mailand
REUTER, Hans; DS Barranquilla
RINDERER, Wilhelm; DS Washington
ROMERO ADASME, Angelika; DS Barranquilla
SCHARFENBERG, Christiane; DS Barcelona
SCHWERTFEGGER, Joachim; Ursulinenschule Lima
STEPHAN, Dieter; DS Lissabon
THIEDE, Karl-Heinz; DS Thessaloniki
WANDERS, Dr. Bernhard; DS Washington
WELSCH, Rainer; Goethe-Gymnasium, wk Zornitsa, 8000 Burgas, Bulgarien
WEUSTE, Bernd; Gymnázium v Praze 3, N Pražce 1700, 130 00 Prag 3, Tschechien
WINDOLPH, Anette; Gymnázium v Presove, ul. T. Sevcenka c 1, 080 01 Presov, Slowakei

Anschriftenänderungen (Inl. → Ausl.)

CRAMER-MEHNERT, Anna; c/o Deutsche Botschaft Tallinn, Rävåla pst. 9/7, EE-0001 Tallinn
FORSTER, Dieter; DS Guatemala
HUISMANN, Hans; ul. Dominika Tatarku, SK-05801 Poprad
KNOP, Eckehardt; Goetheschule Buenos Aires
MICHEL, Dr. Herbert; DS San José
OERTEL, Joachim Christian; Collège et Lycée des Strasbourg, 1, rue des Pontonniers, F-67081 Strasbourg Cedex
SCHMITT, Karlheinz; DS Lima
SEIDEL, Hermann; DS Santiago

Anschriftenänderungen (Ausl. → Int.)

BANGERT, Bertold; (Istanbul Lisesi), Im Vogel-
sang 27, 74821 Mosbach
BLIESKE, Werner; (DS Temuco), Lusthof 5, 24376
Kappeln
BURGER, Rainer; (DS Managua), Merianstr. 14,
69469 Weinheim
CASTENDYK, Annegret; (DS Puerto Montt), Ru-
gierweg 14, 22453 Hamburg
ELFERS, Jürgen; (DS Montreal), Klematisweg 15,
32760 Detmold
FIMPEL, Dr. Eberhard; (DS Villa Ballester), Vogel-
sang 102, 22926 Ahrensburg
FRANKE, Hugo; (Lycée Buc), Faulacker 37, 79576
Weil am Rhein
FUHR, Gerhard; (Lehrerbildungsanstalt São Leo-
poldo) Parkweg 6, 67346 Speyer
GLOYER, Gerfried (DS Barranquilla), Husumerstr.
31, 20249 Hamburg
GRÜN, Günter; (DS New Delhi), Im Wacholder 12,
71573 Allmersbach
HENN, Klaus-Peter; (DS Santiago), Habichtswald-
str. 12, 34305 Niedenstein
HOHENLEITHNER, Stephanie; (DS Brüssel), Auf
der Weismark 42, 54294 Trier
KELLNER, Leonhard; (Beata Imelda, Chosica/
Lima), St. Anna Str. 26, 83317 Teisendorf
KLEINE, Wolfgang; (DS Windhoek), Walter Brecht
Str. 3, 81243 München
KÖNIG, Monika; (DS São Paulo), Ölbergstr. 21,
53406 Bad Honnef
LORENZ, Regine; (DS Puerto Montt), Fürbringer-
str. 26, 10951 Berlin
MUHLKE, Angelika; (DS Guayaquil), Reblandstr.
28, 79761 Waldshut-Tiengen
SCHÜTTLER, Ute; (DS Barranquilla), Hanerstr. 4,
34497 Korbach
SIGLE, Hansdieter; (DS Puerto Montt), Egmontstr.
8/1, 71768 Reutlingen
URICH, Doris; (Colegio Humboldt Lima), Gutleut-
hausstr. 5, 67433 Neustadt
WARKENTIN, Jakob; (Col. Filadelfia Paraguay),
Birkenweg 6, 36142 Tann
ZINK, Hartmut; (DS Col. Humb. São Paulo), Ale-
mannenstr. 73, 89522 Heidenheim

Neue Obleute

BECOURS, Jürgen; DS Budapest
BERGMANN, Hildur; DS Lissabon

DUREJKA, Rudi; DS La Paz
HEINE, Manfred; DS Bukarest
MICHEL, Dr. Herbert; DS San José
NADENAU, Joseph; DS Djidda
ROMERO ADASME, Angelika, DS Barranquilla

Nachtrag: Neue Mitglieder 1993

(Leider sind durch ein technisches Versehen die folgenden neuen Mitglieder aus dem Jahr 1993 mit ihren Einsatzorten nicht veröffentlicht worden, wir bitten um Entschuldigung.)

BEYER, Dorle; DS Bukarest
EREGE, Jutta, DS Lagos
FREGE, Leonore; Col. Visc. P. Seguro I São Paulo
GELLERT, Martin; DS Guayaquil
HAGEDORN, Kari; DS Kapstadt
HEESE, Ullrich; Col. Visc. P. Seguro I São Paulo
JAMSEM, Georg; DS Asunción
KLUGER, Britta; DS Guayaquil
KLUPPELBERGER, Martina; DS Guayaquil
KÜHNEL, Manfred; Szkola Podstawowa, Krowiar-
kij, Polen
LEMKE, Johanna; Szkola Podst. Wegry, Osowice,
Polen
METZENDORF, Martin; DS Guayaquil
MUHLKE, Angelika; DS Guayaquil
MÜLLER-MATEEN, Robert; Aussigerstr. 8, 91207
Lauf (DS Mailand)
OLBRICH, Anette; Hauptstr. 27, 99869 Ballstädt
ROHKOHL, Kai; DS La Paz
RÖSLER, Inge; DS Bukarest
RUDEK, Klaus; Am Rüten 60, 28357 Bremen
SCHERBAUER, Klaus; DS Asunción
SCHÜTZ, Rudolf; DS Guayaquil
SENDER, Peter; DS Guayaquil
SMITH, Angela; DS Istanbul
STADLER, Martin; Liceul Cosbuc Cluj, Rumänien
YORK, Steffen; DS Guayaquil

Neue Obleute

ROES, Peter; DS Montreal

Ausland → Ausland

MILINSKI, Dimitri; ul. Bolsaja Moskovskaja 13-29,
191002 St. Petersburg, Rußland
SCHNITZSPAHN, Ernst; Colonia Meno Loma Pla-
ta, c.d.L. 883 Asunción

Anschriftenänderungen

Bitte senden Sie Ihre Anschriftenänderungen, um Irrläufer zu vermeiden,
grundsätzlich an den Geschäftsführer, weiterhin:

Wolfgang Baier, Postfach 11 12, 25801 Husum
Telefax: 0049-4841-81981

1957 formuliert und höchst aktuell:

Notwendigkeit und Aufgabe der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“

Auslandslehrerverband und Auslandslehrerzeitschrift verfolgen verwandte Ziele. Der Verband stellt mehr die Organisation in den Vordergrund, d. h. den äußeren Zusammenschluß und die Vertretung und rechtliche Sicherung seiner Mitglieder; die Zeitschrift aber die Information, d. h. die Berichterstattung, methodische Anregung und die Aussprache. Die Zusammenarbeit der ehemaligen und der aktiven Auslandslehrer in der Zeitschrift verbindet das erprobte Erfahrungsgut früherer Jahre mit den Einsichten der Jüngeren, die in einer veränderten Welt sich vor neue Probleme gestellt sehen.

Unsere Zeitschrift darf nur kulturpolitische Ziele verfolgen; sie darf nicht Staatspolitik treiben und nicht einseitig nationalistisch ausgerichtet sein. Die Übertragung nationalistischer Ideen auf die Auslandsschule in den Jahren nach 1933 war dieser wesensfremd und hat ihr bei den nichtdeutschen Schülereltern und bei den fremden Regierungen unermesslich geschadet. Gekränktes Nationalgefühl der anderen Völker, Argwohn und Mißtrauen waren nach 1933 die Folgen. Sie wirken noch heute nach in Beschränkung der Stunden mit deutscher Unterrichtssprache, in Pflicht-Lehrplänen seitens des Gastlandes und in fremdstaatlicher Schulaufsicht, so daß die Arbeitsbedingungen des deutschen Lehrers draußen wesentlich andere geworden sind als vor dem Kriege. Dieses Mißtrauen gilt es zu überwinden, und dabei will unsere Zeitschrift mithelfen.

Nach einer Unterbrechung von 16 Jahren – von Anfang 1938 bis Ende 1953 – haben wir seit über 3 Jahren nun wieder ein Fachblatt für den Auslandslehrer. Daß es einem echten Bedürfnis entspricht, zeigt seine steigende Beachtung durch die Auslandslehrerschaft, durch Behörden und im Ziel verwandte Organisationen und durch innerdeutsche Buchverlage. Die innerdeutschen Lehrerzeitschriften können sich den an den Auslandslehrer heran tretenden Aufgaben und Problemen nicht widmen. Der Auslandslehrer braucht eine eigene, auf seine Bedürfnisse zugeschnittene Zeitschrift. Ist doch draußen die Zusammensetzung der Klassen ganz anders als daheim; anders sind die häuslichen Verhältnisse und die Mentalität der Schüler, die Einflüsse der Umwelt und des Klimas. Anders ist auch der Aufbau der Auslandsschule, da sie Kindergarten, Volks-, Mittel- und Höhere Schule unter einheitlichem Gesichtspunkt und einheitlicher Leitung in sich vereinigt. Unter solchen Verhältnissen ist der Auslandslehrer allezeit ein Sucher nach neuen Wegen.

Wenn aber jeder Einzelne draußen für sich experimentiert, so ist das Zeitvergeudung und gewaltiger Kräfteverbrauch. Wohl kann sich der Neuling Rat holen bei seinen Kollegen an der gleichen Schule. Aber diese sind ja vielfach auch nur wenige Jahre an der Anstalt. Das erschwert die Bildung einer Unterrichts- und Erziehungstradition. Besonders schwer hat es der an einer kleinen Schule alleinstehende deutsche Lehrer. Außer durch umständlichen und teuren Briefwechsel kann er niemand um Rat fragen. Er weiß nicht, wie es die Kollegen an anderen Schulorten und in anderen Ländern machen. Fehlleistungen und gelegentliche Enttäuschungen sind oft die Folge. Er hört nur selten von praktischen Erfahrungen anderer, er empfängt keine neuen Anregungen. Und wenn er etwa selber neue, erfolgversprechende Verfahrensweisen gefunden hat, so kann er sie anderen nicht mitteilen und sich nicht mit ihnen draüßer aussprechen. Hier will die Zeitschrift helfend eingreifen.

Die Ziele unserer Zeitschrift sind also:

1. Berichterstattung über den augenblicklichen Stand des Auslandsschulwesens
2. Erörterung von Problemen des Unterrichts an Auslandsschulen und Aussprache über neue methodische Versuche oder Aufbaumöglichkeiten
3. Beratung der aktiven Lehrer und der Bewerber durch die ehemaligen Kollegen
4. Information über Neuerungen im heimischen Schulwesen
5. Vertretung der Standes- und Berufsinteressen der Auslandslehrer
6. Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls aller Aktiven und Ehemaligen.

Ihre Ziele kann die Zeitschrift nur erreichen, wenn alle ohne Ausnahme an der Bereicherung ihres Inhaltes mitarbeiten. Wenn auch unser Blatt von jetzt ab jeden Monat im Umfang von 24 Seiten erscheint, so wäre doch bei der Fülle der Probleme recht bald eine Erweiterung der Hefte auf 32 Seiten wünschenswert. Das kann aber nur durch eine beträchtliche Steigerung der Abonnentenzahl erreicht werden. In der Werbung neuer Bezieher im In- und Ausland erwächst allen Ehemaligen und Aktiven eine wichtige Aufgabe.

Wenn alle Kollegen drinnen und draußen ihre reichen Erfahrungen durch Mitarbeit fruchtbar machen und gleichzeitig der Zeitschrift neue Bezieher gewinnen, dann wird dies zum Band der Kameradschaft über Jahre hinaus und zur Brücke, auf der die Völker zueinander finden.

L. Hettich

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Becker, Hans-Georg, Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 44229 Dortmund
 Birkenfeld, Helmut, Meister-Johann-Str. 12, 50933 Köln
 Fischer, Jürgen, Calea Bucuresti 22, bl. S4, sc. E ap. 18, 2200 Brasov, Rumänien
 Fischersworing, Heinz Edgar, Am Buchenhain 2, 45239 Essen
 Forwick, Dr. Friedhelm, Nassestr. 8, 53113 Bonn
 Gierig, Norbert, DS Athen, 15123 Athen – Amaroussion/Paradisios, Griechenland
 Güting, Ernst-Dietrich, Lazareks icla 3, 1010 Riga, Lettland
 Heidler, Tassilo, Friesenstr. 9, 7928 Giengen 5
 Kerscher, Dr. Rudolf, Birkenstr. 40, 86199 Augsburg
 Klapproth, Dieter, Neudorf 12, 64756 Mossautal
 Krause-Leipoldt, Harald, Insterburger Str. 4, 26127 Oldenburg
 Lechner, K. U., German School, 72 Bukit Tinggi Road, Singapore 1128
 Müller, Bernd, Großmannstr. 39, 63808 Haibach
 Neite, Brigitta, German School, 72 Bukit Tinggi Road, Singapore 1128
 Ostertag, Michael, Colegio Humboldt Aptdo 382, 7200 Puebla, Mexiko
 Puchianu, Carmen, str. Lunga 248, 2200 Brasov, Rumänien
 Roth, Karl O., Colégio Humboldt, Cx Posta 12716, 04798 São Paulo, Brasilien
 Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 58093 Hagen
 Schäfer, Hans-Wilhelm, Nordstr. 12, 34454 Arolsen
 Schneeweiß, Brigitte, Königstraße 74, 70597 Stuttgart
 Schwarz, Dr. Paul, Stahlbühlweg 15, 6740 Landau/Pfalz
 Vogel, Dr. Susanne, Kurstr. 13–15, 61231 Bad Nauheim
 Vogel, Gernot, Sporker Str. 28a, 32760 Detmold
 Wächter, Andrea, Meginhardstr. 82d, 94315 Straubing
 Wattler, Heinz, Allensteiner Str. 1, 53909 Zülrich
 Zeidler, Dr. Joachim, ZfA, Barbarastr. 1, 50728 Köln

Die ZfA informiert:

Folgende Schulleiterstellen sind zu besetzen:

Deutsche Schule Porto (Portugal)
 (zum 01. 09. 1994)

Deutsche Schule Prag
 (zum 01. 08. 1994)

Colegio Visconde de Porto Seguro I, São Paulo
 (01. 08. 1995)

Deutsche Schule Bombay
 (zum 01. 07. 1995)

Deutsche Schule New York
 (zum 01. 09. 1994)

Schulverband Llanquihué/Puerto Montt
 (zum 01. 03. 1995)

Deutsche Schule Barranquilla (Kolumbien)
 (zum 01. 02. 1995)

Deutsche Schule Osorno (Chile)
 (zum 01. 03. 1995)

Deutsche Schule Taipeh
 (zum 01. 08. 1994)

Deutsche Schule Abu Dhabi
 (zum 01. 09. 1994)

Pädagogisches Institut San José/Costa Rica
 (zum 01. 09. 1994)

Die ZfA informiert:

Folgende Schulleiterstellen wurden neu besetzt:

Deutsche Schule Lima

StD Dr. Gerd-Erich Zimmek
(zum 15. 02. 1993)

Deutsche Schule Oslo

RR Wolfgang Schwarberg
(zum 01. 08. 1993)

Päd. Zentrum Bogotá

StD Jochen Lehmann
(zum 01. 09. 1993)

Deutsche Schule Moskau

OSTD H. J. Hackenberg
(zum 01. 09. 1993)

Deutsche Schule Ankara, Zweigstelle Istanbul

R Michael Huber
(zum 01. 09. 1993)

Deutsche Schule Manila

OSTR Uwe-Jens Gemba
(zum 01. 08. 1993)

Deutsche Schule Istanbul Alman Lisesi

OSTD R. Stürzenhofecker
(zum 01. 09. 1993)

Deutsche Schule Straßburg (Abteilungsleiter)

OSTR Joachim Oertel
(zum 01. 08. 1993)

Deutsche Schule Bukarest

OSTR Peter Huschke
(zum 01. 09. 1993)

Deutsche Schule Medellín

StD Dr. W. Eckstein
(zum 15. 01. 1994)

Goethe Schule Buenos Aires

OSTD Eckehart Knop
(zum 01. 03. 1994)

Deutsche Schule Temuco/Chile

SLT Dr. Rolf Gruner
(zum 01. 03. 1994)

Deutsche Schule Santa Cruz de Bolivia

StD Günter Obtmeier
(zum 15. 01. 1994)

Deutsche Schule Jeddah

RR Horst Dreschert
(zum 01. 01. 1994)

Deutsche Schule Singapur

RSchD Dr. J. Schumann
(zum 01. 09. 1994)

Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife

StD Dr. Thomas Paefgen
(zum 01. 09. 1994)

Deutsche Schule Thessaloniki

StD Dr. A. Schmitt
(zum 01. 09. 1994)

Deutsche Schule Athen

OSTD Knut Koch
(zum 01. 09. 1994)

Deutsche Schule Guatemala

StD Dieter Forster
(zum 14. 02. 1994)

Deutsche Evangelische Oberschule Kairo

StD S. von Boetticher
(zum 01. 09. 1994)

Deutsche Schule Genf

StD R. Rahders
(zum 01. 09. 1994)

Deutsche Schule Addis Abeba

StR S. Mangos
(zum 01. 08. 1994)

Deutsch-Französisches Gymnasium Buc

StD R. Böss
(zum 01. 08. 1994)

Privatschule d. Dt. Botschaft Ankara

OSTR D. Schairer
(zum 01. 08. 1995)

Deutsche Schule San Sebastián

StD B. Feige
(zum 01. 09. 1994)

Berichtigung

In den Nachruf auf Werner Golde, 1/94, S. 13, hatte sich ein Fehler eingeschlichen. Die Aula der DS Lima wurde **1968** (nicht 1986) fertiggestellt.

Tschechien

Nachbarschaft mit Hindernissen

Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Tschechischen Republik

Katka wird mit ihrer Klasse nach Deutschland fahren, eine ganze Woche lang. Katka freut sich riesig und überlegt bereits Monate im voraus, was sie ihrer Familie mitbringen will. Einziger Haken an der Sache: Die paar Kronen, die sie als Taschengeld bekommt, reichen in Deutschland gerade für drei, vier Tafeln Schokolade. Katka beschließt also, die Devisenbeschaffung selbst in die Hand zu nehmen. Sie stellt sich auf den Stadtplatz, der in den einschlägigen Reiseführern als „einer der schönsten Europas“ ausgewiesen wird. Dort hat einer ihrer Bekannten einen Stand mit Postkarten und Prospekten. Jeden Tag kommen eine Menge Touristen hierher, und alle sprechen sie Deutsch.

Strahlend erzählt mir Katka in der Schule, wie es gelaufen ist: „Am ersten Tag hab' ich viel zuwenig eingenommen. Unser Chef hat geschimpft. Am zweiten Tag hab' ich einfach angefangen zu reden. Ich hab' die Leute überzeugt, daß sie diesen Prospekt brauchen und daß diese Postkarte besonders typisch für unsere Stadt ist. Sie haben alles geglaubt und gekauft wie verrückt.“

Katka hat Glück. Vor einem Jahr hat sie die Aufnahmeprüfung in die Eliteklasse des Bischöflichen Gymnasiums geschafft, und dort lernt sie im ersten Schuljahr 20 Stunden Deutsch pro Woche. Sie spricht fließend und gern. Ihre Heimat Budweis in Südböhmen ist überdies das ganze Jahr über beliebtes Einkaufs- und Besichtigungsziel für Ausflügler aus Österreich und Bayern. Katka profitiert also vom Tourismus und von ihren Sprachkenntnissen. Es ist ihr egal, daß sie durch den Deutsch-Intensivkurs ein Jahr länger bis zum Abitur braucht. Ihre Schule wird mit deutschen Lektoren versorgt und bietet ihr optimale Möglichkeiten.

Deutsch am Spülbecken

Deutsch können heißt hier in Südböhmen: Zukunft haben. Viele Firmen arbeiten bereits mit Partnern in Deutschland und Österreich, Firmen wie Linde oder Bosch haben Vertretungen in Budweis. Deutsche Manager unterziehen sich stöhnend und mit wechselndem Erfolg der Fron von Tschechisch-Kursen.

Tschechisch, so teilen mir meine Budweiser Kollegen stolz und nicht ohne Schadenfreude mit, gehöre zu den schwierigsten Sprachen der Welt. Und wer schlägt sich mit so etwas schon gern herum?

Anders ausgedrückt: Jeder will Deutsch lernen, weil fast jeder davon profitiert. Viele Tschechen, und nicht nur die älteren, beherrschen die Sprache erstaunlich gut. Die Budweiser Sprachenschule, eine unserer Volkshochschule ähnliche Einrichtung, platzt aus allen Nähten. Eltern schicken ihre Kinder, die dort keinen Platz mehr finden, in private Institute und sogar in den Einzelunterricht. Eine gute Möglichkeit für Lehrer, ihr mehr als mageres Monatsgehalt – umgerechnet um die 200 DM netto – aufzubessern.

Unterrichten kann jeder, der in irgendeiner Form Sprachkenntnisse nachweisen kann. Das treibt zuweilen seltsame Blüten. „Die hat mich sogar manchmal ihr schmutziges Geschirr abwaschen lassen“, erzählt mir einer meiner Schüler, der selbst drei Jahre Privatstunden genossen hat. Und wie steht es mit Englisch? Der Reiz der angloamerikanischen Jugendkultur ist zwar auch hier groß, und Englisch wird viel und gern gelernt. Aber Deutsch hat eindeutig den Nachbarschafts-Bonus.

Angst vor Überfremdung

Natürlich bringt das auch Probleme. Das jahrhundertealte Miteinander von Tschechen und Deutschen hat seine Spuren hinterlassen, und die immer wieder aufflackernde Angst vor Überfremdung oder deutscher Dominanz sitzen bei vielen Tschechen tief. Themen wie die Vertreibung der Sudetendeutschen werden auf beiden Seiten emotional diskutiert. „BRD und DDR zusammen sind zu groß. Das schafft Mißtrauen“, beschreibt eine ältere Dame ihre Gefühle. Die sie jedoch nicht daran hindern, selbst seit zwei Jahren Deutsch zu lernen.

Die jungen Leute gehen unbefangen mit der deutsch-tschechischen Vergangenheit um. Aber schon bei der Generation ihrer Eltern, jetzt in den Dreißigern, stößt man des öfteren auf Ressentiments. Der Widerstand solcher

Hardliner hat vor wenigen Monaten dazu beigetragen, das Projekt „Deutsche Schule“ im südböhmischen Städtchen Krumau, wo vor dem Krieg eine große deutsche Minderheit wohnte, zu Fall zu bringen. Ein weiterer Auslöser war die Unterstützung der Schule durch die Sudetendeutsche Landsmannschaft, deren Erwähnung für viele Tschechen immer noch wie ein rotes Tuch wirkt. „Alles machen sie kaputt, diese Nationalisten“, schimpft ein Krumauer Antiquar, der sich zwischen seinen meist deutschsprachigen Kunden aus einem uralten Schulbuch ein wenig Deutsch beibringt. Unter dem Regime, erzählt er, habe er im Gefängnis gesessen, und jetzt träume er von einer besseren Zukunft, „in der beide Seiten noch einmal von vorne anfangen können“.

Das Benehmen mancher deutscher und österreichischer Besucher macht die Kontaktaufnahme nicht leichter. Die Tschechische Republik wird als riesiges Einkaufsparadies bereist, und viele Touristen tun dies lautstark kund. Distanz ist dann unvermeidlich. Aber man kann auch erleben, wie gastfreundlich und offen die Tschechen sind, wenn man sich ein wenig um ihre Sprache und Kultur bemüht.

Deutsch hat jedenfalls die einmalige Chance, hier Fremdsprache Nummer Eins zu bleiben. Das gilt übrigens für viele Gebiete im ehemaligen Ostblock. In Budweis sieht es allerdings nicht so aus, als würde diese Chance optimal genutzt. So hat das British Council in bester Lage am Stadtplatz ein elegantes Zentrum eröffnet, das gleich aus mehreren Fenstern den Union Jack wehen läßt. Das deutsche Begegnungshaus, in einer Seitenstraße (ab)gelegen, fällt schon bescheidener aus, obwohl es keinen Mangel an Besuchern hat. Es zu beflagen, traut sich hier jedoch niemand. „Zentrum der Sudetendeutschen“ steht an der Tür, daher wohl das Unbehagen des sympathischen tschechischen Ehepaars, das dem Begegnungshaus vorsteht. Auch das Schild der „Pan-Europa-Union“ daneben hilft da wenig.

Kein Geld für zweisprachige Gymnasien

In vier Jahren macht man in der Tschechischen Republik Abitur. Der früher ebenfalls gängige achtjährige Zweig wird an einigen Schulen, so auch dem Bischöflichen Gymnasium Budweis, parallel dazu wieder eingeführt. An beiden Zweigen spielen Deutsch und Englisch eine wichtige Rolle; Russisch lernen will zur Zeit fast niemand mehr. Lehrpläne für

die Fremdsprachen gibt es bisher nur als allgemeine Richtlinien. Die ungewohnte Freiheit verführt. An ihrer Schule, erzählt eine Cottbuser Kollegin, die in Mähren unterrichtet, habe sich fast jeder Deutschlehrer ein anderes Lehrbuch für seine Klassen bestellt: „Vertretungsstunden zu halten, ist ein Ding der Unmöglichkeit.“

Unterrichtet wird selbst in den Anfangs-Klassen nach dem Gießkannen-Prinzip zwischen zwei und vier Stunden pro Woche. Dafür werden große Klassen im Sprachunterricht grundsätzlich geteilt; Gruppen mit 33 Schülern gibt es in der CR nicht. Auch an den sogenannten Mittelschulen (střední školy) – Fachschulen z. B. für Wirtschaft, die Ausbildung von Krankenschwestern, Kunst und Musik u. ä., die auch zum Abitur führen können – haben sich Deutsch und Englisch feste Plätze erobert.

Eine Ausnahme bilden die zweisprachigen Gymnasien mit ihren 20 Stunden Deutschunterricht in der Anfangs-Klasse, dem sogenannten Null-Jahr. Sie sind dünn gesät (Standorte sind Prag und Liberec, das frühere Reichenberg) und wegen ihrer hohen Kosten für die Lehrer aus Deutschland nur Einzelfälle. Wer ein solches Abitur in der Tasche hat, soll sowohl in Deutschland als auch in der CR Zugang zu den Universitäten haben. Für Budweis ist der Traum vom zweisprachigen Gymnasium aus finanziellen Gründen bereits ausgeträumt. Hier ist das Sprachdiplom (Stufe 2) als Abschluß im Gespräch. Es erspart Studenten, die an einer deutschen Hochschule aufgenommen werden, eine zusätzliche Sprachprüfung.

Die achtjährigen Grundschulen, an denen bisher fast nur Russisch angeboten wurde, stellen sich inzwischen ebenfalls immer mehr auf Englisch oder Deutsch um. Größtes Problem aller Schultypen ist der Lehrermangel in diesen Fächern.

Studium, Schule und Familie

Ein Projekt der südböhmischen Universität (Hauptsitz: Budweis) soll diesen Mangel beheben: In Jindřichuv Hradec, einem verträumten Städtchen knapp 60 km östlich von Budweis, gibt es seit einem Jahr einen dreijährigen Studien Zweig für Grundschullehrer, in dem die Anwärter im Schnellverfahren für nur eine Fremdsprache ausgebildet werden. Das Projekt ist auf sechs Jahre begrenzt. Die Anzahl der Bewerber für Deutsch ist zweimal so hoch wie für Englisch.

Ebenfalls begrenzt – diesen Herbst läuft in

Budweis der letzte Jahrgang an – ist das Requalifikanten-Studium an den Universitäten der ganzen Republik. Bereits fertig ausgebildete Gymnasiallehrer, die eines ihrer Fächer, wie z. B. Russisch, nicht mehr unterrichten können, lassen sich drei Jahre lang umschulen. Die beliebtesten Fächer sind Deutsch und Englisch, in Budweis ist auch Latein gefragt. Was die Requalifikanten leisten, ist bewundernswert. Neben dem Studium unterrichten sie bis zu 19 Stunden pro Woche an Gymnasien, die ohne sie ihren Lehrbedarf nicht decken könnten, und die meisten haben obendrein eine Familie zu versorgen.

Für die Regelstudenten dauert die Ausbildung als Fremdsprachenlehrer fünf Jahre. Eine Referendarsausbildung gibt es danach nicht. Wer hervorragende Leistungen an der Universität bringt, braucht um seine Zukunft nicht zu fürchten. Oft schnappen zahlungskräftige Industriebetriebe, die Dolmetscher brauchen, den Schulen die Spitzenkräfte vor der Nase weg. Die Anfangsgehälter in der Wirtschaft sind mindestens doppelt so hoch wie die für Lehrer. Und bei einer Inflationsrate von derzeit ca. 100 % zieht es wohl nur Idealisten in den Schuldienst.

„Konjak“ gefällt?

Wer in der CR eine Deutschstunde miterlebt, glaubt in einen schönen Traum versetzt – und in seine eigene Vergangenheit. Das liegt einmal an den Schülern. Sie sind fleißig, diszipliniert, interessiert und geben ihren Lehrern die Chance, so richtig „zur Sache zu kommen“. Und das liegt an den Lehrmethoden, die einem zum Bewußtsein bringen, was sich in den letzten Jahrzehnten zum Besseren gewendet hat.

Immer noch steht die Grammatik-Übersetzungsmethode hoch im Kurs. Lehrbuchtexte werden in erster Linie dafür benutzt, grammatikalische Formen abzufragen und Übersetzung zu üben. Die bisher gängigen Bücher enthalten kaum echte Informationen über Land und Leute und erinnern mich in ihrer Aufmachung an die Englisch- und Französischbücher, die wir in den 70er Jahren benutzt haben: keine Fotos, wenig Zeichnungen, geringer Bezug zur Realität. (Trotzdem habe ich diese Bücher damals gern gehabt.) Selbst bei neueren Lehrwerken findet sich oft kein deutscher Name unter den Autoren, dafür aber eine Anzahl stilistischer Antiquitäten und Fehler. „Er eilte weiter nach Prag“, liest man kopfschüttelnd in einem Lehrbuch aus den 90er Jahren, und den „konjak“ erkennt selbst der Gewohnheitstrinker nur mit Mühe wieder.

Ich will diese Bücher nicht schlecht machen. Ihr festgefügt System an Grammatikübungen, ihre geringen Ansprüche an das Landeskunde-Wissen des Lehrers geben auch denen Sicherheit vor der Klasse, die keine Möglichkeit hatten, im Ausland zu studieren. Deshalb sollte man die Lehrer, die sich geradezu verzweifelt an diese Bücher klammern (es sind gottlob nicht alle), nicht verurteilen. Sie brauchen vielmehr die Möglichkeit zur Fortbildung, um ihr Selbstbewußtsein in ihre Sprachkompetenz zu stärken. Nur: Solange Lehrer für Fortbildungsveranstaltungen weder schulfrei bekommen noch währenddessen ihr normales Gehalt weiter beziehen, ist sicher kaum Interesse zu wecken.

Hin zur Umgangssprache

Bei den Schülern kommen die neuen Bücher wie „Themen“ oder „Wer, wie, was“, die sich immer mehr durchsetzen, gut an. „Es gefällt uns, daß wir Spiele machen und dabei Grammatik lernen“, schreiben viele auf die Fragebögen, die wir zum Ende des Schuljahres von unserer Null-Klasse ausfüllen lassen. Ebenso wichtig ist ihnen, daß sie einigermaßen sattelfest in der Umgangssprache sind: „Unsere Gastfamilien in Deutschland haben wir prima verstanden.“

Auch im Schriftlichen können sich die Ergebnisse sehen lassen. Das muß vor den konservativeren tschechischen Lehrern immer wieder betont werden, denen Bücher wie „Themen“ als „reiner Konversationsstoff“ ein Dorn im Auge sind. Sie führen weder zur Grammatik-Beherrschung noch zur Lektüre literarischer Texte, so die Hauptargumente. Hier müssen sich die neuen Methoden erst durchsetzen.

Das Landeskunde-Pauken haben unsere Schüler und die Kolleginnen, mit denen wir gearbeitet haben, als nötig, aber ziemlich trocken empfunden. Das deutsche Schulsystem, die Parteiendemokratie in der BRD, Hitler und der Zweite Weltkrieg waren u. a. Stoff des Schuljahres, den wir auch schriftlich abgeprüft haben. Gerade die letzten beiden Themen haben zwischen uns Lehrern und natürlich auch den Schülern – im bescheidenen Rahmen – einen politischen Dialog in Gang gebracht. Diese Gespräche möchte ich nicht missen. Sie haben mich zur Auseinandersetzung mit dem Dilemma der jüngeren deutschen Vergangenheit und meinem eigenen Nationalgefühl gezwungen und mir gleichzeitig gezeigt: Schule kann wirklich Ort der Völkerverständigung sein.

Andrea Wächter

Deutsche Lehrer sind in Tschechien gefragt

Fazit des Besuches einer Delegation der CDU/CSU-Bundestagsfraktion in Reichenberg und Gablonz in Böhmen war die Feststellung, daß der muttersprachliche Unterricht für die in der Tschechischen Republik lebenden Deutschen verbessert werden muß.

Intensive Kontakte

Seit Inkrafttreten des Vertrages über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit im Jahre 1992 wurde die Zusammenarbeit zwischen beiden Ländern deutlich intensiviert. Auch die Bedingungen für die in der tschechischen Republik lebenden Deutschen zur Erhaltung und Wiedergewinnung ihrer kulturellen Identität wurden verbessert.

Millionen-Hilfe

Allein im Jahre 1992 hat das Bundesinnenministerium fast 3,3 Millionen Mark für Hilfsmaßnahmen zu Gunsten der auf dem Gebiet der ehemaligen Tschechoslowakei lebenden Deutschen bereitgestellt. Inzwischen entwickeln sich die Begegnungszentren zunehmend zu Foren der Verständigung. Die zur Förderung

von Existenzgründungen in Handwerk und Gewerbe zur Verfügung gestellten Mittel sowie die Gewährung sozialer Hilfen erreichte im Jahre 1992 einen Umfang von 717 000 Mark. Für die Versorgung von Krankenhäusern in Reichenberg und Eger wurden im Jahre 1992 Medikamente und Geräte im Wert von ca. 100 000 Mark geliefert.

Deutsche Lehrer

Seit September 1992 finanziert das Auswärtige Amt im Rahmen eines sogenannten Lehrerrentenungsprogramms deutsche Lehrer, die an tschechischen Schulen für den Deutschunterricht eingesetzt werden. Auf diese Weise wird nicht nur der erheblichen Nachfrage nach Deutschunterricht Rechnung getragen. Noch wichtiger ist, daß damit auch dem Bedürfnis der in der Tschechei lebenden Deutschen nach Deutschunterricht für ihre Kinder zumindest teilweise entsprochen werden kann. Allzu lange war es nämlich den Deutschen verwehrt, ihre Muttersprache zu erlernen. Das Recht und die Möglichkeit aber, in ihrer Muttersprache Schulunterricht erhalten zu können, ist eine unabdingbare

Voraussetzung zur Wahrung und Wiedergewinnung der kulturellen Identität der Deutschen in der Tschechei. Hier liegt der wichtigste Ansatzpunkt zum Minderheitenschutz, der von seiten der Bundesrepublik Deutschland bei der tschechischen Republik eingefordert werden muß.

Probleme mit Schulen

Ein Problem für die Deutschen ist, daß sie nicht in geschlossenen Siedlungen wohnen, sondern über das ganze Land verstreut sind. Auf diese Weise ist es kaum möglich, deutsche Schulen zu errichten oder deutsche Klassen einzurichten.

Überlegenswert wäre deshalb der Aufbau von Internatsschulen, die aber nur mit deutscher Hilfe errichtet werden könnten. Auf tschechischer Seite gibt es, wie die Gespräche mit Vertretern der deutschen Volksgruppen in Reichenberg zeigten, in dieser Hinsicht nicht nur finanzielle Probleme. Es sind noch immer Vorbehalte – vor allem auch der tschechischen Behörden – gegenüber Deutschen festzustellen.

Egon Jüttner

UNION 3/93

Geht man „antiquariaten“?

Als Auslandslehrer im Baltikum

Laßt mich heut ein bißchen schreiben,
was wir „Letten“ hier so treiben;
später kann von den Geschichten
ich ausführlicher berichten.

Ja, viel Zeit ist schon vergangen,
leb ich doch seit vielen langen
Wochen hier im Lettenland,
fern am blauen Ostseestrand.

In der großen Metropole
gibts im Winter wenig Kohle,
aus der Leitung fließt das Wasser
oft kalt und meist nur naß.

Durch die Wege und die Gassen,
durch die Parks und Autostraßen
fegt der Wind oft rau und kalt,
daß es nötig wird, sich bald
einzuhüllen ins Paletot
wie der ferne Eskimo.

Wird es morgens spät erst heller,
dunkelts abend um so schneller,
und bei Straßen ohne Licht
findest du die Wohnung nicht.
Deshalb geht der echte Lette
nicht mehr raus und früh zu Bette
– und das macht ja auch mal Spaß –
oder greift zum Wodkaglas.

Letzteres ist nichts für mir,
denn ich bin ja dienstlich hier!

Hier im fernen Baltikum
treibe ich mich nun herum.

Morgens muß ich meine Sachen
ordnen und den Haushalt machen.
Ist der Morgenkaffee heiß,
mach ich mich, wie jeder weiß,
an die Arbeit, brüte wild
übers heutige Tafelbild,
suche Texte zum Kopieren
oder was zum Diskutieren,
Kurzgeschichten jeder Richtung,
manchmal auch gehobene Dichtung.

Mittags muß ich dann erst sehen,
soll man kochen, essen gehen?
Aber schnell war zu erfahren;
mit dem Geld muß man hier sparen,
denn die Latis sind schnell weg.
Das ist nicht der Daseinszweck.
Also Dosen-Eierlei?
Oder brät man sich ein Ei?
Kocht man Tee und schmiert sich Brote
oder hungert sich zu Tode?
Dazu wäre nicht zu raten! –
also besser, Eier braten.

Hat man dieses dann getan,
greift man sich den Stundenplan,
holt die Tasche, Mantel, Hut,
und geht los ins Institut.

Dort wird eifrig dann studiert,
unterrichtet, diskutiert,
denn ich soll mit solchen Sachen
die Kollegen fröhlich machen,
sie im Sprachgebrauch trainieren,
über Fakten informieren,
Unterrichtsideen streuen
und methodisch sie erfreuen ...

Wie im Flug sind solche Stunden
oft herum und schnell verschwunden.

Endlich gibt es freie Zeiten,
und nun gilt es zu entscheiden:

Soll man seine Sachen räumen,
soll man bummeln, einfach träumen?
Oder plant man andre Taten?
Geht man „antiquariaten“
oder heut ins Opernhaus?
(Oder geht man gar nicht raus?)

Gibt's im Kino was zu sehen?
– Ach, das kann man nicht verstehen! –

Soll man an die Lieben schreiben?
Oder läßt man alles bleiben,
mummelt sich wie andre Letten
eingepackt in seine Betten,
liest bei Licht und Kerzenschein
tief bis in die Nacht hinein?

Ja, man ist nicht zu beneiden,
solche Dinge zu entscheiden ...
Seine Frau kann man nicht fragen,
also muß man's einfach wagen,
tut heut dies und morgen das,
und war's falsch, wer ändert was?

Oft bleib ich in Riga nur,
manchmal gehts in die Natur,
manchmal fährt man über Land
oder an den Ostseestrand.
Hier in Lettland ist's oft kalt,
darfür gibt's genügend Wald,
Seen, Moore, Birkenbäume,
und das ist für Herz und Träume:
viele Stunden ganz allein
kann man in der Landschaft sein.

Manchmal, wenn ich hier so sitze,
kommen mir auch Geistesblitze;
wenn ich morgens länger schlief,
bin ich abends kreativ,
plane Bücher, Schriften, Reden,
schreibe Briefe fast an jeden,
schreib an Onkel, Tante, Nichte
oder so wie heut Gedichte
aus dem fernen Baltikum.
Und so geht die Zeit herum.

Sicher könnte man noch testen,
wie das Leben bei den Esten
oder auch ein bißchen schauen,
wie es zugeht in Litauen,
ob die Gauner, die gewissen,
immer noch auf Leute schießen
oder täglich – soll man's glauben? –
ändern ihre Autos rauben.

Aber das ist zu gefährlich,
also bleib ich hier, und ehrlich,
hier ist immer was zu machen,
was zu sehen, zu belachen;
manchmal sind die Tage hier
spannender als im Revier,
fesselnder als Bundesliga.

Also bleib ich noch in Riga
und berichte später dann,
was man hier erleben kann.

Darum wartet noch, Ihr Lieben,
bis erst alles aufgeschrieben,
was ich hier erleb an netten
Abenteuern bei den Letten ...

Ernst-Dietrich Gützig

Wie fang ich's an?

„Manchmal genügt es,
nicht mehr an einem Ort sein zu wollen,
und schon beginnt die Reise.“
(Arnd Alberti, Die kleine Prinzessin)

1. Teil

Wann waren Sie das letzte Mal ausgesprochen zufrieden mit dem Ablauf und Ergebnis Ihres Unterrichts? Wann hatten Sie zuletzt das befriedigende Gefühl, (fast) allen Ihren Schülern gerecht geworden zu sein?

Hört man aktuelle Klagen von Kollegen und verfolgt die Ausgaben der beiden Deutschen Nachrichtenmagazine in letzter Zeit, dann ist der Schluß erlaubt, daß beim überwiegenden Teil diese Fragen wunde Punkte berühren. Ein Unbehagen hat sich bei vielen breitgemacht. Seinen Ursprung hat es darin, daß die tägliche Praxis immer öfter Kollegen daran zweifeln läßt, daß Unterrichtsverfahren von gestern noch in der Lage sind, heutige Schüler erfolgreich auf die Aufgaben von morgen vorzubereiten.

Daher werden Alternativen gesucht und seit geraumer Zeit – besonders im Grundschulbereich – auch gefunden und mit guten Ergebnissen praktiziert. Dabei denke ich an die Freie Arbeit und die Arbeit nach einem Wochenplan.

Bei diesen Stichworten fallen uns Namen ein wie

- Johannes Kretschmann,
- Peter Petersen,
- Célestin Freinet,
- aber auch der Integrated Day im Rahmen des Informal Teaching an englischen Schulen.

Ein Zitat von Wilhelm Busch bietet sich an. Er schrieb, und dies gilt für viele Bereiche, die Pädagogik bildet da keine Ausnahme:

**„Neue Ideen sind nicht häufig,
sagt uns die alten nur geläufig ...“**

Allerdings, wenn alte Ideen so alt sind, daß sie schon wieder neu sind, dann haben sie mit den gleichen Schwierigkeiten zu kämpfen wie „richtige“ Innovationen. Dies stellt recht bald jeder fest, der sich darum bemüht, Mitstreiter zu finden, die ein pädagogisches Konzept zur Basis für erfolgreichere Schularbeit in einem über lange Jahre zusammengewachsenen Kollegium durchzusetzen versuchen.

Gilt dies nur für Schulen und Kollegien in Deutschland, oder ist eine solche Bewertung übertragbar auf die Situation, die sich dem Vermittelten an einer Auslandsschule bietet?

Meiner Erfahrung nach gibt es grundsätzlich wohl keine signifikanten Unterschiede. Niemand läßt sich gerne aus seinem gewohnten Trab (oder Trott?) bringen. Lehrerkollegien bilden da keine Ausnahme – im Gegenteil. Und doch: Es scheint mir, als ob an unseren Deutschen Schulen im Ausland das Klima für pädagogische Innovation günstig ist! Weshalb ich das glaube?

Nun, vielleicht

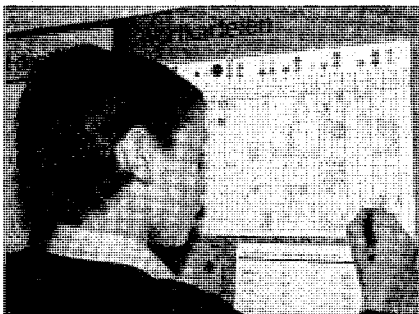
- weil es je nach Gastland besonders erforderlich ist, alte Zöpfe zu kappen,
- weil viele Ortskräfte, als die für Kontinuität in der Schule sorgenden Kräfte Neues bereit aufnehmen und so den behutsamen Wandel ermöglichen,
- weil es den dynamischen und engagierten Auslandslehrer gibt, der seine in Fortbildungen erhaltenen Anregungen und Ideen in die Tat umsetzen will,
- weil es den experimentierfreudigen Kollegen gibt, der wissen will, ob das, was er seit einiger Zeit so erfolgreich mit seinen deutschen Schülern praktizierte, übertragbar ist auf die unter ganz anderen Bedingungen aufwachsenden Schüler an der Privatschule im Gastland?

Wie dem auch sei, vor den pädagogischen Kürlauf haben die Götter vor allem die Pflicht gesetzt. Pflicht will ich hier einmal übersetzen mit fleißiger und konsequenter Überzeugungsarbeit. Überzeugt und angesteckt werden von der eigenen Begeisterung müssen die Elternvertreter, die Kollegen, nicht zuletzt der Schul-

vereinsvorstand. Von den Schülern will ich hier gar nicht reden. Die sind meist sowieso froh, wenn sich im bekannten Ablauf des Unterrichts einmal etwas verändert.

Jede der an diesem Prozeß der Wandlung und Innovation beteiligten Parteien fragt sich, und das halte ich für legitim: „Was springt für mich dabei heraus, wenn ich mich aus dem gewohnten und bekannten Fahrwasser entferne? Die Fahrt ist zwar schon lange nicht mehr aufregend, aber ich ziehe die Sicherheit des Bekannten jedem Versuch vor.“

Wer wollte diese Einstellung z. B. Eltern verdenken, die das Wohl ihrer Kinder im Auge haben? Hier muß Vertrauen aufgebaut werden, und dies bedeutet eine erhebliche Investition an Zeit. Viele Einzelgespräche mit interessierten Eltern müssen geführt werden, Elternversammlungen auf Klassenebene abgehalten, auf sorgfältig vorbereiteten Informationsabenden müssen die maßgeblichen Elternvertreter gewonnen und überzeugt werden. Ja, auch Hospitationen im Klassenraum und während des Unterrichts gehören dazu, auch wenn dies von Lehrern im allgemeinen als wenig angenehm empfunden wird. Man selbst fühlt sich, der man ja selber täglich bewertet und benotet, beobachtet und läßt sich ungern Noten geben. Aber: Pädagogische Innovation muß für die Eltern „begreifbar“ werden. Dann sind sie gerne bereit, aktiv den Änderungsprozeß zu unterstützen. Und darauf sind wir angewiesen!



So wird es zur Sache des Schülers, den eigenen Lernfortschritt zu kontrollieren, und das Interesse, möglichst viel zu schaffen

Natürlich zählen wir mächtige Helfer zu unseren Verbündeten: Die Schüler! Was wollen Eltern mehr, als daß ihr Kind gerne zur Schule geht und gleichzeitig erfolgreich lernt? Das ist das Ziel von Eltern und Lehrern, diese Gemeinsamkeit muß immer wieder betont werden, sonst gerät sie leicht in Vergessenheit!

Veränderungen ohne finanziellen Aufwand sind nicht denkbar. Sind die Eltern erst einmal bereit, sich auf das Wagnis einzulassen, so werden sie auch die nötigen Ressourcen bereitstellen. Hier ist dann Verhandlungsgeschick gefragt. So sollten die erhöhten Lasten auf zwei Schultern getragen werden. Der Schulvereinsvorstand wird sich bei entsprechendem Engagement der Elternvertretung sicherlich nicht sträuben, (s)einen Teil dazu beizutragen. Oft sind es ja auch zum Teil die gleichen Personen, die sich in Elternvertretung und im Schulvereinsvorstand engagieren.

Nehmen wir einmal an, daß die finanziellen Voraussetzungen geschaffen sind, die Eltern gewonnen werden konnten. Noch ist nichts geschehen, außer vielleicht in einer Modellklasse, in der ein pädagogischer Vortänzer mit seinen Schülern einsame Übungen zelebriert. Wer setzt nun die Ideen auf breiter Basis um oder sitzt sie aus? Wer entscheidet, ob teure Arbeitsmittel in Schubläden und Regalen verstauben oder in der Schülerhand Früchte tragen? Wer trägt die Belastung des Anfangsschubes und verabschiedet sich von seinen gesammelten Arbeitsblättern der letzten Jahre (und Jahrzehnte!)? Das ist die Basis, die Gemeinschaft der Lehrenden an einer Deutschen Auslandsschule! Sie entscheidet über flop oder top. Und um es präziser zu sagen:

In einer Zeit chronisch leerer Kassen, in der die Anzahl vermittelter Kollegen nicht mehr wachsen kann – Stillstand ist bereits Fortschritt – muß die pädagogische Neuerung gleich welcher Art, in die Herzen der Ortskräfte gesenkt werden. Dort kann auf Dauer die Saat aufgehen und Früchte tragen. Der Vermittelte ist ein Unbeständiger, ausgesandt für kurze Zeit zum Dienst an einer Deutschen Schule. Wenn er es nicht versteht, während seiner kurzen Verweildauer in enger Kooperation mit Ortskräften überzeugt, engagiert und auch beispielhaft zu arbeiten, wird wenig bleiben. Auch nicht für die betreffende Schule.

Ein besonderer Glücksfall ist es, wenn sich am gleichen Ort ein fortschrittliches Lehrerbil-



„Wie heißt dieses Bundesland?“ – Lernen, das Spaß macht.

dungsinstitut befindet (wie in Santiago de Chile z. B.). Es ist angebracht, hier engen Kontakt zu pflegen und den Dialog zu suchen, für Fortbildungen zur Verfügung zu stehen. Von hier kommt der Nachwuchs, der bereits frühzeitig mit dem angestrebten Profil der betreffenden Schule enge Bekanntschaft machen sollte. Dann ist der Übergang vom Institut in den Beruf und die Kollegenschaft harmonisch und fließend. Dann ziehen bald alle am gleichen Strang – und in die gleiche Richtung!

Vielleicht haben diese Überlegungen und Vorschläge dem ein oder anderen Kollegen Mut gemacht, nun endlich damit zu beginnen, seinen Traum von Schule konkret und in kleinen Schritten anzugehen. Ich hoffe, Möglichkeiten angedeutet zu haben, die hilfreich zur längerfristigen Erreichung dieser Ziele sind.

Mein Wunsch und Ziel ist es, irgendwo jemanden anzustecken, der morgen innovativ und mit Energie anfängt, (s)eine begeisternde Schule zu gestalten. Eine Möglichkeit soll hier an einem konkreten Beispiel beschrieben werden, realisiert an der Basica Vitacura der Deutschen Schule Santiago.

Innere Differenzierung im Daf-Unterricht – Freiarbeit und Wochenplanarbeit

An einer Deutschen Schule fand vor einiger Zeit eine Umfrage unter den Kollegen statt. Unter anderem wollte man wissen:

„Welche Motivationsdefizite bestehen bei Ihren Schülern?“

Ein Kollege antwortete darauf schriftlich: „Die Schüler sind motiviert durch die DSD-Prüfung. Es bestehen keine Defizite.“ Und weiter auf die Frage, mit welchen Motivations-techniken er denn evtl. Defiziten begegnen würde, schrieb er: „Das Sprachdiplom hat soviel Eigengewicht, daß es selber als Motivationstechnik wirkt.“

Mit beiden Aussagen stand er mutterseelenallein auf weiter Flur.

Verständlich! Und beruhigend!

Alle anderen Kollegen waren sich der Tatsache bewußt, daß es eine der schwierigsten Aufgaben eines Pädagogen ist, Schüler zu motivieren. Sie hatten das Problem zugegeben und entsprechende Vorschläge gemacht, wie dem bekannten Mißstand vielleicht abzu- helfen sei. Sie wußten:

Besonders gute Leistungen – und die erwarteten sie ja von ihren Schülern – erfordern besondere Motivation und Interesse.

Ich möchte ein Bild benutzen und Motivation einmal als aufgezoogene Feder sehen, die den Schüler nach vorne treiben soll, einem bestimmten Ziel entgegen. Ziele können aber zu hoch oder zu niedrig angesetzt sein. Beides ist schädlich. Wenn sie sich außerhalb der Reichweite des Schülers befinden, funktioniert die Motivationsfeder nicht.

Ute Rampillon schreibt in ihrem lesenswerten Aufsatz „Fremdsprachen lernen – gewußt wie“, einem Aufsatz über Lerntechniken beim Fremdspracherwerb:

„Die Schüler, die in der fünften Klasse voller Begeisterung für den Fremdsprachenunterricht waren, verlieren nach und nach die Freude an diesem Fach.“

Schule soll aber Spaß machen!

Ein Schüler, der den Spaß und die Lust an einem Fach verloren hat, wird nicht die Leistungen erbringen, zu denen er eigentlich in der Lage ist.

Schlimmer noch:

Wie bei einem unbewohnten alten Gebäude, in dem über Jahre die Fensterscheiben ganz geblieben waren, plötzlich, nachdem die erste Scheibe zerstört worden ist, sehr schnell dann auch oft die restlichen eingeworfen werden, so können sich die Auswirkungen von Motivationsverlusten auf andere Fächer und schließlich auf die gesamte Schule ausweiten. Schulunlust ist die Folge, ein Teufelskreis beginnt, der in Leistungsverweigerung und psychischen und physischen Störungen endet.

Daher nehmen wir als verantwortungsbewußte Pädagogen Motivationsverluste nicht als unveränderliche Tatsachen hin, sondern betreiben Ursachenforschung.

Wir schauen

- auf unsere so unterschiedlichen Schülertypen,
- stellen die fehlende äußere Differenzierung an den Deutschen Schulen im Ausland fest (D: HS, RS, GY), (der Schülertyp „Ihr Unterricht trifft mich nicht!“ ist in jeder Klasse und jeder Stunde vorhanden),
- reflektieren über die anfängliche und immer vorhandene hohe Erwartungshaltung unserer Schüler,
- wir schlagen Lehrbücher auf, mit denen wir nicht zufrieden sind, u. a. weil sie unsere unterschiedlichen Lerner meist ignorieren,
- in unserer Not erstellen wir eine Fülle zusätzlicher Materials – in der Regel Arbeitsblätter.

An der hohen Erwartungshaltung unserer Schüler sollten wir nichts ändern, an den unterschiedlichen Schülern und der eben genannten fehlenden äußeren Differenzierung können wir nichts ändern.

Blieben noch die Zusatzmaterialien.

Wie viele Arbeitsblätter erhalten ihre Schüler im Laufe eines Schulmorgens?

Wie viele dieser Arbeitsblätter erfüllen die Voraussetzungen, die wir an ein didaktisch hochwertiges Produkt stellen müssen?

Dr. Hans-Georg Knopp, verantwortlich für die Pädagogische Verbindungsarbeit des Goethe-Institutes, schreibt dazu in der Sondernummer 4/88, die sich mit der typographischen Gestaltung von Unterrichtsmaterialien befaßt:

„Oft wird die äußere Gestaltung dem inhaltlichen Anspruch nicht gerecht, die ästhetisch/didaktische Qualität des Layouts, des Designs, ermuntert den potentiellen Benutzer nicht, sie schreckt ihn vielmehr oftmals ab.“

Ein interessanter und neuer Aspekt: Arbeitsmittel als Instrument der Abschreckung! Ich füge dem hinzu: Als recht erfolgreiches Instrument! Die Praxis beweist es bedauerlicherweise.

Ein inhaltlich einwandfreies und gutes, weil ansprechendes und motivierendes Arbeitsblatt zu erstellen, nimmt viel Zeit in Anspruch, Zeit, die wir alle nicht in dem Maße regelmäßig aufbringen können. Unsere Aufgabe gestaltet sich dann noch schwerer, wenn wir mit Hilfe von Arbeitsblättern differenzieren wollen.

Differenzieren nach Qualität oder nach Quantität?

Jochen Schaare schreibt:

„Differenzierung ist unverzichtbar. Aber nichts ist leichter gesagt und schwieriger getan. Die einzelne Lehrerin, der einzelne Lehrer ist mit einer solchen Aufgabe hoffnungslos überfordert, wenn nicht die Differenzierung im Material angelegt ist und von den Kindern selbst geleistet wird.“

Arbeitsökonomisch ist es weitaus sinnvoller, als Ersatz für das kurzlebige Arbeitsblatt längerwährende und, weil andersartig, motivationsförderndere Materialien zu benutzen.

Welche Mindestanforderungen müssen wir an ein solches Material stellen?

1. **Es soll dem Lehrplan zugeordnet werden können.**
2. **Es soll möglichst selbständig zu bearbeiten sein.**
3. **Es soll mit einem leicht verständlichen Arbeitsauftrag versehen sein.**
4. **Es muß individuellen Lernfortschrittmöglichen.**
5. **Der Schüler soll mit Hilfe des Materials seine eigene Leistung kontrollieren und korrigieren können.**
6. **Das Material muß einen hohen Aufforderungscharakter haben, sollte also durchaus auch Unterhaltungswert ausweisen.**

Als Bedingung für erfolgreiches Lernen gelten

- Selbständigkeit,
- Zielstrebigkeit,
- Fleiß,
- Motivation,
- Durchhaltevermögen.

Der Ansatz für Deutsch als Fremdsprache muß darauf abzielen, den Schülern selbst immer mehr die Verantwortung für den eige-

nen Lernfortschritt zu übertragen. Die Schüler selbst müssen es sein, die individualisieren und differenzieren, sich engagieren.

Frederic Vester zieht daraus die Schlußfolgerung, „daß man das ganze Problem der Differenzierung auf den Schüler abwälzen müsse“.

Wie fängt man an?
(Fortsetzung folgt)

Heinz Wattler

Die Klapptafel im DaF-Unterricht

2. Teil

III. Schalttafeln und Klapptafel

1. Situative Schalttafeln

Im Vordergrund der Arbeit mit der Tafel steht das Ziel, den Schüler zur Produktion von Sprache zu bringen. Geht es doch beim Erlernen einer Fremdsprache um die Aneignung von Gewohnheiten. Wie das geschehen kann, haben die Kapitel „Unterrichtsphasen und Klapptafel“ sowie „Übungstypen und Klapptafel“ angedeutet.

Situative Übungen mit Schalltafeln sind ebenfalls eine Hilfe zur Produktion. Die gelenkten Übungen, von den Schalltafeln ausgehend, bringen vielfältige Realisierungsmöglichkeiten der Sprache, und zwar mit solcher Sicherheit, daß Fehlleistungen beim Schüler praktisch ausgeschlossen sind.

a. Aufbau einer Schalttafel

Der Aufbau einer Schalttafel soll am Beispiel der Einheit 3, V 1/a. „Klage eines Düsseldorfer Autofahrers“, Vorwärts K 4 A, gezeigt werden.



Die Schalltafel könnte so aussehen:

Tafel I

Nominativ	Verb mit Personalform	Akkusativ	
der Imago der Verkehrsmittel die Anschließung	<u>Klage eines Dinseldorfer Autobusfahrers</u> belästigt gefährdet behindert	die Bewohner die Autobusfahrer die Fußgänger	
der Bauamtsdirektor ein Expertenteam ein Ingenieurbüro	wünscht muß sollte	die Brücke die Fahrbahn die Pläne	untersuchen entwerfen

Die Tafel I hat drei bzw. vier senkrechte Kolonnen. Wie wir die Kolonnen einrichten, hängt u. a. von unserem Übungsziel ab. Die Tafeln

werden so angelegt, daß in der Reihenfolge 1 2 3 4 5 usw. jedes Glied mit jedem verbunden werden kann.

Tafel II

Nominativ	Modalverb	Akkusativ	Vollverb
		<u>Klage eines Dinseldorfer Autobusfahrers</u> die Brücke die Straße die Fahrbahn	
	muß	schnell	bauen
Der Stadtrat	sollte	bald	im Leerfeld
		augenblicklich	am Platz
Das Expertenteam	will	umgehend	vor Ort
	kann	endlich	dort
		rechtzeitig	hier
		die Konstruktion	durchführen

Die Sätze werden also nicht nur horizontal gelesen, wie „Der Stadtrat muß augenblicklich die Brücke über den Rhein bauen.“, oder „Das Expertenteam will sofort die Gegebenheiten vor Ort verbessern.“ Tatsächlich sind hier aus Tafel II hunderte verschiedener Sätze möglich, z. B.

*Der Stadtrat will umgehend die Verschiebung über den Rhein durchführen.
Der Stadtrat kann rechtzeitig die Situation vor Ort verbessern.
Der Stadtrat sollte bald die Konstruktion dort durchführen.
usw.*

Obwohl bei Übungen mit Schalltafeln ein rein mechanischer Aspekt deutlich hervortritt, wird in Wirklichkeit eine der wichtigsten Fähigkeiten des Spracherwerbs geübt, nämlich die, ein Wort aus einer Kategorie in immer neuen Satzzusammenhängen zu realisieren und dabei die Funktion der Wörter im Rahmen des Satzmodells sichtbar zu machen.

Günther Desselmann (Desselmann, G., S. 161–167) fordert sinnvolle Zusammenhänge der zu automatisierenden sprachlichen Strukturen. Er fordert eine Kontext- und Situationsgebundenheit der Übungen in doppelter Hinsicht:

1. durch eine sprechnatürliche Stimulus – Reaktionen – Kombination innerhalb einer Übungseinheit,
 2. durch einen Zusammenhang der aufeinanderfolgenden Übungseinheiten in einem Übungsblock.
- Er empfiehlt, in einem Übungsblock
- a. alle Übungseinheiten einem gemeinsamen Übungstyp zuzuordnen.

Glaubst du, der Stadtrat sollte die Brücke über den Rhein bauen?

→ Ja, er sollte sie augenblicklich bauen.

Glaubst du, der Stadtrat muß die Straße nach Düsseldorf verbessern?

→ Ja, er muß sie sofort verbessern.

Glaubst du, der Stadtrat sollte die Fahrbahn verbreitern?

→ Ja, er sollte sie schleunigst verbreitern.

- b. alle Übungseinheiten an ein bestimmtes Thema zu binden.

Herr Schnütgen erinnert einen Düsseldorfer Stadtrat an sein Versprechen, die Verkehrssituation an der Oberkasseler Brücke zu verbessern.

Sie müssen noch die Brücke über den Rhein bauen!

→ Ja, wir fangen augenblicklich an, sie zu bauen.

Sie sollten noch die Straße nach Düsseldorf verbessern.

→ Ja, wir fangen sofort an, sie zu verbessern.

Sie müssen noch die Fahrbahn verbreitern.

→ Ja, wir fangen umgehend an, sie zu verbreitern.

c. alle Übungseinheiten an einen Handlungsablauf zu knüpfen.

Der Bauamtsdirektor führt mit einem Expertenteam ein Gespräch über die Beseitigung der Verkehrsprobleme an der Oberkasseler Brücke.

Zuerst müssen Sie die Fahrbahn untersuchen.

→ Die ist schon untersucht.

Dann müssen Sie die Pläne entwerfen.

→ Die sind schon entworfen.

Danach müssen Sie die Verschiebung durchführen.

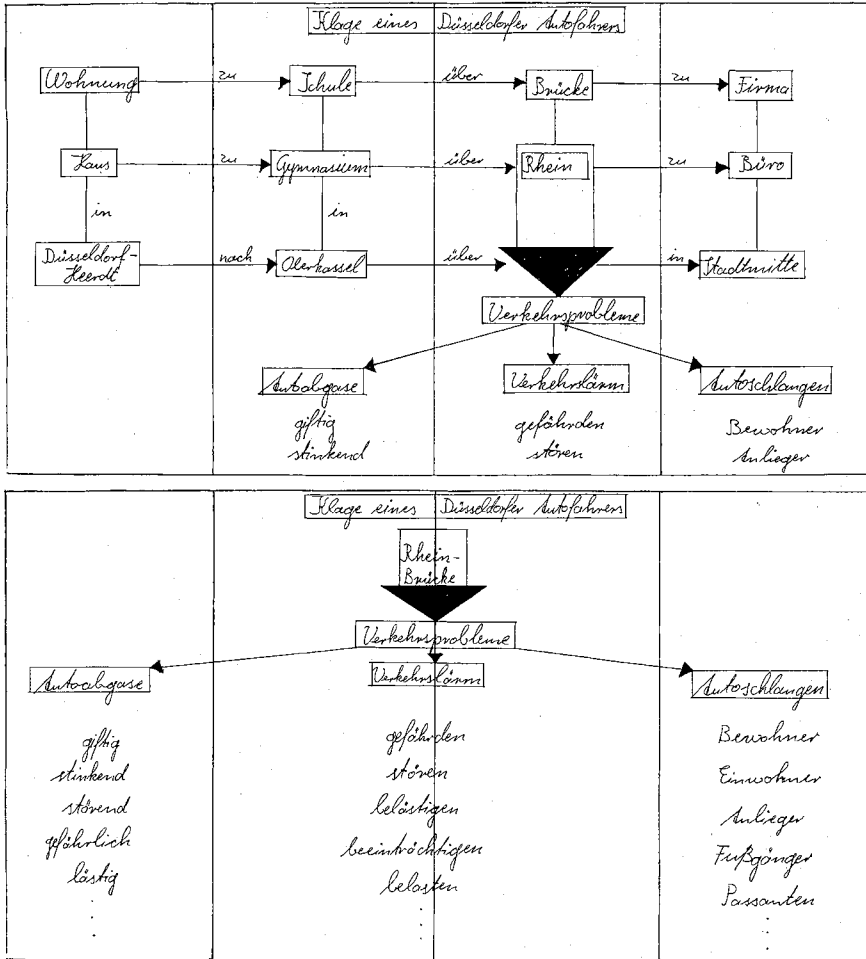
→ Die ist schon durchgeführt.

Beim Aufbau einer Tafel muß man natürlich immer grammatische und semantische Richtigkeit berücksichtigen. Schalltafeln sind natürlich nicht nur zur Übung von irgendwelchen Sätzen; wenn die Schüler schon Sätze aussprechen, dann müssen diese auch immer sprechbühlich und praktisch verwendbar sein.

Mit dem Überblick, waagrecht und senkrecht, wird ja eine klare Einsicht in das System gegeben, zwar unbenannt, dennoch oder vielleicht gerade deshalb funktionell wirksam.

Schalltafeln lassen sich mit Flußdiagrammen kombinieren. Zusammenhänge können so aufgezeigt und einsichtig gemacht, Ursachen und Folgen aufgezeigt oder zeitliche Abläufe dargestellt werden. Die Phantasie des Schülers ist gefordert, Reproduktion und Produktion gehen ineinander über.

Eine solche Kombination von Schalltafeln und Flußdiagrammen zeigen die nachstehenden beiden Tafelanschriften:



Die Anzahl der Kolonnen ist beliebig und bleibt dem Schüler überlassen, ebenso deren grammatische Kategorie, z. B. Nomen nur im Plural, Verb nur mit Akkusativobjekt usw.

Die Schüler bilden einfache Sätze wie

„Die Autoabgase sind giftig.“

„Die Autoabgase belästigen die Fußgänger.“

„Die übelriechenden Autoabgase gefährden die Bewohner.“

oder erweiterte Sätze wie

„Die stinkenden Autoabgase und der lästige Verkehrslärm beeinträchtigen Passanten und Anlieger.“

oder komplexere Sätze wie

„Die Autoabgase gefährden die Einwohner, weil sie giftig sind.“

„Ein Verkehrsproblem sind die Autoschlängen, da sie die Leute behindern und gefährden.“

„An der Rheinbrücke gibt es Verkehrsprobleme durch die Autoschlängen, welche

durch ihre Abgase die Menschen gefährden.“
usw.

Weitere mündliche Übungen
Der Lehrer schreibt sie mit den Schülern

erarbeitend an die Tafel. Er kann Stimuli geben, indem er Schlüsselwörter anschreibt. Er berücksichtigt dabei die Tafelflügel besonders, da sie ihm durch Auf- und Zuklappen bei späteren Übungsphasen Variationsmöglichkeiten bieten oder als Impulse dienen können.

			Klage eines Düsseldorfer Autofahrers	
	muß	schnell	die Straße	über den Rhein nach Düsseldorf
Der Stadtrat	sollte	bald	die Fahrbahn	bauen
		augenblicklich	die Lage	am Platz
Das Expertenteam	will	umgehend	die Situation	vor Ort
	kann	endlich	die Verschärfung	dort
		rechtzeitig	die Pläne	hier
			die Konstruktion	durchführen

Den Schülern wird Zeit gelassen, die Tafel zu überblicken. Dann spricht der Lehrer einen beliebigen Satz von der Tafel als Modell vor, z. B.

„Der Stadtrat sollte endlich die Brücke über den Rhein verbessern.“

und läßt diesen Satz nachsprechen. Daran anschließend führt er durch Vorsprechen der Stimuli eine Substitutionsübung durch, und zwar mit dem Beispielmateriale aus der Schalttafel, ausgehend von dem Modellsatz. Wichtig ist, daß die Schüler nicht ablesen, sondern frei produzieren wie in jeder anderen mündlichen Übung. Nur zur Unterstützung sollen sie einen Blick auf die Schalttafel werfen. Die Schüler, die gerade nicht sprechen, folgen der Übung aufmerksam.

L: Der Stadtrat sollte endlich die Brücke über den Rhein verbessern.

L: bald

L: Der Stadtrat sollte bald die Brücke über den Rhein verbessern.

L: bauen

L: Der Stadtrat sollte bald die Brücke über den Rhein bauen.

S: Der Stadtrat sollte bald die Brücke über den Rhein bauen.

L: muß

S: Der Stadtrat muß bald die Brücke über den Rhein bauen.

L: augenblicklich/nach Düsseldorf

S: Der Stadtrat muß augenblicklich die Brücke nach Düsseldorf bauen.

L: Das Expertenteam/verbessern

S: Das Expertenteam muß augenblicklich die Brücke nach Düsseldorf verbessern.

usw.

Sinn der visuellen Unterstützung durch die Schalttafel ist es, erkennen zu können, wie die einzelnen Austauschglieder funktionieren. Daß das Ablesen von der Schalttafel eine Gefahr zur richtigen mündlichen Realisierung der Sätze ist, muß deutlich gesagt werden, um so mehr, da ja beim Lesen immer wieder von einer horizontalen Linie auf die andere gesprungen werden muß, und so kein flüssiges Sprechen möglich ist.

Der Lehrer sollte den Stimulus bei einer Substitutionsübung immer ansprechen und kann ihn gleichzeitig zeigen. Um der Gefahr des Ablesens zu begegnen oder als Impuls, könnte er die anderen Kolonnen der Schalttafel abdecken.

Der Prozeß des Sprechens muß vom Erfassen der Schriftbilder getrennt werden. Die Schüler, die nicht sprechen, bilden Assoziationen zwischen dem Gehörten und dem Schriftbild.

Eine weitere Art der mündlichen Übung, die von einer Schalltafel ausgeht, läuft folgendermaßen ab.

Der Lehrer gibt den Anfang eines Satzes; der Schüler bildet aus diesem vom gegebenen Anfang einen ganzen Satz, wählt aber die Fortsetzung selbst aus der Schalltafel aus. Dann gibt der Lehrer den gleichen Anfang einem anderen Schüler, der dann wieder einen anderen Schüler, der dann wieder einen anderen Satz bildet usw.

Durch einen Blick auf die Tafel soll sich der Schüler den Satz bereitlegen, bevor er ihn nachspricht.

L: Der Stadtrat muß endlich die Lage vor Ort verbessern.

L: Der Stadtrat

L: Der Stadtrat sollte bald die Situation am Platz verbessern.

L: Das Expertenteam

L: Das Expertenteam will sofort die Verschiebung durchführen.

L: Das Expertenteam

S: Das Expertenteam muß endlich die Konstruktion durchführen.

L: Der Stadtrat

S: Der Stadtrat will schnell die Fahrbahn nach Düsseldorf verbessern.
usw.

Alle vorher genannten Übungen eignen sich auch zur schriftlichen Produktion von Sätzen. Die Schalltafeln sind ein ideales Hilfsmittel zum ersten Schreiben in der Fremdsprache, besonders zum Schreiben, das ohne Aufsicht des Lehrers geschieht. Die Schalltafeln sind Übungsunterlagen zur mündlichen und schriftlichen Produktion von Sätzen in der Klasse und zum selbständigen Arbeiten. Das Üben nach Schalltafeln verleiht dem Schüler Einsicht in das System der Sprache ohne grammatische Benennungen. Wenn man Wörter an verschiedenen Stellen austauscht, funktioniert doch immer der ganze Satz im Zusammenhang. Der Schüler erkennt so, wie man im gleichen Satzmodell, aber in immer neuem Kontext, sinnvolle und richtige Sätze bilden kann.

3. Dialogische Schalltafeln

An jeder der vier Fronttafelseiten wird ein Minidialog mit vier sprachlichen Äußerungen (i–iv) zur selben Situation erarbeitet und angeordnet. Der Schwierigkeitsgrad kann sich dabei von (i) nach (iv) lexikalisch und strukturell steigern.

Diese Äußerungen können vertikal und/oder horizontal gelesen werden. Dabei ergeben sich für den Schüler 256 Möglichkeiten. Das läßt der Klasse ein hohes Maß an Auswahl, erhöht die Konzentration und verhindert Langeweile.

Die Situation „Einladung“, Vorwärts International K 4 B, Einheit 6/d.2

Die Einladung

Comic strip illustrating a dialogue about a pizza invitation. The characters discuss the location, time, and quality of the pizza place.

Top row of panels:

- Man: Hastest du Lust, heute Abend mit mir einen Keks zu gehen?
- Woman: Ich bin doch am liebsten zu Hause.
- Man: Ist doch noch gar nicht weit. Ich hab dich doch eingeladen.
- Woman: Woher hastest du denn Lust?
- Man: Ich war's mit 'da Pietro'. Da gibt's die besten Pizzen.
- Sign: **PIZZERIA DA PIETRO**
Montags Betriebsruhe

Bottom row of panels:

- Woman: Wie könnten wir denn am besten zum Keks gehen? Der hat montags immer auf.
- Man: Ist es da nicht ganz schön gemütlich?
- Woman: Nicht richtig. Wie sieht's heute auf dem Keks aus?
- Man: Der Keks ist ja ein Keks. Der Keks ist ja ein Keks.
- Woman: Wenn ich den Keks will. Der Keks ist ja ein Keks.

sieht dann so aus:

Die Einladung			
(i)	(ii)	(iii)	(iv)
A. Hättest du Lust, heute abend mit mir essen zu gehen?	Wie wär's mit einer Pizza um 8 ⁰⁰ Uhr?	Du wolltest doch schon lange mit mir ausgehen.	Gehen wir doch mal zum „Spanier“ unten am Hafen!
B. Dann habe ich eigentlich keine Lust.	Heute gehe ich früh zu Bett.	Ich habe aber nichts Schönes anzuziehen.	Ich fühle mich gar nicht wohl.
A. Dann gehen wir doch zum Tanzen!	Wir könnten auch begehen.	Im „Odeon“ läuft aber ein guter Film.	Gib' dir 'nen Stoß! Mach mir 'ne Freude!
B. Wenn du meinst.	Na, also gut.	Einverstanden.	Na gut. Aber nur wegen dir.

Ablehnung: Du wolltest doch schon lange
mit mir ausgehen.

- Heute gehe ich früh zu Bett.
- Ich fühle mich gar nicht wohl.
- Dazu habe ich heute keine
Lust.
- Heute auf gar keinen Fall.
- Das kommt überhaupt nicht in
Frage.

etc.

Zustimmung: Wie wär's mit einer Pizza um
8.00 Uhr?

- Wenn du meinst.
- Ist in Ordnung.
- Gut einverstanden.
- Das ist eine großartige Idee.

etc.

Mit den Minidialogen kann auch „Gramma-
tik“ geübt werden. Im Mittelpunkt der Einheit 6
steht die Indirekte Rede und deren Ersatzfor-
men. Folgende Möglichkeiten sind also denk-
bar:

Hättest du Lust, heute abend mit mir
essen zu gehen?

- Ich habe dir doch gesagt, daß ich nicht
mit dir essen gehe.
Dann tanzen wir doch!
- Ich habe dir doch gesagt, daß ich nicht
tanze.

Wie wär's dann mit einer Pizza?

- Ich habe dir doch gesagt, daß ich Pizza
nicht mag.
Gib' dir 'nen Stoß!
Mach mir 'ne Freude!
- Ich habe dir doch gesagt, daß ich heute
früh zu Bett gehe.

oder

Silke schreibt ihrer Freundin/Thomas
schreibt seinem Freund einen Brief und be-
richtet von der Einladung.

Silke schreibt:

Liebe Anja!

Ich muß Dir unbedingt schreiben, was mir
letzten Montag passiert ist. Thomas, ein netter
junger Mann, hat mich zum Abendessen ein-
geladen.

Da jede Äußerung Thomas' mit der von
Silke kombiniert werden kann und umgekehrt,
ergeben sich Dialoge wie

Thomas: Hättest du Lust, heute abend mit
mir essen zu gehen?

Silke: Heute gehe ich früh zu Bett.

Thomas: Im „Odeon“ läuft aber ein guter
Film.

Silke: Na, also gut.

oder

Thomas: Gehen wir doch mal zum „Spani-
er“ unten am Hafen!

Silke: Dazu habe ich eigentlich heute keine Lust.

Thomas: Wie wär's dann mit einer Pizza um 8.00 Uhr?

Silke: Heute gehe ich früh zu Bett.

Thomas: Du wolltest doch schon lange mit mir ausgehen.

Silke: Ich habe aber nichts Schickes anzuziehen.

Thomas: Wir könnten auch kegeln.

Silke: Na, also gut.

Um den Schwierigkeitsgrad zu steigern, kann der Lehrer den linken oder/und rechten Tafelflügel zuklappen. Der Schüler reproduziert nun aus dem Gedächtnis, variiert die sprachlichen Äußerungen oder produziert neue nach eigenem Gutdünken.

Die Minidialoge lassen sich auch heranziehen, um den Wortschatz zu erweitern:

Hättest du Lust, heute abend mit mir essen zu gehen?

kegeln
tanzen
bummeln

Zum Essen habe ich eigentlich heute keine Lust.

Kegeln
Tanzen
Bummeln

oder

Gehen wir doch mal zum Spanier!
Italiener
Griechen
Türken

Ja, gerne. Ich esse gerne spanisch.
italienisch
griechisch
türkisch

Der Lehrer kann auch mit den Schülern erarbeiten, mit welchen Redemitteln sich die Sprachabsichten „Ablehnung/Zustimmung ausdrücken“ realisieren lassen.

Die Schüler ordnen die Redemittel nach ihrer Intensität:

Er fragte mich, ob ich Lust hätte, mit ihm essen zu gehen.

Ich antwortete, daß ich eigentlich keine Lust hätte.

Er meinte, daß wir dann doch zum Tanzen gehen könnten.

Da erklärte ich ihm, daß ich nichts Schickes zum Anziehen hätte.

Thomas entgegnete, daß wir auch kegeln gehen könnten.

Ich sollte mir einen Stoß geben und ihm eine Freude machen.

*Da er mir leid tat, willigte ich schließlich ein und sagte, daß ich einverstanden sei.
etc.*

Die „Dialogische Schalltafel“ eignet sich gut, um Rollenspiele vorzubereiten. Der Lehrer kann die Situation mit ihren besonderen Umständen schaffen und die Personen beschreiben und charakterisieren. Der Schüler wählt nun aus den Minidialogteilen „seine Person“ aus. Da diese bereits eingedrillt und lexikalische wie strukturelle Varianten eingeübt sind, kann er sich voll auf „seine“ Rolle konzentrieren, vielleicht ab und zu nach der Tafel schießend.

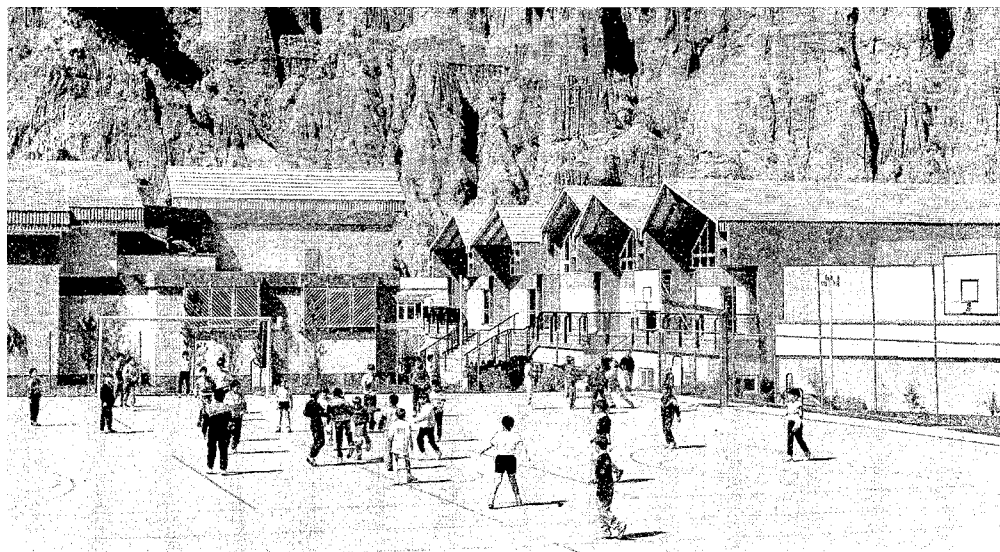
(Fortsetzung folgt)

Tassilo Heidler M. A.

Walters Kommentar:

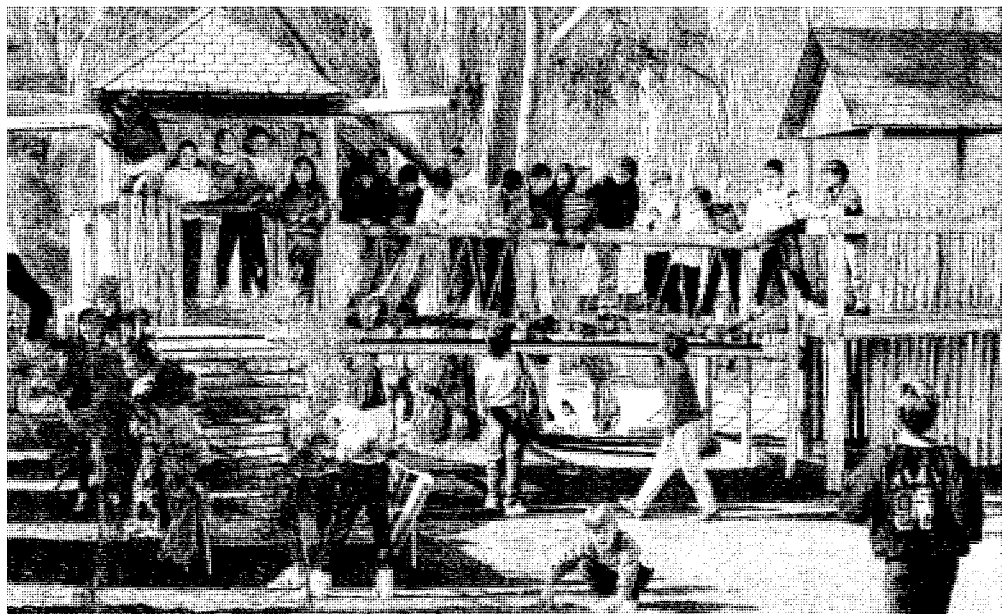
*Also, das schönste
ist es immer noch,
die Tafel mit Mar-
garine einzureiben.*

Walter 12 Jahre

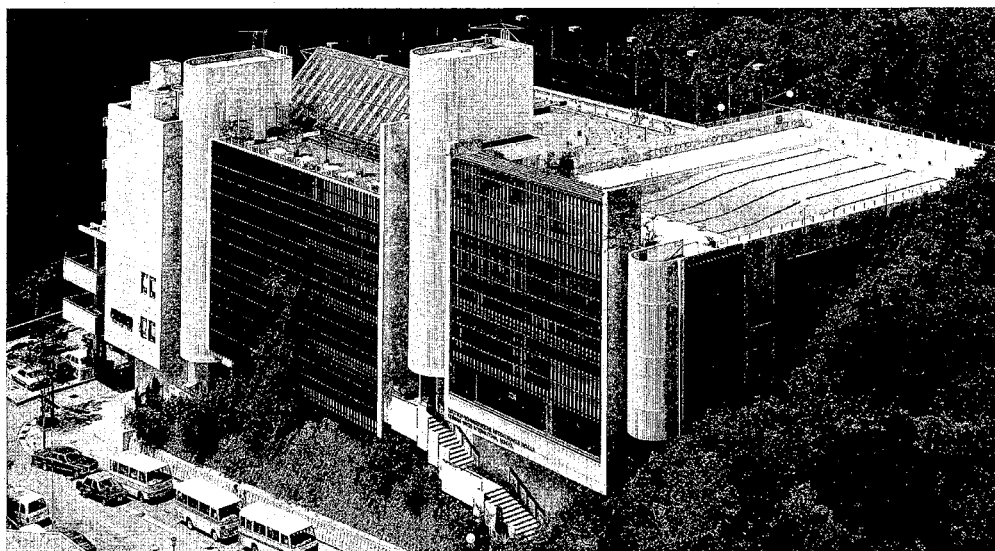
DS La Paz

▲ ... rechts: Turnhalle (50 x 27 m) mit Bühne

Spielplatz zwischen Kindergarten und Unterstufe ▼

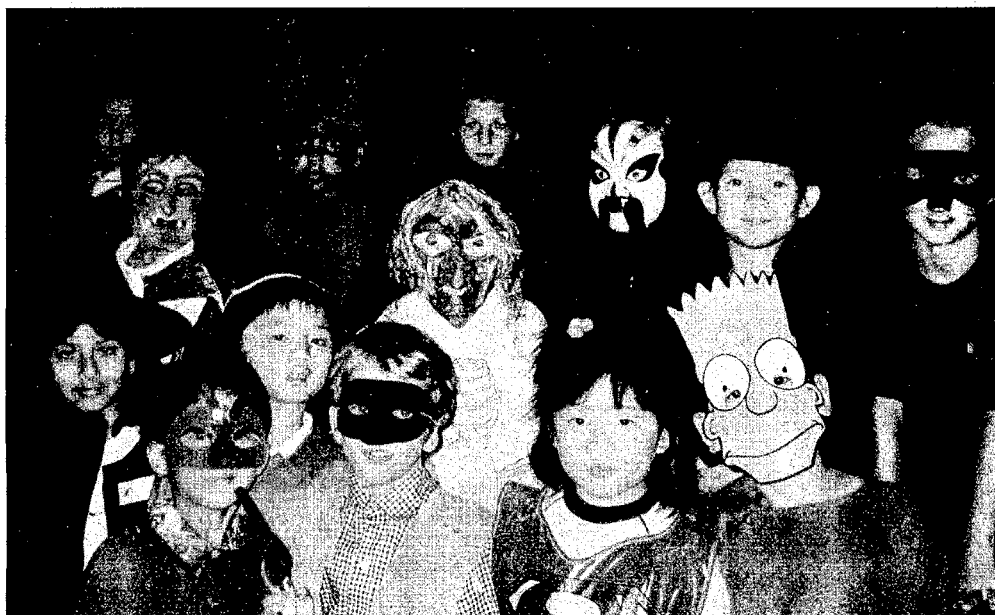


DSIS Hong Kong



▲ Primarstufengebäude mit Schwimmbad auf dem Dach

... Kinder mit Masken ▼



Lernen vor Ort

Umwelt-Projekttag in der Grundschule der Deutschen Schule Athen

Unter dem gerade auch in Griechenland immer wichtiger werdenden Thema „Umweltschutz“ führte die Grundschulabteilung der Deutschen Schule Athen zum ersten Mal drei Projekttag durch.

An diesen Tagen fand kein herkömmlicher Unterricht im Klassenverband statt, sondern die Schüler arbeiteten in jahrgangsübergreifenden Gruppen weitgehend selbständig an einem selbstgewählten Umweltthema.

Aus insgesamt neun verschiedenen Angeboten konnten sich die Kinder für ein Projekt entscheiden. Die jüngsten Schüler bastelten Spiele, Spielzeug und Musikinstrumente aus Abfallmaterialien, während die Zweit- bis Viertklässler sich mit der Trinkwasserversorgung, der Abwasserreinigung, der Müllentsorgung oder der Luftverschmutzung Athens beschäftigten. Andere Gruppen untersuchten die Funktion des Waldes, stellten Umweltpapier selbst her oder machten Meinungsumfragen zu Umweltproblemen der Umgebung.

Wichtiger Bestandteil der Projekttag waren die jeweiligen Exkursionen, also das Lernen „vor Ort“, welches das theoretische Erfas-

sen der doch für Grundschüler recht schwierigen Sachverhalte anschaulich ergänzte. So wurden ein Wasserwerk, eine Mülldeponie, die Kläranlage eines Industriebetriebes, das staatliche Meßamt für Luftverschmutzung, eine Umweltpapierfabrik, ein Gebiet noch gesunden Waldes sowie die Büros eines Umweltzeitschriftenverlages besucht.

Am dritten Projekttag wurden dann in einer Ausstellung die jeweiligen Ergebnisse der Projektgruppen den Mitschülern, aber auch den eingeladenen Eltern sowie anderen interessierten Gästen präsentiert. Dabei verblüffte besonders, mit welcher inzwischen erworbenen Sachkenntnis die Kinder ihre Zuhörer über ihre geleisteten Arbeiten informierten. Ein vom Ökologie-Institut Athens eingerichteter Verkaufstand mit Fachzeitschriften und umweltfreundlichen Schul-, Büro- und Geschenkartikeln rundete diese Veranstaltung ab.

Kinder, Lehrer und Eltern der Grundschule waren sich einig, daß diese Projekttag für alle Beteiligten ein voller Erfolg waren und in Zukunft ein fester Bestandteil der schulischen Arbeit werden sollten.

Norbert Gierig

Pausentheater – mehr als nur Theater

Interessantes Unterrichtsprojekt an der Honterusschule, Kronstadt, Rumänien

Am vergangenen Donnerstag wurde Theater gespielt, am helllichten Tage, mitten auf dem Schulhof, in einer Unterrichtspause. Was dort dargeboten wurde, begeisterte zumindestens die Schüler der Schule, andere haben das Projekt ein wenig belächelt. Aber was dargeboten wurde, war mehr als Theater, nämlich das Fazit einer Unterrichtsarbeit in der 12. Klasse zur Faust-Problematik.

Ziel war es, die Schüler mehr mit der Faust-Dichtung vertraut zu machen und diesen Stoff anhand einer Szene zum besseren Verständnis zu aktualisieren und in Form eines Pausentheaters zu

präsentieren. Das Projekt umfaßte insgesamt sechs Unterrichtsstunden sowie eine Stunde für die Generalprobe.

Gewählt wurde die Szene „Vor dem Tor“. Nachdem die Schüler den Text studiert hatten, wurde im Klassenverband darüber gesprochen, welche Personen heute in solch einer Szene vor den Toren der Stadt, z. B. Kronstadt, vorkommen würden. Danach wurde eine Liste zusammengestellt: Neben Faust und Wagner gab es nun solche Personen wie Schwarzmarkthändler, Geschäftsleute, Betrunkener, Bettler, Intellektueller, Alte, Bauern, Töchter von Geschäftsleuten, Schüler, Studen-

ten, Rocker, Gaukler usw. (...)

Am Tage vor der Aufführung zogen die Schüler mit umgehängten Plakaten in den Pausen durch die Schulgebäude, verteilten Programme, um auf ihr Stück und die Aufführung aufmerksam zu machen. Am 18. 11. um 10.20 Uhr konnte es beginnen – das Wetter war strahlend klar, aber auch eiskalt, mir taten die Schüler ein wenig leid, die als lebende Kulisse mit den Händen im Schnee die 10 Minuten ausharrten. Gruppenweise kamen die Schüler aus dem Gebäude, betraten den Hof mit pantomimischen Bewegungen, dann bleiben sie wie erstarrt stehen. Die Gaukler schrien (und das

mit Begeisterung) den Beginn der Spiele aus:

„Willkommen denn zum Mum-menschanz! Aus Thalias holdem Musenkranz, den alten wie den jungen Gaffern bieten wir heut' in neuen Kleidern ein Stück vom Stück, das Goethe gedichtet einst im Schwung der Morgenröte. Schon seh' ich eine große Menge ...“

Da gab es so manche Spitze, die verteilt wurde, so manches Kritische, was die Schüler in ihrem Leben bewegt, was ihnen im

Alltagsleben, und darüber hinaus, auffällt. Da war vom Bürgermeister die Rede, aber auch vom Krieg im nahen Jugoslawien.

Sehr oft wird über mangelndes Literaturverständnis der Jugendlichen geklagt, dies ist ein Beispiel dafür, daß man Schüler von Lyzealklassen auch für Stoffe der Klassik begeistern kann. Carmen Puchianu, die als Deutsch-Lehrerin dieses Projekt leitete, hat dafür mehr als ein Lob verdient, und so soll es wenigstens an dieser Stelle geschehen.

Erstaunlich auch, zu welchen schauspielerischen Leistungen die Schüler fähig sind, die wenigsten, die da mitspielten, gehören der Theatergruppe der Schule an.

Unnötig zu sagen, daß dies nicht das einzige Projekt ist. Als ein Ergebnis fragte mich meine 7. Klasse, wann wir denn endlich wieder ein Projekt in Deutsch durchführen werden. Projekte kosten viel Zeit und Nerven, doch der Aufwand lohnt sich für Schüler und Lehrer – das hat auch dieses Pausentheater deutlich gezeigt.

Jürgen Fischer

Das Projekt: Pausentheater

XII. Klasse:

Lernziel: Vertrautheit mit Goethes FAUST-Dichtung.

Methode: Aktualisierungsversuch zwecks besseren Verständnisses

Thema: Inszenierung einer Szene aus Goethes Faust I („Vor dem Tor“ – festliches Volk)

Form:

Arbeitsdauer: 6 Unterrichtsstunden
1 Unterrichtsstunde für Generalprobe

Aufführungs- 18. November 10.20–10.30
termin: (11.20–11.30)

Ort: je nach Witterung: Honterushof/Aula

Text, Regie, Bühnenbild, sonstige theatralische Mittel und Effekte werden in Zusammenarbeit des gesamten Klassenverbands realisiert. Dem Deutschlehrer kommt die Rolle des Koordinators oder Moderators zu, Notfalls kann und soll er/sie mitspielen.

Die Textaktualität

Gaukler 2: Ein fröhlich' Fest lockt unsere Spieler,
dem engen Schulhaus, sie entfliehen
und mit unerhörter Schnelle
ziehen sie durch die Welt zur Hölle!

Bewegung der Gruppen

Schwarz-

händler 1: Warum denn hier?

Schwarz-
händler 2: Weil hier, auf dem Honterushof,
die schönsten Mädchen, das beste h
Bier,
und Händler von der ersten Sorte zu
finden sind.

Schwarz-
händler 1: Du überlustiger Gesell',
Juckt dich zum dritten Mal das Fell?
Ich schlag dir gleich eins in die Fres-
se!

Schwarz-
händler 2: Getrau' dich nur ... (ein Geschäft lenkt
sie ab)

Bettler: He Kumpels, nicht dreht euch um,
schaut mich an – ich bin nicht dumm
wie ihr wohl denkt, war sogar
auf der Uni mehr're Jahr:

hab studiert ASE, Biologie,
leider auch Sozio-Philosophie.
Da steh ich nun, ich armer Tor
und bin so schlau als wie zuvor.
Laßt mich hier nicht vergebens leiern,
Nur der ist froh, der geben mag.
Ein Tag den alle Menschen feiern,
er sei für mich ein Erntetag.

**Intellek-
tueller
in Rente:**

Nichts Besseres weiß ich mir an All-
und Feiertagen
als ein Gespräch von Krieg und Kriegs-
geschrei,
Wenn hier in uns'rer Nähe, in Jugosla-
wien,
die Völker aufeinanderschlagen.
Man sitzt im Rentnerklub, trinkt sein
Gläschen aus,
Sieht auf dem Marktplatz dieses bun-
te Treiben.
Dann kehrt man abends froh nach
Hause
und ist zufrieden mit des Tages Ablauf
und segnet Fried' und Friedenszeiten.

Die Durchführung

Arbeitsstunde 4 und 5: 11. Nov. u. 16. Nov.

- Besprechen der Kostüme und notwendigen Requisiten
- Festlegen der endgültigen Textvorlage bzw. Reihenfolge der Dialoge
- Textproben in der Klasse

Arbeitsstunde 6: 17. Nov.

- mimisch-pantomimisches Spiel. Gruppenweise Einüben der Bewegungen, Schritte, festen Positionen.
- Gesamtprobe im Schulhof

Arbeitsstunde 7: 18. Nov.

Generalprobe

Aufführung: Pause 10.20–10.30 im Honterushof

Besprechung und Verwertung des Projekts im Klassenverband (23. Nov.)

Bemerkung: Die Aufführung hat einmaligen Charakter, wird nicht des Theaters wegen, sondern als Endzweck des Unterrichts realisiert.

Wenn nicht mehr allein der Kopf regiert

Projekt- und Wettbewerbsidee: Unsere Schule soll schöner werden

An Schulen, die auf sich halten, gibts heute hin und wieder Projektunterricht. Dies zumeist in Form eines Projekttags oder einer Projektwoche, in welcher der Dreiviertelstunden-Rhythmus des üblichen Unterrichtstags durchbrochen wird zugunsten der intensiven Bearbeitung eines – von den Schülern nach Neigung und Interesse zu wählenden – Themas. Besonders gern werden solche Projektwochen in den letzten Tagen vor den Sommerferien veranstaltet, wenn die Zeugnisse geschrieben, Schüler (und Lehrer?) abgeschlafft und trotzdem noch ein paar Schultage über die Runden zu bringen sind.

Obwohl das Konzept ursprünglich an Gesamtschulen entwickelt und erprobt worden ist, schmückt sich inzwischen auch manches standesbewußte Gymnasium mit „seiner“ Projektwoche, läßt sich damit doch pädagogische Aufgeschlossenheit und Profil demonstrieren. Wenn alles klappt, trägt die Mehrarbeit der Lehrer sogar reiche Früchte. Die Kinder arbeiten konzentriert und begeistert weit über die vorgeschriebene Unterrichtszeit hinaus mit, sind stolz auf das „Produkt“, das ihre Gruppe am Ende präsentiert, während ihre Lehrer erstaunt registrieren, daß ausgerechnet „schwierige“ Schüler, die sonst nur stören und Unruhe in die Klassen bringen, im Projekt mit großer Ausdauer bei der Sache sind.

Kein Wunder also, daß Projektwochen und Projekttage in sind, leider nicht ganzjährig, sondern am Rande eines Schuljahres, denn die „Gymnasialisierung“ des gesamten Schulwesens ist vorangeschritten: Aufgrund des

Anspruchs einer wissenschaftlichen Grundbildung für alle hat sich die Schule „zum Sehschlitz verengt“ (Hans Rumpf) und die wenigen Ansätze eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Lernens verkümmern lassen. Aber gerade weil Schulzeit heute fast die gesamte Jugendzeit abdeckt und sich die außerschulische Welt körperlich-sinnlichen Erfahrungen immer mehr verschließt, wächst der Schule die Aufgabe zu, die Verkopfung zu überwinden. Wenn Kinder nämlich keine Chance mehr haben, ihre „Körpervernunft“ (John Dewey) zu entwickeln, wenn sie die eigenen Kräfte nicht im Umgang mit dem Werkzeug, mit dem Widerstand des Materials sinnlich erfahren können, laufen sie Gefahr, in dieser auf Knopfdruck funktionierenden Welt entweder dem Allmachtswahn oder dem Gefühl totaler Ohnmächtigkeit zu verfallen.

Beobachtet man Projekttage, so erlebt man, was es heißt, ganzheitlich mit Kopf, Herz und Hand zu lernen, vor allem „praktisch zu lernen“: Schweiß rinnt ihnen von der Stirn. Die Hände tun weh von Hacke und Spaten, aber die Schüler geben nicht auf. Stein um Stein muß aus dem harten Wiesenboden hinter dem Schulgebäude geholt werden, um einen ökologischen Schulgarten mit Hügelbeet, Vogeltränke und Wildwuchsgarten anzulegen. Hochrote Köpfe auch im Hof und in der überdachten Pausenhalle: Mit Hobel, Säge, Schmirgelpapier, Beize und Leim bauen Schüler Bänke und Blumenschalen, polieren sie alte Möbel vom Sperrmüll. Wirklichkeit und Vision: Schüler verändern und verschönern ihre Schu-

le, Schulen, die nicht selten Betonburgen gleichen, „langweilig mit grauen Steinwänden, faden Farben, immer gleichfarbenen Türen – zum Einschlafen, öde und trist“, so die Meinung einer Oberstufengruppe in Südwestdeutschland.

Bei einem solchen Projekt würden auch Lehrer von Schülern lernen, denn welcher Lateinlehrer kann schon Möbel bauen, welcher Philosophielehrer versteht sich auf Gartenkunde? „Manch einer von uns“, sagte eine junge Geschichtslehrerin zu dieser Idee, „hätte es nicht leicht, aus seiner Rolle und über seinen Schatten zu springen. Es ist schwer zugeben zu müssen, daß man nicht alles kann.“ Dieses lernende Miteinander Pädago-

gen und Schüler aller Altersstufen, emsig, konzentriert, nicht gestört durch Pausenklingel, ohne Zensuredruck macht sichtbar und hörbar Spaß. Blinder Aktionismus? Die Liste der Themen würde den Verdacht entkräften, denn jedes Projekt, das praktische wie das theoretische, vom Tapezieren und der Grünpflanzung bis zur Diskussion über Schularchitektur und ihre Auswirkungen auf das Schulklima, ist gezielt und führt weiter.

Der Nachholbedarf an Phantasie und Kreativität, an „praktischem Lernen“ ist offensichtlich, nicht nur wenn es um menschenfreundliche Schulen geht.

Paul Schwarz

Zum Beispiel: Lese-Rechtschreib-Schwäche

Sonderpädagogische und Schulpsychologische Betreuung an der Deutschen Schule Singapur

Aus einem Arbeitsbericht:

Es konnten zwei Bereiche der Förderung abgedeckt werden, zum einen Hilfen bei Schwierigkeiten im schulischen Leistungsbe- reich (LRS-Förderung) und zum anderen Hil- fen bei sozialen und emotionalen Störungen. Die sonderpädagogischen Maßnahmen wur- den mehr im ersten Halbjahr berücksichtigt, und im zweiten Halbjahr wurde verstärkt die gutachterliche Tätigkeit zur Begutachtung der Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) in An- spruch genommen. Als sehr hilfreich und kon- struktiv hat sich dabei der Schulpsychologi- sche Dienst Bremen unter der Leitung von Herrn Dr. Wiest gezeigt. Gutachten konnten mit Hilfe verschiedener Testverfahren in Sin- gapur erstellt werden, und der Schulpsycholo- gische Dienst Bremen ermöglichte daraufhin dann eine „förmliche Anerkennung“ der LRS, die an allen Schulen in den einzelnen Bundes- ländern Gültigkeit hat. Damit war es zum er- sten Male an einer deutschen Auslandsschu- le in Süd-Ostasien möglich, diese Anerken- nung einer LRS zu erreichen, und es ist zu hoffen, daß auch weiterhin Schüler diese Hilfe bekommen können.

Zusätzlich konnten dann einige Schüler mit LRS-Problematik an einer Therapie teilneh- men. Zahlreiche Elterngespräche unterstütz- ten diese Arbeit.

Die Stundenverteilung war bei 10 Stunden pro Woche folgendermaßen gewichtet:

Elterngespräche	circa 3 Std.
Schülergespräch	1 Std.
LRS-Betreuung	3–4 Std.
Therapeutische Betreuung	2–3 Std.
Gutachterliche Tätigkeit als Schulpsychologin	3–4 Std.

1. Zwei bis drei Elternsprechstunden wurden pro Woche angeboten. Es nahmen Eltern der Klassenstufen 1–8 teil. Besonders die Eltern der Schüler mit LRS-Schwierigkei- ten nahmen das Angebot wahr und konn- ten beraten werden. Weitere Themen der Elternsprechstunden waren Schullei- stungsprobleme der Kinder, Umschulungs- probleme, Erziehungsschwierigkeiten zu Hause, familiäre Schwierigkeiten mit dem Hintergrund „Leben mit der Familie im Ausland“ und Schwierigkeiten einzelner Schüler mit einzelnen Lehrern. Die Elterngespräche wurden kostenfrei von der Deutschen Schule Singapur angebo- ten.
2. Eine Schülersprechstunde fand im ersten Schulhalbjahr statt. Die Schüler sprachen vorwiegend Leistungsproblematiken und Schwierigkeiten mit dem Elternhaus an. Am Schülergespräch konnten die Schüler kostenlos teilnehmen. Da diese Stunde

nicht genügend frequentiert wurde, wurde im zweiten Halbjahr diese Stunde zur gutachterlichen Tätigkeit bei LRS-Schülern genutzt.

3. Eltern-Schüler-Lehrer-Rundgespräche und Unterrichtsbeobachtungen wegen Schwierigkeiten der Schüler wurden bei Bedarf extra anberaumt.

Die folgenden Fördermaßnahmen waren schulpyschologische und sonderpädagogische Leistungen, die in Absprache mit den Eltern zwar von der Deutschen Schule Singapur zur Verfügung gestellt wurden, aber extra von den Eltern honoriert werden mußten.

1. An der Lese-Rechtschreibbetreuung (LRS) nahmen Schüler der Klassenstufen 3, 4, 5, 6 und 7 teil.

2. In der Kinderpsychologischen Betreuung waren vier Schüler aus den Klassenstufen 1, 8 und 10.

3. Die „Formelle Anerkennung“ der LRS durch ein Schulpyschologisches Gutachten konnte bei 4 Schülern erreicht werden. Zwei Schüler haben die Dt. Schule Singapur mit dieser Anerkennung zum Schuljahresende 1992/93 verlassen und zwei Schüler können an der Dt. Schule Singapur weiterhin adäquat von den Kollegen pädagogisch gestützt und betreut werden.

Weitere Gutachten in den Klassenstufen 7 und 8 sind von den Eltern schon beantragt worden, konnten aber aus Zeitmangel nicht berücksichtigt werden.

Brigitte Neite

Die Farbe Rot

Spielbergs Film „Schindlers Liste“: Ein Kapitel Deutschlandkunde

Schwarze und hispanische Schüler in Oakland (USA), von ihrem Geschichtslehrer in Steven Spielbergs Film „Schindlers Liste“ geschickt, johlen und stören mit Zwischenrufen, als auf der Leinwand der deutsche Lagerkommandant Goeth brutal jüdische Zwangsarbeiter abknallt. Die Schüler rechtfertigen sich hinterher: „Brutalität und Tod haben wir hier täglich vor der eigenen Haustür.“ und „Wir haben von diesen Konzentrationslagern keine Ahnung, aber wir hören eine Menge Judenwitze.“ Diese beiden ehrlichen Aussagen müssen wir aufgreifen, wir Lehrer; die zweite Aussage markiert ein graduell unterschiedliches Versagen, die erste Aussage könnte bewußter, vorstellbarer diskutiert werden, hätten wir nicht darin versagt, unvorstellbares geschichtliches Geschehen bewußter werden zu lassen. Taugt dazu Spielbergs Film, der in aller Welt läuft, auch dort, wo Deutsche Auslandsschulen beheimatet sind?

Taugt dazu ein Spielfilm über die Judenverfolgung? Paul Celan hat metaphorisch in seiner *Todesfuge* den blonden Grundton von Frauenhaar in goldenes Haar der deutschen Margarete und in aschenes Haar der jüdischen Sulamith verwandelt, eine Engführung Bach'scher Fugenkunst; das Oxymoron „Schwarze Milch der Frühe“ (übernommen von Rose Ausländer) ist längst beispielhaft für Todesnahrung. „Der Tod ist ein Meister aus Deutschland“ ist sprichwörtlich für die Nazi-Zeit. Es scheint möglich zu sein, literarisch, poetisch eine Aussage zu machen über Unmenschlichkeit trotz Adornos *KZ-Bilderverbot*. Peter Weiss hat in seinem Stück *Die Ermittlung* Gerichtsprotokolle des Auschwitzprozesses durch poetische Zeilenbrüche in Oratoriengesänge gefaßt, für uns Theaterbesucher damals vielleicht die einzige ertragbare Form, Unfaßbares zu fassen und nicht ganz zu verzweifeln angesichts der Dokumente.

Schindlers Liste ist kein Dokumentarfilm, ist ein ganz bewußt inszenierter Spielfilm. Spielberg sagt zwar: „I kept all my tricks out of it“. Diese Tricks haben wir noch vor Augen im *Jurassic Park* und sind verärgert über die dürtige Handlung dieses Streifens. Und es sind auch nicht die parodistisch übersteigerten technischen Tricks seiner *Indiana Jones* Comics.

Spielberg wählt jedoch in *Schindlers Liste* bewußt Schwarz-Weiß Filmmaterial und nicht den Farbfilm, um dem Dokumentarischen nahe zu kommen und um es gleich wieder metaphorisch auszudeuten. Als im Film der erste jüdische Zwangsarbeiter beim Schneeschaukeln erschossen wird, zeigt die Nahaufnahme den Sterbenden, aus seiner Genickwunde fließt ein breiter Strom Blut in das Weiß des Schnees. Die Farbe Schwarz ist hier die Farbe des Blutes, ein leuchtendes Rot eines Farbfilms wäre unerträglich gewesen und hät-

te das Sterben des Juden in Horrorfilmnähe gerückt. Horror war die alltägliche Erfahrung im KZ, Blut auch, aber das darf kein Theaterblutrot sein, damit würde man beleidigen.

Die Farbe Rot allerdings gerät Spielberg nun zu einer unvergeßlichen Metapher und damit zu einer poetischen Durchbrechung des dokumentarischen Schwarz-Weiß: Schindler beobachtet von einer Anhöhe herab das Zusammentreiben der Menschen im Krakauer Judenghetto, im (leider) etwas blaustichigen Schwarz-Weiß Bild taucht aus der hastenden Menschenmenge ein dunkelroter Mantel eines kleinen Mädchens auf; es ist kein leuchtendes Rot, sondern ein Rot, welches sich über ein Dunkelgrau gelegt hat und zwar nur über das Dunkelgrau dieses Mantels. Merkwürdig zielstrebig und ruhig wandert das kleine Mädchen durch die gehetzte Erwachsenen-Gruppe. Schindler mag hier einen Lebensgedanken, einen Hoffnungsschimmer verspürt haben, dieses kleine Mädchen könne gerettet werden, die Farbe Rot ist seine, Schindlers, Hoffnung; und diese Hoffnung trägt. Später sieht er das getötete kleine Mädchen auf einem Leichenkarren, auch hier dunkelrot der Mantel im umgebenden Schwarz-Weiß des Films. Spielberg sieht darin sicher die Schlüs-

selszene seines Films: Die Wandlung Schindlers vom berechnenden Fabrikbesitzer, Lebermann und Nationalsozialisten zum spontanen Retter von 1 100 jüdischen Mitarbeitern wird im Dialog nicht deutlich, dafür setzt Spielberg das Bild, ein ergreifendes poetisches Bild. (Leider wird diese Poesie durch die unnötigen Schlußfarben des Films gemindert, hier – wie auch in der Larmoyanz der letzten, freierfundenen Schindlerrede an seine endgültig geretteten Mitarbeiter – schlägt Hollywood-Kino durch.) Spielberg verzichtet auf Tricks, aber er spielt mit all seinen bekannten Kameraregistern und Montagekünsten. Er benutzt sehr oft die Handkamera, aber dies ist nicht die unruhige Handkamera eines Dokumentarfilmers, sondern die Unruhe ist inszeniert, ganz bewußt ist die Kamera verwackelt eingesetzt, um Nähe zum Geschehen zu finden, in den Momenten der hilflosen Flucht der Menschen vor den Peinigern oder in der Enge der Gaskammer. Todesangst wird nicht abgeleitet, sondern mit der Kamera *erzeugt*. Allzu oft blickt die Kamera aus der Gürtelhöhe eines Menschen, erinnert an die permanenten E. T.-Einstellungen, ohne aber deren Aussagekraft zu haben. Interpretierende Kamerafahrten und Schwenks lassen besonders in der ersten



Oskar Schindler (Liam Neeson) und sein jüdischer Buchhalter Itzhak Stern (Ben Kingsley) stellen eine Liste von über 1 100 jüdischen Arbeitern zusammen, die Schindler zu retten hofft.

Filmhälfte routinierte Bilderfolgen mit weichen Schnitten in einer oft unnötigen Harmonie verändeln. In der zweiten Hälfte des Films wird der Schnitt härter, werden Schwenks zielgerichteter und sparsamer, damit wirkungsvoller eingesetzt.

Spielberg bringt dagegen sehr wirkungsvoll in Detailaufnahmen, die oft zur Totale übergehen, Bildentscheidendes: Tintenfüßer und Federn zum Beschriften von Listen aller Art; Stempel, die geräuschverstärkt Todesurteile verrechtlichen, und immer wieder Namen und Buchstaben, sogar Teile von Buchstaben, welche die ganze Leinwandhöhe überspannen, in jener packenden Sequenz, in der auf einer alten Schreibmaschine die 1 100 Namen von jüdischen Zwangsarbeitern aufgelistet werden, von Juden, die einerseits mit ihrem Kapital erst die Gründung der Schindlerschen Firma ermöglichten und andererseits zu den bewährten Fachkräften zählen. Und man weiß, diese Liste löst die namentlich Genannten aus der Todesmaschinerie. Die übergroßen, randausfransenden Schreibmaschinentypen sind natürlich sprechender als jeder Dialog, und um so perfider erscheint die Akribie, mit welcher auf der anderen Seite das Töten von Menschen von den KZ-Schergen in endlosen Listen verwaltet wurde. Die Liste, das Dokument eines Namens wird somit zum Symbol, nicht das Dokument spricht, sondern das Symbol; filmästhetisch gesehen: Der Spielfilm überhöht in solchen Bildern Dokumentarisches.

Eine Nachtaufnahme bringt die beleuchteten Lagerstraßen, den kreisenden Suchscheinwerfer vom Bildaufbau her zusammen mit dem Balkon des Kommandantenhauses hoch über dem Lager, dem Balkon, auf welchem Schindler und der Kommandant Goeth um billige Arbeitskräfte feilschen. Die Ganzheit ist in der Totale gestochen scharf; sobald eine lange Brennweite Schindler in die Nahaufnahme nimmt, verschwimmen die Lagerlichter zu wattigen Lichtflecken, aus dem Dokumentarfoto wird eine Porträtaufnahme mit einem unwirklichen, künstlichen, gemalten Hintergrund. So werden Welten voneinander abgetrennt, wenn die Realität durch die Fiktion interpretiert werden soll.

Die Schwarz-Weiß Technik erinnert in ihrer subtilen Ausleuchtung von Räumen und Gesichtern und der Schattenbildung an René Clair Filme der vierziger Jahre. Lichttauren spielen um Gesichtskonturen, die nackten Oberkörper der Gespielinnen von Schindler und Goeth sind in Gegenlichtschatten ästhe-

tisierend modelliert; um so schonungsloser werden die hilflosen nackten Körper der jüdischen Häftlinge dem flachen Tageslicht ausgesetzt. Dieser Spielfilm ist bis in die kleinste Nuance durchgestaltet, und damit schafft Spielberg sich und dem Zuschauer eine interpretierende Distanz zum Dokumentarischen wie Paul Celan in seiner *Todesfuge* und wie Peter Weiss in seinem Stück *Die Ermittlung*. Diese Distanz beschwichtigt nicht, sie klärt, ohne Ergriffenheit zu verhindern. Und damit ist eigentlich gesagt, daß der Film *Schindlers Liste* eine Möglichkeit ist, Fast-Vergessenes aufzuarbeiten, am Deutschlandbild zu zeichnen. Vielleicht ist es von Vorteil, daß der Zeichner Amerikaner ist und Jude, und es berührt doch seltsam, daß kein deutscher Regisseur bisher anhand der Schindler Akte Vergangenes aufarbeiten wollte oder konnte. Nazi-Deutschland anhand eines *guten* Deutschen zu beschreiben, verblüfft zunächst mal, vielleicht kann dies wie gesagt, nur ein Ausländer. Der gute Deutsche bekommt als Gegenpart einen sadistischen Deutschen: Es sind der Kriegsgewinnler und Bohemien Oskar Schindler mit seinem eleganten weichen Haarschnitt und der SS-Lagerkommandant Amon Goeth mit seinem kurzen militärischen Haarschnitt. Beide sind Nationalsozialisten, sie saufen gemeinsam, haben beide ihre wechselnden Geliebten, Goeth in besitzender machtgieriger Weise; Schindler ist der Genießer. Goeth knallt mit dem Jagdgewehr von seinem Balkon Zwangsarbeiter wie Tiere ab, Schindler rettet Menschen um ihrer selbst willen erst, als die Farbe Rot es ihm signalisiert hat; vorher unterscheidet er sich kaum von den anderen deutschen Fabrikherren, die sich billige Arbeitskräfte aus den Ghettos und den KZ's holen, der SS sozusagen abkaufen. Schindler hat gerade mal Geld genug für 1 100 Juden, Goeth verkauft ihm sein sentimental geliebtes jüdisches Hausmädchen (welches er andernfalls hätte eigenhändig töten müssen, so sagt er zynisch-weinerlich, um ihm die Gaskammer von Auschwitz zu ersparen).

Kann man mit dieser Personenkonstellation und einigen thematischen Ellipsen den *Deutschen der Nazizeit* charakterisieren? Sicher nicht, aber es entstehen Konturen. Eine kleine Schwäche des Films ist es, daß dieser gute Deutsche zu *hollywoodmäßig* siegt; man hätte ihn auch stiller anlegen können, nicht als Gutsherr, der mit seiner Geliebten ausreitet; auch sein Antipode Goeth reitet aus, auf einem Schimmel. Und so einfach war das nicht: Es gab die übermächtigen Goeths in ihrer

Vielzahl, und die siegten fast immer; es gab die wenigen Schindlers in ihrer Gerissenheit und in ihrer Zerrissenheit. Kann man das auf ein gegensätzliches Paar reduzieren? Denkbar wäre dramaturgisch ein weniger *gerissener*, dafür ein umso deutlich *zerrissener* Schindler, der dem historischen Vorbild immer unähnlicher sähe. Aber vielleicht ist das gerade die Größe des Films, die Größe Spielbergs, sich dramaturgisch auf die gefährlichste Bahn zu begeben, nämlich das Klischee des grundsätzlichen bösen Deutschen der üblichen Nazi-Filme zu durchbrechen, während er noch in seinen *Indiana Jones* Filmen mit blauäugigen blonden Hünen sadistische Arier karikiert. Zu durchbrechen auch dadurch, daß er neben einem Sadisten eben nicht den stillen, märtyrerhaften Deutschen zeigt, sondern einen Vollblutmenschen und korrupten Schwarzhändler. Diese Konstellation gelingt, ob sie jeden Zuschauer anspricht, bleibt zu fragen.

Man fragt sich oft Anderes in diesem Drei Stunden Opus: Darf man das machen? Darf man mit der Kamera todesverzweifelten Frauen folgen in die Gaskammer, selbst wenn sich für diese Frauen von Schindlers Liste in der letzten Sekunde die Wasserduschen öffnen und nicht die Gasbehälter. Wird damit nicht das Sterben von abertausend Menschen in den Gaskammern für einen Glücksmoment des Weiterlebens einiger Weniger verdrängt? Was ist mit denen, die Schindler nicht retten konnte? Spielberg hat hier sicher seine Grenze gesehen. Den ganz persönlichen Tod der Juden in den Gaskammern darf ein Spielfilm nicht darstellen, kann ein Spielfilm nicht darstellen, kann man nur andeuten und den wissenden Zuschauer weiterbedenken lassen.

Und die *Feuerlöcher* des Oratoriums von Peter Weiss? Spielberg läßt Flammen aus einem Kamin schlagen, Rauch und Asche quellen in den dunklen Himmel, *ein Grab in den Wolken da liegt man nicht eng*. Diese Bilder machen betroffen, der brennende Leichenhaufen, ein überdimensionaler Scheiterhaufen einer anderen Sequenz ist entsetzlich. Grausam genug sind die Erschießungen, eine unmenschliche Szene: Ein kniender Häftling wartet auf den Genickschuß, zwei Pistolen versagen, das Klicken im Nacken, mehrmals, das Fluchen der SS-Leute, der erlösende Schuß folgt nicht. Was heißt „erlösend“? Darf man soetwas überhaupt schreiben? Auch hier im Film eine Grenze des Zeigbaren, des Ertragbaren. Das *Zeigbare* muß in Achtung vor den Opfern sehr sorgsam abgewogen werden, das *Er-*

tragbare dagegen darf Zuschauer nicht zu vorsichtig, zu schonend behandeln; denn die Opfer in Auschwitz mußten realertragen, nicht als Filmbild auf der Leinwand.

Spielberg hat mit Feingefühl Zeigbares und Ertragbares geprüft und dann dargestellt, wenn er die formale Sicherheit seiner filmischen Mittel gefunden hatte. Darum ist dieser Film, es sei wiederholt, inhaltlich und formal ein großer Film.

Und dann ist da noch der Jude Itzhak Stern, der kühle, fast gefühllose illegale Geschäftsführer der Schindlerschen Fabrik, ein „*Schwarzhändler des Todes*“ (Peter Buchka), der mit seiner Listigkeit die ganze Perversität des Geschehens aufdeckt. Erst die forcierte Endlösung, alle Juden zu vergasen, schafft die rettende Idee, 1 100 von ihnen nach Böhmen zu evakuieren, damit sie kriegswichtig Granatenhülsen drehen für den Hitlerschen Endsieg. Der verbrecherische Vernichtungskrieg schafft für Schindler Freiräume seiner korrupten Tätigkeit. Seine Korruption, seine Frechheit, und die Klugheit des Taktikers Itzhak Stern schützen Leben. Zum Nazi-Paar Goeth Schindler kommt das Retter-Paar Stern Schindler, ein recht eingängiges, wenn auch etwas einfach gestricktes Bild: Der Deutsche und der Jude überlisten, besiegen gemeinsam die unheilige Allianz des guten Deutschen mit dem bösen Deutschen.

Das ist eine entscheidende Aussage des Juden Spielberg; so einfach und überzeugend eindringlich konnte sie vielleicht nur der Amerikaner Spielberg treffen, einem deutschen Regisseur erschiene simple Dialektik vielleicht nicht anspruchsvoll genug. Israel hat schon sehr früh Oskar Schindler gedankt für diese gemeinsame deutsch-jüdische Rettungsaktion. Deutschland hat bisher Oskar Schindler kaum beachtet. Kann es daran liegen, daß eine Beachtung Schindlers nicht nur eine Verbindung zu Itzhak Stern herstellte, sondern besonders auch eine Verbindung zum Sadisten Amon Goeth erzwänge, eine Beschäftigung mit der Person Amon Goeth, die selbstquälerisch ausfallen könnte? Mit Eugen Kogons *SS-Staat* jedoch ist noch nicht alles gesagt, wenn wir auch froh sind, auf ihn, *den Frühen*, verweisen zu können in unserer Aufarbeitung unserer Geschichte.

50 Jahre nach Auschwitz erleben wir in tiefer Betroffenheit eine filmische Interpretation von Menschsein in einem von Deutschland verschuldeten Grauen. Aber diese Betroffenheit gibt uns auch die Möglichkeit, über das Geschehen damals offener zu sprechen,

Schindlers Liste ist keine vernichtende Darstellung des Deutschen der damaligen Zeit, macht nicht sprachlos, sondern gibt Chancen des versöhnenden Sprechens miteinander.

Somit ein Kapitel Deutschlandkunde auch für die Oberstufen unserer Auslandsschulen? Ich denke schon, wenn die Betroffenheit unserer ausländischen Schüler in offenes und verstehendes, nicht nur verdammendes Reden über das deutsche Damals mündet, wenn

wir Lehrer dieses Reden nicht scheuen. Spielberg jedenfalls bietet mit seinem Film *Schindlers Liste* einen Einstieg in Gespräche über das Grauen einer historischen Diskriminierung des Anderen und über das notwendige Miteinander der ethnischen Gruppen dieser Welt heute. Und Itzhak Stern gibt das weiterführende, hoffnungsvolle Gesprächsmotto: „Wer ein Menschenleben rettet, rettet die Menschheit.“

Heinz Weischer

BERUFLICHE BILDUNG

Berufliche Bildung am Schulort São Paulo/Brasilien

Der Stellenwert der beruflichen Bildung wird in öffentlichen Diskussionen weltweit hoch eingeschätzt, und als gesicherte Erkenntnis gilt, daß ein hohes Bildungsniveau sich in keinem Land zum „Nulltarif“ aufrechterhalten läßt. Die Stellungnahmen dazu sind von deutschen Landes- und Bundespolitikern vorwiegend parteipolitisch geprägt, und oft sind selbst die Aussagen von Bildungspolitikern eher reine Lippenbekenntnisse, da die den Politikern von den Berufsverbänden oft in mühsamen Verhandlungen abgerungenen, notwendigen und berechtigten Verbesserungen im Bildungs- und Ausbildungsbereich aus finanzpolitischen Gründen selten voll durchgeführt werden. Im Bereich der Auslandsschulen ist hierbei besonders gravierend, daß in den letzten Jahren die Finanzmittel gesenkt wurden und durch nachhaltige Stellenkürzungen vermittelter Auslandslehrer die Qualität der Bildung an deutschen Auslandsschulen sicherlich nicht zugenommen hat, im Ergebnis bedeutet dies ein erhebliches „Zurückfahren“ deutscher Kulturarbeit im Ausland.

Erfreulich ist, daß in dem offiziellen Mitteilungsblatt des VdLiA im Jahre 1992 verschiedene Beiträge die Duale Berufsausbildung würdigten (vgl. 1/92 Berufliche Bildung an deutschen Schulen im Ausland – E. Weiss; vgl. 2/92 Thesenpapier zu berufl. Bildungsgängen – H. Neimöck), informativ sind jedoch auch die Beiträge von Kollegen vor Ort, die in der beruflichen Ausbildung eingesetzt sind (vgl. 1/92 Der dualen Bildung eine Lanze brechen – K. Weidinger; 4/92 Schreiben des VdLiA an die GTZ mit detaillierten Informationen über berufliche Bildungsgänge im gesamten weltweiten Auslandsschulwesen). Da die Duale Ausbildung vor allem in Südamerika einen Schwerpunkt besitzt, soll im folgenden der Schulort São Paulo beschrieben werden, an dem der Verfasser dieses Beitrages seit 1989 als Fachlehrer für Spedition und Datenverarbeitung unterrichtet.

Wie entwickelte sich nun die Duale Ausbildung am Schulort São Paulo seit 1982?

1982 wurde der Gründungsvertrag zwischen der Deutsch-Brasilianischen Handelskammer und dem Colégio Humboldt unter Mitwirkung des Deutschen Generalkonsulats geschlossen. Die schulische Ausbildung der ersten Klasse mit dem Ziel Industriekaufmann lag in den Händen von H. Badura, Diplom-Handelslehrer mit Ausbildungserfahrung aus Chile. Durch die Anerkennung des DIHT wurde gesichert, daß die Ausbildung zum Industriekaufmann in Deutschland genauso gültig wurde, wie die ab 1984 begonnene Ausbildung zur zweisprachigen Fremdsprachensekretärin, ab 1988 auch dreisprachig (Deutsch, Englisch, Portugiesisch). Waren es zu Beginn 1982 noch 18 Auszubildende, so wuchs der Wirtschaftszweig am Colégio Humboldt bis zum Jahre 1989 auf rund 100 Berufsschüler

an, da ab diesem Jahr ein weiterer kaufmännischer Ausbildungsgang im Dualen System, der Speditionskaufmann/Speditionskauffrau eingerichtet wurde. Diese Steigerung der Zahl an Ausbildungsverträgen mit rein deutschen, deutsch-brasilianischen oder rein brasilianischen Firmen in São Paulo war das Verdienst des zweiten Leiters des Wirtschaftszweiges, Herrn K. Karsten, der 1988 H. Badura ablöste.

Wohl keiner außer den bisherigen Leitern des Wirtschaftszweiges weiß wie mühevoll es ist, neue Ausbildungsfirmen in São Paulo zu gewinnen und – wenn es rein brasilianische Firmen sind – diese vom Vorteil und der Notwendigkeit dieser Art von Ausbildung zu überzeugen. Was in Deutschland bequem über Telefon zu regeln ist, muß hier vor Ort in oft wiederholten Verhandlungen in den Firmen durch intensive Gespräche erreicht werden; eine alles andere als leichte Sache, insbesondere wenn der Personalchef der zu gewinnenden neuen Ausbildungsfirma als Brasilianer noch nie etwas hörte vom Dualen System und selber nur eine brasilianische, akademische Ausbildung durchlief. Der Zeit- und Arbeitsaufwand für die Beschaffung neuer Ausbildungsplätze in einem Stadtgebiet der Größe São Paulos, mit ca. 18 Millionen Einwohnern ist gewaltig; hinzu kommt der Aufwand für die jährliche Werbung von etwa weiteren 20 Schülerinnen und Schülern aus dem Stadtgebiet von Rio de Janeiro, das zwar ebenfalls über eine deutsch-brasilianische Begegnungsschule verfügt, mit anerkanntem deutschem Abitur, jedoch nicht über einen Wirtschaftszweig wie am Colégio Humboldt, São Paulo. Dieser Verwaltungsaufwand wurde von H. Badura, in einem humorvollen Beitrag zur Festbroschüre, anlässlich des 10-jährigen Jubiläums des Wirtschaftszweiges 1992, herausgestellt. Am 18. September 1992 wurde in einem großen Festakt im Club Transatlântico und unter Mitwirkung vieler Prominenz aus der Wirtschaft São Paulos das Jubiläum gefeiert, dabei wurde der Wirtschaftszweig – bis dahin bekannt unter dem Namen „cursos comerciais“ – in

Instituto de Formação Profissional Administrativa (IFPA)

umgetauft. Mit diesem neuen Namen sollte klargestellt werden, daß die deutsche Duale Ausbildung in São Paulo mehr ist als nur ein „Kurs“, von denen es in São Paulo tausende gibt, da oft kleine und kleinste Institute Kurse verschiedenster Art, tageweise, wochen- oder monatsweise anbieten. Die Ausbildungsgänge zu den drei o. a. kaufmännischen Berufen entsprechen jedoch zeitlich (2 Jahre) und in-

haltlich der beruflichen Ausbildung von Abiturienten in der Bundesrepublik Deutschland. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Die schulischen Abschlußprüfungen stammen aus Deutschland, die Kammerprüfungen werden ebenfalls nach deutschem Muster abgelegt. Die Prüfer sind erfahrene Praktiker, in Deutschland zum Kaufmann ausgebildet, in São Paulo meist Leiter von Unternehmen oder in verantwortungsvollen Managementpositionen von deutschen/brasilianischen Firmen stehend. Auch die Zwischenprüfungen am Ende des ersten Ausbildungsjahres, in Deutschland reine Angelegenheit der Kammer, werden in São Paulo durch das IFPA am Colégio Humboldt abgenommen.

Die Aufnahmebedingungen für einen der Ausbildungsgänge sind zufriedenstellende Deutschkenntnisse sowie ausreichende Kenntnisse in Englisch, bei den Fremdsprachensekretärinnen gute deutsche und auch englische Sprachkenntnisse, ferner der Abschluß der 11. Klasse, was in Deutschland in etwa dem Realschulabschluß vergleichbar ist. Wünschenswert, jedoch nicht Bedingung, ist der Nachweis des KMK-II Diploms. Schulische Fächer sind als Kernfächer Spezielle Betriebswirtschaftslehre mit deutschem Schriftverkehr, Allgemeine Wirtschaftslehre/Sozialkunde, Buchführung, Wirtschaftsrechnen und Datenverarbeitung. Diese Fächer werden am Ende der beiden Ausbildungsjahre schriftlich geprüft und berechtigen bei deren ausreichendem Bestehen zur Zulassung der Kammerprüfung, wobei in 30 Minuten Zeit pro Prüfling die in den Betrieben erworbene Praxis anhand von Fällen beurteilt wird. Weitere schulische Fächer sind außerdem Wirtschaftsentglish, Schriftverkehr in Portugiesisch, sowie brasilianische Rechtskunde (Direito). Gegenüber einer Stundentafel von 13 bzw. 11 Wochenstunden, die in Deutschland an den beiden Unterrichtstagen in der Berufsschule abgehalten werden, ist somit in São Paulo an den beiden Schultagen ein Pflichtstundenprogramm von 18 Stunden zu absolvieren. Doch allein schon wegen teils mangelnder deutscher Sprachbeherrschung, vor allem in der Schriftsprache, ist das Mehr an schulischen Wochenstunden notwendig. Waren die Schüler in früheren Jahren fast ausschließlich Deutsch-Brasilianer aus deutschsprechenden Familien, so verlagerte sich der Anteil seit 1990 zunehmend auf Brasilianer mit ca. 40 % aller Berufsschüler, die Deutsch ausschließlich an einer Schule und nicht zu Hause lernten. Dies bedeutete in den letzten

Jahren, daß die Unterrichtsarbeit durch zunehmende Spracharbeit erschwert wurde; bei gleichzeitig im Niveau gestiegenen Abschlußprüfungen aus Deutschland, die in der kaufmännischen Berufsschule vom Aufgabentyp her entscheidungsorientiertes, fallbezogenes Denken verlangen, im Gegensatz zum multiple-choice-Typ der Kammer-Zwischenprüfungen, die auf der Ebene des Fakten-Wissens stehen.

Welche Probleme stehen noch an? Welche Perspektiven hat die deutsche Duale Berufsausbildung in São Paulo in den 90er Jahren?

1. Ein Durchbruch auf breiter Linie würde erreicht, wenn es gelingen würde, die deutsche Duale Berufsausbildung im kaufmännischen Bereich durch die brasilianischen Behörden anerkannt zu bekommen und vergleichbar wie im Bereich der gewerblichen Berufsausbildung durch den SENAC/SENAI, der vorbildliche Ausbildung im gewerblichen Bereich leistet, in Brasilien zu institutionalisieren. Ob es dann allerdings möglich wäre, die deutsche Unterrichtssprache beizubehalten und die deutschen Curricula der kaufmännischen Berufsausbildungen im Sinne der KMK-Beschlüsse in Zukunft zu unterrichten mit weiterhin voller Anerkennung durch den DIHT, wäre fraglich. Oder mit anderen Worten: ist es überhaupt möglich und wünschenswert, unsere typisch deutsche, kaufmännische Berufsausbildung Brasilien als System unverändert „überzustülpen“?

2. Um die gesamte Ausbildung insbesondere in den Betrieben/Firmen zu festigen, ist es notwendig, daß die brasilianischen Firmen ihre Ausbilder, sofern es diese außer dem Personalchef gibt, zu schulen und auf das deutsche Duale System einzugewöhnen. Die ersten Schritte sind hier 1992 durch die „Câmara de Comércio e Indústria Brasil-Alemanha“ eingeleitet worden, so daß zukünftig zu erwarten ist, daß der Leiter am IFPA des Colégio Humboldt, Herr K. Karsten von diesen Aufgaben entlastet wird. Eine ausgewogene, zeitlich und inhaltlich gut verteilte Praxisausbildung an den drei Wochentagen ist für die

brasilianischen Azubis bislang noch nicht überall selbstverständlich, auch nicht in Firmen mit deutschem Namen. Dies erforderte bislang ein häufiges oft ad-hoc-Engagement des Leiters vom IFPA. Ein optimaler Durchlauf der Azubis in den verschiedenen Abteilungen ist allerdings auch in Deutschland nicht in allen Firmen garantiert, wenn schon eher in den großen Industriefirmen als in den mittleren bis kleinen Speditionsfirmen.

3. Ein weiterer wichtiger Aufgabenbereich der schulischen Arbeit am IFPA des Colégio Humboldt wäre es, allen Schülerinnen und Schülern außer ihrer beruflichen Qualifikation am Ende der beiden Ausbildungsjahre über ein KMK II-Diplom zu bescheinigen, daß gute Kenntnisse auch in der deutschen Sprache vorliegen, sofern diese in einem der beiden Ausbildungsjahre die Prüfungen zum KMK II erfolgreich bestehen. Hier ist in den nächsten Jahren ein erheblicher, zusätzlicher Arbeitsaufwand erforderlich, der nicht allein von den Wirtschaftslehrern geleistet werden kann.

4. Wie sich in den letzten Jahren zeigte, wäre es in São Paulo möglich, außer den drei o. a. Berufsbildern zusätzlich den Ausbildungsgang zum Versicherungskaufmann/-kauffrau und zum Groß- und Außenhandelskaufmann/-frau einzurichten. Dies würde allerdings voraussetzen, daß die ZfA Köln bereit wäre, weitere qualifizierte Berufsschullehrer zu vermitteln. Heute gilt es allerdings schon als Erfolg und als Zeichen der Kontinuität deutscher Kulturpolitik im Ausland, wenn die bislang entsandten Lehrer am Ende ihrer Vertragsdauer ordnungsgemäß ersetzt werden.

5. Auch im kaufmännischen Bereich gibt es keinen technischen Fortschritt ohne Einbezug der „Neuen Technologien“, d. h. die fortwährenden Veränderungen im Bereiche der Hardware und der Software haben Einfluß auf die Volkswirtschaft, auf die Berufe und ganz besonders auf den Unterricht. Um mit diesen Veränderungen auch in einem Land wie Brasilien mitzuhalten, ist es notwendig, den Unterricht im Berufsschulbereich dementsprechend anzupassen. Was vor einigen Jahren

ERSTE ADRESSE FÜR DEN ADRESSENWECHSEL



August Mülker

Postfach 10 27 16 · 44027 Dortmund · Telefon (02 31) 81 81 03 · Telex 8 22 246 whd · Fax 81 56 10

noch genügte, um mit PC's der „ersten Generation“ den Berufsschülern Kenntnisse in WORD, LOTUS, MULTIPLAN, PASCAL und dBASE beizubringen, ist in den 90er Jahren schlechthin unmöglich. Die dazu notwendige Ausstattung eines neuen Computerraumes mit vernetzten XT's der 386er- bzw. 486er-Generation, die ab 1993 auch den Einsatz neuester Software wie EXCEL, WINDOWS usw. erst ermöglicht, finanzierte der derzeitige Leiter des IFPA, Herr K. Karsten nicht mit Finanzmitteln der Bundesrepublik Deutschland und aus dem Etat des BVA/ZfA Köln, die derzeit Richtung Südamerika nur noch spärlich fließen, sondern mit Hilfe von Spenden der deutschen und brasilianischen Firmen aus Industrie und Spedition. Es ist jedoch gefährlich aus diesem einmaligen Projekt anzunehmen, daß in Zukunft deutsche Finanzmittel eingespart werden können. Deutsche Kulturarbeit im Ausland muß auch notwendige Investitionen in neue Technologien, in Hard- und Software und damit im Computerbereich ermöglichen, und nicht nur neue Schulbauten und Schulbücher. Für einen Philologen mag dies schwer zu verstehen sein, jeder verantwortliche Manager in Industrie, Handel und im Dienstleistungsbereich würde diese Forderung jedoch voll unterstützen.

Welches Resümee ist nun möglich, wenn als Hintergrund die deutsche Duale Ausbildung angesehen wird?

Deutschland hat seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges durch die breit angelegte Duale Ausbildung im kaufmännischen und gewerblichen Bereich gegenüber allen europäischen Nachbarländern, aber auch gegenüber Ländern wie den USA und Japan kompetitive Vorteile gewonnen. Neuerdings machen sich auch diese beiden zuletzt genannten Länder Gedanken, ihre berufliche Ausbildung zu verbessern und orientieren sich am Berufsmodell Deutschland. Brasilien ist ein Land, das sowohl in der allgemeinen Bildung gravierende Mängel hat, als auch im kaufmännisch-beruflichen Bereich, ausgenommen im gewerblichen Bereich (siehe die o. a. Hinweise auf die

beruflichen Qualifizierungen des SENAC/ SENAI). Seit dem plano Collor I und II (1990/ 91) und aufgrund der starken Rezessionswirkungen in der brasilianischen Wirtschaft seit 1991 fällt es der brasilianischen Mittel- und Oberschicht zunehmend schwerer, ihren Kindern eine gediegene Bildung in einer der Privatschulen zu finanzieren, zu denen auch die deutschen Begegnungsschulen zählen. Die Berufsausbildung am IFPA des Colégio Humboldt wird vornehmlich auch von Schülern aus dieser Mittel- und Oberschicht gewählt und steht teilweise sogar in Konkurrenz zur Universitätsausbildung in São Paulo. Während der zwei Ausbildungsjahre besuchen manche Schüler die Universität am Abend, während sie tagsüber ihren Ausbildungsvertrag erfüllen – in Deutschland nicht denkbar –, aber Brasilien ist eben nicht Deutschland. Doch auch und gerade von diesen Schülern ist oft ein uneingeschränktes Lob auf die deutsche Berufsausbildung zu hören. Berufliche Qualifikationen und kaufmännische Kenntnisse, Wissen und Fertigkeiten erhalten sie am IFPA des Colégio Humboldt, die ihnen durch die Wirtschaftsfakultät der Universität in São Paulo nicht oder nicht im selben Maße vermittelt werden können. Die Firmen Brasiliens sind durch Import- und Exportleistungen nach Deutschland und in deutschsprachige Länder auf qualifizierte Mitarbeiter angewiesen, die von der Pike auf kaufmännisch ausgebildet wurden und über gute deutsche Sprachkenntnisse verfügen. Die Personalchefs dieser Firmen wissen seit 1982 um den hohen Wert der deutschen Dualen Ausbildung. Höherqualifizierte Mitarbeiter einzusetzen, ist der Vorteil für den Betrieb, bald nach der Ausbildung verantwortungsvolle und höherdotierte Posten zu haben, ist der Vorteil für den erfolgreichen Abschluß am IFPA mit deutschem Kaufmanns-/kauffrautitel.

Können auch unsere Politiker in Bund und Ländern zukünftig die richtigen, langfristigen Prioritäten für die ausländische Schul- und berufliche Bildungspolitik setzen und die notwendigen Finanzmittel bereitstellen?

Karl O. Roth

L U F T F R A C H T A B D O R T M U N D

Flughafen DO-Wickede



hemsoth
SPEDITIONSGESELLSCHAFT M.B.H.

Postfach 1015 44 • 44015 Dortmund • Telefon (02 31) 21 54 37 • Telex 8 22 246 whd • Fax 21 84 80

Das Klassenzimmer im Wald

Umwelterziehung – ein Beispiel aus der Praxis

Als mein Mann und ich nach 5 Jahren Auslandsaufenthalt die DS Mexicio-Stadt 1983 Richtung Deutschland verließen, war der Begriff „Umwelterziehung“ im In- wie im Ausland noch für die meisten Lehrer ein Fremdwort, so auch in Mexico-City. Die Stadt litt schon damals unter erheblichen Smog- und Verkehrsproblemen; nur darüber zu reden war seinerzeit noch verpönt. Mit der Vorstellung, in Deutschland sei die Natur intakt, die Luft noch rein, kehrten wir 1983 zurück. Doch die Wirklichkeit sah anders aus. Das „Waldsterben“ schreckte gerade die Bevölkerung auf und weitere Umweltdesaster taten das Ihre.

So rückte in den letzten Jahren u. a. der Lebensraum Wald mit seiner wichtigen Bedeutung für den Naturhaushalt verstärkt in das Interesse der Öffentlichkeit. Wie groß der Wunsch nach Informationen über den Wald ist, zeigen die zahlreichen Anfragen nach Führungen mit Förstern.

Gleichzeitig wird die Forderung von Schülern, Verbänden, aber auch Eltern nach Möglichkeiten der unmittelbaren Naturbegegnung immer lauter. Das Schlagwort „Umwelterziehung im Freien“ macht die Runde. Die sinnlich erfahrbare Welt soll wieder Ausgangspunkt allen Lernens sein, eine Zielsetzung, deren Verwirklichung heute angesichts von mangelndem Verständnis für ökologische Zusammenhänge dringlicher ist als je zuvor.

Diesem Auftrag widmet sich das 1989 eröffnete „Haus des Waldes“ am südlichen Stadtrand von Stuttgart mitten im Wald gelegen, wo ich seit 1992 als Biologielehrerin arbeite. Die Einrichtung steht in gemeinsamer Trägerschaft

der Forstdirektion Stuttgart und der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald, Landesverband Baden-Württemberg. Das Projekt wird von Fachleuten aus den Bereichen Forst, Pädagogik und Biologie betreut, ergänzt durch Zivildienstleistende und PraktikantInnen. Das Haus des Waldes spricht alle Interessenten an, die eine praxisnahe Begegnung mit dem Lebensraum Wald erleben möchten. Die Arbeit mit Schulklassen steht jedoch im Vordergrund. Denn besonders im Kindersalter kann ein emotionaler Bezug zum Wald aufgebaut werden, der Voraussetzung ist für ein ausgeprägtes Natur- und Umweltverständnis. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Durchführung von Lehrerfortbildungen. Die Zeitdauer der Unterrichtskonzeptionen ist abhängig vom jeweiligen Thema und der Klassenstufe, halb- und ganztägige Projekte sind die Regel. Die Lehrinhalte orientieren sich an den Bildungsplänen der verschiedenen Schularten.



Baumtasten mit verbundenen Augen. Sensibilisierung der Sinne

Das Themenangebot enthält z. Zt. Unterrichtseinheiten wie:

- Frühblüher im Laubwald
- Leben im Waldboden
- Tiere des Waldes – den Tatern auf der Spur
- Tiere im Ökosystem Wald und Nisthilfenbau
- Baumsteckbrief – Bestimmungsübungen an Waldbäumen
- Verbreitung von Früchten und Samen
- Waldfunktionen
- Rätselstunde in der Waldausstellung und Waldläuferrallye
- Waldpflegeeinsätze

Der das Haus umgebende Wald bietet ausgezeichnete Möglichkeiten, den Wald als großflächigen naturnahen Lebensraum in seiner ganzen Fülle zu erleben und zu erfahren. Ergänzt wird dieses „Klassenzimmer im Freien“ durch einen Walderlebnispfad, der zur Erkundung einlädt. Die Räumlichkeiten im Haus des Waldes runden dieses Angebot ab durch:

1. eine Waldausstellung. Ein kleiner Modellwald mit walddtypischen Tieren und Pflanzen ist hier naturgetreu aufgebaut. Hier können die Schüler auf ansprechende Art Artenkenntnisse erwerben. Eine Tastbox, gefüllt mit verschiedenen Gegenständen aus dem Wald, lädt zum „Begreifen“ ein. In einem Guckkasten sind hinter Sichtlöchern Tierpräparate versteckt, die bestimmt werden sollen. Ein Computerprogramm zum Bau und Leben einer Buche, ein Vogelbaum, eine Blätter- und Knospenwand zum Bestimmen einheimischer Bäume und

Sträucher, Modelle zu Nahrungsketten, historischen Formen der Waldnutzung (Köhlerei, Harzerei) etc. laden zum Selbststudium ein.

2. eine Wechselausstellung im Foyer zu aktuellen Waldthemen, derzeit z. B. Sturmschäden und Borkenkäfer.
3. einen Seminarraum mit medientechnischer Ausstattung zur Bestimmung gesammelten Materials und zur Besprechung.
4. eine Werkstatt. Hier fertigen SchülerInnen v. a. Nisthilfen aller Art (vom Nistkasten bis zum Wildbienenholz).
5. eine Fachbücherei.

Methodisch-didaktische Grundlage des Angebotes im Haus des Waldes ist der Versuch, den Wald und seine Phänomene erlebbar zu machen, um der Tendenz entgegenzuwirken, daß sich Wissen im Bereich der Naturwissenschaften zunehmend von Naturerlebnissen und Erfahrungen abkoppelt.

Gleichzeitig wird die sinnliche Wahrnehmung geschult, Wissen aber auch durch Übernahme bewährter Konzepte aus der schulischen Praxis vermittelt. So schleichen z. B. Schüler einzeln auf der Suche nach Beute über einen Pirschpfad im Wald, um von uns versteckte Waldtiere zu entdecken und dabei gleich einiges über Tarn- und Warnfarben im Tierreich zu erfahren. Oder sie untersuchen und experimentieren selbständig in der kleinen „Forscherguppe“ im Wald, um den Geheimnissen der Laubstreuzersetzung auf die Spur zu kommen, und sammeln, bestimmen und ordnen dabei Bodentiere. Auch das Kennenlernen von Walddtieren über ihre Spuren



Messungen zur Temperatur, Luftfeuchtigkeit, Lichtstärke etc. mit Instrumenten aus dem Bodenkoffer

motiviert die Schüler sehr, wenn ihre Mitarbeiter als Tierdetektiv gefragt ist und sie die Fußspuren von Tieren in Gips gießen dürfen. Aber auch der Walderkundungsgang mit unserem Förster oder das Mitwirken bei leichteren Waldarbeiten läßt die Schüler den Wald hautnah erleben.

Auf diesem Weg versuchen wir, Wald in

seiner Fülle zu zeigen und legen wenig Wert auf „Katastrophenpädagogik“. Wir wollen Mut dazu machen, für uns selbst und die Umwelt Verantwortung zu übernehmen und durch die vielen kleinen Erlebnisse unserer Besucher ihre Neugier wecken, Wald künftig wacher wahrzunehmen.

Brigitta Schneeweiß

AUSLANDSSCHULWEEN

Auslandslehrer und pädagogischer Zeitgeist

– Tendenzen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts –

Zu allen Zeiten benötigen Auslandsschulen mit deutscher Unterrichtssprache unter Berücksichtigung ihres Anteils an der Studentafel Verbindung und Unterstützung mit Lehrkräften aus Deutschland. Bis zum 19. Jahrhundert oblagen solche personellen Kontakte und Hilfen den Kirchen und Universitäten, Verbänden und Vereinen, auch Handelshäusern und Privatpersonen, bis das Auswärtige Amt 1906 die offizielle Vermittlung von Lehrern aus dem innerdeutschen Schuldienst für eine befristete Tätigkeit an deutschen Schulen im Ausland unter kulturpolitischem Anspruch übernahm. Seitdem sind diese zu Schlüsselfiguren bei der Bewältigung der vielfältigen Aufgaben im Auslandsbereich geworden.

Auch die Bundesrepublik Deutschland hat seit Beginn der amtlichen Schulförderung im Jahr 1950 der Lehrervermittlung einen hervorragenden Rang eingeräumt. So wurden 1993 insgesamt 1 230 beamtete Lehrer entsandt, ergänzt durch die vom Bund administrativ zentralisierte Zuweisung von ca. 350 nicht beamteten Lehrern an Schulen sowie die unmittelbare Entsendung von Lehrern in Staaten Mittel-, Ost- und Südosteuropas durch einzelne Länderkultusministerien (etwa 120). Außerdem gehören den Auslandskollegien ab ovo sowohl einheimische deutsch-/zweisprachige als auch voll ausgebildete deutsche Lehrer, die zeitweilig am Schulort wohnen, als Ortskräfte an.

Bereits diese Unterschiede in der „Bestallung“ zeigen, daß die gegenwärtige Auslandslehrerschaft keine uniforme Truppe ist, selbst die amtlich vermittelten Lehrer stellen keine einförmige oder gar farblose Beamten-schar dar. Schon ob sie in den Ländern nach Schularten (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) oder nach Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) ausgebildet worden sind oder ob sie ihre ins Ausland übertragbare Spannkraft und Fülle unterrichtlichen und

erzieherischen Tuns im gegliederten Schulwesen oder an Gesamtschulen haben erproben können, läßt sie jeweils eigene Ansätze finden. Andererseits ist ihnen Schule als System des zielgerichteten Lernens und Arbeitens am fremden Ort vorgegeben, genauso wie das Gastland mit seinen sozialen Lebensbedingungen, für die es die Maße an Ein- und Zuordnung verantwortungsvoll zu bestimmen gilt. Daher konnte sich beispielsweise der unterrichtliche „Verlust an Geschichte“ (ein Buchtitel bereits von 1959) an den Europäischen Schulen im Gegensatz zu anderen Auslandsschulen kaum auswirken, allein schon wegen der Bindung an das Geschichtswerk „Historia“, das unter Zurückstellung der Nationalgeschichten gesamteuropäische Entwicklungen heraushebt. In der Republik Südafrika wiederum ist jetzt gerade der Pädagoge gefordert, bei seinen Schülern die inneren Bewegkräfte zur Überwindung der Apartheid zu stärken. So findet sich jeder Lehrer vor Ort eigens motiviert, die aus Deutschland mitgebrachten pädagogischen Tendenzen selbstkritisch zu überprüfen und danach wohlervogen für bestimmte Züge der Innovation in Anspruch zu nehmen.

Situativer Neuanfang

Allein eine verschwindend geringe Zahl deutscher Schulen im Ausland hatte den Zweiten Weltkrieg institutionell überlebt, dabei fast ausnahmslos nur unter Übernahme des nationalen Unterrichtssystems. Mit ihnen erwartete nun eine stetig wachsende Zahl von Wieder- und Neugründungen die Versorgung mit frischen pädagogischen Kräften aus der Bundesrepublik. Diese erste Generation von Auslandslehrern – 1955 waren schon fast 300 vermittelt, in der Mehrheit Kriegsteilnehmer, an den Universitäten in ideengeschichtlicher Tradition gebildet, brachte ihre Aufbau Erfahrungen von daheim mit Anknüpfungen an reformpädagogische Praktiken der 20er Jahre im Ausland ein bei Ablehnung von Kulturpropaganda und Ethnozentrismus. Während die Transformation auf Schulen, die sogleich einen deutschen Schulabschluß anstrebten wie z. B. in Brüssel, Den Haag, Rom, Stockholm oder Kairo, relativ einfach vorzunehmen war, mußte diese bei den meisten lateinamerikanischen Bildungseinrichtungen mit fester Systembindung an das Sitzland pragmatisch, zuweilen dezent erfolgen. Immerhin vermochten in verschiedenen Schulfächern arbeitsunterrichtliche Verfahren zu überzeugen, das hieß u. a. „Tafelphysik“ und „Kreidechemie“ einzugrenzen. In Anbetracht der dortigen Überzahl nicht deutschsprachiger Kinder waren aber Verbindlichkeit und eindeutige Lernzielbestimmungen des Deutschunterrichts nicht überall durchzusetzen; eine Konsensfindung scheint bis heute in einzelnen Fällen schwierig geblieben zu sein.

Die Reformphase

Sodann veränderte der Leitbegriff von der Begegnungsschule, die gegenwärtig zum Grundmodell der amtlichen Schulförderung geworden ist, das pädagogische Bewußtsein. Zeitgemäße Impulse hierfür gaben in den 60er und 70er Jahren vor allem Schultagungen in Lateinamerika, wobei die gastgebenden Institutionen in Santiago de Chile, Mexiko-Stadt, Bogotá und Buenos Aires außerdem viel ihren Selbstdarstellungen in moderner Kunst- und Musikerziehung sowie ihrem Schultheater viel Resonanz fanden. Jüngere Regionaltagungen haben kaum mehr eine derartige Wirkung erreicht. Ebenfalls überzeugten die curricularen Bemühungen aus Chile um die Schaffung eines schulspezifischen Sprachdiploms, gleichsam als Gerüst, das den fremdsprachlichen Deutschunterricht vor dem Einsturz bewahren soll. Ein alles übergreifendes Thema

blieb weiter die Sicherung des Ansehens von Deutsch als Kultursprache.

Mit neuen Auslandslehrern kam hierbei die Nachkriegsgeneration zum Zuge, von der akademischen Pädagogik her vertraut mit den Ergebnissen einer neuen empirischen Bildungsforschung, gewohnt an Fragestellungen nach Effizienz und Kontrolle, Lernen und Sozialisation, geübt in organisatorisch-unterrichtstechnischen Veränderungen. Durch sie erfuhren vor allem der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache und die innere Differenzierung der Auslandsschulen kräftige Anstöße. Dann traten 68er auf den Plan, mit scharfer Grundlagenkritik, politisch akzentuierten Redeweisen wie die von Mündigkeit und Emanzipation; sofern sich Einzelne nicht selbst durch ideologische Aggressivität oder Sendungsbeußtsein um praktisch erzielbare Fortschritte in Unterricht und Schulleben brachten, blieb die Nachhaltigkeit meist auf eine verstärkte Demokratisierung von Gremien beschränkt.

Schließlich wurden die zahlreichen Bemühungen um verbesserte Schulgestaltung und Unterrichtspraxis eingefügt in umfassende Reformmaßnahmen von deutscher staatlicher Seite. Zeittypische Belege hierfür sind die Schaffung einer neuen Behörde (1968 Errichtung der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), politische Gesamtplanung (1978 Rahmenplan der Bundesregierung für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen), Strukturformen wie die sogenannte Neue Sekundarstufe oder das Kurssystem in der deutschen gymnasialen Oberstufe sowie die Ausbreitung des Beratungsdienstes (1993 sind allein 100 Fachberater im Ausland tätig).

Impulse der 80er Jahre

Wie die behördlicherseits groß angelegten Reformen im Inland, teils aber auch an Auslandsschulen nicht überall die gesteckten Ziele erreichten und bildungspolitische Positionskämpfe fort dauerten, so bahnte sich auch in der Erziehungswissenschaft eine Hinwendung zum schulischen Alltag und zum Schüler als Heranwachsenden in einer modernen Welt an. Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der zweisprachigen Erziehung, des multikulturellen Lernens, der neuen Medien (vom Sprachlabor zum Computer), neue Themen der Ökologie, der Frauen- wie der Friedensbewegung kamen ebenfalls sektoral dem Unterricht von Auslandsschulen zugute. Derweil verdeutlichte sich vor allem infolge der weiter verbesserten finanziellen Betreuung der amtlich vermittelten Auslandslehrer vor

Ort der Wechsel zur Wohlstandsgeneration, die wiederum im Vergleich zu ihren Vorgängern i. a. mehr Weltkenntnis als persönliche Ausstattung besitzt.

Gleichzeitig verstärkten sich an zentralen Orten die Bemühungen um den Ausbau berufsbildender Zweige. Gegenüber den vorhandenen Ansätzen wurden dabei die grundlegenden Anforderungen des innerdeutschen dualen Systems mit den Lernorten Schule und Betrieb, bilinguale Erfordernisse und binationale Qualifikationsbedürfnisse in Einklang gebracht (Beispiel: ASET-Schulen in Barcelona und Madrid).

Schließlich führten die politischen Umwälzungen und Neuorientierungen in den Staaten des einstigen „Ostblocks“ zu personellen Zugangsmöglichkeiten in den dort verbliebenen Sprachgruppenschulen. Dabei bedarf beispielsweise die Revitalisierung des Deutschunterrichts in Rußland einer reformierten Praxis unter Berücksichtigung der dortigen oft äußerlich kargen Lebenswelt der Kinder. Wegen der großen Nachfrage wird nun deutscherseits erneut die Vermittlungshilfe von Verbänden in Anspruch genommen, wie bei der Zuweisung von Sprachassistenten (Junglehrern).

Die Wendemarke von 1990

Neue pädagogische Herausforderungen hat auch die deutsche Wiedervereinigung mit sich gebracht. Angesichts der Traditionsbelastun-

gen mit nunmehr zwei Diktaturen, dem „Dritten Reich“ und der DDR, wird die Frage nach dem deutschen Selbstverständnis und Selbstbewußtsein gerade im Ausland eindringlich gestellt – auch dem Auslandslehrer. Da heißt es zu allererst, vor und mit den Schülern überzeugende Beweise für Gemeinsinn und gesellschaftliches Engagement zu erbringen. Ferner treten in die Auslandskollegien nach und nach Lehrer aus den neuen Bundesländern ein, früher gewohnt an ein stringentes schulisches Ordnungs- und Überwachungssystem zwecks Erzeugung von Loyalität gegenüber Staat und Partei, ausgeschlossen von den meisten zeitüblichen Unterrichts- und Erziehungsreformen. Im Gegensatz hierzu finden sie sich jetzt in einer weltweiten Bewegung mit weltauftgeschlossenen Praktiken wieder.

Und letztendlich werden die amtlich vermittelten Lehrer vor Ort nicht mehr lange als „die Bonner“ markiert werden können, gleichsam als Herkunftsbezeichnung für einen deutschen Teilstaat der Nachkriegszeit. Doch es sollten auch keine „Berliner“ aus ihnen werden! Eingedenk der Wandlungen und Wechselfälle, der Strömungen und Wirbel des Zeitgeistes in den vergangenen Jahrzehnten ist es geboten, daß der deutsche Auslandslehrer gerade im ausgehenden Jahrhundert weiter Sendbote und Bürge bleibt, einprägsam und unverwechselbar, für eine moderne völkerverbindende Erziehung.

Harry Werner

FEUILLETON

Outing für Jan Dümpelkamp

DEUTSCHE SCHULE SINGAPUR

(German School Singapore)

Der Schulleiter

15. September 1993

Betreff: Leserbrief zum Thema Limericks

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit großer Freude beobachte ich seit einiger Zeit die Bestrebungen unserer Verbandszeitschrift, dem Versgedicht Limerick zu weltweiter Verbreitung zu verhelfen.

Ganz besonders hervorzuheben sind dabei die dichterischen Bemühungen Ihres Hauspoeten mit dem Pseudonym Jan Dümpelkamp, der durch sein Gedicht „Johann Wolfgang v. Goethe zum Thema“ in der letzten Ausgabe den Altmeister zu einer vollen Rotation im Grabe veranlaßt haben dürfte.

Als Dank für den Vers „Wie herrlich leuchtet mir Singapur“ und in Anerkennung für Herrn Dümpelkamps übrige mit „Limerick“ überschriebene Verse sende ich Ihnen anbei die folgenden Zeilen über die Schwierigkeiten beim Dichten:

Am Abend schreib' ich ein Gedicht,
 der Rhythmus stimmt, doch nicht der Reim,
 da merk ich plötzlich: auch der Rhythmus stimmt nicht,
 drum laß' ich schnell das Dichten bleim –
 hurrah, jetzt stimmt wenigstens wieder der Rhythmus!
 Ach nein, er stimmt schon wieder nicht,
 drum schreib' ich lieber kein Gedicht!

Freundliche Grüße



K.-U. Lechner

Anlage

1. In uns'rer Verbandslehrerzeitung
 (weltweit garantierte Verbreitung!)
 gilt derzeit als schick
 der *Limerick-Tick*
 zwecks Informationsaufbereitung.
2. Als Kritiker bin ich nicht kleinlich
 und Limericks fallen wahrscheinlich
 nicht allen ganz leicht,
 sind außerdem seicht,
 stimmt's Metrum nicht, wirken sie peinlich.
3. Der amtlich vermittelte Lehrer
 ist häufig Poetenverehrer,
 beim Dümpelkamp-Jan
 mit Limerick-Wahn
 da fällt das Verehren schon schwerer.
4. Herr Dümpelkamp fing an zu dichten,
 von Auslandsverbandsschulgeschichten,
 und sein Kommentar
 der reimt sich sogar
 doch Limericks sind es mitnichten!
5. Ein Lehrer mit Namen Herr Dümpel-
 kamp fiel in 'nen schlammigen Tümpel,
 gesagt und getan:
 aus wars mit dem Jan
 und mit seinem Lim'rick-Gerümpel.

K.-U. Lechner

Damit ist eine wichtige Epoche unserer Zeitschrift beendet. Es war eine schöne Zeit, das Auslandsschulwesen im Lichte der Limericks zu sehen, aber da in den letzten drei Jahren alles Entscheidende über das Auslandsschulwesen durch den Limerick gesagt worden ist, verschließen wir unsere müden Dichteraugen und danken all den Limerick-Einsendern für ihr Selbstbewußtsein und ihre Unverdrossenheit. – Also, einen hätte ich noch, aber ...

H.W.

Die Auslandsdienstlehrerdiplomprüfung (ADDP I)

Der Zentrale Prüfungsausschuß zur Vermittlung von Auslandsdienstlehrern (ZPAzVADL) kam in seiner letzten Sitzung am 11. 11. 92 zu dem Entschluß, das Auswahlverfahren für ADL erheblich zu straffen und v. a. zu objektivieren. Erstmals wurden Erst- und Zweitbewerber für den Auslandsdienst im Januar 1993 mithilfe des neuen Prüfungsverfahrens ausgewählt. Die vielfach geäußerte Kritik an den Aufgabenstellungen des SD I und II führte zur Erstellung eines „Integrierten Leistungs- und Persönlichkeits-tests“ (ILP-Test), dessen Validität vom Institut für Sozialwissenschaften und Sekundärpsychographie in Hamm vor seiner ersten Anwendung überprüft und nachgewiesen wurde. Exklusiv stellen wir hier nun den ersten, im Januar '93 durchgeführten ILP-Test vor.

ADDP I/Januar 1993

AUFGABE 1: BILDEN SIE SINNVOLLE SÄTZE.

Der Schulleiter Der DaF-Leiter Kollege M. aus P. Zwei Ortskräfte Der Schulvorstand	begründen erreifen begrüßen reisen veranstalten	die Initiative die neuen Vermittelten mit einem VW-Campingbus die niedrige Erfolgsquote beim SD I in der letzten Sommerferienwoche	mit einem Sektempfang. mit der Häufung von Nationalfeiertagen. zur Einführung von mehr Konferenzdemokratie. eine wichtige Konferenz. nach Südpatagonien.
--	---	--	--

AUFGABE 2: VERBINDEN SIE DIE SÄTZE UND VERWENDEN SIE DIE KONJUNKTIONEN.

Die Schüler der Oberstufe sprechen kein Deutsch, Die Schüler der Oberstufe sprechen fließend Deutsch, Der Stufenleiter hat seinen Job bekommen, Die einheimischen Kolleginnen mögen Herrn M. aus P., Ein Auslandslehrer muß flexibel sein,	weil obwohl bis	er sie in sein Haus eingeladen hat. die Toleranzgrenze seines Gewissens erreicht ist. er dafür nicht ausgebildet wurde. sie im 11. Jahr Deutsch lernen. sie das SD I bestanden haben.
--	-----------------------	---

AUFGABE 3: BILDEN SIE AUS DEM VORGEgebenEN WORT MÖGLICHST VIELE NEUE WÖRTER. (Mindestens 15)

BVA-AUSLANDSDIENSTLEHRER-GEHALT

LÖSUNGSMÖGLICHKEITEN: selig, erleben, erledigt, alt, taub, gehbehindert, Greis, viel, leer, Liebe, Dienstalster, Dr., StR, StD, senil.

UNZULÄSSIGE LÖSUNGEN: vaul, untauglich!

AUFGABE 4: KREUZEN SIE DIE VERHALTENSGEWEISEN AN, DIE SIE FÜR FALSCH HALTEN.

- Kollege R aus F. korrigiert während der DaF-Konferenz Klassenarbeiten.
- In der Gesamtlehrerkonferenz an der DS Kuala Lumpur moniert der vermittelte Kollege S. den Kaffeepreis von umgerechnet 15 Pfg. in der Schulcafeteria.
- Nachdem seine Schule eine kritische Anfrage wegen der niedrigen Erfolgsquoten beim SD I erhalten hatte, liest Kollege K. beim nächsten Mal den Nacherzählungstext nach einer Stunde ein drittes Mal vor.
- Kollege F. beansprucht auf dem Schulparkplatz für seinen Campingbus einen jederzeit für ihn freigehaltenen Platz.
- Die Ehefrauen der vermittelten Kollegen organisieren an der Schule einen Weihnachtsbasar zugunsten des Tierschutzvereins südliches Argentinien.
- Die vermittelten Kollegen bitten den DaF-Leiter, in der letzten Ferienwoche der großen Ferien ein pädagogisches Fachseminar für die Ortskräfte abzuhalten.
- Das BVA beschließt, allen vermittelten Lehrern in Zukunft zwei Mal jährlich einen Heimatflug in der Businessklasse zuzugestehen.
- An allen Auslandschulen wird ein Großversuch gestartet, um den Methodenstreit endgültig zu klären: Jeweils drei parallele Klassen werden fünf Jahre lang konsequent nach jeweils unterschiedlichen Lehrmethoden unterrichtet. Die Methode, welche am Ende den höchsten Notendurchschnitt erreicht, wird als allgemeinverbindlich erklärt.

(Die Lösungen der Aufgaben 1, 2 u. 4 waren bei Redaktionsschluß noch nicht erhältlich, ebenso wenig die Ergebnisse der ersten durchgeführten Prüfung!)

Michael Ostertag

Der Auslandslehrer im Spiegel der abendlichen Lyrik

Mignon Huchtkemper und die DaF-Zitronen

Kennst du das Land, wo die Zitronen blühn,
Im dunklen Laub die Gold-Orangen glühn,
Ein sanfter Wind vom blauen Himmel weht,
Die Myrte still und hoch der Lorbeer steht,
Kennst du es wohl?

Dahin! Dahin

Möcht ich mit dir, mein Fachberater, ziehn.

Kennst du das DaF? Auf seinen Säulen, ach,
Erbliht die Schülerqual, es wimmert im Gemach,
Und Tafelbilder drohn und sehn mich an:
Was hat man dir, du armes Kind, getan?
Kennst du es wohl?

Dahin! Dahin

Möcht ich mit dir, o mein Betreuer, ziehn.

Kennst du das Spiel und seinen Liederkranz?
Die Schüler ziehn mit dir zum Silbentanz.
In Höhlen laßt Grammatik, Drill und Schliff,
Verträumt und lachend springt ins Narrenschiff.
Kannst du das wohl?

Dahin! Dahin

Geht unser Weg! Vortänzer, laß uns ziehn!

Johann, Wolfgang von Goethe / Jan Dümpekkamp



Diese recht intime Aufnahme zeigt die Programmlehrerin Mignon Huchtkemper aus Benteler in Westfalen nach des Tages DaF und Silbentanz in ihrem Serail an der DS Wadi Halfa im nördlichen Sudan.

H. W.

Schleswig Holstein

Änderungen des Schulgesetzes

Ein wesentlicher Schwerpunkt des Haushalts 1994 ist das Haushaltsbegleitgesetz mit seinen Änderungen des Schulgesetzes. Dies geschieht im Rahmen zahlreicher Änderungen von landesgesetzlichen Bestimmungen, die bereits in diesem Jahre zu einer unmittelbaren Entlastung des gesamten Landeshaushalts in Höhe von 60 Millionen DM führen sollen.

Freie Schulwahl bei Fachgymnasien

Für die Fachgymnasien soll in Zukunft gelten, was bei den allgemeinbildenden Gymnasien schon seit vielen Jahren gang und gebe ist: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich im Rahmen vorhandener Aufnahmemöglichkeiten ihre Schule selbst aussuchen dürfen. Die Änderungen in den Paragraphen 22 und 44 Abs. 2 des Schulgesetzes dienen auch einer wirtschaftlichen Ausnutzung der Schulkapazitäten und geschehen im Sinne einer effektiven Schulentwicklungsplanung. So ist geplant, zur besseren Nutzung von Personal und Räumlichkeiten einen „Schwerpunkt“ eines Fachgymnasiums erst ab 20 statt wie bisher ab 15 Schülerinnen und Schüler einzurichten. Das bedeutet in der Praxis, daß eine Schule mit drei Schwerpunkten mindestens 60 Schülerinnen und Schüler aufnehmen muß (Paragraph 22, Abs. 4). Um den Bestand von Schulen im ländlichen Raum zu schützen, behält sich das Ministerium vor, im Einzelfall auch Einzugsbereiche für die Fachgymnasien neu festzulegen.

Geringerer Förderungshöchstsatzz für private berufsbildende Schulen

Die angespannte Finanzlage des Landes zwingt auch zu Einsparungen der Finanzhilfe an Ersatzschulen in freier Trägerschaft. Eine Kürzung der Höchstförderung berufsbildender Ersatzschulen um 10 Prozentpunkte auf 50 Prozent (Paragraph 63)

erscheint vertretbar, weil an diesen privaten Schulen geringere Personalkosten wegen des erhöhten Einsatzes nebenamtlich tätiger Lehrkräfte entstehen. Außerdem erreicht die weit überwiegende Zahl der berufsbildenden Ersatzschulen die gegenwärtige Höchstgrenze von 60 Prozent nicht.

Erstattung an das Land für den Besuch von Ersatzschulen

Bisher sparten die Kommunen Kosten, wenn Schülerinnen und Schüler anstelle öffentlicher Schulen private Schulen besuchten, denn die Kommunen brauchten dann zum Beispiel keine Sachkosten für diese Schulkinder aufzuwenden. Auch entfielen die Schulkostenbeiträge für Schülerinnen und Schüler, die Einrichtungen anderer Schulträger besucht hätten. Bisher trug das Land die Lasten der Bezuschussung von Privatschulen ausschließlich allein. Im Sinne einer gerechteren Verteilung der Schullasten sieht die Gesetzesänderung nun Erstattungszahlungen an das Land vor (Paragraph 17 a). Diese orientieren sich in der Höhe an den Schulkostenbeiträgen.

Beiträge für Vorklassen

Mit Blick auf die Übertragung der vorschulischen Erziehung in den Kindergartenbereich bis 1998 stellt die Erhebung von Beiträgen für den freiwilligen Besuch von Vorklassen eine Gleichstellung zu den Eltern her, die für ihre Kinder in Kindertagesstätten Gebühren zu entrichten haben. Daher sieht das Haushaltsbegleitgesetz vor, daß Eltern je Kind und Monat einen Betrag von 125 DM an den Schulträger zu zahlen haben. Von diesem Betrag führt der Schulträger 60 Prozent an das Land zur Deckung der Personalkosten ab (Paragraph 132, Abs. 4). Die Beiträge werden vom kommenden Schuljahr an erhoben.

Schule aktuell 1/94

REZENSIONEN

Merke: Sprache ist mehr als nur soziales Handeln!

Albert Bremerich-Vos (Hrg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext – Festschrift für Hubert Ivo. Verlag Diesterweg Frankfurt/Main 1993, 223 S., DM 32,-, ISBN 3-425-07909-3

Bei der hier vorliegenden Festschrift macht schon der Titel nachdenklich: er ist so hochtrabend, dabei so hohl und nichtssagend, als Sprachgestus so

unästhetisch, wie es deutsche Fachsprache leider alzu oft ist. Und doch enthält der Titel Bedeutung und gute Absicht, weil er auf Ivos Buch „Handlungsfeld Deutschunterricht – Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft“ (Ffm 1975) anspielen will.

Die von einem guten Dutzend Autoren behandelten Themen sind aller Beachtung wert: Schulk Wirklichkeit, Literaturdidaktik der 90er Jahre, Kanondiskussion nach der Wende, Interpretationsmethodik, Reflexion über Sprache, Grammatikunterricht, komparative Unterrichtsanalyse u. a. Also verdrängt man den nach Stroh schmeckenden

Buchtitel und geht in den Text. Aber schon in der Einführung wird die deutsche Sprache aufs neue verhunzt: im fachchinesischen Wortgeklänge taucht der/die „LiteraturdidaktikerIn“ auf. Ist bei Germanisten so wenig sprachliches Feingefühl und so viel Dummlichkeit zu erwarten wie bei Emanzen? – Der geschlechterübergreifende Aspekt des Maskulinums im Deutschen wird nicht begriffen, und deshalb fühlen gewisse „ZeitgenossInnen“ Zurücksetzung, wenn die Endung -in nicht erscheint. Es besteht dringender Bedarf nach „Lieschen Müllerin“. – Dieser doppelte Fanfarenstoß sprachlicher und geistiger Enge ist keine schöne Einstimmung, aber sei's drum. Es hat schon immer Germanisten gegeben, deren Deutsch zum Erbarmen war.

Lassen wir also Wörter wie „Verortung“, „BeiträgerInnen“, „poststrukturalistischer Angriff“, „Kulturern“ und „integrativer Code“, lassen wir diese Nachtschnecken des deutschen Geistes und wenden wir uns der Sache zu.

Dingeldeys Bemühungen um die heutige Schullwirklichkeit sind wohlgeordnet, sorgfältig an der Literatur orientiert und in einigen Teilen auch förderlich. Insgesamt ist es einer jener vielen wissenschaftlichen Texte, die als Arbeitsstück in Ordnung sind, aber wenig Neues bringen.

Spinners These, daß der sogenannte poststrukturalistische Angriff auf das Konzept eines einheitlichen Textsinns im Unterricht geradezu befreiend wirken könne, ist nicht überzeugend. Die Idee ist nett, aber der Popanz vom einheitlichen Textsinn vereinfacht allzu sehr. Jeder dichte und hochwertige Text bietet dem Leser eine Vielzahl von Facetten und Aspekten, die von jedem Einzelnen beim Aufnehmen verschieden gewichtet und verschieden in assoziative Raster eingebettet werden. Es scheint, daß die anarcho-sozialistische Revolution Frankfurts mit ihrem Streben, Geschichte, Kultur und gewachsene Identität zu beseitigen, noch fröhlich einherzockelt. Aber die Kritik trifft Spinner nur am Rande. Seine Darstellung neuerer methodischer Ansätze ist akzeptabel, weniger allerdings das am Beispiel der „Iphigenie“ geforderte Recht des Schülers auf eigene Maßstäbe. Letztere muß der Schüler erst gewinnen, und zwar durch Kenntnisse der Geistesgeschichte. Anderenfalls wird das Fach Deutsch wieder zum Steinbruch für progressistische Sozialkunde.

Fingerhuts „Arbeit am Kanon“ bringt interessante Vorschläge zur Darstellung Heines, die im Hinblick auf die Kanondiskussion vom Beitrag Müller-Michaels („Was bleibt? – Zur Kanon-Diskussion vor und nach der Wende“) ergänzt werden.

Man hat sich von den „BeiträgerInnen“ erholt und wendet sich mit nunmehr abgeklärterem Sinn Stückeraths „Irrtum“ zu („Irrtum als heuristische Kategorie zur Interpretation epischer und dramatischer Literatur“, 69 ff.). Die hier gebrachten Vorschläge zeigen experimentellen Charakter und bergen eine harte Nuß: Was ist Irrtum im notwendig historischen Bezug? – Überspitzt: Was wäre, wenn Goethe definitiv gewußt hätte, daß es keine Urpflanze gibt? Es bleibt zweifelhaft, ob diese heuristische Kategorie Wege wahrer Erkenntnis öffnet,

oder ob sich die alten Pfade in rotgetünchte Steinbrüche auftun.

Eva Neuland („Reflexion über Sprache. Reformansatz und uneingelöstes Programm der Sprachdidaktik“, 85 ff.) protokolliert zunächst das weitgehende Versagen des unter diesem Titel gestarteten Lehrprogramms. Dabei löst ihr Verweis auf die Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch SI von 1972 ein Augurenlächeln aus.

Das zweite, wenn auch anders motivierte Lächeln stellt sich bei den Abschnitten ein, wo im Sinne einer Neubegründung von Indikatoren für Sprachbewußtsein die Rede ist. Jugendsprache, Sprache der Frauenrechtlerinnen und Regionalsprache sind disparate Kategorien, die als vergleichbare Belege unglücklich wirken, zumal alle drei spezifische Bewußtseinsstrübungen oder naive Mißverständnisse enthalten – es sei denn, man begnüge sich mit dem Geist des Klassenkampfes und der Abgrenzung.

Bremerich-Vos tritt nunmehr in die Schranken mit seinen „SchülerInnen“ und plädiert für „das Backen kleiner Brötchen“ im Grammatikunterricht. Starken Beifall verdient der Autor für die Feststellung, daß „... das unterrichtliche Brauchtum Wegen folgt, die in der didaktischen Diskussion kaum bemerkt werden.“ (105) Ein Bonmot, fürwahr, dem man je nach Blickwinkel eine Träne oder ein Gottseidank nachschicken kann. Einem Unterrichtsprotokoll folgen Vorschläge in Richtung Psychologie, die von einfühlsamem Verständnis zeugen. Der Skeptiker würde freilich die Alternative „mehr Arbeit, mehr Anstrengung, mehr Genauigkeit“ vorziehen.

Die nächsten Beiträge beschäftigen sich mit Fragen der Grundschule. Beachtenswert scheinen die Hinweise von Oomen-Welke auf die multikulturellen Schülergruppen und deren Gefahren.

Die restlichen Beiträge bieten eine Nabelschau der Deutschdidaktik, der man eine gewisse Anerkennung nicht versagen kann. Wolfgang Herlitz spricht von einem „Provinzialismus“ der Deutschdidaktik und bimmelt dabei ohrenbetäubend mit dem Glockenspiel der Terminologie. Sein Blick über die Grenzen bringt zweifellos Gewinn.

Jakob Ossner ringt um den wissenschaftstheoretischen Ort der Fachdidaktik, die Franz Hebel abschließend – wenn auch anders als Ossner – als Teildisziplin der Germanistik begreift.

Es beruhigt, daß, wie der Herausgeber feststellt, recht viele Autoren den Zustand der Fachdidaktik Deutsch eher skeptisch beurteilen; das beweist einen klaren Blick. Ob's besser wird, steht auf einem anderen Blatt.

Hans-Wilhelm Schäfer

Ein einsprachiges Wörterbuch für Deutschlernende

Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Illustriert. Langenscheidt-Verlag Berlin 1993, 1 216 S., DM 48,-, ISBN 3-468-49000-3

Vor 45 Jahren kam mit dem „Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English“ das erste englische „Lernerwörterbuch“ auf den Markt. Nun zieht der Langenscheidt-Verlag mit einem vergleichbaren Werk für die deutsche Sprache nach. Dabei gehen die Autoren grundsätzlich davon aus, daß der fremdsprachliche Benutzer andere Erwartungen an ein einsprachiges Wörterbuch stellt als ein muttersprachlicher.

Als Ergänzung zum zweisprachigen Wörterbuch erwartet der Fremdsprachler von einem einsprachigen Wörterbuch vor allem folgendes: Das Wort, das er sucht, soll relativ einfach erklärt werden. Darüber hinaus sollen sprachliche Erscheinungen dieses Wortes, die ihm als Ausländer voraussehbarerweise Schwierigkeiten bereiten werden, auffindbar sein (wie z. B. Kasusangaben in syntaktischen Einheiten). Der Fremdsprachler wird beim Formulieren und Übersetzen das Umfeld und typische Verwendungsweisen eines Stichworts suchen, weiterhin Synonyme und Antonyme, idiomatische Wendungen und schließlich semantische Angaben zu Bedeutungsvarianten. Dankbar wird er feststellen, daß sich zu vielen Verben, Substantiven und Adjektiven typische Satzbaumuster und Strukturformeln finden, so daß er korrekte deutsche Sätze bilden kann. Überhaupt wird er den Eindruck gewinnen, daß die Autoren bei jedem Wort vorausgedacht haben, welche Informationen, Muster, Beispiele und Illustrationen ihm dienlich und hilfreich sein können.

Man darf annehmen, daß dieses Wörterbuch als Lern- und Nachschlagewerk bei Schülern, Studenten und Lehrern, die sich mit Deutsch als Fremdsprache beschäftigen, als treuer Begleiter seine Freunde finden wird.

Dieter Klapproth

Viel Kritisches zum Thema „DaF in China“

Hans-Werner Hess: „Die Kunst des Drahtentötens“. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China. München. Iudicium Verlag 1992, DM 98,-, ISBN 3-89129-247-3. Zugl.: Technische Universität Berlin, Dissertation 1992

627 Seiten, das Ganze: eine Bestandsaufnahme einer kurzweiligen euphorischen Epoche „DaF in China“, ein massives Feedback, das den Däumchen darauf hält, was falsch gemacht wurde, und das als Vorinformation für vermittelte Lektoren im Sinne der Einarbeitung eine unverzichtbare Lektüre darstellt. – 54 Seiten Literaturangaben zum Thema, fürwahr eine Recherche, die für Fleiß und Organisation steht.

Der Autor wendet sich gegen die Topologisierung der chinesischen Kultur und der Chinesen; die Topoi stehen im Gegensatz zu des Verfassers Erfahrungen. Im übrigen geht es um das so andere Bedingungsgefüge des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, was in China immer auch fachsprachlicher Deutschunterricht heißt.

Zunächst setzt sich der Autor mit dem Kulturbegriff auseinander; auf 52 Seiten mit 60 Fußnoten versperrt er vorab den Zugang zur Lektüre. Daß Deutschunterricht in China, bzw. in der Dritten Welt, zum Dienstleistungsbereich gehört, weiß eigentlich jeder Lektor, der dort „zum Dienst antritt“. Deutsch als Vehikel zur Informationsgewinnung ist gefragt. Angesichts der eigenen kulturellen Verunsicherung ist in China jeglicher ausländischer Kulturschub qua Fremdsprache ohne Sinn. Kultur im Sinne eines erweiterten Kulturbegriffs wird hier zum Sammelbegriff für Desiderate für das, was fremd ist; er ist – so Hess – unbrauchbar; er ist stereotypisch.

Kapitel III und IV befassen sich mit der wechselhaften Geschichte chinesischer Bildungspolitik. Die Didaktik des Englischunterrichts gibt Zeugnis für politische Einwirkungen. Weite Teile widmen sich den miserablen Zuständen an chinesischen Universitäten, daß weder wissenschaftlich gearbeitet werde, noch bestünden Hoffnungen, daß Akademiker einen Wohlstand erreichten. Zusammengefaßt: Es bestehen Dritte-Welt-Zustände. „Was ist Ziel meines Lebens?“ „Was wird aus mir werden?“ So fragen sich die Studenten (207). Das ist allerdings auch Topoi-Pflege. „Ich bin geboren, ich habe gearbeitet und sterbe, warum?“ So lautet die resignative Frage schon in der Han-Zeit-Literatur.

Kapitel V bringt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Chinabild in der kulturorientierten DaF-Didaktik.

Topoi müssen abgebaut werden, es sind Vorurteile, die nicht verstärkt, sondern hinterfragt werden müssen. In den zahlreichen DAAD-Lektoren-Berichten liest Hess die gängigen Topoi: unsponsant, lethargisch, sich selbst heraushaltend, unaufrecht, verunsichert, Schuldgefühle, Schamgefühle, Höflichkeit, Unterordnung, Kritiklosigkeit, Ich-schwach, emotionsarm, duckmäuserisch, mechanisch, fleißig, stagnierend. Topoi – so Hess – gehören in die Diffamierungskiste. China-Vorstellungen sind falsch, China-Darstellungen sind auch jesuitisch falsch, es entstanden Topoi, die nichts zum Verstehen des modernen China beitragen. Auch die China-Vorstellungen deutscher Schriftsteller des 20. Jahrhunderts stützen sich auf Konfuzianismus und Daoismus, sie taugen nichts, da auch sie Topoi-gesteuert sind (526). – Hess geht der Herkunft der Topoi nach und weist schlüssig nach, wie, wo und wann sie entstanden und daß der Topoi-Benutzer ignorant gegenüber der veränderten Welt in China ist.

Schließlich: DaF in China braucht Unterstützung jeglicher Art. Gibt es eine Nützlichkeit des Faches, dann darf sie allerdings nicht darin bestehen, daß die Abwahl des Faches Deutsch am schnellsten zum Stipendium führt. (Von den mit großem Aufwand ausgebildeten Studenten, die das Studienkolleg in Shanghai besuchten, kehrten drei aus hundert nach einem Vollzeitstudium in Deutschland zurück, Hess prangert das Fehlen jeglicher Ausbildung als Lehrer für Fremdsprachen an. Eine Methodendebatte gibt es erst gar nicht. Eine solche Debatte wäre an die Voraussetzung geknüpft,

daß deutsche Deutschlehrer – zu über 90 % Deutschlehrer, aber keine Fremdsprachenlehrer – in der Methodik ausgebildet wären. Offen bleibt der „Gebrauchswert“ der Fremdsprachenkenntnisse nach dem Studium. Das war sogar für die Absolventen des Fachsprachenzentrums eine unter den Nägeln brennende Frage. Um eine Bedarfsanalyse anzulegen, kontaktierte ich fünf der dreißig deutschen Geschäftsniederlassungen in Schanghai; die Verständigung mit dem Personal war nur in Englisch möglich. What can I do for you?

Schlußbemerkung: Chinesen brauchen Fremdsprachenkenntnisse, um die Isolation aufzubrechen. Hess hat recht: der technisch-naturwissenschaftliche Rückstand muß aufgeholt werden; einen kostenlosen Technologietransfer gilt es zu optimieren. Dafür sollten deutscherseits in der Methodik erfahrene Lehrer vermittelt werden.

Helmut Birkenfeld

Wie halten wir es mit unserer Kunst?

Hans Belting: Die Deutschen und ihre Kunst – Ein schwieriges Erbe. Verlag C. H. Beck München 1992, 89 S., DM 20,-, ISBN 3-406-37169-8

Das Wort Deutsch versteckte sich bis zur Wende in Abkürzungen wie DDR und (dem offiziell ungebräuchlichen) BRD. Jetzt wird es wieder verwandt, mit oder ohne Wertung. Im unbefangenen Gebrauch tut man sich schwer. In bezug auf die Sprache geht es am besten. Aber sonst?

Hans Belting, Kunsthistoriker aus München, bespricht in einer stilistisch zwischen Vorlesung und Essay angesiedelten Broschüre das Deutsche in der Kunst: „Mein Text handelt von den Deutschen und den Problemen, die sie mit ihrer eigenen Kunst hatten“ (S. 73). Ein Zug durch die Jahrhunderte natürlich, aber im wesentlichen bezogen auf das letzte Jahrhundert. Das Deutsche an der Kunst, das war leider kein technisches Kriterium, wie es bei der bildenden Kunst sein sollte, sondern es bezeichnete das Wesen, das deutsche Wesen. Da keiner recht wußte, was das wäre, ergab sich das bekannte Schwanken zwischen Größenwahn und Minderwertigkeitsgefühl. So galt im Ausland der Expressionismus (s. die Kunsthistoriker Pinder und Wölfflin) als typisch deutsch, nur in Deutschland nicht. Im Wege stand etwa die kleinbürgerliche Haltung zur Malerei in der Hitler-Zeit, die die ganze Moderne ausschloß. (Leider hat sich der Ausdruck Moderne als Epochenbegriff, bezeichnend die Formen seit dem Impressionismus, nicht durchgesetzt wie im Ausland). Das mag jetzt anders sein, aber die alten Zweifel am Deutschen und an Deutschland, zweigeteilt zumindest seit der Reformation, treiben weiterhin Blüten. Der ausgesparten Nazi-Kunst folgte das Streichen der DDR-Kunst. So in der Bonner Kunstaussstellung Deutscher Nachkriegskunst nach der Wende, die nur westdeutsche Künstler erfaßte. Uns unbefangen, locker zu betrachten und anzunehmen, das muß schwer sein.

Beltings Ausführungen mögen sich auf ein spe-

zielles Problem beziehen, Nachdenken darüber aber sollte für jeden im Ausland arbeitenden Kunst-erzieher, Deutschlehrer usw. Pflicht sein. Die Broschüre gibt dazu wesentliche Einblicke, auch an Hand von wenigen, gut ausgesuchten Bildern.

Dr. Manfred Sauer

Orientierungshilfen zur deutschen Literatur seit 1945

Neues Handbuch der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seit 1945. Begründet von H. Kunisch, fortgeführt von H. Wiesner und S. Cramer, neu herausgegeben von D.-R. Moser u. a. Deutscher Taschenbuch Verlag München 1993 (dtv 3296), 1 226 S., DM 49,-, ISBN 3-423-03296-0

Nach Autorenlexika muß man nicht lange suchen, insbesondere wenn es um Informationen am Ende einer Epoche geht. So erschien 1895 Brümmer's vierbändiges „Lexikon der deutschen Dichter und Prosaisten des 19. Jahrhunderts“ mit dem Nachweis von ca. 4 800 Biographien und Werkverzeichnissen. Blättert man heute darin nach, so sind eigentlich sehr wenige Namen bekannt geblieben, als große Poeten und Geister ihrer Zeit oder weil sie unverwechselbare Spuren in der Literatur- und Geistesgeschichte hinterlassen haben: Das neue dtv-Handbuch enthält für die Zeit von 1945 bis 1992 fast 600 Autoren mit Werkangaben und Hinweisen auf Sekundärliteratur – wieviele Namen hiervon werden die Aktualität der Wertschätzung überleben? Konnte sich vor 100 Jahren noch ein Einzelner solche enzyklopädische Arbeit zutrauen, so bedarf heute ein derartiges Handbuch schon eines Herausgeber-Teams sowie für die Artikel spezifisch kundiger Beiträger; hier mehr als 200, von denen sich einige zugleich als Schriftsteller in dem voluminösen Band aufgenommen finden. Genügte einst im Sinne des Positivismus eine möglichst vollständige Sammlung biographischer und literarischer Fakten, so gehören für das Handbuch unserer Tage sowohl eine eigens begründete Auswahl der zu berücksichtigenden Autoren als auch die literaturkritische Würdigung ihrer Werke „in Wahrnehmung öffentlicher Interessen“ (was immer das sein mag) zur zeitgemäßen Konzeption.

Bestandaufnahme und Bilanz der deutschsprachigen Literatur seit 1945 – wer Zugang zu dieser Fragestellung sucht, dem gibt dieses Buch reichlich Daten, Fakten und Beurteilungskriterien an die Hand. Allerdings sollten hierbei Ausgangsposition und Tendenzen der Autorenauswahl bedacht bleiben. Die Gegenwart ist hier mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs angesetzt, doch wird ihr auch Loerke mit dem Todesjahr 1941 zugerechnet – warum z. B. nicht St. Zweig, Mombert, Musil, Borchardt, Werfel, Weinheber und Isolde Kurz, die in der Zeit von 1942 bis 1945 verstarben? Und wie dauerhaft wird sich die Bevorzugung angeblich vielversprechender Debütanten sowie gesellschafts-

kritischer Aspekte wie bei Kamphausens Gefängnisliteratur, Anna Wimschneiders „Herbstmilch“ als sozialgeschichtlichem Dokument, Luise Schmidts bis dato einziger Lyrikband, die Texte des Autorenduos Heinzen/Koch oder des RAF-Aussteigers Bock erweisen? Lesern und Kritikern bleibt es also überlassen zu entscheiden, was wir als literarische Meisterstücke mit in das neue Jahrhundert nehmen. Für Gefälligkeiten wird dann kein Raum sein.

Harry Werner

Zur näheren Betrachtung von Prosa der „Klassischen Moderne“

Interpretationen: Thomas Mann – Romane und Erzählungen, Hrsg. v. Volkmar Hansen, Verlag Philipp Reclam jun. Stuttgart 1993 (UB 8810), 360 S., DM 15,-, ISBN 3-15-008810-0

Von Thomas Manns Werken der Kunstprosa werden sechs Romane, darunter „Buddenbrooks“ und „Der Zauberberg“, und fünf Erzählungen, wozu „Tonio Kröger“ und „Der Tod in Venedig“ gehören, in ausführlichen Interpretationen von Literaturwissenschaftlern aus Deutschland, Frankreich, der Schweiz, England, USA, Israel und Japan vorgestellt. Diese Studien liefern damit zugleich ein Bild literaturwissenschaftlicher Methodenvielfalt, doch ergibt sich bei den Untersuchungen und Entschlüsselungen innerhalb der werkschronologischen Darbietungsfolge manche Parallelität.

1949 hatte Thomas Mann gemeint: „Ich glaube nicht, daß mein Werk der deutschen Jugend heute zuträglich ist. Die Jugend, so heißt es, sei voller Mißtrauen, sie sei skeptisch, mitunter sogar nihilistisch. Da ist das Parodistische meiner Bücher nicht gut für sie“. Entgegen solcher Zweifel haben jedoch die Überzeugungskräfte von Leben und Werk, literaturkritische und wissenschaftliche Wertungen, pädagogisches Bemühen und Traditionsbildung sowie Anklang und Anerkennung auch jenseits der deutschen Sprachgrenzen dazu geführt, daß Romane, Novellen sowie geschichtliche Darstellungen und zeitgeschichtliche Betrachtungen von Thomas Mann in der jungen Generation weiter ihre Leser sowohl unter eigenen Ansprüchen von Leben und Beruf als auch bei der Nachfolge im Ringen um Weltorientierung finden. Die hier in einem Reclam-Bändchen vorgelegten neuen Forschungen und Kommentierungen sind zugleich Beleg für das weltweit vorhandene und fortlaufende wissenschaftliche Interesse. Ihr kann sich auch der Schulgermanist bedienen, bestenfalls bei der Behandlung solcher Erzählprosa eigentümlich deutscher Modernität in Lern- und Arbeitsgruppen hinlänglicher Empfänglichkeit – es müssen sich ja nicht die Schulerfahrungen des „sensitiven Spätlings“ Hanno aus den „Buddenbrooks“ zwangsläufig wiederholen.

Harry Werner

Wie sich die deutsche Historiographie historisiert

Winfried Schulze: Deutsche Geschichtswissenschaft nach 1945, Deutscher Taschenbuch Verlag München 1993, 366 S., DM 19,90 (dtv 4597), ISBN 3-423-4597-3

Schulzes überaus sorgfältig dokumentierte Studie über Situation, Zustände, Anfänge und Entwicklungen deutscher Geschichtswissenschaft nach dem Ende des NS-Regimes erschien erstmals 1989 als Beiheft N. F. 10 der HZ, des Flaggschiffs der deutschen Historiker-Zunft. Wenn sie an dieser Stelle trotzdem noch vorgestellt wird, so deshalb, weil die wertvolle Arbeit nun auch in einer Taschenbuch-Ausgabe und daher leicht zugänglich geworden ist.

Geschichte der Historiographie wird zwar erst seit den 70er Jahren als seriöse Disziplin der Geschichtswissenschaft aufgefaßt. Der famose Historiker-Streit der 80er hat aber so recht erkennen lassen, welchen Zündstoff das Thema bereithält. Schulzes Studie rekonstruiert mit Liebe zum genauen Detail und 14 thematischen, sehr verschiedenen langen Kapiteln alle wesentlichen Aspekte der Wiedergangsetzung der Historiographie in Nachkriegsdeutschland: Haltung und Aktivitäten führender Historiker (Ritter, Meinecke, Rassow), Verhältnis zu Außenseitern (wie Dehio) und Remigranten (wie Rothfels) und deren sowie die Rolle der Besatzungsmächte, Verbandsgründung 1949 und Spaltung 1958, Neuorganisation der MGH, Gründung neuer Institute (für Zeitgeschichte in München, Max-Planck-I. für Geschichte in Göttingen) und Forschungsgruppen (Kommission für die Geschichte des Parlamentarismus und der Parteien, Arbeitskreis für Sozialgeschichte). Auch stellt Schulze nach einem einleitenden Kapitel grundsätzlicher Erwägungen an über das Verhältnis von „Geschichtswissenschaft und Zeiterfahrung“ Leitbegriffe der Entwicklung in ihren historischen Zusammenhang: die >Nullpunkt<-Problematik, das >Objektivitäts<-Theorem, die Revisionismus-Forderung und ihre Opponenten.

Im Schlußkapitel zieht Schulze aus alldem eine vorsichtig formulierte „Bilanz“ zu der Hauptfrage, welches Gewicht der Zeitbruch von 1945 für die deutsche Geschichtswissenschaft hatte: Allem Engagement von Historikern zum Trotz, die – wie Ritter unverdächtig nationalsozialistischer Neigungen – auf einer spezifisch deutschen Geschichtsauffassung bestanden, bedeutete „das Ende des Zweiten Weltkriegs für die Geschichtswissenschaft mehr als nur eine kurzzeitige Unterbrechung der Arbeit“.

Nicht nur das Bekenntnis zum neuen, demokratischen Staat als neuer Wertgrundlage setzte sich weithin durch, auch der Paradigmenwechsel von der „politischen Volksgeschichte“ zur „neuen Sozialgeschichte“ verdankt sich ihm. Wenn es auch nicht zu einer Totalrevision, einem „radikalen Umbruch ihrer methodischen und inhaltlichen Grundorientierungen“ kam, so öffnete sich die histori-

sche Wissenschaft doch für neue Fragestellungen. Wer zweifelt heute noch daran, daß nicht nur große Männer Geschichte machen?

Vor der Bibliographie findet sich ein biographischer Anhang, der die Namen aller wichtigen und der meisten weniger wichtigen (nicht nur deutschen) Historiker dieses Jahrhunderts enthält und ihnen kennzeichnende Lebensdaten und Veröffentlichungen zuordnet, ein kompaktes Historiker-Lexikon der letztvergangenen Jahrzehnte.

Bernd Müller

Auswanderung und Einwanderung aus und nach Deutschland – in historischer und aktueller Sicht

Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland – Migration in Geschichte und Gegenwart. Hg. v. Klaus J. Bade. Verlag C. H. Beck München 1992, 542 S., DM 68,-, ISBN 3-406-35961-2

K. J. Bade, Professor für Neueste Geschichte und Leiter des Instituts für Migrationsforschung und interkultureller Studien der Universität Osnabrück, fügt seinen zahlreichen Büchern und Aufsätzen zu Themen seines Arbeits- und Forschungsbereiches dieses Sammelwerk hinzu, das mit den Beiträgen exemplarisch vertiefte Einblicke in Migrationsgeschehen und -problematik, soweit diese Deutschland betreffen, zu vermitteln sucht. Dabei stellt er als Herausgeber nicht nur eine gründliche Einführung in den Themenkomplex bereit, sondern liefert außerdem fünf Einzelartikel zum Darstellungsbereich „Fremde in Deutschland“, der der vorangehenden Zusammenschau „Deutsche im Ausland“ folgt. Zu den insgesamt 33 Mitarbeitern, in der Mehrzahl Fachwissenschaftlicher, gehören auch zwei (ehem.) Auslandslehrer: Wilfried Pabst mit dem Beitrag „Subproletariat auf Zeit: deutsche 'Gastarbeiter' im Paris des 19. Jahrhunderts“ und Michael Just mit „Transitland Kaiserreich: ost- und südosteuropäische Massenauswanderung über deutsche Häfen.“

Das Buch will und kann kein enzyklopädisches Nachschlagewerk sein über einen umfassenden Wissensbestand, sondern es bietet Abhandlungen grundlegender wie auch spezieller Aspekte. Dabei muß in Kauf genommen werden, daß sektoral Lücken entstehen oder Einseitigkeiten auftreten. Hätte man aber nicht sowohl bei der deutschen Siedlungskolonisation in Lateinamerika als auch bei der dorthin gerichteten Elitenauswanderung das Thema „Deutsche Schule“ berücksichtigen müssen? Und hat es neben dem nationalsozialistischen „Ausländerinsatz“ von 1939 bis 1945 in den Kriegsjahren und Nachkriegsjahren nicht auch die Zwangsarbeit deutscher Soldaten und Zivilisten in der Sowjetunion gegeben? Dies sind zwei Beispiele dafür, daß der Benutzer dieses Buches auf die Akzentsetzung des Herausgebers und der Autoren achten sollte. Schließlich werden dann die Beiträge

am Ende der Sammlung, die sich mit der aktuellen Ein- und Zuwanderungssituation der Bundesrepublik Deutschland und ihren Tendenzen befassen, zu Vorbehalten und Kontroversen führen. Doch viele der thematisch interessierten Zeitgenossen werden durch solche zugleich anregenden wie aufregenden Perspektiven gerade erst als Leser angelockt.

Harry Werner

Die „deutsche Frage“ in Rußland

Alfred Eisfeld: Die Rußlanddeutschen. Mit Beiträgen von Detlev Brandes und Wilhelm Kahle. (Studienbuchreihe der Stiftung Ostdeutscher Kulturrat, Bd. 2) Verlag Langen/Müller München 1992, 223 S., DM 24,80, ISBN 3-7844-2382-5

Erst mit dem 1989 von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebenen Heft 222 mit dem Titel „Aussiedler“ der „Information zur politischen Bildung“ kam für den pädagogischen Bereich der Durchbruch auch zu einem generell erweiterten Interesse an Geschichte und Schicksalen der Rußlanddeutschen. Dieser Tendenz entsprechend, werden mit dem vorliegenden Studienbuch faktisch nüchtern, gründlich und eindeutig die Geschichte der Rußlanddeutschen und der damit in Zusammenhang stehenden deutsch-russischen (-sowjetischen) Beziehungen in den Blickpunkt gerückt. Das beigegebene Bild-, Dokumenten- und Kartenmaterial verdeutlicht gut, wenn gleich nur punktuell, das uns in Zeit und Raum meist ferne Geschehen. Zahlreiche Literaturhinweise ermöglichen dem Leser, selbst weiter vertiefte Kenntnisse und vergleichende Perspektiven zu gewinnen.

Die Konzentrierung auf das historisch Wesentliche gibt bereits umrißhaft die Gliederung zu erkennen: Deutsche auf dem Dorf und in der Stadt von der Ansiedlung bis zur Aufhebung des Kolonialstatus – Entwicklung der Kolonien in den Jahren 1871 bis 1917 – Jahrzehnte des Umbruchs, Zwischenkriegszeit – Zweiter Weltkrieg und dessen Folgen für die Deutschen in der Sowjetunion – Rußlanddeutsche außerhalb der Sowjetunion (d. h. hier in Deutschland) – Frömmigkeit und kirchliches Leben. Dabei wird die Entwicklung eines eigenen rußlanddeutschen Schulwesens allein in Teil II (S. 61–64) mit einem knappen historischen Querschnitt abgehandelt.

Es ist ein vielfältig informierendes Buch – und ein anrührendes dazu, weil es immer wieder das Herz anspricht angesichts der ständigen Mühen, der Lebens- und Arbeitstreue so vieler Rußlanddeutschen, der Kämpfe des Einzelnen und der Gruppen mit politischen Machtthabern, in denen es letzten Endes oft nur noch um das bloße Überleben ging.

Harry Werner

Ein Wegweiser zur spanischen Literatur

Martin Franzbach: Geschichte der spanischen Literatur im Überblick. Verlag Philipp Reclam jun. Stuttgart 1993 (Universalsbibliothek Nr. 8861) 433 S., DM 16,-, ISBN 3-15-008861-5.

Wie der Verfasser in der Einleitung mit Recht vermerkt, handelt es sich um einen Leitfaden, der eine Menge von Einblicken verschafft, jedoch kaum einmal echte Kenntnisse vermittelt. Zu den einzelnen Epochen gibt es globale Einführungen. Die nicht-kastilische Literatur in Spanien bzw. die hispanoamerikanische Literatur sind nicht Gegenstand des Werkes. Die Fülle des Stoffes zwingt den Autor ohnehin immer wieder zur Verwendung des Telegramm-Stils, außerdem oft genug zur Beschränkung auf die Hauptwerke. Bei jedem Stichwort finden sich ausführliche Literaturangaben. Als nützlich empfindet der Leser die Querverbindungen nicht nur innerhalb Spaniens, sondern auch zur Literatur in Frankreich, Italien, Deutschland, Rußland usw. Zahlreiche Zitate (zum Teil zweisprachig, zum Teil nur in deutscher Übersetzung) illustrieren den Text.

Mit den Auswahlkriterien kann man weitgehend einverstanden sein. Zwar vermißt bestimmt jeder Leser einige Autoren, doch stößt er dafür nicht selten auf Namen, die ihm kaum oder nicht bekannt waren. Über die Verteilung der Gewichte läßt sich eher streiten. So erhält der ziemlich unbekannte C. M. Arconada mehr Zeilen als der unglaublich bedeutendere (hier recht kurz abgespeiste) B. Pérez Galdós. Hier spielen wohl ideologische Gründe eine bedeutende Rolle. Denn in der zweiten Hälfte des Bandes, vor allem bei der Behandlung des 20. Jahrhunderts, tritt das anti-faschistische Anliegen, die deutliche Vorliebe für am Marxismus und Kommunismus orientierte Schriftsteller deutlich hervor. Federico García Lorca wurde, wie mehrfach erwähnt, "ermordet" (was kaum ein Leser bestreiten wird); Ramiro de Maeztu dagegen wurde einfach "erschossen". Den Greueln des Franco-Regimes wird relativ breiter Raum gegeben; die Greueln der Gegenseite werden so gut wie verschwiegen. Diese Haltung dringt bis in die Inhaltsangaben vor. So behauptet Franzbach bei "Réquiem por un campesino español" von R. J. Sender, Mosén Millán habe bewußt den Tod Pácos verursacht; im Roman liest sich das ganz anders.

Wenn der Benutzer also hier auf Mängel stößt, so wird er dennoch auch viel Hilfreiches finden. Das auf 31 eng bedruckten Seiten gelieferte Namensregister zeugt vom Reichtum und von der Vielfalt des Inhalts. Die Auswahlbibliographie ergänzt die zahlreichen Angaben bei den einzelnen Autoren. Das Verzeichnis der Abkürzungen erweist sich als wichtig, weil man im Text sehr häufig auf Abkürzungen stößt. Die zweite Hälfte des Buches ist dem 19. und dem 20. Jahrhundert gewidmet,

doch auch zu den vorausgehenden Jahrhunderten bietet Franzbach überraschend viele und vielerlei Informationen. Seinen Überblick sollte man als Nachschlagewerk benutzen, als erste Anregung. Zur näheren Beschäftigung mit den einzelnen Schriftstellern und ihren Werken wird der Leser auf die in großer Fülle angebotene weiterführende Literatur zurückgreifen.

Dr. Rudolf Kerscher

Ein fundierter Einblick in die historischen Besonderheiten des Balkans

Edgar Hösch: Geschichte der Balkanländer – Von der Frühzeit bis zur Gegenwart. Verlag C. H. Beck, 2. Aufl. München 1993, 375 S., DM 58,-, ISBN 3-406-37381-X

Wen würde nicht die Frage interessieren, warum eigentlich mit dem Zerfall politischer Strukturen und ideologisch geprägter Gesellschafts- und Wirtschaftsformen Auseinandersetzungen zwischen den Menschen aufbrechen können, die bisher, so schien es, im Einverständnis miteinander zusammenlebten, jetzt aber die schlimmsten Folgen eines Bürgerkrieges erleiden? Ehemaliges Jugoslawien: Bilder der Zerstörung, des Elends und Grauens in einer herrlichen Landschaft mit, so muß man heute sagen, Resten einer vielschichtigen alten Kultur.

Die „Geschichte der Balkanländer“ umfaßt viel mehr als die historischen Hintergründe des ehemaligen jugoslawischen Staatsgebildes, aber die Bilder des Tagesgeschehens in dieser Region machen sie aktuell. Es ist ein Buch für Leser, die bereit sind, sich tief hinein in die Geschichte der Balkanvölker zurückführen zu lassen und nicht müde werden, wenn tausend Bezeichnungen von oftmals unbekannten Lokalitäten, tausend Schlachten, Friedensschlüsse und Verträge und tausend Namen großer und kleiner Haudegen, Fürsten, Könige, Politiker und Paschas viel Aktivität erkennen lassen, aber, – wie könnte es bei dem Umfang einer Geschichte der Balkanländer anders sein? – ein Bild, eine Vorstellung von Persönlichkeiten oder menschlichem Schicksal der Phantasie des Lesers überlassen. In diesem Buch machen Männer die Geschichte, Schlachten sind „vernichtend“, Siege „glänzend“ oder „verheerend“. Erfreulicherweise lockern Kapitel über wirtschaftliche, kulturelle und religiöse Hintergründe die Geschichte der Taten von „Helden“ auf. Vier Karten und ein fast hundertseitiger Anhang mit Bibliographie, Zeittafel, Orts- und Personenregister liefern bei der Suche nach schon wieder vergessenen Fakten hilfreiche Hinweise. Das Bild einer von Gebirgszügen, abgelegenen Tälern, unzugänglichen Schluchten zerfurchten Landschaft prägt auch den Eindruck von der Geschichte dieser Region am Rande Europas.

Der nicht spezifisch historisch engagierte Leser tut sich schwer, Strukturen und Leitlinien, Perspektiven und Grundzüge zu erkennen, die der versier-

te Autor sicher mitgedacht hat. Darstellung der Geschichte als prägendes Schicksal, das die Menschen erfahren, Umgang mit Glück und Leid, Umsetzung von Ideen, Ohnmacht und Risikobereitschaft der Betroffenen, kurzum: weniger Fakten, mehr „Leben“ hätten dem Leser das Lesen erleichtert. Aber darum ging es ja nicht, sondern um Geschichte pur, Geschichte unter dem Blickwinkel der Großen Politik.

Dr. Friedhelm Forwick

Genua und seine Deutsche Schule

Genova-Germania, Geschichte einer Beziehung / Storia di una relazione. Hg. Deutsche Schule Genua, Genua 1993, 384 S., DM 30,- (zzgl. Portokosten, z. B. Italien-Deutschland DM 5,-); Bestellungen über Deutsche Schule Genua, Via Caffaro, 34 B, I-16124 Genua

Während es gang und gäbe ist, die Funktion einer Auslandsschule im Rahmen der jeweiligen binationalen Verbindungen zu bestimmen, gilt es eher als Ausnahme oder gar als Novität, sie in den Zusammenhang der geschichtlichen Beziehungen des Schulortes mit Deutschland zu stellen. Diese für Genua zu erforschen, zu zeigen und zu veranschaulichen, hat sich die dortige Deutsche Schule (gegr. 1869) in dem vorliegenden Buch zur Aufgabe gemacht. Die neun Mitarbeiter gehören in der Mehrzahl zum Personal der Schule, zur Schulleitung, Verwaltung und Lehrerschaft, zwei Autoren kommen vom örtlichen Goethe-Institut.

Angesichts der Fülle der Ereignisse, der Wechsel von Krieg und Frieden, Kontinuität und Unstetigkeit sowie der Intensität der Fragestellungen nach dem Typischen oder Einmaligen in der 1 000-jährigen Beziehungsgeschichte ist eine Beschränkung auf wesentliche Themen unumgänglich. Relativ ausführlich werden dementsprechend die Zeiten, beginnend mit den Verbindungen zwischem dem Imperium und Genua im Mittelalter über die Verflechtungen zwischen dem ligurischen Regionalstaat und der habsburgischen Großmachtpolitik bis hin zum Handelshaus der Fugger mit seinen Kontakten zur genuesischen Finanzwelt, behandelt. Da in der Entstehungszeit der Publikation mit dem Gedenkjahr 1992 zur Entdeckung Amerikas Person und Leistung von Christoph Columbus, der aus Genua stammt, fast weltweit erneut in schriftstellerische und wissenschaftliche Blickfelder geraten sind, überrascht es kaum, daß sich hier ein längerer Beitrag zum Thema „Die Deutschen und Columbus“ findet, versehen mit ausführlichen literarischen Zeugnissen der Moderne (besonders Schulgermanisten zur Lektüre empfohlen). Die Bedeutung Genuas für die Barockkunst im deutschen Sprachraum, die Begegnung deutscher Maler, Dichter und Philosophen mit Genua – solche und ähnliche Aspekte bringen weiteren Aufschluß über Interessenlagen und Beziehungsgefüge aus erster Hand, d. h. abseits geläufiger Stereotypen.

Während sich die vorgenannten Abhandlungen überwiegend auf grundlegende wissenschaftliche Untersuchungen stützen können, sind die Bearbeiter des Themenbereiches „Deutsche Einrichtungen in Genua“ beinahe ausnahmslos nur auf Materialien örtlicher Archive angewiesen. Der Fremdenzirkel, Kirchengemeinden, Seemannsmission, Hilfsverein, Deutsche Schule, Goethe-Institut, Generalkonsulat – Geschichte und Umriss ihrer zeitgebundenen Wirksamkeit im 19. und 20. Jahrhundert erscheinen in der Form sachlicher Aufzeichnungen, stellenweise auch mit Diagnosen vor zeitkritischem Hintergrund. Daß der Herausgeber keinen Anspruch auf Vollständigkeit im Detail erhebt, sollte beim Leser, der auch Inhaltswiedergaben in Italienisch für die einzelnen Kapitel vorfindet, keine Bedenken hervorrufen.

Die ganze Angelegenheit hat noch eine andere, sehr prosaische Seite: Die Herausgabe des Buches wurde von der Thyssen-Carbotecnica in Genua als Sponsor unterstützt. Gibt es ähnliches auch an anderen Auslandsschulorten?

Harry Werner

Zur differenzierten Betrachtung wirtschaftlicher Entwicklung

Hermann von Laer: Entwicklungstheorie in Wissenschaft und Unterricht. Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt/Main 1993 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Braunschweig, Band 77) 354 S., DM 39,-, ISBN 3-88304-277-3

Der Titel des Buches wie die Schriftenreihe, in der es erschienen ist, verdecken die Reichweite des in diesem Werk Behandelten.

Der Verfasser stellt zwar im Vorwort fest, daß er im ersten Teil seiner Arbeit Publikationen zum Thema Entwicklungsländer untersucht, wobei er zeigen möchte, „auf welche Weise und vor welchem theoretischen Hintergrund“ man sich mit diesen beschäftige. Er definiert sie als Gegenbegriff zu „Industrielländern“ und weist darauf hin, daß man sich um ihre Problematik schon seit mehr als 40 Jahren bemühe. Dabei räumt er ein, daß er die durch den Zusammenbruch des sozialistischen Staatensystems entstandene Situation nicht berücksichtigen könne.

Aber dann sagt er weiter: „Im zweiten Teil wird versucht, diese Literatur- und Schulbuchanalyse nutzbar zu machen und vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen entwicklungstheoretische und entwicklungspolitische Ansätze darzustellen, aufeinander zu beziehen und zu bewerten. ... Es wird ein integratives Vorgehen versucht, bei dem einzelne Problemfelder – über die wissenschaftlich weitgehend Konsens besteht – im Lichte der wichtigsten Erklärungsansätze untersucht werden. ... Neben die eigene Darstellung treten auf diese bezogene Texte, Schaubilder, Tabellen etc., die etwa die Hälfte des Gesamtumfanges ausmachen. Es

... wird ... versucht, auch längere wissenschaftliche Texte in ihren wichtigsten Teilen verfügbar zu machen". Um einer Ideologisierung, im Sinne von Bildung falschen Bewußtseins, entgegenzuwirken, erfolgt „der Versuch, ... durch Gegenüberstellen unterschiedlicher Positionen ihre Bedingtheit deutlich zu machen ... Dabei wird Entwicklungspolitik und Entwicklungstheorie nicht nur in Hinsicht auf die heutigen Entwicklungsländer behandelt, sondern durch häufige Verweise auf den Industrialisierungsprozeß heutiger Industrieländer ein größerer Erklärungsrahmen gesucht. ... Zudem ermöglicht dieses Vorgehen, Lösungswege nicht nur aufzuzeigen, sondern auch zu beurteilen.“

Für den ersten Teil wurden 56 deutschsprachige wissenschaftliche Veröffentlichungen ausgewählt nach den Kriterien Aktualität (1987 im Buchhandel verfügbar) und thematische Breite. (Allerdings aus der Zeit von 1961 bis 1986). Dabei wird nicht jede Veröffentlichung isoliert behandelt, sondern unter dem jeweiligen Gesichtspunkt mit anderen verglichen. Im Text erfolgt nur der Hinweis auf den Verfasser bzw. Hauptherausgeber. Das macht die Arbeit mit diesem Teil etwas schwierig, da in der entsprechenden Literaturliste kein Verweis auf die Seiten vorhanden ist, auf denen der jeweilige Titel angesprochen wird. – Die Zusammenfassung des Untersuchungsergebnisses zeigt vor allen Dingen negative Punkte auf, wobei insbesondere herausgestellt wird, daß die Entwicklungstheorie zu kurz komme, kontroverse Positionen in der Regel nicht dargestellt, ideologische Vorentscheidungen nur selten herausgearbeitet würden, die Verbindung politologischer, soziologischer, wirtschaftlicher und ethnologischer Ansätze kaum gelinge, Untersuchungen / Stellungnahmen aus der Sicht von Entwicklungsländern fast nicht anzutreffen seien, meistens nicht nach Ländern und Kontinenten differenziert, sondern von „den“ Entwicklungsländern gesprochen werde.

Die Schulbuchanalyse fällt nicht positiver aus. Nach einem Überblick über bisherige Schulbuchanalysen, deren Aussagekraft relativiert wird, da dieser meist von Modeströmungen und eng umrissenen ideologischen Positionen beeinflusst sei, folgt die Darstellung einer eigenen Erhebung. Über 32 Geographie-, 59 Sozialkunde-, 26 Geschichtsbücher, soweit sie 1986 genehmigt waren und sich mit Entwicklungsländern beschäftigen, wird ein vergleichender Überblick gegeben. Die Gesamtbewertung weist vor allem darauf hin, daß den Entwicklungsländern wenig Beachtung geschenkt, auf Entwicklungstheorie kaum eingegangen werde.

Im zweiten Teil des Buches, dem etwa dreiviertel der Seiten gewidmet sind, versucht der Autor, auf schon erwähnte Weise die Nachteile der von ihm analysierten Literatur zu vermeiden, was auch weitgehend gelingt. Dabei untersucht er mögliche Indikatoren für die Bemessung des wirtschaftlichen Entwicklungsstandes eines Landes. Auch werden oft benutzte Begriffe wie Nord-Süd-Konflikt, Kolonialismus, Imperialismus, Einfluß der „Multis“, Bevölkerungsexplosion auf ihre Stichhaltigkeit überprüft. Bei der Betrachtung spielen wirtschaftliche

Entwicklungsfaktoren die bestimmende Rolle, aber auch kulturelle Einflüsse werden berücksichtigt. Vor allem wird gezeigt, daß kein Faktor Ausschließlichkeit beanspruchen und verschiedenartige Auswirkungen haben kann, seine Bedeutung je nach Entwicklungsland unterschiedlich bewertet werden muß. Auch wird bezweifelt, ob wirtschaftliche Konzepte, welche in den Industrieländern Gültigkeit haben, generell auf Entwicklungsländer übertragbar seien.

Leider sind Mängel im Druck und Irrtümer nicht ganz vermieden worden. Dies schmälert den Wert des Buches ein wenig, das aber dennoch einen guten Zugang zur Entwicklungstheorie vermittelt, vor allem durch die Breite und Ausgewogenheit seiner Darstellung und die Hinführung zu weiterer Literatur. Besonders denjenigen, die in Entwicklungsländern tätig sind, kann dieses Buch auf der Suche nach Orientierung nützlich sein.

Heinz Edgar Fischersworing

Ein attraktives Angebot für die Physiklehrer der Sekundarstufe II

Hermann Lambertz (Hrsg.): Materialien – Handbuch Physik – Auswerten, interpretieren, üben im Kursunterricht – Band III: Felder. Aulis-Verlag Deubner & Co. KG Köln 1993, DM 89,-, ISBN 3-7614-1425-0

In den Jahren 1992 bis 1995 sollen alle 8 Bände des neuen Materialien-Handbuchs des Aulis-Verlags erscheinen.

In dem 1993 vorgelegten Band werden unter dem Begriff „Felder“ drei Themenbereiche subsumiert:

- Gravitationsfeld,
- Elektrostatisches Feld,
- Magnetostatisches Feld

der erstgenannte Bereich bietet nur wenige Möglichkeiten dafür, das Arbeitsmaterial aus Experimenten zu gewinnen. Jedoch lassen sich hier die für die Bearbeitung von Feldern wichtigsten Begriffe wie Feldstärke, Feldlinien, Vektorfeld, Potential und Skalarfeld auf anschauliche und ungezwungene Weise einführen und gewinnen.

Bei den Themenbereichen Elektrostatisches Feld und Magnetostatisches Feld gibt es reichlich Gelegenheit, das Arbeitsmaterial aus Experimenten zu entnehmen, die von erfahrenen Physiklehrern im Kursunterricht durchgeführt wurden.

Gemäß der Konzeption des Materialien-Handbuchs zeigen die vorliegenden 69 Übungen als auffälligstes Merkmal eine große Vielfalt des Materials, der Arbeitstechniken und der Möglichkeiten des methodischen Einsatzes.

Die Vielfalt fachspezifischen Materials wird sichtbar durch kopierfertige Vorlagen von Meßstreifen, Oszillogrammen, Meßreihen, Graphen, Diagrammen, Zeichnungen, Texten, Fotos, Skizzen u. a. m., die Vielfalt der Arbeitstechniken in der graphischen Darstellung der Meßergebnisse, der Interpretation

von Gleichungen, Texten und Tabellen, in der Lösung numerischer Aufgaben, dem Überprüfen von Hypothesen u. a. m.. Daraus ergibt sich für den Fachlehrer eine Fülle von Möglichkeiten zum methodischen Einsatz.

Der große Vorteil der ausgearbeiteten Experimente und Übungen ist, daß sie sehr vielseitig eingesetzt werden können, als Test oder gelegentliche schriftliche Übung, als Hausaufgabe, als Teile von Klausuren oder als mündliche Abituraufgaben.

Der Band III bestätigt den schon im Band I gewonnenen Eindruck, daß das Materialien-Handbuch Physik ein attraktives Angebot an alle Physiklehrer der Sekundarstufen II aller Schulformen, auch der Auslandsschulen ist.

Hans-Georg Becker

Über Berufschancen für Geisteswissenschaftler

G. Blumberger/H. Glaser/U. Glaser, Berufsbezogen studieren. Neue Studiengänge in den Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften. Verlag C. H. Beck München 1993, 245 S., DM 34,-, ISBN 3-406-37732-7

Ein glänzendes, griffiges Buch für den Schreibtisch all derer, die mit Bildung und Ausbildung zu tun haben. Worum geht es? Im ersten Teil um die soziale und ökonomische Verwertbarkeit der Geisteswissenschaften, die seit den 70er Jahren in eine immer dramatischer werdende Krise zu schlittern scheinen. Diese Entwicklung hat zu einer Diskussion über die Einführung neuer berufsbezogener Studiengänge geführt und die Frage aufgeworfen, ob die Umstrukturierung geisteswissenschaftlicher Lehre kultur- und bildungspolitisch längerfristig sinnvoll sei. Wirtschaftsmanager, Geisteswissenschaftler, Studenten und Hochschulverbände wurden von den Herausgebern um Stellungnahmen gebeten. So liegt ein Kompendium vor mit

unterschiedlichen Sichtweisen, die jedoch in einem PRO oder CONTRA münden oder in einer „vorsichtigen Öffnung geeigneter Fächer“ den Kompromiß suchen. Die Kontrahenten betrachten wie bislang ein gründliches geisteswissenschaftliches Studium als solide Basis für den beruflichen Werdegang, da sie sonst in Konflikt mit ihrem Rollenverständnis und in Konkurrenz mit den Fachhochschulen gerieten. Die PRO-Autoren sehen eine Chance für die Geisteswissenschaften in einer am Bedarf der Gesellschaft und des Marktes orientierten Reform. Sie propagieren die Formierung und Förderung von Ausbildungsgängen, deren generelle Zielsetzung lautet: Vermittlung von Fachwissen plus Schlüsselqualifikationen. Die Definition des Begriffes variiert; hohen Stellenwert haben Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit zur Assoziation und Kombination, kreatives Denken, soziale Kompetenz. Neue Bildungselemente in den Geisteswissenschaften? Oder überhaupt? Das wohl nicht. Aber in einer Zeit raschen ökonomischen und sozialen Wandels sind Kräfte mit diesen Qualifikationen begehrt, wie sich aus der Arbeitgeber-Umfrage schließen läßt, und von daher ist der zweite Teil, die Dokumentation, bedeutsam.

Er enthält eine aktuelle Übersicht zu Studiengängen und -orten, die ausführliche Beschreibung von 70 neuen Studiengängen sowie des Plädoyer für einen dritten Weg, den Erwerb berufsbezogener Zusatzqualifikationen parallel zum Fachstudium.

Verdienst der Herausgeber ist, daß erstmals Beiträge zu einem brisanten Thema in einem Band zusammengefaßt werden. Er schließt damit nicht nur eine Lücke für Studienberater, sondern er bietet vor allem Abiturienten und Studenten Entscheidungshilfen für Studien- und Berufswahl zur Reflexion an. Darüber hinaus ist er eine wichtige Informationsquelle für Lehrende an Schulen und Hochschulen und für Verantwortliche in der Personalsuche und Personalentwicklung im In- wie im Ausland und nicht zuletzt für unsere Bildungspolitik.

Dr. Susanne Vogel

Autoren – Autoren

Klaus Reitemeier/Karl Meitner (Hrsg.): Abitur – Prüfungsaufgaben mit Lösungen – Englisch Leistungskurs Bayern, Stark Verlag Freising, 16. ergänzte Auflage 1993, ISBN 3-89449-089-6; 14,90 DM

Klaus Reitemeier/Karl Meitner (Hrsg.): Abitur – Prüfungsaufgaben mit Lösungen – Englisch 3. Prüfungsfach und Colloquium Bayern, 16. ergänzte Auflage 1993, ISBN 3-89449-036-0; 14,90 DM

Für Schüler in Bayern sind die Bände ein 'must' bei der Abiturvorbereitung: die im Freistaat zentral gestellten Prüfungsaufgaben der letzten zwölf Jahre sind in den Bänden abgedruckt. Die von den

Autoren erarbeiteten Musterlösungen können vom Schüler nachvollzogen werden, da sie häufig durch Hinweise, Lösungsstrategien und Gliederungen ergänzt werden. Übrigens: Im Herbst 1994 erscheinen die beiden Bände bereits im 17. Jahr, dann mit den Textaufgaben der Jahre 1982 bis 1994.

Klaus Reitemeier, Abitur Training, Landeskunde USA – Textaufgaben mit Lösungen – Englisch Grund- und Leistungskurse, Stark Verlag Freising, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, ISBN 3-89449-165-5; 16,90 DM

Der Band soll in erster Linie den Schülern (aller Bundesländer) bei der Vorbereitung auf die Abitur-

prüfung helfen. Er gliedert sich in neun Kapitel, in denen die im Unterricht häufig behandelten Themen (u. a. The American Dream, Immigration, The Melting Pot, Racial Problems, The Legacy of the Vietnam War, Education, Crime and Punishment) wiederholt werden. Zu jedem Kapitel gibt es zunächst eine kurze Faktenübersicht, dann die Wiederholung des relevanten Wortschatzes und schließlich zwei bis drei aktuelle Textaufgaben, die der Schüler bearbeiten sollte. Im zweiten Teil des Buches werden dann Musterlösungen angeboten, wobei der Autor – wie schon bei den bayerischen Abituraufgaben – großen Wert auf Hinweise und Lösungsstrategien legt. Ein Vokabelverzeichnis am Ende rundet den Band ab.

Hanspeter Brode (Hrsg.): Deutsche Lyrik. Eine Anthologie, Suhrkamp-Verlag, Frankfurt a. Main 1990, 424 S., ISBN 3 518-

38107-5 (Suhrkamp Taschenbuch st 1607), 12,- DM

Die Anthologie enthält etwa 300 Gedichte vom frühen Mittelalter bis in die siebziger Jahre unseres Jahrhunderts. Für die Auswahl waren drei Gesichtspunkte maßgeblich. Zum einen geht es darum, das Schönste und Wichtigste aus Klassik, Romantik und Moderne zu versammeln. Zweitens will diese Kollektion verdeutlichen, daß Lyrik den historischen Prozeß begleitet. Deshalb finden sich zahlreiche Gedichte, die auf geschichtliche und soziale Umbrüche reagieren. Und schließlich darf, drittens, in einer solchen Sammlung das erzählende und unterhaltende Element nicht fehlen. Kurze Bemerkungen zu einzelnen Gedichten sollen unverzichtbare Informationen bequem bereitstellen. Die Anthologie läßt sich nicht nur im muttersprachlichen, sondern auch im DaF-Unterricht einsetzen.

Trotz dem Outing von Jan Dümpelkamp:

Sprachdiplomerricks

Bei Sprachdiplomprüfungen – mündlich
Prüften die Vermittelten (gründlich)

LK und Literaten.

Nach zehn Kandidaten

Sank ihre Kondition vier

tel

stünd

lich.

Pedros DSD-Prüfung in V –

Mit ZSD, Gr/Wo, LV –

War oral

Eine Qual.

Doch bestand er's Diplom dank HV.

*Bernd Münderloh (Valparaiso)
kann's halt nicht lassen*

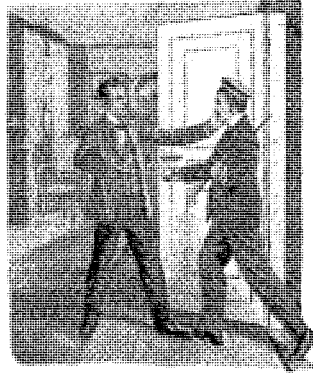
Ein Vorstand zum Anfassen

Verbandsmitglieder stellen sich immer wieder die Frage: Was sind das für Menschen, die wir in unseren Vorstand gewählt haben. Man kennt die geschönten Paßfotos von der Vorstellseite Heft 1/94. Man weiß, wo sie ihr Auslandsbrot verdient haben. Man weiß, was sie auf Vorstandssitzungen bis in die späte Nacht zu besprechen haben. Aber weiß man, wie es in ihren Herzen aussieht, da wo das Vorstandsmitglied noch Mensch ist? Wir haben uns entschlossen, aus unserem ganz privaten Vorstandsalbum einige Streiflichter zu veröffentlichen.

Wie Sie wissen, wurde unser vorheriger Vorstandsvorsitzender, Dieter Forster, allzufrüh abberufen in den mühevollen Auslandsdienst auf der Landbrücke zwischen dem nördlichen und südlichen Amerika. Guter Rat war teuer. Schließlich schickte man mich, einen Freund der Familie Baier, seit Frau Baier mir einst in Husum selbstgepulte Krabben vorgesetzt hatte, gen Norden, den bisherigen Geschäftsführer des Verbandes zu fragen, ob er die schwere Bürde des Vorsitzenden auf sich nehmen würde.



Heinz fand den Freund am Schreibtisch, den Kopf in die Hände gestützt.



„Heinz, bist du's wirklich?“

Wolfgang Baier bat sich Bedenkzeit aus, eines der selbstverständlichsten Dinge der Welt. Wir akzeptierten dies, wenn auch unruhig und führungslos. Nach einer betulichen Weile suchte ich das Haus Baier wiederum auf.

Dann raffte sich die drahtige Gestalt unseres Freundes auf: „Wenn es denn sein muß, Heinz! Wenn ich denn damit meinen Kollegen in der blauen Ferne des Pazifischen Ozeans, in der Tropenhölle von Santa Cruz de la Sierra und in den Bistros von Paris helfen kann. Es sei!“

(Fortsetzung folgt)

Heinz Weischer

10004733880000

81

GRIES WALDEMAR

SEEBERGSTR. 33

34128 KASSEL

Spielstraße Deutsch

**Materialien und Spiele
für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache
im Primarbereich**

Auslieferung bei
Inlandbestellungen:
Schroedel
Schulbuchverlag
GmbH, Hannover
Bestellungen aus
dem Ausland an:
Brockhaus
Kommissionsgeschäft
GmbH,
Kreidlerstraße 9,
D-70806 Kornwestheim



Schülermaterial
ISBN 3-507-01418-1
Preis 25,90
Lehrerhinweise
(mit Cassette)
ISBN 3-507-01419-X
Preis 39,-

Die »Spielstraße Deutsch« enthält unterschiedliche spielerische Materialien (Sprechspiele, Schreibspiele, Handlungsspiele etc.), die Kinder zur deutschen Sprache hinführen und elementare Kenntnisse vermitteln. Die fröhliche, farbige Gestaltung der Arbeitsblätter spricht die Kinder an und motiviert sie zu vielfältigen Aktivitäten.

Die »Spielstraße Deutsch« wird durch einen ausführlichen Lehrerband und eine Cassette (mit Liedern, phonetischen Übungen, Rhythmisierungsvorschlägen und Hörverständnistexten) ergänzt. Das Material kann unabhängig vom jeweils benutzten Lehrwerk eingesetzt werden.

Schroedel Schulbuchverlag GmbH
D-30517 Hannover · Telefon (05 11) 83 88-0



A 044 W

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien



Auslandsschulalltag

Ausländer sein

Regionalgruppen

Der deutsche Lehrer im Ausland

41. Jahrgang – Juli 1994

Herausgeber:

Verband deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

Heinz WEISCHER
GK, Hermannstadt-Luft
Postfach 15 00, 53105 Bonn

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 40-69-41 47 16

Zuschriften:

Beiträge und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung.
Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt.
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:

Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an:
Harry WERNER, Hobsweg 52, 53125 Bonn
☎ (02 28) 25 17 83

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH, 30517 Hannover
☎ (05 11) 83 88-0, FAX (05 11) 8 38 85 73

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Gerhard Scheidt, ☎ (05 11) 83 88-4 15
z. Z. gültige Preisliste Nr. 19, vom 1. 1. 1994
Anzeigenschluß: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmonat

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Januar, April, Juli, Oktober)

Redaktionsschluß: jeweils Mitte des 1. Quartalsmonats

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgeld ist für Mitglieder des VdLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 55,50;
Einzelheft DM 16,50; jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer
Ausland: Jahresabonnement DM 62,-;
jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWSt.
Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:

Abonnentenverwaltung Oeding Druck GmbH
Postfach 33 11, 38023 Braunschweig,
☎ (05 31) 4 80 15-68
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Braunschweig

Druck: Oeding Druck GmbH, Braunschweig

Printed in Germany / ISSN 0724-5343



Gedruckt auf Papier,
das nicht mit Chlor
gebleicht wurde.
Bei der Produktion
entstehen keine
chlorkohlenwasserstoff-
haltigen Abwässer.

TITELFOTO: DS Guayaquil

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VdLiA.

Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode 1993/95 setzt sich zusammen aus:

Wolfgang BAIER,

Vorsitzender

Postfach 11 12, 25801 Husum,
☎ (0 48 41) 8 12 69

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-48 41-8 19 81

Karlheinz WECHT, Schatzmeister

Kreiswaidstraße 21, 64668 Rimbach, ☎ (0 62 53) 8 51 46

und den Referenten:

Hans-Joachim REICHENBACH,

stellvertretender Vorsitzender

und Referent für Rechts-

und Sozialfragen

Bahnhofstr. 69, 41363 Jüchen, Hochneukirch, ☎ (0 21 64) 34 73

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-21 64-75 15

Christa BECKER, Referentin für

Mitgliederwerbung und Verbin-

dung zu den Auslandsschulen

Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11,
44229 Dortmund, ☎ (02 31) 73 71 77

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-2 31-73 50 67

Ingo BEHRENS, Geschäftsführer und Referent für Berufliche

Bildung und Ausbildung an den Auslandsschulen

Am Hünengrab 49, 21509 Glinde, ☎ (0 40) 7 11 29 40

Waldemar GRIES, Referent für Öffentlichkeitsarbeit

Seeburgstraße 33, 34128 Kassel, ☎ (05 61) 6 64 94

Rolf KRUCZINNA, Referent für schulpolitische Fragen

Feldstraße 114a, 22880 Wedel, ☎ (0 41 03) 1 60 80

Hans-Peter BREITINGER,

Referent für Programmheftkräfte und Ortskräfte

Wehlauerstraße 67, 76139 Karlsruhe, ☎ (07 21) 67 05 21

Heinz WEISCHER, Schriftleitung

str. Coşbuc 23, 2400 Sibiu, Romania, ☎ 00 40-69-43 72 25

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ Mitteilungen, Meinungen, Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.

Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VdLiA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch:

Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Amtlich vermittelte Lehrkräfte im Ausland

DM 150,-

Programmheftkräfte im Ausland

DM 60,-

Mitglieder im Inland und Pensionäre

DM 60,-

Studenten (Inland), Ortslehrkräfte

DM 30,-

Die Konten des VdLiA lauten:

Stadtparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),

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

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Wolfgang Baier</i>)	146
---	-----

VERBAND

22. Hauptversammlung des VdLIA in Weimar (<i>Waldemar Gries</i>)	147
Quo vadis, deutscher Lehrer im Ausland? (<i>Helmut Graff</i>)	148
Advocatio für alle deutschen Lehrkräfte im Ausland (<i>Heinz Weischer</i>)	151
Aus dem Rechts- und Sozialreferat (<i>Hans-Joachim Reichenbach</i>)	152
30 Jahre Regionalgruppe Detmold-Bielefeld (<i>Gernot Vogel</i>)	154
Dr. Max Johs, ein Leben im Dienste der deutschen Auslandsschule (<i>Eckardt Stegmann</i>)	155
Gastfamilien gesucht	158
Lehrereinstellung Baden-Württemberg	158
Persönliche Nachrichten	158
Neue Mitglieder/neue Obleute/Anschriftenänderungen	158
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	192

AUSLANDSSCHULALLTAG

Ein normaler Arbeitstag in der ZfA (<i>Dr. Dieter Allgaier</i>)	160
Chauffeur für die Kinder (<i>Grüner, Elisabeth</i>)	161
(K)ein Tag wie jeder andere (<i>Monika Kleineberg</i>)	162
Mehr oder weniger dynamisch (<i>Harald Binder</i>)	164

EUROPA

Unbekanntes Bulgarien (<i>Manfred Heine</i>)	168
„In nasser Erde stehen ...“ (<i>Rolf Kruzzinna</i>)	171
Wie aus einem Nazi-Skin ein Afrika-Freund wurde (<i>Dr. Paul Schwarz</i>)	178

AFRIKA

Land der Siedler – Grab des weißen Mannes (<i>Claus Peter Holste-von Mutius</i>)	182
„Laßt uns nach Timbuku fahren“ (<i>Petra Töns, Frank Brentrup, Daniel Kroll</i>)	185

AMERIKA

Deutscher Schulverband Itapúa (<i>Manfred Otto, Joachim Krüger</i>)	187
Es macht nichts aus, naß zu werden (<i>Ricardo Hepp</i>)	191

DIDAKTIK

Die Klapptafel im daF-Unterricht (Schluß) (<i>Tassilo Heidler, M. A.</i>)	193
Vorsicht! Bitte keine Effekthascherei mit Drogen! (<i>Karl-Ludwig Schick</i>)	199
Wie fang ich's an? (2. Teil) (<i>Heinz Wuttler</i>)	200

HISTORISCHES

Ihr tragt im Gepäck etwas Neues nach Hause (1. Teil) (<i>Edelgard Moers</i>)	204
--	-----

FEUILLETON

Curry-Wurst in der Krise (<i>Jan Dümpelkamp</i>)	208
Wie man einen Schüler malt (<i>J. Prévert / S. Opitz</i>)	209

REZENSIONEN

Mitteleuropa im Blickfeld eines armenischen Philosophen (<i>Dr. Martin Mühlmeit</i>)	210
Kontroverse Denkergebnisse zum Thema Deutschland (<i>Dr. Manfred Sauer</i>)	210
Zur Erfahrungsgeschichte der westdeutschen Nachkriegszeit (<i>Harry Werner</i>)	211
Gegen die Unterschätzung der deutschen Sprache (<i>Harry Werner</i>)	211
Deutsche Lieblingswörter unserer Zeit (<i>Harry Werner</i>)	212
Deutschsprachige Nachkriegsromane (<i>Dr. Dietrich Peinert</i>)	212
Evolutionäre Ethik – Evolutionäre Pädagogik (<i>Dr. Bernhard von der Linde</i>)	212
Ein neues Buch für eine Erziehung (<i>Rolf Kruzzinna</i>)	213
Siedler-Architektur und deutsch-russische Kulturbeziehungen (<i>Harry Werner</i>)	214

Der Vorsitzende berichtet



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

sicher wird Sie der Artikel von Helmut Graff/Santa Cruz de Tenerife mit dem Titel „Quo vadis, deutscher Lehrer im Ausland?“ überraschen, in dem dem Vorstand des VdLiA unverblümt vorgeworfen wird, er vertrete nicht mehr in vollem Umfang die Belange der vermittelten Kollegen, sondern mache sich mehr und mehr zum Erfüllungsgehilfen der Politiker und helfe mit, den Vermittelten langfristig durch den Programmlehrer zu ersetzen. An dieser Stelle sei lediglich angemerkt, daß auch ein Verband die Zeichen der Zeit erkennen und auf sie angemessen reagieren muß. Beharren auf alten, überkommenen Standpunkten macht ihn als Gesprächspartner auf Dauer uninteressant. Lesen Sie mehr dazu im Kommentar des Vorstandes!

Im Heft 2/94 berichtete ich über die „maßvolle Kürzung“ der Schulbeihilfe, die aufgrund der Sparmaßnahmen auf die Deutschen Schulen zukämen. Meine Einschätzung des „Maßvollen“ wurde nicht überall geteilt. Aus dem spanischen Raum wurde uns über konkrete Folgen dieser Sparmaßnahmen berichtet, die vor allem die sozial schwächeren Eltern und die nationalen Ortskräfte betreffen. Die Position des Vorstandes ist klar: Wenn Kürzungen unabwendbar sind, dann bei der Schulbeihilfe und nicht bei den Stellen der vermittelten Kollegen. Allerdings sollten die deutschen Schulleiter bei ihren Vorständen darauf dringen, daß diese Kürzungen weder durch Entlassungen von nationalen Ortslehrkräften noch durch Nullrunden oder sogar Gehaltskürzungen aufgefangen werden.

Ein erfreuliches Zeichen des Verbandslebens sind die Regionalgruppen Spanien/Portugal und Italien, die in den letzten Wochen ihre Jahresversammlungen abgehalten haben. Sie werden im nächsten Heft darüber berichten. Auch in den osteuropäischen Staaten wächst das Bedürfnis, sich zusammenzutun, um Probleme schon vor Ort durch Informationsaustausch anzugehen. Die neue Regionalgruppe Tschechien macht den Anfang, für die MOE-Staaten ist eine geplant.

Glückwünsche des Vorstandes gehen an die Regionalgruppe Detmold/Bielefeld, die dieses Jahr ihr 30-jähriges Jubiläum feiert.

Auf Initiative des VdLiA wird im Juni/Juli 96 in Zusammenarbeit mit dem Land Baden-Württemberg eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema 'Fremdsprachenfrüherwerb' geplant. Sollte dieses Seminar von den Kollegen angenommen werden, wollen wir auch mit den Landesinstituten anderer Bundesländer Kontakt aufnehmen.

Der VdLiA vertritt die Interessen seiner Mitglieder gegenüber innerdeutschen Dienststellen. Er kann aber auf keinen Fall rechtsverbindliche Auskünfte bei Einzelanfragen, z. B. in Einkommenssteuersachen erteilen. Hier bitten wir die Mitglieder, sich direkt an einen Steuerberater zu wenden.

Es mehren sich auch die Anfragen steuerlicher, wirtschaftlicher und sozialer Art von Nichtmitgliedern. Deshalb wurde auf der letzten Vorstandssitzung vom 11.–13. Juni 1994 in Kassel beschlossen, im Interesse unserer Mitglieder Nichtmitgliedern solche Auskünfte nicht mehr zu erteilen. Ausgenommen davon sind natürlich solche Anfragen, die das Auslandsschulwesen allgemein betreffen.

Zu guter Letzt: Das Amt des Geschäftsführers hat Ingo Behrens, Referent für Berufliche Bildung, übernommen. Dies war notwendig geworden, weil die Satzung eine Personalunion von Vorsitz und Geschäftsführung nicht vorsieht.

Mit herzlichen Grüßen

He. Greffray

Weimar – Tagungsort der 22. HV des VdLiA vom 26.–29.7.1995

*„Wo finden Sie auf einem so engen Fleck noch
so viel Gutes! Wählen Sie Weimar zu Ihrem
Wohnort. Es gehen von dort die Tore und
Straßen nach allen Enden der Welt.“*

Goethe, 1823



Goethe- und Schiller-Denkmal
Foto: Krüger

Die grundlegenden politischen Veränderungen seit 1989 in Deutschland, Mittel-Ost-Europa und den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion verpflichten den Verband deutscher Lehrer im Ausland, sich den neuen Herausforderungen im deutschen Auslandsschulwesen zu stellen. Tausende von zusätzlichen Deutschlernenden sowie zahlreiche Schulneugründungen sowie Hunderte von Programmlehrkräften in diesem Teil Europas und Asiens erfordern es, den Blick nach Osten zu lenken.

Nachdem sich der Vorstand entschieden hatte, diesen veränderten Schwerpunkten im Auslandsschulwesen Rechnung zu tragen, begannen wir, einen geeigneten Tagungsort für die HV 1995 in den neuen Bundesländern zu suchen, um in diesem auslandsschulpolitischen Niemandsland Flagge zu zeigen. Dresden, Potsdam und Berlin schieden wegen mancher Probleme und Nachteile aus, so daß sich die kleine Residenzstadt Weimar als gut geeignete Tagungsmöglichkeit anbot, denn „es gehen (auch heute) von dort die Tore und Straßen nach allen Enden der Welt.“

Nun wollen wir Sie nicht, wie weiland Goethe den jungen Johann Peter Eckermann für einen Umzug nach Weimar begeistern, in dessen Mauern der Dichturfürst bereits ein halbes Jahrhundert verbracht hatte, sondern Sie einladen, von allen Ecken und „Enden der Welt“ in diese idyllische, kleine Stadt zu strömen, um an unserer nächsten HV teilzunehmen. Mit diesem und den vier folgenden Artikeln möchten wir Sie ein wenig auf die Stadt der deutschen Klassik, ihre Geschichte und Kultur, sowie Thüringen, das „grüne Herz Deutschlands“ einzustimmen versuchen.

Goethe und Schiller trugen mit ihren Dichtungen den Ruhm Weimars als Stadt der deutschen Klassik durch Deutschland und Europa. Lautete Goethes Botschaft „Edel sei der Mensch, hilfreich und gut“, so glaubte Schiller an die „ewig junge Phantasie“ der Dichtkunst, damit eine künftige, gerechte Welt dank Harmonie, Toleranz und Kunstgenuß möglich werde. Fördern nicht auch kulturelle Begegnungen, gemeinsames Lehren und Lernen und alltägliche Toleranz an den Deutschen Schulen dieses erstrebenswerte Ziel?

Doch erfuhr auch Weimar bis in die jüngsten Jahrzehnte ein wechselvolles Schicksal im Kampf zwischen Menschlichkeit und Barbarei, freier Entwicklung der Persönlichkeit und staatlicher Bevormundung. Und dennoch, weder konnte der Gedanke einer besseren Gesellschaft hier in Weimar, noch in der Welt zum Schweigen gebracht werden.

Weimar war in den Jahrzehnten um 1800 eine Stadt hoher Kultur, in der Literatur, Theater, Musik und bildende Kunst miteinander wetteiferten. Wir sollten die Brücke zum klassischen Weimar schlagen, nicht ohne die 1919 hier tagende verfassungsgebende Nationalversammlung der ersten deutschen Demokratie und Buchenwald, als furchtbares Mahnmal des dunkelsten Kapitels deutscher Geschichte, zu vergessen.

Waldemar Gries

Quo vadis, deutscher Lehrer im Ausland?

Entwicklungstendenzen und was der VdLiA dazu sagt

Seit dem 15. 03. 1993, dem Datum des Entwurfs für ein *Rahmenstatut für die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland*, ist klar, wohin die Reise desjenigen, der dieser Zeitschrift vor langer Zeit einmal ihren Namen gab und dessen Interessen der *Verband deutscher Lehrer im Ausland* zu vertreten vorgibt, gehen soll. Wegen der grundlegenden Bedeutung des *Rahmenstatuts* für die Zukunft des deutschen Auslandsschulwesens und des in ihm arbeitenden Lehrers erscheint es angebracht, sich das, was sich hier abzeichnet, ins Bewußtsein zu rufen. Und es wird dann auch die Frage erlaubt sein, ob der VdLiA die Entwicklung richtig eingeschätzt und das Notwendige getan hat, um vor Fehlentwicklungen zu warnen und sie – nach seinen Kräften – zu verhindern.

Der amtlich vermittelte Auslandslehrer, in neuer Terminologie die *Auslandsdienstlehrkraft*, war vielen Personen, insbesondere Politikern und Abgeordneten des Deutschen Bundestages, schon immer ein Stein des Anstoßes. Anstoß wurde daran genommen, daß dieser Lehrer – gemessen an seiner Tätigkeit – finanziell angeblich viel zu gut ausgestattet ist. Hat schon der Lehrer im Inland nicht gerade ein hohes Sozialprestige (weil er es ja doch „nur“ mit Kindern zu tun und außerdem viel zu viel Freizeit bei gutem Einkommen hat), so verstärkten sich die Neidgefühle hinsichtlich des Auslandslehrers um so mehr, je höher die steuerfreie Ausgleichszulage ist, die er je nach Auslandsdienstort bekommt. Kurzum: Dieser Lehrer war den Politikern schon immer viel zu teuer.

Die politischen Veränderungen seit dem Jahre 1989, die sich aus ihnen ergebende Notwendigkeit, auch dem Auslandsschulwesen neue Aufgaben zuzuweisen, vor allem aber die fast gleichzeitig einsetzende Wirtschaftskrise mit leerer Staatskasse boten die willkommene Gelegenheit, das Problem endlich anzugehen. Das Ergebnis des Kahlschlags ist das *Rahmenstatut*, eine „Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Bundesminister des Auswärtigen und den Kultusministern und Kultussenatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“, in der drei Gruppen von Lehrkräften, „die sich nach

rechtlichem Status und Aufgaben unterscheiden“, definiert werden, die in Zukunft die Personalversorgung der deutschen Auslandsschulen sicherstellen sollen.

Das *Rahmenstatut* gilt ausdrücklich **nicht** für Lehrkräfte an Europäischen Schulen, es gilt **nicht** für Lehrkräfte an Auslandsschulen im Geschäftsbereich des Bundesministers der Verteidigung, es gilt auch **nicht** für Landesprogrammlehrkräfte in den MOE- und GUS-Staaten. Wofür gilt es dann? Es kann nur gelten für das, was übrigbleibt: Das sind die vereinsgetragenen privaten deutschen Schulen im Ausland, d. h. die herkömmlichen, klassischen deutschen Auslandsschulen. Die Lehrerkategorien, die es an diesen Schulen in Zukunft geben soll, sind die der *Auslandsdienstlehrkraft*, die der *Programmlehrkraft* (die immer nur eine *Bundes-Programmlehrkraft* sein kann) und die der *deutschen und deutschsprachigen Ortslehrkraft*. Neu ist dabei die Kategorie der *Programmlehrkraft*, die mit dem *Rahmenstatut* also für deutsche Auslandsschulen eingeführt wird: Wenn das *Rahmenstatut* nur für deutsche Auslandsschulen gilt und wenn in ihm der Programmlehrer als neue Lehrerkategorie festgeschrieben ist, dann ist die *Programmlehrkraft* in Zukunft Lehrer an deutschen Auslandsschulen, und dies nicht nur zeitweise oder zur Behebung von Engpässen bei der Personalversorgung, sondern immer! Diese Tatsache muß man zunächst ganz klar sehen, wenn man verstehen will, wie es dazu gekommen ist, und wenn man die Haltung des VdLiA zu dieser Entwicklung und zu diesem Ergebnis, dem Entwurf des *Rahmenstatuts*, beurteilen will.

Der VdLiA veröffentlichte 1990 in dieser Zeitschrift (Heft 4/90, S. 180–182) zum ersten Mal ein Positionspapier „Zum *Rahmenstatut* für deutsche Lehrer im Ausland“, das in einer Entschließung vom Deutschen Bundestag am 07. 03. 1990 gefordert worden war. Schon in diesem Papier war deutlich, daß sich der Verband von der früher verfolgten Linie im Bereich der Personalversorgung der Auslandsschulen, die z. B. in Heft 3/85 auf S. 3 ff. nachzulesen ist, verabschiedet hatte: Mit der Definition von drei verschiedenen Kategorien von Lehrern an deutschen Auslandsschulen

wurde die frühere, sehr dezidiert und mit guten Argumenten vorgetragene Ablehnung jeder weiteren, über amtlich vermittelte Lehrer und Ortslehrkräfte hinausgehenden Lehrerkategorie aufgegeben. Die Grundübereinstimmung dieser neuen Verbandsposition mit der in der politischen Diskussion geäußerten Ansicht von den „verschiedenen Lehrerkategorien“ (gemeint waren immer „verschiedene Kategorien deutscher Lehrer im Ausland“) war schon in diesem Positionspapier unübersehbar.

Auf die mit dieser Ansicht verbundenen Gefahren für den bisherigen Status des amtlich vermittelten Lehrers, die letzten Endes dazu führen werden, daß die billigere *Programmlehrkraft* an die Stelle des angeblich zu teuren amtlich vermittelten Lehrers tritt, ist der damalige Vorstand von aktiven Auslandslehrern eindringlich hingewiesen worden. So forderte die Ortsgruppe Santa Cruz de Tenerife im *VdLiA* 1991 mit ihrem Antrag Nr. 13 auf der 20. Hauptversammlung des Verbandes in Lübeck (abgedruckt in Heft 4/91, S. 281 f.) die Aufgabe dieser Position und die Rückkehr zur bewährten früheren Verbandspolitik. Der Antrag wurde von der Mitgliederversammlung „mehrheitlich abgelehnt“, obwohl der *Arbeitskreis aktiver Auslandslehrer* als das mit der Sichtung der einer Mitgliederversammlung vorliegenden Anträge betraute Verbandsorgan seine Annahme ausdrücklich empfohlen hatte.

Wenn so auch die Anerkennung der Kategorie der *Programmlehrkraft* als einer auch an deutschen Auslandsschulen einsetzbaren Lehrerkategorie durch den *VdLiA* nicht rückgängig gemacht werden konnte, so konnte sich andererseits der Vorstand des Verbandes dem Druck seiner Mitglieder nicht ganz entziehen. Nachdem sich auch die Regionalgruppe Spanien/Portugal im *VdLiA* auf ihrer Regionaltagung 1992 mit dem Thema beschäftigt hatte, wurden in Heft 3/92 (S. 153 ff.) in einer Zwischenbilanz des *VdLiA* zum *Rahmenstatut* neue „Überlegungen und Forderungen“ vorgelegt. Darin heißt es u. a.: „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.“ Oder: „*Programmlehrkräfte* unterrichten im Rahmen bestimmter Programme (...) in Ausnahmefällen an deutschen Schulen im Ausland, solange diesen zur Erfüllung der Lehrverfassung keine am Ort

verfügbaren geeigneten, voll ausgebildeten Ortslehrkräften zur Verfügung stehen.“

Neu an dieser Position ist, daß der Vorstand die *Programmlehrkraft* **nur in Ausnahmefällen** auch für einsetzbar an deutschen Auslandsschulen hält, und dies ist bis heute die offizielle Haltung des *VdLiA*, wie die in Heft 3/93 /S. 155 f.) veröffentlichte Stellungnahme des Vorsitzenden zum *Rahmenstatut* und der auf der 21. Hauptversammlung in Konstanz von der Mitgliederversammlung angenommene Antrag Nr. 18 (vgl. Heft 4/93, S. 303) beweisen. Erstaunlich ist nur, daß der Vorstand offenbar bis heute nicht gesehen hat, daß das *Rahmenstatut* ausschließlich für deutsche Auslandsschulen gilt und damit die *Programmlehrkraft* **regelmäßig** zum Lehrpersonal einer solchen Schule gehört. Ob sie aber regelmäßig oder auch nur in Ausnahmefällen dazugehört – immer wird sie die Arbeit übernehmen, die bisher von einem amtlich vermittelten Lehrer verrichtet wurde.

Mit dem Hinweis auf diese Selbstverständlichkeit sind diese Überlegungen bei der entscheidenden Frage angelangt: **Kann die *Programmlehrkraft* den bisherigen amtlich vermittelten Lehrer, und sei es auch nur in Teilbereichen oder in Ausnahmefällen, ersetzen?** – An der Antwort auf diese Frage scheiden sich die Geister. Es kann hier keinen Kompromiß oder eine irgendwie geartete Zwischenlösung geben. Wenn die *Programmlehrkraft* den amtlich vermittelten Lehrer ersetzen kann, liegt es auf der Hand zu sagen, daß dieser gar nicht mehr benötigt wird. Der „viel zu teure“ amtlich vermittelte Lehrer könnte endlich verschwinden, und das gesamte Auslandsschulwesen könnte genauso gut und viel billiger als bisher betrieben werden. Eine solche Ansicht würde zweifellos den Beifall aller Politiker finden, weil sie die Lösung aller Finanzierungsprobleme im Auslandsschulwesen in sich trägt. Sie wären nicht mehr in der Gefahr, als verantwortungslos zu erscheinen, wenn sie einerseits von den bedeutenden Aufgaben der deutschen Schulen im Ausland reden, andererseits aber nicht den Willen aufbringen, die zur Verwirklichung der Aufgaben notwendigen Mittel bereitzustellen.

Wenn die *Programmlehrkraft* den amtlich vermittelten Lehrer aber nicht ersetzen kann, ohne daß das Ausbildungsniveau der Auslandsschulen Schaden nähme, ohne daß die Bildungsabschlüsse gefährdet wären, dann muß man sich fragen, warum diese Kategorie dennoch eingeführt werden soll. Die Antwort kann hier nur lauten: Die für die Einführung der

Kategorie Verantwortlichen sind weder am Ausbildungsniveau noch an den Bildungsabschlüssen der Schulen interessiert, sondern ausschließlich an den Kosten, die die Unterhaltung von Auslandsschulen verursacht, und die sollen möglichst niedrig sein. Es ist offensichtlich, daß die Wirtschaftskrise zum Anlaß genommen werden soll, die lange verfolgte Absicht zu realisieren, die Personalversorgung der deutschen Auslandsschulen kostengünstiger zu gestalten.

Vor solchem Hintergrund erscheint die alte Forderung nach finanzieller Gleichstellung der vermittelten Auslandslehrer mit den übrigen Auslandsbeamten des Bundes, für die auch der *VdLiA* sich in der Vergangenheit so vehement eingesetzt hat, in einem neuen Licht. Wie berechtigt sie war und ist, wird angesichts der aktuellen Entwicklung augenfällig: Die 1983 vorgenommene Abkopplung der vermittelten Auslandslehrer von diesen Beamten (8,3 %ige Gehaltskürzung) war der erste Schritt auf dem Weg zu einer Sonderstellung des Lehrers, an dessen Ende die *Programmlehrkraft* steht. Dieser Lehrer ersetzt am Ende den amtlich vermittelten in jeder Hinsicht: Er tut nicht nur dessen Arbeit, sondern er übernimmt auch dessen hauptsächliches Attribut, nämlich amtlich vermittelt zu sein. Und dann gibt es wieder nur zwei Kategorien von Lehrern an Auslandsschulen: Ortskräfte und „amtlich vermittelte“, nur diese letzteren unter viel schlechteren Bedingungen für die Betroffenen, aber idealen Bedingungen für diejenigen, die das Ganze zu finanzieren haben, die Politiker. Der Verdacht eines Etikettenschwindels mit dem Ziel der Kostenreduzierung ist nicht von der Hand zu weisen. Sollte es möglich sein, daß der *VdLiA* hier – natürlich ungewollt – mitgewirkt hat, indem er die *Programmlehrkraft* als eine auch an deutschen Auslandsschulen einsetzbare Lehrerkategorie akzeptierte?

Die Haltung des *VdLiA* zum *Rahmenstatut* wird noch unverständlicher, wenn man daran denkt, daß diese Vereinbarung, die bisher nur im Entwurf vorliegt, sogar zwischen den beiden Partnern, die sie schließen sollen, nicht unumstritten ist. Es ist längst noch nicht sicher, ob sie überhaupt verabschiedet wird. Es ist kein Geheimnis und sicher auch kein Zufall, daß die *Kultusministerkonferenz der Länder* sich strikt **gegen** den Einsatz von *Programmlehrkräften* an deutschen Auslandsschulen wendet. Ihr Interesse ist vorrangig auf die inhaltliche Arbeit der Schulen gerichtet, und sie sieht deren Erfolg gewährleistet, wenn ihre

Personalversorgung zuverlässig gesichert ist. In dem 1991 von der *KMK* dem Bundestag zugeleiteten *Personalrahmen für deutsche Schulen im Ausland* hieß es dazu lapidar: „Zu dem der Schule zuverlässig zur Verfügung stehenden deutschen Lehrpersonal gehören die amtlich vermittelten deutschen Lehrkräfte und die qualifizierten deutschsprachigen Ortslehrkräfte.“ Weitere Lehrerkategorien an deutschen Auslandsschulen werden von ihr rigoros abgelehnt. Diese vernünftige Position der *KMK* hatte es durchaus verdient gehabt, vom *VdLiA* unterstützt zu werden, auch wenn man damit sicher keine Freunde auf Bundesseite gewinnen konnte.

Dies hat der *VdLiA* leider nicht getan. Vielmehr hat er sich mit dem eingangs erwähnten Positionspapier und mit seinem Einverständnis mit dem wenn auch nur zeitweiligen Einsatz der *Programmlehrkraft* an deutschen Auslandsschulen auf einen höchst gefährlichen Weg begeben, der zudem in eklatantem Widerspruch zu der früher vom *VdLiA* vertretenen Linie steht, daß an deutschen Auslandsschulen nämlich nur zwei Gruppen von Lehrkräften tätig sein sollen: die amtlich vermittelten Lehrer einerseits und die Ortslehrkräfte, die deutsche und einheimische Lehrer umfassen, andererseits. Die Ansicht, daß mit der Einführung der neuen Kategorie der *Programmlehrkraft* die Probleme bei der Versorgung der Auslandsschulen mit Lehrkräften gelöst werden könnten, entspricht aber, wie alle bisherigen Sonderprogramme eindeutig bewiesen haben, nicht der Realität.

Es ist zu fragen, ob es im Interesse einer erfolgreichen Verbandspolitik liegen kann, wenn man den Politikern, deren Vorbehalte und negativen Voreinstellungen gegenüber dem Auslandsschulwesen oft genug deutlich geworden sind, dadurch Zubringer-Dienste leistet, daß man ihnen mit der Akzeptanz der Kategorie der *Programmlehrkraft* Modelle an die Hand gibt, mit denen die Auslandsschulen vermeintlich genauso gut und dazu noch kostengünstiger arbeiten können. Wäre es dagegen nicht sinnvoller, in aller Klarheit zu betonen: **Wenn die Bundesrepublik den augenblicklichen Standard ihres Auslandsschulwesens halten will, dann muß sie auch bereit sein, etwas dafür zu tun, und weiterhin amtlich vermittelte Lehrer in ausreichender Anzahl entsenden und diese ihrer Ausbildung und den besonderen Anforderungen des Dienstes entsprechend mit den übrigen Auslandsbediensteten des Bundes gleichstellen!**

Immerhin hat die Haltung der KMK zum *Rahmenstatut* dazu geführt, daß das letzte Wort noch nicht gesprochen ist. Möglicherweise gibt es noch die Chance, die fatalen Konsequenzen des Einsatzes von *Programmllehrkräften* an deutschen Auslandsschulen zu vermeiden. Der VdLiA als Interessenverband **auch** der amtlich vermittelten

Lehrer sollte seine ganze Kraft dafür einsetzen, gemeinsam mit der *Kultusministerkonferenz der Länder* Schaden vom deutschen Auslandsschulwesen abzuwenden.

Helmut Graff

für die in der Ortsgruppe Santa Cruz de Tenerife zusammengeschlossenen Mitglieder des VdLiA

Advocatio für alle deutschen Lehrkräfte im Ausland

Zum Quo Vadis Papier der Regionalgruppe Spanien/Portugal

Aus der Perspektive einer Regionalgruppe – und solche Perspektiven sind sehr wichtig und diskussionsförderlich – ist eine klare, einfache Statusbeschreibung des Lehrers an deutschen Schulen im Ausland durchaus zwingend: verbeamtete Lehrkräfte aus Deutschland und deutschsprachige Ortskräfte. Dies mag im iberischen Raum möglich sein, wenn dort der Auftrag der Auswärtigen Kulturpolitik mit einheimischen deutschsprachigen Ortskräften und verbeamteten deutschen Lehrkräften an privaten Auslandsschulen erfüllt werden kann.

Seit nun bald 20 Jahren jedoch gibt es an fast allen deutschen Auslandsschulen Südamerikas und anderer Kontinente den sogenannten *Frei Angeworbenen Lehrer* (auch ZAV oder CIM Lehrer), da diese Schulen ihren pädagogischen Auftrag **nicht** erfüllen könnten, gäbe es diese Lehrer nicht. (Die DS Mexiko z. B. hat 22 *Frei Angeworbene* unter Vertrag). Diese Lehrkräfte können nicht einfach wegdiskutiert werden aufgrund einer Statusüberlegung des VdLiA, der nicht Verband **verbeamteter deutscher Lehrer** im Ausland heißt, sondern Verband **deutscher Lehrer** im Ausland. Auch diese „existenten“ Lehrkräfte müssen in einem Auslandslehrerverband einen Ansprechpartner haben, der ihre Belange vertritt. Dies führte 1990 zu der Überlegung des Vorstandes des VdLiA, eine lang bewährte Verbandslinie zu korrigieren, weil Bewährtes nur solange Bestand haben kann, wie die Bedingungen existieren, in denen sich bestimmte Positionen bewährt haben.

Seit 1989 sind vom BVA ca. 500 sogenannte Bundesprogrammler in die MOE und GUS Staaten entsandt worden (dazu kamen Landesprogrammler). Diese Lehrer sind, von wenigen Ausnahmen abgesehen, in ein

staatliches Schulsystem eingebunden. Auch diese Lehrer formulieren ihr Selbstverständnis innerhalb der Auswärtigen Kulturpolitik. Sie sind ebenso existent und können nicht wegdiskutiert werden. Ein Verband deutscher Lehrer im Ausland kann sie nicht ignorieren, zumal es nicht in seiner Entscheidung liegt, Programme solcher Art zu schaffen oder abzuschaffen. Ein Verband deutscher Lehrer im Ausland hat jedoch Möglichkeiten, sich z. B. für eine bessere soziale Absicherung dieser Lehrkräfte einzusetzen, kann also auch diese Lehrerguppe vor deutschen Vertragspartnern vertreten.

Das Quo Vadis Papier muß also in seinem vierten Abschnitt kommentiert werden: Es erweckt den Anschein, als bliebe nach dem Ausschluß derjenigen Lehrkräfte, die nicht im Entwurf des Rahmenstatutes angesprochen sind (z. B. Lehrkräfte an Europäischen Schulen) **nur** noch ein **Rahmenstatut für private deutsche Auslandsschulen** übrig. Zunächst mal ist der Anteil der „ausgeschlossenen“ Lehrkräfte sehr gering im Vergleich zur Gesamtzahl der im Ausland tätigen deutschen Lehrkräfte. Zudem gibt es seit langem Fachberater (an die 100), die nicht an deutschen Auslandsschulen tätig sind. Es gibt Pädagogische Institute, die nicht an Schulen gebunden sind. Die Programmlerkräfte in MOE und GUS arbeiten vorwiegend an staatlichen Schulen und in der staatlichen Lehrerfortbildung. Also das Rahmenstatut betrifft nicht nur die **deutschen Auslandsschulen**, sondern ist – so auch der Untertitel im Entwurf der Bund-Länder-Vereinbarung – ein **Rahmenstatut für die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland**.

Der Vorstand des VdLiA hat es begrüßt, daß die etwas verworrene Entstehung immer

neuer Lehrerkategorien des letzten Jahrzehnts in einem klaren Rahmenstatut eindeutige Konturen bekommen soll, er hat sich bewußt in die Diskussion um die Entwürfe eingeschaltet. Das bedeutet nicht – auch nicht unterschwellig – ein Einverständnis in den Ersatz des „teuren“ verbeamteten Auslandslehrers durch den „billigeren“ Programmlehrer, sondern sehr prägnant und sehr bestimmt wird gerade der Erhalt **mindestens** des augenblicklichen Bestandes der – nun sogenannten – Auslandsdienstlehrkräfte mit einem sehr detailliert beschriebenen Aufgabenbereich gefordert. Daß bei **beschränkten** finanziellen Möglichkeiten (beschränkt übrigens nicht nur wegen einer deutschen Wirtschaftskrise, sondern wegen enormer Verpflichtungen beim gesellschaftlichen Aufbau in den neuen Bundesländern und in Mittel-Ost-Europa) **zusätzlich** deutsche Lehrkräfte im Ausland gefordert sind, läßt – befristet – eine zusätzliche Lehrerkategorie vertretbar erscheinen, ebenfalls mit einem detailliert beschriebenen Aufgabenbereich, der sich in vielen Aspekten mit den Aufgaben der deutschen und deutschsprachigen Ortskräfte deckt.

Der Vorstand des VdLiA ist der Meinung, daß diese beiden Lehrerkategorien (Auslandsdienstlehrkraft und Programmlehrkraft) wegen ihrer verschiedenen Aufgabenbereiche nicht austauschbar sind, sieht deswegen die Notwendigkeit der Programmlehrkräfte dort, wo **qualifizierte** einheimische deutschsprachige Ortskräfte nicht zur Verfügung stehen, sowohl im staatlichen als auch im privaten Schulbereich. Daß der Begriff „Programm“, angewandt auf die Frei Angeworbe-

nen, diskutierbar ist, wird durchaus gesehen. Daß der Vorstand des VdLiA auch weiterhin argumentativ fordert, die Zahl der Auslandsdienstlehrkräfte nicht nur beizubehalten sondern dort zu erweitern, wo sie in neuen Schulentwicklungen (MOE und GUS) von ihrer Aufgabenbeschreibung her benötigt werden, ist selbstverständlich; und daß dieser neue Bedarf „im Osten“ nicht zu Lasten der etablierten Auslandsschulen gehen darf, ist auch selbstverständlich. Andererseits muß gesehen werden, daß die Überführung der Frei Angeworbenen in das Programm für die betroffenen Kollegen eine erheblich bessere soziale Absicherung bedeutet als bisher. Auch hier setzt sich der Verband also im Interesse der Lehrkräfte ein, ohne damit in irgendeiner Weise einer Dezimierung der Zahl der Auslandsdienstlehrkräfte Vorschub zu leisten.

Das Quo Vadis Papier ist wichtig, denn es warnt vor einer möglichen Fehlentwicklung. Der Vorstand des VdLiA wird sehr sorgsam in Zukunft den Wortlaut des Rahmenstatuts mit der Realität vergleichen und reagieren, wo reagiert werden muß. Hier sei gesagt, daß der Vorstand sich selbstverständlich auch mit der Position der KMK beschäftigt hat. So interessant diese Position ist, so klar im Sinne des **bewährten** Auslandsschulwesens ist sie auch nicht, da die KMK zwar von der Notwendigkeit eines vermehrten Einsatzes (verbeamteter) deutscher Lehrkräfte im Ausland überzeugt ist, aber augenblicklich kaum die Möglichkeit einer Erhöhung oder Umschichtung von Finanzmitteln für diese Notwendigkeit sieht.

Heinz Weischer
für den Vorstand des VdLiA

Aus dem Rechts- und Sozialreferat

1. Dem Rechts- und Sozialreferat liegt ein Urteil (Az. 4RA48/92) des Bundessozialgerichts vor, in welchem festgestellt wird, daß der Ehefrau eines Chemikers, der drei Jahre für den Hoechst-Konzern in Brasilien gearbeitet hatte, in letzter Instanz **Kindererziehungszeiten** als Pflichtbeitragszeiten bei der Bundesversicherungsanstalt zugesprochen werden. Interessant sind in diesem Zusammenhang die in der Urteilsbegründung gemachten Aussagen des Gerichts zum Begriff

„Auslands-Entsendung“ eines Arbeitnehmers: Die vom Hoechst-Konzern eingeholten Verlautbarungen über Art, Dauer und Umfang des Arbeitsverhältnisses interpretierte das Gericht „eindeutig als eine Entsendung im Interesse des deutschen Arbeitgebers“. Nach Aussagen des Hoechst-Konzerns waren bei dem speziellen Arbeitsverhältnis im wesentlichen folgende Kriterien gegeben, die das Gericht zur positiven Interpretation der „Entsendung“ veranlaßten:

- Während des Auslandseinsatzes bestanden alle Rechte und Pflichten des Arbeitgebers/Arbeitnehmers fort.
- Der Arbeitnehmer hatte vertraglich Anspruch auf einen angemessenen Heimaturlaub.
- Während des Auslandsaufenthaltes übernahm der Arbeitgeber weiterhin alle finanziellen Verpflichtungen zur sozialen Absicherung des Arbeitnehmers.
- Der Arbeitgeber hatte das Recht, den Arbeitnehmer zurückzurufen oder zu einer anderen Gesellschaft zu versetzen.

Weiterhin wird in der Urteilsbegründung ausdrücklich hervorgehoben, daß der Arbeitnehmer zwei Arbeitsverträge hatte; der mit der brasilianischen Tochtergesellschaft regelte „Arbeitszeit, Arbeitsdauer, Arbeitsort und Art der Arbeitsausführung“. Der andere Vertrag im Inland enthielt Aussagen zur sozialen Absicherung, zur Altersversorgung und zur Gleichstellung der Auslandstätigkeit im Hinblick auf die berufliche Karriere. Ausdrücklich hebt das Gericht in seiner Urteilsbegründung hervor, daß bei seiner (des Arbeitnehmers) betrieblichen Altersversorgung kein Nachteil durch die Auslandsbeschäftigung eintrat.

Im weiteren Verlauf seiner Urteilsbegründung geht das Bundessozialgericht von einem sogenannten **Rumpfarbeitsverhältnis** aus, das zwischen dem Arbeitnehmer in seinem zeitlich begrenzten Auslandsaufenthalt und seiner deutschen Inlandsfirma bestanden hatte. Hierzu heißt es wörtlich: „Ein solches (Rumpfarbeitsverhältnis) liegt vor, wenn das im Inland in der Vergangenheit begründete Arbeitsverhältnis auch noch während des Aufenthalts im Ausland mit bestimmten Rechten und Pflichten insoweit aufrechterhalten wird, als von einer fortbestehenden Integration in das inländische Arbeitsleben gesprochen werden kann. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn das inländische Arbeitsverhältnis zwar in seinen Hauptpflichten – Arbeitsleistung, Arbeitsentgelt – ruht, wichtige Rechte und Pflichten aus diesem Verhältnis aber fortbestehen. Ein Rumpfarbeitsverhältnis läßt sich weiterhin nur dort annehmen, wo die Auslandsbeschäftigung von vornherein durch Vertrag zeitlich begrenzt ist; schließlich ist erforderlich, daß nach Beendigung der Auslandsbeschäftigung (Erreichen der vertraglich festgelegten Zeitgrenze) das inländische Beschäftigungsverhältnis – auch in seinen Hauptpflichten – in vollem Umfang wiederauf-

lebt. Hingegen ist während der Auslandsbeschäftigung ein konkreter Bezug zur deutschen Rentenversicherung, insbesondere das Zurücklegen von Pflichtbeitragszeiten nicht notwendig“.

Jede amtlich vermittelte Entsandtlehrkraft wird bei der Lektüre dieser Zeilen eine gewisse Affinität zu ihrem Dienstverhältnis (Schulvorstand – ZfA/BVA – Heimatschulbehörde) erkennen. Insofern läßt dieses Urteil hoffen, daß auch bei den offiziell vermittelten Auslandsdienstlehrkräften in zwei Bereichen neue Erkenntnisse gewonnen werden, die beamtenrechtlich eine neue Interpretation der „Entsendung“ zulassen:

- Ehefrauen von ehemaligen vermittelten Auslandslehrern werden auf Antrag eventuelle Erziehungszeiten im Ausland bei der Festsetzung der Rentenhöhe angerechnet.
- Bei dem Arbeitsverhältnis einer vermittelten Auslandsdienstlehrkraft handelt es sich eindeutig um eine Entsendung im Interesse des deutschen Arbeitgebers bzw. im Sinne des deutschen Arbeitsrechts.

2. In letzter Zeit mehren sich Anfragen mit der Bitte um Unterstützung seitens des VdLiA von Kollegen/Kolleginnen, die nicht Mitglieder im Verband sind und aus diesem Umstand mitunter auch keinen Hehl machen. Diese Briefe erreichen nicht nur das Rechts- und Sozialreferat, sondern, wie auf der letzten Vorstandssitzung festgestellt wurde, inzwischen ausnahmslos alle Mitglieder des Vorstandes. Im Interesse der (zahlenden) Mitglieder hat der Vorstand des VdLiA einstimmig beschlossen, in Zukunft an Nicht-Mitglieder keine (schriftlichen) Auskünfte mehr zu geben. Ausdrücklich ausgenommen von dieser Regelung sind telefonische Anfragen, welche zum Teil durch Hinweise der ZfA/BVA initiiert und begründet sind.

3. Im Zusammenhang mit der Anfrage eines Mitglieds erfuhr das Rechts- und Sozialreferat von der ZfA/BVA, daß in nächster Zeit ein überarbeitetes, aktualisiertes Handbuch für das Auslandsschulwesen erscheinen wird und danach unverzüglich allen (geförderten) Auslandsschulen, diplomatischen Vertretungen und Konsulaten zugesandt wird. Dieses Handbuch ist bei Bedarf für alle Lehrkräfte verfügbar. Leider ist es in der Vergangenheit offenkundig zu Unstimmigkeiten gekommen, was das Recht auf Einsicht betrifft, wie Anfragen an das Referat belegen. Daher will die ZfA/BVA in einem Übersendungsschreiben

die Schulleitungen nochmals ausdrücklich ersuchen, allen Lehrkräften, falls sie es wünschen, jederzeit Einsicht in das Handbuch zu gewähren bzw. dieses zur Verfügung zu stellen. Jeder Schule wird nur ein „neues“ Handbuch zugeschickt; ein zusätzliches Exemplar für das jeweilige deutsche Kollegium einer (geförderten) Auslandsschule ist, unter anderem auch aus Kostengründen, derzeit nicht gedacht.

4. Seit einigen Monaten erreichen das Referat in zunehmendem Maße Anfragen, in denen der VdLiA um individuelle Unterstützung in steuerlichen Einzelfällen (Einkommensteuererklärung, Absetzbarkeit von bestimmten Werbungskosten, beschränkte/unbeschränkte Steuerpflicht im Zusammenhang mit der 5 000,- DM (8 000,- DM) Regelung etc.) gebeten wird. Bedauerlicherweise kann der Verband, schon aus Gründen einer möglichen Haftbarmachung, in Einzelfällen keine rechtsverbindlichen Auskünfte erteilen. Juristische Stellungnahmen des VdLiA zu Einzelfällen in Steuerangelegenheiten bedeuten eine Überforderung des Verbandes. Zufriedenstellende

und rechtlich verbindliche Aussagen sollen, dürfen und vor allen Dingen können nur Steuerrechtsanwälte/Steuerberater mit juristischer Ausbildung geben. Bei steuerlichen Einzelanfragen/-problemen bzw. bei möglichen unvermeidbaren juristischen Auseinandersetzungen mit innerdeutschen Steuerbehörden/Finanzämtern können sich Interessenten an folgende Stellen wenden, die sicherlich weiterhelfen werden:

Bundesrechtsanwaltskammer
Joachimstraße 1
53113 Bonn
Tel. 02 28 / 22 30 05 07

Anwaltsuchservice
Unter den Ulmen 96-98
Postfach 51 10 26
50946 Köln
Tel. 01 80 / 5 25 45 55

Hans-Joachim Reichenbach

Referent für Rechts-
und Sozialfragen

30 Jahre Regionalgruppe Detmold-Bielefeld

Am 15. Oktober 1994, 16 Uhr, findet das Jubiläumstreffen in der Volkshochschule Detmold statt.

Der Vorstand des VdLiA würde sich sehr freuen, wenn viele Mitglieder aus der näheren und weiteren Umgebung an diesem Treffen teilnehmen könnten, und denkt dabei besonders auch an diejenigen, welche bisher noch nicht ein Treffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld besucht haben.

Kontaktadresse: Gernot Vogel, Sporker Str. 28a, 32760 Detmold, Tel. 05231/57290.

Wir möchten betonen, wie wichtig uns die Arbeit in Regionalgruppen ist. Auch Gruppen in der Heimat tragen zur Meinungsbildung des Verbandes bei. Machen Sie bitte davon Gebrauch!

Christa Becker
für den Vorstand des VdLiA

Regionalgruppe Detmold-Bielefeld

Zum Frühjahrestreffen der Regionalgruppe Detmold-Bielefeld am 23. April hatten sich etwa 30 Mitglieder und andere Interessierte in der VHS Detmold eingefunden. Zunächst setzten sich die Teilnehmer in zwangloser Gesprächsrunde bei Kaffee und Kuchen zusammen. So konnten erstmals Angereiste schnell Kontakt finden, andere, die unsere Treffen z. T. seit vielen Jahren besuchen und schätzen, alte Bekannte begrüßen, Erinnerungen auffrischen oder Neues über Schulen und Kollegen erfahren.

Der sich anschließende Lichtbildervortrag wurde diesmal nicht, wie üblich, von einem zurückgekehrten Auslandslehrer gehalten, sondern von dem Pädagogikstudenten Dietrich Vogel, als Sohn eines ehemaligen Auslandslehrers in Caracas geboren und einige Jahre in Brasilien aufgewachsen. Er hat im vorigen Jahr während dreier Monate von Mexiko aus die mittelamerikanische Landbrücke zweimal mit Linienbussen

durchquert und bei einem mehrwöchigen Aufenthalt in Managua/Nicaragua an einem Schulentwicklungsprojekt von „Brot für die Welt“ mitgearbeitet. Die Reiseindrücke gingen über bloß Touristisches weit hinaus, der Tätigkeitsbericht von der Arbeit mit Kindern aus nicht privilegierten Schichten der Bevölkerung zeigte den ehemaligen, in jeder Hinsicht verwöhnten „Vermittelten“ ein ganz anderes Bild von Schullwirklichkeit in einem verarmten Land.

Das nächste Zusammensein – die Regionalgruppe trifft sich damit seit 30 Jahren regelmäßig! – soll am Samstag, dem 15. Oktober, in Detmold stattfinden. Schriftliche Einladungen dazu werden an die früheren Teilnehmer, deren Anschriften bekannt sind, verschickt. Neue Gäste sind gerade zu diesem Jubiläumstreffen herzlich eingeladen; nähere Auskünfte erhalten Interessenten gerne vom Unterzeichner.

Gernot Vogel

Am 19. März 1994 verstarb in Heidelberg im Alter von fast 91 Jahren

Oberstudiendirektor i. R. Dr. MAX JOHS

Herr Dr. Johs war einer der Väter des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland bei der Wiedergründung unseres Verbands 1954/1955.

Er war in den 6 Amtsperioden von 1959 bis 1971 der Vorsitzende und hat 12 Jahre lang die Geschicke unseres Verbands gestaltet.

Sein Leben umschließt ein bedeutendes Stück Geschichte des Deutschen Auslandsschulwesens und des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland.

Wir gedenken seiner in Trauer und mit großer Dankbarkeit.

Der langjährige Weggefährte von Dr. Max Johs, Herr Eckardt Stegmann, als zweiter Vorsitzender des Verbands in vielen Jahren sein Stellvertreter und Vorsitzender des VdLiA der Jahre 1971–1973 würdigt Persönlichkeit, Wirken und Lebenswerk von Dr. Max Johs.

Hans-Georg Becker
Ehrenvorsitzender des VdLiA

Dr. Max Johs, ein Leben im Dienste der deutschen Auslandsschule

Dr. Max Johs wurde am 2. 4. 1903 in Karlsruhe geboren, studierte Mathematik, Chemie, Biologie und Leibesübungen, bestand 1926 die wissenschaftliche Staatsprüfung für das Lehramt an Höheren Schulen in diesen Fächern und nach zwei Referendarjahren in Baden dort auch die Pädagogische Staatsprüfung. 1931 promovierte er an der Universität Heidelberg im Hauptfach Chemie und schon ein Jahr später, also nur vier Jahre nach Beendigung der Lehrerausbildung, begann er seine Auslandstätigkeit. 1932 wollten die Deutschen in Santa Cruz de Tenerife eine Schule gründen. Neben mehreren deutschen Schulen auf dem spanischen Festland gab es schon seit 1920 eine auf der Insel Gran Canaria. Nun sollte auch Tenerife eine deutsche Schule erhalten. Der neu gegründete Deutsche Schulverein verpflichtete Dr. Johs als „Gründungsdirektor“. Wenn man einmal überlegt, was alles zum Aufbau einer neuen Schule gehört, kann man ermessen, welche fachlichen und menschlichen Eigenschaften erforderlich sind, um solch eine Aufgabe mit Erfolg zu bewältigen. Die Schule wuchs und entwickelte sich sehr erfreulich. Heute führt sie bis zum deutschen Abitur!

Bereits 1934, also zwei Jahre nach Beginn seiner dortigen Tätigkeit, heiratete er Frau Gertrud, geb. Pfeiffer, die ihm nach Santa Cruz folgte. Sie machte sich schnell vertraut mit spanischer Sprache und Kultur und gab ihm das Gefühl der menschlichen Geborgenheit, das im fremden Lande Halt und Sicherheit verleiht, wenn man schwierige Probleme zu bewältigen hat. Sie blieb ihm eine treue Gefährtin bis an sein Lebensende und schenkte ihm vier Kinder.

1937 kehrte Johs für zwei Jahre in den deutschen Schuldienst zurück, und zwar nach Freiburg i. Br.; aber schon 1939 kamen neue Aufgaben auf ihn zu. Am 1. April 1939 endete der 1936 begonnene spanische Bürgerkrieg, die deutsche Schule in der Hauptstadt Madrid sollte wieder eröffnet werden. Man brauchte einen besonders fähigen Direktor und betraute Dr. Johs mit dieser schwierigen Aufgabe. Er sollte auch dafür sorgen, daß die Wiedereröffnung anderer deutscher Schulen in Spanien, wie z. B. der in Barcelona (der ältesten deutschen Schule in Spanien, gegr. 1894), einheit-

lich geregelt würde. Das Auswärtige Amt ernannte ihn daher zum „Landesschulbeirat für die Deutschen Schulen in Spanien“.

So kam auch ich, der drei Jahre jüngere Kollege, in engen Kontakt mit Johs; denn mich hatte man mit der Wiedereröffnung der Schule in Barcelona betraut, da ich schon eine deutsche Schule im spanisch-sprachigen Ausland geleitet hatte, und zwar in Cochabamba (Bolivien). Es entstand eine Freundschaft, die bis zu seinem Tod, also 55 Jahre, gedauert hat. Es gab eine Fülle von gemeinsamen Aufgaben zu besprechen, z. B. die Abstimmung der Lehrpläne und der Lehrbücher. Das geschah auf Konferenzen der deutschen Schulleiter, wo nicht nur schulfachliche Fragen erörtert wurden, sondern wo Johs dafür sorgte, daß auch der so wichtige menschliche Kontakt zwischen den Lehrern – auch mit den spanischen – gepflegt wurde. Ein kleines lustiges Beispiel: Als Johs einmal zu Dienstbesprechungen mit dem Deutschen Generalkonsulat und der Schule nach Barcelona kam, bot sich mir die Gelegenheit, ihn zu einer Premiere in das weltberühmte Operntheater „Gran Teatro del Liceo“ einzuladen. Doch als Kleidung war dort Frack oder Smoking obligatorisch, und Johs hatte keinen solchen Anzug mit. Aber zum Glück hatte ich gerade einen neuen Smoking für mich machen lassen, der eben fertig geworden war. Ihn zog Johs an. So weihte der Direktor der Schule in Madrid den neuen Smoking des Direktors von Barcelona ein, was Anlaß zu humorvollen Kommentaren gab.

Bei Gelegenheit von Direktorenkonferenzen in Madrid haben wir auch gemeinsame Bildungsfahrten in naheliegende Kulturstätten gemacht. Johs legte Wert darauf, daß wir uns liebevoll mit spanischer Kunst- und Geistesgeschichte befaßten. So besuchten wir z. B. den Escorial, Toledo und Alcalá de Henares, den Geburtsort von Cervantes.

Es war eine Zeit, die viele Probleme mit sich brachte, insbesondere auch durch den Zweiten Weltkrieg, z. B. durch Einberufung von Lehrern zum Militär. Aber der kameradschaftliche Geist zwischen uns Lehrern ermöglichte die Weiterführung der Arbeit bis zum bitteren Ende und zu der Schließung der Deutschen Schulen im Sommer 1945. Während viele der deutschen Lehrer sich nun als Privatlehrer

betätigten, konnte Johs die Leitung einer chemischen Fabrik für Klebstoffe in Nordspanien (bei Santander) übernehmen. 1950 kehrte er mit seiner Familie nach Deutschland zurück und wurde wieder in den innerdeutschen Schuldienst übernommen. Ein Jahr lang lehrte er am Richard-Wagner-Gymnasium in Baden-Baden und kam 1951 als Oberstudiendirektor an das Aufbaugymnasium mit Internat in Meersburg, wo er bis 1963 tätig war. Aber inzwischen kümmerte er sich bereits um den Wiederaufbau des deutschen Schulwesens im Ausland. In Spanien hatten sich schon bald nach Kriegsende Gruppen gebildet, in denen Schüler der geschlossenen deutschen Schulen von ehemaligen Lehrern betreut wurden. 1947 faßten wir in Barcelona einige solcher Gruppen schon zu einer Privatschule zusammen, die eine offizielle Genehmigung durch die spanischen Behörden erhielt. Ab 1950 erfolgte sogar schon wieder eine amtliche Unterstützung deutscher Auslandsschulen durch das neu gebildete Auswärtige Amt in Bonn.

Im Jahre 1955 wurde wieder ein „Verband deutscher Lehrer im Ausland“ begründet, wobei Johs entscheidend mitwirkte. 1958 übernahm er dann auch den Vorsitz im Verbande. Neben seiner Tätigkeit als Schulleiter leistete er viel für die deutschen Auslandsschulen und ihre Lehrer, z. B. für ihre gehaltliche Einstufung. Der VdLiA erreichte, daß nicht nur die Mitarbeiter im Auswärtigen Dienst, sondern auch die Lehrer eine angemessene Auslandszulage erhielten.

1959 nahm ich nach meiner Rückkehr in den innerdeutschen Schuldienst an der

Hauptversammlung des VdLiA in Hamburg teil und konnte mit Bewunderung feststellen, wie erfolgreich sich Johs für die Belange der deutschen Auslandsschulen und ihrer Lehrer einsetzte. 1963 auf der Hauptversammlung in Berlin wählte man mich zum 2. Vorsitzenden, was eine sehr enge Zusammenarbeit mit dem 1. Vorsitzenden Johs zur Folge hatte. 1963 wurde er Oberstudiendirektor am Gymnasium in Wiesloch und nahm Wohnung im nahen Heidelberg, seinem alten Studienort, wo er nun auf dem Bergfriedhof beerdigt ist. 1968 erreichte er das Pensionsalter. Aber neue Aufgaben im Auslandsschuldienst warteten auf ihn. Von 1968 bis 1974 wurde er mit der Leitung der schon im Jahre 1867 gegründeten Deutschen Schule in Genua betraut. Das Amt des Vorsitzenden im VdLiA versah er noch bis 1971 von Italien aus, übertrug allerdings viele Aufgaben auf mich als seinen Stellvertreter: eine Zusammenarbeit, an die ich noch heute mit Freude und Dankbarkeit zurückdenke. Auf der Hauptversammlung 1971 in Kiel trat er dann von seinem Posten als 1. Vorsitzender zurück und man wählte mich zu seinem Nachfolger. Als er 1974 endgültig nach Deutschland zurückkehrte, nahm er weiter regen Anteil an der Verbandsarbeit, z. B. wurde er zum Kassen- und Rechnungsprüfer gewählt. Dieses Amt versah er bis 1985, zuletzt mit mir zusammen. Dann zog er sich aus gesundheitlichen Gründen ganz zurück, nachdem er länger als ein halbes Jahrhundert in der Auslandsschularbeit tätig gewesen war. Nun ist er von uns gegangen; aber was er geleistet hat, wird fortbestehen und weiter Früchte tragen!

Eckardt Stegmann

In eigener Sache

Wir sind Ihnen sehr dankbar für jede Zuschrift; wir können Ihnen jedoch leider nicht versprechen, Ihre Zuschrift sofort (im „nächsten“ Heft) zu veröffentlichen, da wir – auch thematisch festgelegt – zwei unserer Heftnummern im Großteil der Artikel vorausplanen. Hochaktuelles jedoch findet auch bis zum Umbruch eines Heftes noch seinen Platz. Seien Sie uns also bitte nicht böse, wenn es mit der Veröffentlichung Ihres Artikels „dauert“.

Beachten Sie auch bitte unsere Vorlaufzeiten: Wenn ein Heft Ende Juli erscheinen soll, muß Anfang Juli Umbruchtermin (endgültige Heftgestaltung) sein, bis dahin müssen also alle Artikel gesetzt sein und als korrigierte Fäbne vorliegen. Mitte Mai, also etwa zwei Monate vor Erscheinen des Heftes, muß der Großteil der Artikel der Druckerei redigiert vorliegen. Die Artikel müssen von Rumänien nach Hannover geschickt werden. Rechnen Sie das alles mit ein, müßten Ihre Artikel also ca. drei Monate vor Erscheinen eines Heftes bei mir vorliegen. Aktuelles natürlich ausgenommen.

Aber bitte senden Sie uns nach wie vor Ihre Artikel, wann Sie es können, denn: Ihre Zeitschrift ist **IHRE** Zeitschrift!

Heinz Weischer

Europäische Gemeinschaft im Alltag: Gastfamilien gesucht

Hamburg, 21. April. Europa wächst nicht ausschließlich durch die Europa-Wahl zusammen. Einen ungewöhnlichen und persönlichen Weg zur besseren Verständigung mit den verschiedenen Nationalitäten Europas bietet die Aufnahme einer Gastschülerin oder eines Gastschülers. Die Jugendlichen im Alter von 15 bis 17 Jahren wie Helena aus Finnland, Marton aus Ungarn und Markéta aus Tschechien kommen von August 1994 bis Juli 1995.

Insgesamt nehmen etwa 130 Schülerinnen und Schüler an diesem Austauschprogramm des Deutschen Youth For Understanding Komitees e. V. (YFU) teil. Hier wie auch bei anderen internationalen Programmen sorgt YFU – die größte gemeinnützige Schüleraustauschorganisation in Deutschland – für Versicherung, Reisekosten und Betreuung durch ehrenamtliche Mitarbeiter, die Gastfamilien bieten den Schülern Unterkunft, Verpflegung und die Teilnahme am Familienalltag.

Durch den familiären Kontakt lernen die teilnehmenden Jugendlichen Deutschland und den Alltag in unserem Land kennen. Gleichzeitig haben auch die Gastfamilien die Chance, mehr über die europäische Jugend und Kultur zu erfahren und vielleicht Freunde über das Jahr hinaus zu gewinnen.

Familien, die Interesse an der Aufnahme eines Schülers haben, wenden sich bitte an: YFU, Postfach 76 03 47, 22053 Hamburg, Tel.: 0 40 / 22 70 02-0, Fax: 0 40 / 22 70 02 27

**Deutsches Youth For Understanding Komitee e. V.
Ulrike Doeppen**

Baden-Württemberg

Einstellung von Lehramtsbewerbern

Verwaltungsvorschrift vom 19. April 1994
Az.: III/4-6740.2/72

Rückkehrer aus dem Ausland

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

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

ANDERSEN, Bettina; Golfstr. 7, 21465 Wentorf
BAUSCH, Volker; Stuckertstr. 9, 64673 Zwingenberg
HAID, Manfred; Plappertweg 7, 78224 Singen
JOHN, Randolf; Kampenwandstr. 15, 83026 Rosenheim
SCHWEITZER, Bärbel; Berggasse 3, 79238 Ehrenkirchen
SIMON, Diethild; Stallmanns Hof 10, 45481 Mölln

Neue Mitglieder (Ausland)

BERG, Thomas; DS Bilbao
DAHLMANN, Michael; Gymn. Mikuláše Kopernika, ul. 17
Listupadu 526, CZ 743-1 Bilovec, Tschechien
DUSCHA, Frank; DS Hongkong
ECKERT, Dietrich; DS San José
FABER, Peter; DS San José
GOLBECK, Burkhard; DS Hongkong
HACKMACK, Thomas; Colégio Imperatriz Dona, Leopoldina, Vitoria-Entre Rios, 85108 Guarapuará/Pr., Brasilien
HANSS-MOHR, Sybille; DS Montevideo
HOFFMANN, Gevald; DS Bilbao
HOFFMEISTER, Jörg; DS Montevideo
KRAMER, Hans-Dieter; DS Tokio

Berichtigung

Manfred Heine ist nicht Obmann in Bukarest, wie in 2/94 vermerkt, sondern Obmann für den Bereich Bulgarien. Wir bitten dieses Versehen zu entschuldigen.

KUPFER, Renate; DS Lima
 LAUBIS, Thomas; DS Pretoria
 LIEBMANN, Paul; Fremdsprachengymn. M. J. Vapcarow, blvd. 'Madara' 16, BG-9700 Schumen, Bulgarien
 LINDEMANN, Rolf; DS Athen
 LOTHER, Dr. Thomas; Pedagogická Fakulta-MU-germanistik, Porici 7, 60300 Brunn, Tschechien
 LÜDERS, Christoph; Gymnázium F. X. Saldy, Partyzánská 530/3, 46011 Liberec 11, Tschechien
 MALTEZOU, Parthena; DS Arequipa
 MANIATIS, Brigitte; DS Addis Abeba
 MEFFERT, Heinz; Goethe-Institut, Avenija Vukovar 64, 41000 Zagreb, Kroatien
 RAZIWILL, Alexander; Fremdsprachengymnasium 'Bertolt Brecht' Pirdop 1, 4400 Pasardshik, Bulgarien
 SCHELLENBERG, Grit; Soukromá základní škola, Zerno-secká 1597, 18200 Prag 8 - Dablice, Tschechien
 SCHMITT, Dr. Alfred; DS Thessaloniki
 SCHNELLENPFIL, Dr. Wolfgang; DS Hongkong
 SEIDL, Günter; DS Montevideo
 VESPER, Gerd; DS Rom

Anschriftenänderungen (Inl. → Ausl.)

BÖTTCHER, Jens; DS Neu Delhi
 DIERKS, Enno; DS Mexiko
 DRECHSLER, Martin; DS Tokio
 FEIGE, Bertold; DS San Sebastian
 HEIDLER, Tassilo; DS Puebla
 HERZOG, Torsten; Sino-German JV Lot II, P. O. Box 6020, 6170000 Panzhihua City/Sichuan, VR China
 HONAUER, Volker; DS Montreal
 LEHMANN, Jochen; Pädagogisches Zentrum, Bogota
 PRIGGE, Helmut; DEO Kairo
 SCHUMANN, Dr. Jürgen; DS Singapur
 WOLFF, Dr. Hartmut; DS Windhoek

Anschriftenänderungen (Ausl. → Inl.)

ASSEL, Wolfgang; (DS Lima), Kantstr. 70, 67663 Kaiserslautern
 BARKOWSKI, Werner; (DS Istanbul), Moltkestr. 2, 76437 Rastatt
 BOCHINGER, Uwe; (DS Stockholm), Rechbergstr. 5, 73061 Ebersbach
 DOSTER, Alfred; (Pädagogisches Zentrum Lima), Bolbergweg 12, 72793 Pfüfingen
 FRISCH, Dr. Wolfgang; (DS Mexiko), Yorckstr. 75 b. R. Werle, 10965 Berlin
 FRITZEL, Dr. Nils Werner; (DS Algier), Dorfstr. 15, 23826 Bark
 GRABO, Gerd; (DS Hong Kong), Beymestr. 19 B, 12167 Berlin
 HAAR, Eberhard; (DS d. Borromäerinnen Kairo), Sommerleite 10, 96135 Stegaurach
 HALFMANN, Heinz; (DS Lycée Buc), Bahnhofstr. 8, 56281 Emmelshausen
 HASS, Klaus-Peter; (DS Kopenhagen), Mündener Str. 42, 34385 Bad Karlshafen
 HEIN-LEFARTH, Detlef; (DS Mexico), Schulenburg Landstr. 66, 30165 Hannover
 HERGES, Christel; (DS Stockholm), Zur Kirchenmühle 23, 66822 Lebach
 HESSE, Dr. Hein Jörg; (DS Las Palmas de Gran Canaria), Wiesenweg 17, 23684 Klingberg

HUBER, Gerhard; (DS Thessaloniki), Haldenweg 56, 88250 Weingarten
 KESSLER, Rolf; (DS Arequipa), Schillerstr. 51, 88326 Aulendorf
 KLAMER, Gerhard; (DS Lima), Schafweide 4, 88364 Wollegg
 KLATT, Reinhard; (DEO Kairo), Am Hühnerberg 6, 96479 Weitramsdorf-Altenho
 KOCH, Egon; (DS Guadalajara), Kirchweg 24, 77830 Buhlertal
 KOUTEK, Wolfgang; (DS Den Haag) Frielinger Str. 42, 28215 Bremen
 KÜTTNER, Winfried; (DS Lissabon), Lindenstr. 118, 41063 Mönchengladbach
 KULMSEE, Norbert; (DS Santa Cruz Bolivien), Hildegundweg 18, 51069 Köln
 LOHMANN, Jörg; (DS Santiago), St. Georg Str. 27, 96231 Staffelstein
 MOCK, Dieter; (DS San Salvador), Mühlhändlerle 13, 78661 Dietingen
 NEUMANN, Gisela; (Bratislava), Trakehnerweg 7, 31303 Burgdorf
 PETERS, Michael; (DS Moskau), Engelsgrube 32/10, 23552 Lübeck
 PINCEMIN, Richard; (DS Washington), Siegfriedstr. 6, 77694 Kehl
 RABOLD, Peter; (Istanbul Lisesi), Am Dobelblick 29, 76359 Marxzell
 RINK, Peter; (DS d. Borromäerinnen Alexandria), Bahnhofstr. 16, 91257 Pegnitz
 RÖMELT, Edgar; (DS Madrid), Staufstr. 21, 67133 Maxdorf
 ROTH, Peter; (DS Lima), Siebenbergstr. 28, 53229 Bonn
 RÜHL, Rainer; (Hölters-Sch. Villa Ballester), Klausenburger Str. 76, 64295 Darmstadt
 SCHMID, Gerhard; (DS Sao Leopoldo), Mittlere Ringstr. 79, 70839 Gerlingen
 SCHMIDT, Bernd; (DS Johannesburg), Obere Bergstr. 21, 35216 Biedenkopf
 SELBERT, Wolfgang; (DS Moskau), Altenburger Str. 6, 53567 Asbach
 SENSER, Lothar; (Hölters-Sch. Villa Ballester), Eschbacher Str. 35, 79761 Waldshut-Tiengen
 STAHL, Egon; (Hölters-S. Villa Ballester), Omerskopfstr. 27, 77855 Achem
 STEFFES, Berthold; (DS Barranquilla), Irmintrudisstr. 6, 53111 Bonn
 STEIGERWALD, Ulrich R.; (DS Djidda), Erlanger Str. 12, 91448 Emskirchen
 STEINKE, Olaf; (DS San Salvador), Alte Dorfstr. 132, 49459 Lembruch
 ULLRICH, Peter; (DS Arequipa), Buchenweg 4, 75334 Schwann
 WABNITZ, Norbert; (Pädagogisches Zentrum Lima), Spörckenstr. 81, 29221 Celle

Neue Obleute

BERSCH, Peter; DS Rom
 HERGT, Simon; DS Borromäer. Kairo
 HERZICH, Wilfried; DS Sidney
 JUNG, Reinhard; DS Arequipa
 LETZEL, Hermann; DS Borromäer. Kairo
 NEUBERT, Erhard; DS San Salvador
 ORSCHEL, Klaus Hans; DS Humboldt Sao Paulo
 PREUK, Wolfgang; DS Lima
 STEINGRÄBER, Dieter; DS Moskau

Auslandsschulalltag

Einen ganz normalen Auslandsschulalltag zu beschreiben, das war unsere Bitte, an einige Auslandsschulen herangetragen, an Schulleiter, Lehrer, Schüler und Schulvereinsmitglieder. Eine Einbettung des Schulischen, eventuell des typisch Deutsch-Schulischen, in einen gesamten Tag: Atmosphärisches, Alltägliches, wenn möglich auch Persönliches. Wir haben bereits einige Beiträge erhalten.
– Was meinen Sie, hätten Sie nicht auch Lust, Ihren Auslandsschulalltag zu beschreiben, Ihre Schüler zu motivieren, die „Erfahrung“ der Deutschen Schule, des deutschen Lehrers in deren Tagesablauf darzustellen? – Bitte schreiben Sie uns!

Ein normaler Arbeitstag in der ZfA

5.20 Uhr Wecker klingelt, Morgentoilette, 6.00 Uhr Frühstück mit Ehefrau. 6.15–6.25 Uhr kurze Zeitungslektüre. 6.30 Uhr Abfahrt mit Auto (demnächst Abmarsch zum Bahnhof), nach 20 km zwischen 7.00 und 7.15 Uhr Eintreffen im Büro, der Posteingang des Vortages wartet schon, bis 7.30 Uhr sind alle Mitarbeiter da, der normale Arbeitstag beginnt. 7.35 Uhr Anruf aus Fernost: an der Schule gibt es ein Problem mit einem österreichischen Vater, der die Noten seiner Kinder für zu schlecht hält und sich deshalb an den Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes wendet.

- Ein Mitarbeiter fragt, ob die ZfA einem Verlängerungsantrag eines Deutschfachleiters einer Schule in Mittelamerika zustimmt.
- 8.00–9.00 Uhr Referatsgruppenbesprechung. Ich berichte über die wichtigsten Punkte der letzten BLASchA-Sitzung, hauptsächlich aber über Haltung der Länder zum Rahmenstatut, zwei weitere Kollegen berichten über ihre letzte Dienstreise.
- 9.00–9.30 Uhr drei telefonische Anfragen wegen Vermittlungschancen, kurze Besprechung mit einem Mitarbeiter wegen der dienstlichen Beurteilung eines Anwärters (auf Verbeamtung).

9.30–10.30 Uhr Besprechung beim Abteilungsleiter mit Schulleiter und 1. Vorsitzendem einer Schule aus dem Bereich der iberischen Halbinsel; der Regionalreferent der ZfA nimmt ebenfalls an der Besprechung teil.

10.30–11.20 Uhr Durchsicht von Bewerbungsunterlagen, unterbrochen von 4 Anrufen, ein Anrufer ist mit der vom Schulleiter erstellten Leistungsbeschreibung nicht einverstanden, er will wissen, was er dagegen

unternehmen kann. 2 Anrufer sind „zufällig“ in der nächsten Woche in Köln und wollen „mal reinschauen“ (es sind Herbstferien), ein weiterer Anrufer will wissen, wann über die Besetzung einer Schulleiterstelle entschieden wird.

11.20–11.30 Uhr Gespräch mit einem Mitarbeiter über Beförderungsmöglichkeiten.

11.30–11.50 Uhr drei Kollegen verlangen Auskunft über Personalangelegenheiten bzw. einer fragt verwundert, was wohl den Vertreter eines wichtigen Bundeslandes im BLASchA dazu getrieben hat, ein so negatives Urteil über einen Schulleiter abzugeben.

11.50–12.15 Uhr Telefonate mit dem Auswärtigen Amt, dem KM in Stuttgart und Kiel. Im ersten Fall geht es um einen Vorgang in Moskau, im zweiten um Beförderungsmöglichkeiten für bewährte Fachberater, im dritten um eine problematische Zweitbewerbung.

12.15–12.35 Mittagessen mit Kollegen.

Bei Rückkehr in mein Büro finde ich einen Zettel: der Abteilungsleiter will mich sprechen. Als ich sein Büro verlasse, ist es 13.05 Uhr. Thema des Gesprächs: Entwurf eines Antwortschreibens an einen MDB, der sich beim Präsidenten des BVA für einen Lehrer aus seinem Wahlkreis eingesetzt hatte, der ins Ausland will.

13.05–14.30 Uhr Aktenstudium, unterbrochen von 5 Telefonaten, zwei davon betreffen ausgeschriebene Schulleiterstellen, einer will unbedingt Fachberater in Nordamerika werden, einer ist wütend, weil ihm keine Verlängerung angeboten wurde, eine Heimerzieherin will wissen, ob sie im Internat der DHPS in Windhoek arbeiten kann.

14.30–16.15 Uhr Die Latinos sind jetzt wach. Ein Schulleiter ist niedergeschlagen

und bedrückt. Ich hätte seinem Schulvorstand schriftlich mitgeteilt, seine Stelle würde zur Neubesetzung am 01. 03. 1995 ausgeschrieben. Ich streite entrüstet ab, keine Spur, doch er habe das Schreiben in der Hand. Wird sofort überprüft, wir rufen zurück. Ein Mitarbeiter saust in die Registratur, das Unglücksschreiben wird gefunden. Tatsächlich, hier steht es schwarz auf weiß. Der Jammer ist, daß es sich um eine ganz ordinäre Verwechslung handelt. Büroversehen nennt man das.

Der Tag bringt noch eine Überraschung. Die Kripo Köln ruft einen Mitarbeiter an und bittet um Information. Das Gespräch wird zu mir umgeleitet. Die Staatsanwaltschaft Wiesbaden hat eine Strafanzeige an die Kripo Köln

weitergeleitet, die ein inzwischen zurückgekehrter Lehrer gegen einen Schulleiter erstattet hat, der eine nach Meinung des Lehrers nicht zutreffende Leistungsbeschreibung erstellt hat. Die Kripo bittet um Zustelladresse.

16.15 Uhr Der Arbeitstag ist zu Ende. Die Nachrichten im Autoradio sind nicht ermunternd, der Stau wird immer beschwerlicher, es wird höchste Zeit, daß ich demnächst auf öffentliche Verkehrsmittel umsteige. Dann kann ich Zeitung lesen oder dösen, wenn ich müde bin. Das kommt in letzter Zeit öfter vor. Um 17.15 Uhr bin ich zu Hause.

Privater Posteingang: 2 Arztrechnungen, 2 Reklamesendungen, ein Schreiben der Stadtverwaltung, 1 Schreiben der Hypothekenbank.

Dr. Dieter Allgaier

Chauffeur für die Kinder

São Paulo, 16. 05. 94

Sehr geehrter Herr Weischer,

Ihren Brief vom 20. 03. 94 habe ich schon längere Zeit auf meinem Schreibtisch. Nicht daß ich ihn nicht beantworten wollte, ich habe in der Zwischenzeit beobachtet: Wie ist eigentlich mein Alltag? In Brasilien, in einer 17-Mio.-Stadt wie São Paulo, ist das gar nicht so leicht zu beschreiben. Als Hausfrau, Mutter, Chauffeur der beiden Kinder und Handwerker für all das, was jeden Tag kaputt geht, ist jeder Tag anders, auch die Arbeit mit der Schule als Mitglied im Schulvorstand. Ich will daher einfach mal einen Tag herausgreifen, z. B. heute Montag:

5.45 Uhr Aufstehen,
ab 6.00 Uhr Frühstück mit der Familie,
um 6.20 Uhr geht der Erste aus dem Haus,
um 6.45 Uhr sind alle schon unterwegs zur Schule und zur Arbeit,
ab 8.00 Uhr Telefonate: häufig für die Schule. Ich habe ständigen Kontakt mit dem Elternbeirat,
ab 9.00 Uhr Einkaufen. Die Supermärkte machen hier erst um 9.00 Uhr auf, dafür sind sie aber bis 22.00 Uhr geöffnet. Die Banken öffnen gar erst um 9.30 Uhr.
um 11.45 Uhr Abholdienst der Schulkinder. Es sind ca. 8 km zur Schule. Meistens nütze ich die Gelegenheit für Gespräche mit der Schulleitung oder im Sekretariat.
um 13.00 Uhr Mittagessen

Am Nachmittag reserviere ich meine Zeit hauptsächlich für die Kinder. Sie können in dieser großen Stadt nirgends alleine hin, weder zu Freunden noch zum Arzt. Sie müssen immer gefahren werden.

Um 19.00 Uhr ist Vorstandssitzung in der Schule, die in der Regel alle zwei Wochen stattfindet. An dieser Sitzung nehmen teil: 7 Vorstandsmitglieder, die Vertreterin des Elternbeirats und die Schulleitung. In der Regel sind pädagogische, finanzielle oder personelle Themen zu besprechen. Meistens bin ich gegen 23.00 Uhr dann müde wieder zu Hause.

Dieser Tagesablauf ist keine sensationelle Sache und wahrscheinlich für eine Veröffentlichung sogar zu langweilig.

Mit freundlichen Grüßen

Elisabeth Grüner
Schulvorstand, Colegio Humboldt, São Paulo

(K)ein Tag wie jeder andere!

Als Programmlehrkraft in Rumänien

Ich glaub' mich tritt ein Pferd, die Uhr zeigt 5.25 und meine Tochter Laura, zwei Jahre und neun Monate alt, ruft mit ihrer nicht ganz zarten Kinderstimme „Mama“. Da ich nicht innerhalb von zwei Sekunden an ihrem Bett stehe, wiederholt sich dieser Schrei noch mindestens fünfmal, zunehmend lauter. Es ist Dienstag, der 8. Februar 1994, hinter mir eine ganz „normale“ Nacht mit dreimal aufwachen (um 23.11 Uhr, 1.56 Uhr und 3.42), um Anna, acht Monate jung, aufzunehmen, zu stillen, aufs Bäuerchen zu warten, hinzulegen und weiterzuschlafen. Ich tappere noch müde und schlaftrunken in Lauras Zimmer, flüstere ihr zu, daß es noch mitten in der Nacht ist, daß sie noch weiterschlafen soll, daß ich noch fürchterlich müde bin und daß Anna auch noch schläft. Sie läßt sich überreden, mit Teddy im großen Bett weiterzuschlafen. Also schleichen wir ins Schlafzimmer. Ich immer noch in der Hoffnung, eine weitere Stunde schlafen zu können, doch da meldet sich Anna, trinkt sieben Minuten an der Brust, macht ihr Bäuerchen und schläft eigentlich schon wieder, wenn ... ja wenn Laura nicht in diesem Moment hätte mitteilen müssen, daß sie ausgeschlafen hat und jetzt aufstehen will. Anna ist ausgesprochen neugierig und nimmt dies zum Anlaß, auch mitzuteilen, daß sie nun nicht mehr zu schlafen gedenke. Allerdings spielt sie dann noch ca. eine halbe Stunde mit ihrer Spieluhr, ihrem Teddy, ihrer Rassel, so daß ich jetzt hoffe, wenigstens noch ein bißchen liegen bleiben zu können. Laura will in ihrem Zimmer spielen, aber nach einer Minute, es ist jetzt 5.53 Uhr, ist es ihr allein zu langweilig, und sie kommt mit der Mitteilung, daß sie „KaKa“ machen muß. Was bedeutet, daß ich aufstehen und sie aus dem Schlafsack etc. befreien muß. Diesen Trick kenne ich jedoch schon, nachdem sie dann ausgezogen ist, sagt sie „später“, und dann muß ich sie natürlich anziehen. Also sage ich „später“, und ein kurzer Dialog beginnt, der damit endet, daß Laura laut schreit und weint, da sie es offensichtlich nicht schafft, mich aus dem Bett zu bekommen. Mittlerweile bin ich auch etwas wütend und teile ihr sehr bestimmt mit, daß ich vor 6.30 Uhr nicht aufstehe. Nach einigen Minuten entschließt sie sich doch, allein zu spielen und holt ihre Bilderbücher. Auch Anna bleibt bis halb sieben friedlich.

Dann beginnt das „Morgenprogramm“. Ich schlüpfe schnell in die Jeans und ins T-Shirt – geduscht wird vielleicht später. Erst wird Laura angezogen, d. h. Schlafsack, Schlafanzug, Body, Wollhose und Windel ausziehen und Hemd, T-Shirt, Pullover, Schlüpfer, Strumpfhose, Socken und Pantoffeln anziehen. Dann ist Anna dran, also noch einmal Schlafsack, Schlafanzug, Body, Wollhose und Windel ausziehen und Body, T-Shirt, Pullover, Windel, Wollhose, Strumpfhose, Hose und Socken anziehen. Anschließend die nassen Windeln in die Wäschetonne bringen, wobei Annas Windel bei Bedarf vorgewaschen werden muß. Jetzt noch die drei Betten aufschütteln und machen, Fenster auf, und alle ab in die Küche. Auch heute morgen lief es so ab, nur daß Laura darauf bestand, Teddy auf dem Sofa im Wohnzimmer erneut schlafen zu legen.

Während die Kaffeemaschine läuft, muß der Tisch gedeckt, die Milch für Laura gewärmt, die Banane für Anna klein gedrückt, ein Brot für Laura gemacht, und das am Abend vorher gespülte Geschirr weggeräumt werden. Um 7.15 Uhr sitzen wir dann gemütlich am Tisch, Anna links, Laura rechts und frühstücken. Um 7.35 Uhr wird dann alles wieder weggeräumt, die Fenster im Schlaf- und Kinderzimmer wieder geschlossen und gespielt.

Um 8.30 Uhr kommt Regina, meine Kinderfrau und gute Seele. Also ziehe ich mich schnell um, auf die Dusche verzichte ich in Anbetracht der fortgeschrittenen Zeit, der Tatsache, daß ich noch bei Concordia, meiner Autowerkstatt vorbeifahren muß, um einen Termin für die Reparatur des Fahrersicherheitsgurtes auszumachen, sowie der Notwendigkeit, auch noch die beiden leeren Mineralwasserkränze und die Bierkränze einzuladen, um nach der Schule noch bei meinem „Mineralwasservertreter“ vorbeizufahren, der ja nur von 16.00 bis 19.00 Uhr geöffnet hat. Es klappt alles prima, ich vergesse auch nicht den Kassettenrekorder, um mit einer Deutschklasse einige einfache Lieder zu hören und einzustudieren. In der Werkstatt bekomme ich einen Termin für morgen 9.00 Uhr, allerdings mit dem Hinweis, daß man keine Ersatzteile auf Lager hat. Ich gebe mich mit der Aussicht zufrieden, daß es vielleicht zu reparieren ist, und wenn nicht, noch der Beifahrergurt zur Verfügung steht.

Kurz vor halb zehn treffe ich im LIA (Grupul Scolar de Industrie Alimentara) ein, kaufe noch schnell zwei warme Brote, hole mein Januargehalt im Büro ab, und beginne fast pünktlich den Unterricht. Zunächst zwei Stunden Deutsch in der neunten Klasse, eine vom Leistungsniveau sehr gute Klasse, in der mir das Unterrichten sehr viel Freude macht. Danach zwei Stunden in der zehnten Klasse, die allerdings viele Schwierigkeiten hat, jedoch sehr motiviert ist, und insofern macht auch hier der Unterricht viel Spaß. Da es sich in beiden Fällen um sehr kleine Lerngruppen handelt, ist der Korrekturaufwand zum Glück nicht so hoch, und die stattfindenden Lernkontrollen können immer zur nächsten Stunde zurückgegeben werden.

In der einstündigen Mittagspause fahre ich ins Zentrum und parke in der Nähe der Scoala Generale Nr. 15, wo ich noch drei Stunden Nachmittagsunterricht habe.

Eigentlich wollte ich ein paar Bananen kaufen, doch heute gibt es gerade keine, und zu Weintrauben kann ich mich nicht entschließen. Ich kaufe noch ein paar Knöpfe für Annas Strickjacke und gönne mir ein Käsesandwich, eine Cola und zum Nachtisch ein Eis. Da ich vor dem Nachmittagsunterricht nichts mehr fotokopieren muß, kann ich die Mittagspause voll für mich nutzen. Vom Schuljahresanfang bis zu den Weihnachtsferien verbrachte ich die Mittagspause immer zu Hause, da Anna noch voll gestillt wurde, und insofern gewinne ich jetzt schon ein paar kleine Freiheiten zurück.

Der Nachmittagsunterricht beginnt in der fünften Klasse, und da diese Gruppe sehr für Erlebnisgeographie zu begeistern ist, ist es auch nicht schwer, die Schüler für das Thema „Wie die Eskimos früher gelebt haben“ zu begeistern. So vergeht die erste Stunde wie im Fluge. Die Pause nutze ich, um im Sekretariat mein Januargehalt abzuholen, und in der „Condica“, einem umfangreichen, dicken Buch, in dem alle Lehrer die Themen aller Stunden eintragen müssen, zu unterschreiben. In der sechsten Klasse sprechen wir über „Nordamerika – Kontinent der klimatischen Gegensätze“ und in Anbetracht der zahlreichen Naturkatastrophen, die momentan die USA heimsuchen, ist es auch nicht schwierig, die Schüler für dieses Thema zu gewinnen. Die letzte Stunde, nun in der siebten Klasse, hat das Thema „China – das bevölkerungsreichste Land der Erde“. Dabei sind die Schüler durchaus in der Lage, die Probleme des Bevölkerungswachstums zu erkennen und zur Bevölkerungspolitik, die strenge Gebur-

tenkontrolle und Familienplanung vorsieht, Stellung zu beziehen.

Nach der Schule fuhr ich noch schnell beim „Mineralwasservertreter“ vorbei. Mineralwasser gab es, Bier jedoch nicht. Zu Hause angekommen, kommen mir sowohl Laura als auch Regina aufgeregt entgegen.

Mittags hatte Regina das Küchenfenster geputzt, und als Laura es genau wie die Türen geschlossen hat, ist eine Scheibe zerbrochen. Natürlich haben sich beide sehr erschreckt.

Wir trinken noch eine Tasse Kaffee, während Laura ihr Abendbrot isst und Anna ihren Milchbrei mit Joghurt und Früchten gefüttert bekommt. Heute abend soll das „Abendprogramm“ reibungslos ablaufen, da ich mich nach sieben zum erstenmal in der Sauna verabredet habe. Nebenbei erfahre ich allerdings, daß die Verabredung für die Sauna geplatzt ist. Eigentlich bin ich furchtbar müde und würde am liebsten mit den Kindern ins Bett gehen, aber nun ist der Babysitter organisiert, und so entschlief ich mich stattdessen zu einem Überraschungsbesuch bei Elfi, der Frau unseres Fachberaters.

Beim „Abendprogramm“ gibt es im Wesentlichen zwei Varianten. Heute ist die mit Baden der Kinder und Waschen der Wäsche angesagt. Nachdem also Laura und Anna ihr Abendbrot verspeist haben, lasse ich Badewasser in die kleine Badewanne ein, gebe wenig Ölpflegebad hinzu, und nachdem Laura noch kurz auf dem Töpfchen war, ist sie auch schon ausgezogen und sitzt in der Wanne. Anschließend wird Anna ausgezogen und auch noch zu Laura in die Badewanne gesetzt. Das Baden hat beiden Kindern schon immer viel Spaß gemacht, doch seit kurzem bade ich sie gemeinsam und dies genießen sie noch vielmehr. Anschließend muß Laura noch die Zähne putzen, was sie natürlich am liebsten mit meiner elektrischen Zahnbürste macht. Nun noch schnell die Wäsche, die Windeln, Unterwäsche, Handtücher und T-Shirts in die Waschmaschine stecken, Waschpulver hinzugeben, Schlauch ins Toilettenbecken hängen und Standardprogramm vier oder fünf einschalten. Da Regina heute noch da ist, läuft das „Programm“ etwas entspannter ab, da sie immer eines der beiden Kinder unterhält und mir doch schon diesen oder jenen Handgriff abnimmt. Ansonsten ist das „Programm“ schon allein durchführbar, zumal ich eine gewisse Übung dabei erlangt habe, da dies etwa jeden zweiten Abend so abläuft.

Nun ist alles vorbereitet. Laura ist mit dem Teddy in ihrem Bett und bekommt das Fläschchen, Anna ist auf meinem Arm, wir sagen „Gute Nacht“, und ich mache das Licht aus. Während Laura ihr Fläschchen trinkt, sitze ich auf dem Stuhl und stille Anna. Jetzt schlafen beide innerhalb von einer Viertelstunde ein.

Diesen Moment genieße ich immer sehr, obwohl ich jetzt eigentlich noch für ein bis zwei Stunden an den Schreibtisch muß. Doch da der Mittwoch mein unterrichtsfreier Tag ist, ist für mich der Abend vorbereitungsfrei, auch Regina hat schon abgewaschen und aufgeräumt, so daß diese Arbeit heute auch nicht mehr auf mich wartet. Auch Daniela, mein Babysitter, ist schon da, und so können Regina und ich uns gleich auf den Weg machen.

Wie enttäuscht bin ich, als ich sehe, daß bei Elfi und Heinz niemand zu Hause ist. Also entschieße ich mich, Simone, eine Bekannte, mit meinem Besuch zu überraschen. Doch auch sie ist nicht zu Hause. So gehe ich noch kurz einkaufen und bin um 20.00 Uhr zu

Danielas großer Überraschung wieder zu Hause. Sie ist auch nicht unglücklich darüber, daß sie nun schon früher nach Hause gehen kann, und verabschiedet sich. Ich entschieße mich nun doch früh schlafen zu gehen, doch fünf Minuten später steht Sigrid, auch eine Programmlehrerin, vor der Tür. Wir schauen die Nachrichten, genehmigen uns eine Flasche guten rumänischen Wein, reden über Gott und die Welt, und ich bekomme richtig Lust, doch mal einen dieser Tage, aus denen man mindestens immer zwei machen kann, aufzuschreiben. Als sie sich um fast 24.00 Uhr verabschiedet, mag ich nicht an morgen früh denken und ärgere mich auch ein bißchen über meine Unvernunft, nicht früher ins Bett gegangen zu sein, doch es bleibt ja jeden Abend die Hoffnung, dies könnte die erste Nacht sein, in der Anna durchschläft und Laura erst um halb acht aufwacht. Doch wie schon so oft, war es auch diesmal damit weit gefehlt.

Monika Kleineberg

Mehr oder weniger dynamisch

Ein Tag im Leben eines Auslandsschulleiters

7.15 Uhr:

Mehr oder weniger dynamisch schreite ich zum Frühstückstisch, zur Zeit etwas später, da die regionale Schulaufsicht einen späteren Unterrichtsbeginn angeordnet hat. *Durch listige Kürzungen an der richtigen Stelle ist es uns trotzdem gelungen, zur gleichen Zeit wie auch sonst aufzuwachen.* Beim Setzen macht sich mein malträtiertes Hinterteil unangenehm bemerkbar, eine Folge der gestrigen Fahrradtour mit einem Herrn vom Schulvorstand. Mein Aufstöhnen wird von meiner Frau völlig falsch interpretiert. *Einmal mehr bereue ich diese Fahrradtour, die auch sonst im Ergebnis etwas unbefriedigend war.*

7.40 Uhr:

Es wird höchste Zeit, das Auto zu besteigen, um rechtzeitig zum Unterrichtsbeginn um 8.00 Uhr in der Schule zu sein. *Vor einigen Monaten habe ich mir ein gebrauchtes, geländegängiges Fahrzeug geleistet, das es mir ermöglicht, durch den feinen Sand hindurch*

direkt bis ans Meer zu fahren, dessen harte Federung mich aber zu rhythmischen, den Schlaglöchern angepaßten Bewegungen zwingt. Besonders eine Kreuzung kenne ich inzwischen ganz genau: Ein schlaftrunkener Taxifahrer hatte mich dort vor einiger Zeit gerammt. *Taxifahrer sind schlaftrunken, weil sie nie Geld haben und deswegen Tag und Nacht fahren. Ihre Einnahmen reichen aber in keinem Fall dazu aus, um die dadurch verursachten Schäden wieder zu bezahlen.* Gott sei Dank bin ich bei einem hiesigen Versicherer gut untergebracht. *Personenschäden gab es nicht. Die Deckung hierfür beträgt zwar nur maximal 10 000 Dollar, aber auf jeden Fall 15 000 Dollar für das Fahrzeug bei einem Totalschaden, Vollkasko! Man hatte mir seinerzeit erklärt, daß 10 000 Dollar bereits am Rande der Überversicherung lägen, denn ein totgefahrenes Landeskinder kostete maximal 850 Dollar – laut Gerichtsurteil aus dem letzten Jahr in dieser Angelegenheit.* Es gelingt mir jetzt, erheblich Zeit aufzuholen an einer Kreu-

zung, als ich dort, natürlich einem einheimischen Fahrer folgend, eine dritte Spur aufmache, was durch Umwidmung der Gegenfahrbahn leicht möglich war.

7.55 Uhr:

Also fünf Minuten vor Unterrichtsbeginn stehe ich bereits mit anderen Funktionsstelleninhabern an zentraler Stelle auf dem Schulhof. Nicht nur, um die wärmenden Strahlen der Morgensonne zu genießen. *Immer wieder erinnere ich mich an den ganz, ganz wichtigen Ausspruch eines Würdenträgers der Zentralstelle während eines Vorbereitungslehrgangs: „Man friert nirgends so sehr, wie in den sogenannten warmen Ländern!“* Es ist für keinen Schüler möglich, nach Beginn des Unterrichts unbemerkt an uns vorbeizukommen. Auf diese Weise können wir die notorischen „Zuspätkommen“ abpassen und in der ortsüblichen Weise mit Sanktionen bedenken, in der Regel drastische, da nur so auf Dauer ein Erfolg zu erzielen ist.

8.15 Uhr:

Die Sekretärin trippelt auf den Hof und meldet eine Kollegin in einer ganz dringenden Angelegenheit – *ich frage mich, wer ist diese Kollegin, die extra vor ihrem Unterrichtsbeginn in der Schule erscheint* – sie wolle mit mir reden. Die Kollegin, weder die jüngste noch die charmanteste, erläutert mir ausführlich und wortreich und mit viel Redundanz – *4fache Redundanz entspricht den landesüblichen Kommunikationsmustern* – daß sie mit unserem neuen Zahlungssystem auf gar keinen Fall einverstanden sein kann.

Im Hinterkopf verfluche ich die Zentralstelle, die mit einer 20%igen Kürzung der finanziellen „Zuwendung“ – haben wir je andere erhalten? – auch für dieses morgendliche Gespräch verantwortlich ist.

Ich beruhige die Kollegin mit dem Hinweis auf die abendliche Sitzung des Schulvorstands, was sie aber seltsamerweise in gar keiner Weise zufriedenstellt. Danach nützt der Vorsitzende der Schülermitverwaltung die Gelegenheit, seiner zweiten Stunde – *ich sehe im Stundenplan nach, es ist ausgerechnet Deutsch* – zu entfliehen: in einer ganz dringenden Angelegenheit – wie er meint. Er teilt mir, selbstverständlich ist dies nicht seine Ansicht, offiziell mit, daß die Mehrzahl der Schüler der Abschlußklassen sich ganz entschieden weigert, die nun endlich, nachdem ein Viertel des Schuljahres verstrichen ist, von uns kreierte Schuljacke anzuschaffen. Er

weist auf die geringe verbleibende Schulzeit hin. Mein Einwand, daß auch die anderen Schüler die Jacke kaum länger nützen würden, da sie in der Regel sehr schnell wachsen, wird mit dem hier etwas irrationalen Argument vom Tisch gewischt, daß sich die Abschlußklassen aber doch viel mehr als die anderen Schüler um den Unterrichtsstoff kümmern müßten. Ich schlage ihm vor, das Gespräch in der Landessprache fortzusetzen, was nun seinen Ehrgeiz weckt, woraufhin er mir jetzt ausführlich die enorme Belastung der Schüler der Abschlußklassen erläutert. *Ergöhrt auch selbstverständlich einer an.*

9.15 Uhr:

Fünf Minuten zu spät beginne ich, die Schüler einer Lerngruppe einzusammeln, um sie dem im Stundenplan vorgesehenen Deutschunterricht zuzuführen. Unvorbereitet wie ich bin, eröffne ich die Stunde mit einer längeren Tirade zum unangebrachten Lernverhalten, was Widerspruch und Erklärungsversuche provoziert, kurzum: Gesprächsanlässe – *Ich bin begeistert von mir!* Das Gespräch endet damit, *die Schüler sind ja durchaus entgegenkommend und verständnisvoll für meine Sorgen und Probleme*, daß wir eine Zusatzstunde am Nachmittag vereinbaren, in deren Rahmen ich ihnen unabdingbare Lerntechniken für den häuslichen Gebrauch vermitteln soll. *Zu spät fällt mir ein, daß ich damit einen vollgepackten Tag, der mit der Sitzung des Schulvorstands ausklingt, noch mehr befrachtet habe.* Dafür entspanne ich mich bei einer ausführlichen Hausaufgabenkontrolle. Der Rest der Stunde läßt mir im wesentlichen nur noch Zeit für Hinweise auf die umfangreichen Vorhaben in den folgenden Stunden dieser Woche.

Zurückgekehrt an den Schulleiterschreibtisch, erwartet mich bereits der Vorsitzende der Elternvertretung, um mit mir das Programm für den kommenden Samstag durchzusprechen. Am Samstagvormittag enden die Bundesjugendspiele, die für den Freitag vorgesehen sind. *An einer deutschen Schule im Ausland können derartige Veranstaltungen nicht mit der aus Deutschland gewohnten Kürze abgewickelt werden, so daß die zweite Etappe am Samstag unabdingbare Schultradition geworden ist.* Gemessen an landesüblichen Vorstellungen zu solchen Veranstaltungen ist das Programm natürlich etwas dürftig und wird nun mit Hilfe der Elternvertretung kräftig aufgemotzt. Fußballspiele in insgesamt vier Kategorien werden vorbereitet. Die

Bezahlung der Schiedsrichter übernimmt die Elternvertretung. *Es könnte sein, daß einer unserer Schülerväter im Nebenberuf als Schiedsrichter auftritt.* Weiter aufgemotzt durch ein Fußballspiel der Väter und natürlich ein Volleyballspiel der Mütter! *Ich verknäule mir den Hinweis, daß wir mit diesem Programm auch den ganzen Sonntag ausfüllen könnten. Gott sei Dank hat er nicht davon gesprochen, daß die schuleigene Kapelle auftreten soll. Der Musiklehrer begegnet solchem Ansinnen manchmal recht ungehalten: Er will seine Schülermusikkapelle nicht für sportliche Zwecke mißbraucht sehen.* Während der Unterhaltung mit dem Vorsitzenden werden wir durch einen dringenden Anruf „der Botschaft“ unterbrochen. Zu meiner Überraschung ist es die Botschaft in Washington, mit der wir eigentlich nichts zu tun haben und von der uns wenigstens 14 Flugstunden trennen.

Es meldet sich eine männliche Stimme, die sich nach den touristischen Möglichkeiten am Schulort erkundigt und sich von mir ausführlich Ausflugsmöglichkeiten und örtliche Reiseunternehmer darstellen läßt. Er bezieht sich auf eine Empfehlung der für uns zuständigen Botschaft. *Ich beginne an meinem Ruf bei der Botschaft zu zweifeln und überlege, wie ich ihn vom touristischen Bereich lösen könnte.*

Weitere Gespräche und Telefonate lassen die Zeit bis zur siebten Stunde wie im Flug verstreichen.

13.15 Uhr:

Der Zeichenunterricht bei meinen Lieblingsschülern beginnt. Ich habe mir Parallelprojektion als Thema ausgeguckt, nicht nur weil es ungemein bildend ist und auch rasch erkennen läßt, bei welchem Schüler der dafür benötigte Intelligenzfaktor weniger ausgeprägt ist, sondern auch, weil es im Hinblick auf seine Begrifflichkeit sehr eng an die Landessprache angelehnt ist, und außerdem – gerade Fachkollegen neigen dazu, dies dem Kunstunterricht abzusprechen – disziplinierend wirkt. *Zweierlei Dinge sind hier entscheidend: 1. Daß die Zentralstelle auf wundersame Weise das Unterrichtsaufkommen an Auslandsschulen erhöhte, indem sie die Unterrichtsverpflichtung der vermittelten Schulleiter ganz erheblich heraufsetzte, was letztendlich nur zu überleben ist, wenn man die Möglichkeit hat, auf derartige Fächer wie Kunst auszuweichen, und daß 2. dieselbe Zentralstelle uns dringend empfohlen hat,*

wiewohl nur eine Schule mit verstärktem Deutschunterricht, doch auch wenigstens einige Stunden nichtdeutschen Fachunterrichts auf deutsch zu unterrichten.

14.45 Uhr:

Ich schließe die Zeichensaaltür zu, angenehm erhitzt vom vorausgegangenen Unterricht, in dessen Verlauf es mir gelungen ist, einsprachig zu unterrichten – selbst die disziplinierenden Bemerkungen, die ich allerdings mit erhobener Stimme nachdrücklich als solche gekennzeichnet hatte. Als Folge hinterlasse ich eine vollständig mit erläuternden Skizzen bedeckte Tafel. Ich setze mich wieder an meinen geliebten Schreibtisch, um als Mittagsmahl die wohlverdiente Banane zu mir zu nehmen, während ich die eingegangene Post beäuge. *Überrascht stelle ich fest, daß es einem Brief gelungen ist, den Weg von Köln bis zu uns trotz zwischengeschalteter Botschaft in weniger als 6 Wochen hinter sich zu bringen ...*

Im folgenden erheblich gekürzt und gerafft.

Von 15 Uhr bis 16 Uhr erfolgt der vereinbarte (siehe oben) Zusatzunterricht über Lerntechniken. *Bei der kritischen Reflexion hinterher ist mir allerdings unklar, ob nun diese intensive Vermittlung von Lerntechniken nun möglicherweise dazu führt, daß die Schüler zu Hause auf Grund der angewandten Methoden den Kauf einer Klapptafel betreiben ...*

Inzwischen mißtraulich gegenüber meinem Gedächtnis, fülle ich noch einige Blätter mit Notizen für die abendliche Schulvorstandssitzung, einberufen aus aktuellem Anlaß: Bescheid der Zentralstelle über die zu erwartenden Mittel für das laufende Jahr. Heftige Diskussionen, ob und inwieweit das Schulgeld erhöht werden könnte oder ob die Lehrer möglicherweise mit Kürzungen ihrer Gehälter leben müssen, stehen ins Haus. Ich bin außerordentlich froh, zwei Nebenkriegsschauplätze anbieten zu können. Die Elternvertretung hat beantragt, daß in einer Ecke des Schulgeländes ein segnender, also ein Opus-Dei-Christus aufgestellt wird. *Bei der Vorstellung von der ins Auge gefaßten Kunststofffigur mit Gipscharakter, aber absolut wetterfest, überfällt mich ein fieberartiges Schütteln.* Es ist evident, daß diese Frage die Grundprinzipien der Schule berührt. Also ist sie vom Schulvorstand zu entscheiden. *Mit dieser Argumentation ist es mir gelungen, mich des Problems zunächst zu entledigen.*

Und von einem der Schulvorstandsmitglieder weiß ich, daß das auf dem Fußballfeld grasende Alpacapärchen¹ ins Gespräch gebracht werden soll.

Im Gegensatz zu den Angestellten will er es nicht etwa schlachten, um es zu verspeisen, sondern lediglich auf die gesundheitlichen Gefahren hinweisen, die von seinem Kot ausgehen und den die Schüler versehentlich begreifen oder betreten könnten. Wie vorauszu- sehen, entspinnt sich eine lebhaft Diskussi- on über die beiden letztgenannten Themen, wobei allerdings offen bleibt, ob die Angestell- ten zu ihrem Alpacaschmaus kommen wer- den. Es soll ein Gutachten eingeholt werden. (Abweichend von den sonst üblichen Gepflo- genheiten wurde keine Kommission gebildet.)

Was ich unterschlagen habe (den Bericht zum Idealtypischen stilisierend):

Einige der vorausgehenden Sätze könnten eigentlich mit dem Pluralis majestatis gebil- det werden. Denn ich führe zwar die Dienstbe- zeichnung „Schulleiter“, betreibe auch dies- bezügliche Dienstgeschäfte. Aber ich bin's eigentlich nicht. Die Gesetze des „Sitzlan- des“, (wo ich amtlich sitze) schreiben zwin- gend einen „einheimischen Direktor“ vor, der auch existiert. Das kann der Zentralstelle wurscht sein; für sie bin ich's. Und der Schul- vorstand stimmt in dieser Frage ausnahms- weise ohne jeden Vorbehalt mit der Zentral- stelle überein. Mein Sitzlandkollege weiß dies; ich weiß, daß er's weiß ... So entsteht ein Equilibrium, das man zutreffend „Partner- schaft“ nennen darf.

Harald Binder

¹ Südamerikanische Lama-Variante, womit klargestellt ist, wo wir uns befinden.

zapf-umzüge

mit Belegschaftsbeteiligung

- in Berlin · Freiburg · Stuttgart
Frankfurt · Hamburg · Köln · Bonn
München · Münster · BREMEN
- Umzüge, nah/fern
- Ausland · Übersee
- Beiladungen



- Kartonverkauf 4,-
Rückkauf 2,-
- Verleih von Möbelrollern,
Gurten/Decken
- Klavier- und Kunsttransporte

Hamburger Straße 54
Bremen
Peterswerder

498 6006

Mo - Fr 8 - 18 Uhr
Sa 10 - 13 Uhr
Telefax: 4 98 60 08

Bulgarien

Unbekanntes Bulgarien

Gehörtes, Gelesenes und Erlebtes eines „Spätentsandten“

„Was, du willst nach Bulgarien?“ „Wie spricht man denn da?“ „Haben die dort auch ganz normale Buchstaben?“ – „Ja“ – „So wie wir?“ – „Nein, ganz normale kyrillische Buchstaben.“ „Da mußt du jeden Tag Paprika fressen und Knoblauch, damit du alt wirst, so wie dieser Ivan Rebrow oder wie er heißt.“ – Das waren einige Fragen vor meiner Abreise und Ratschläge, die ich mit auf den Weg bekam. Manche wußten noch, daß es hier viele Hochhäuser gibt, daß man am Gold- und am Sonnenstrand gut baden kann und daß die bulgarischen Stimmen ihre Geheimnisse haben. Aber ist das Bulgarien? Sicher auch. Aber längst nicht nur. Vieles kann man in Büchern, Lexika und Reiseführern nachlesen. Doch wer macht das schon?

1. Geographie

Das Land umfaßt 111 000 km² und wird im Norden von der Donau und von Rumänien, im Süden von Griechenland begrenzt. Im Westen liegen Serbien und Makedonien, im Osten das Schwarze Meer und die Türkei. Das Land hat ca. 9 Mill. Einwohner, die größten Städte sind Sofia (mehr als 1 Mill.), Plovdiv, Varna und Russe. Die Donautiefebene bringt Sonnenblumen, Mais und Zuckerrüben hervor. Die Dobrudscha ist die Kornkammer des Landes. Das Balkangebirge – hier heißt es Stara Planina oder altes Gebirge – durchzieht ganz Bulgarien. Die thrakische Tiefebene grenzt an die Gebirge Vitoscha, Sredna Gora und Strandscha. Dazwischen liegt das berühmte Rosental. Das destillierte Rosenöl ist ein beliebter Exportartikel. Im Süden gelten das Rila-Gebirge als das höchste (Mussala 2 935 m und höchster Berg der Balkanhalbinsel), Pirin als das schönste und das Rhodopen-Massiv an der griechischen Grenze als das ausgedehnteste. Die Schwarzmeerküste mit ihren 400 km Länge, zahlreichen Buchten, Inseln und Halbinseln ist touristisch erschlossen. Dort herrscht Mittelmeerklima, wenn es auch im Winter sehr dunstig ist. Sonst ist das Klima gemäßigt kontinental. Der trockene Herbst und der schneearme Winter bergen die Gefahr der Wasserrationierung in sich. Die Flüsse Mariza, Iskar und Struma führen wenig Wasser, und die Stauseen sind fast ausgetrocknet. Der Boykott Serbiens hat die Donauschiffahrt zum Erliegen gebracht und dem Land Bulgarien großen wirtschaftlichen Schaden zugefügt.

Mit Bodenschätzen wie Kohle, Eisen, Kupfer, Blei und Zink ist das Land nicht allzu gesegnet. Die Energieversorgung ist ein großes Problem. Trotzdem wird viel Energie verschwendet, und ein Umweltbewußtsein ist praktisch nicht vorhanden. Vom einzigen Atomkraftwerk Kosloduj mußten bei sechs Reaktoren vom Tschernobyl-Typ vier abgeschaltet werden, die anderen zwei sind für die Elektrizitätsversorgung des Landes unbedingt notwendig. Zum Schutz der weitläufigen Laub- und Nadelwälder und der Tierwelt (in den Rhodopen soll es noch Wölfe und Bären geben!) sind zahlreiche Naturschutzparks im ganzen Lande eingerichtet.

2. Geschichte

Bulgarien hat eine wechselvolle Geschichte. Es wurde von den Griechen kolonisiert, von den Römern zivilisiert, von den Byzantinern und Türken beherrscht. Die Völkerwanderung führte zur Zerstörung zahlreicher Kulturgüter. Boris I. führte während des 1. Bulgarienreiches um 1000 das Christentum als Staatsreligion ein und sicherte die Unabhängigkeit der bulgarisch-orthodoxen Kirche, die bis heute gilt. Zu 24 griechischen Buchstaben fügten die Mönche Kyrill und Methodi, jetzt Nationalheilige, 14 weitere zum Ausdruck von slavischen Lauten hinzu und schufen so das noch bis jetzt gebräuchliche kyrillische Alphabet. Boris protegierte auch deren Schüler wie Kliment Ochridski (Namenspatron der Sofiaer Universität), führte 893 die slavisch-bulgarische Sprache als Amts- und Kirchensprache

ein und legte so die Grundlagen für eine bulgarische Literatursprache.

Lange Jahrhunderte der Unterdrückung folgten. Die Kunst blühte im Verborgenen, besonders in den Klöstern und Handwerksstuben auf dem Land. Erst der russisch-türkische Krieg von 1877–78 führte zur Befreiung des Landes vom Türkenjoch, und der 3. März, an dem der Friedensvertrag geschlossen wurde, wird noch heute mit großem Pomp gefeiert.

Die verfassungsgebende Versammlung wählte kurz nach Erreichen der Unabhängigkeit den deutschstämmigen Prinzen Alexander von Battenberg, Neffen der russischen Zarin, zum ersten bulgarischen Prinzen. Ferdinand von Sachsen-Coburg-Gotha wurde danach zum Thronfolger und zum ersten Zaren der Bulgaren gewählt.

Im 1. Weltkrieg schloß sich Bulgarien den Mittelmächten an. Mit der Kapitulation 1918 dankte Ferdinand zugunsten seines Sohnes Boris III. ab. 1941 trat das Land dem Dreimächte-Pakt bei. Nach dem ungeklärten Tod des Zaren kamen die Kommunisten 1944 an die Macht und räumten der Sowjetunion ein starkes Einflußrecht auf Bulgarien ein. Die Monarchie wurde durch eine Volksdemokratie ersetzt. Die Ära der Kommunistenführer Dimitrov, Tschervenkow und Schivkov dauerte bis 1989. Mit dem Sturz Schivkovs setzte die Demokratisierung ein, die „Union der demokratischen Kräfte“ (UDK) etablierte sich, die kommunistische Partei benannte sich in sozialistische Partei um. Bei den Parlamentswahlen von 1991 bekamen die UDK 34,4 % der Stimmen, die Sozialisten 33,1 %, die Bewegung für Recht und Freiheit 7,6 %. Alle anderen Parteien scheiterten an der 4 %-Klausel. Die Koalitionsregierung aus UDK und BRP steuert einen marktwirtschaftlichen Kurs.

Nach all diesen Wechselfällen eine nationale Identität zu finden oder wiederzufinden, ist schwierig und wird durch den starken Einfluß ausländischen Kapitals zusätzlich erschwert.

3. Deutsch in Bulgarien

Durch die erwähnten historischen und zunehmenden wirtschaftlichen Bindungen genießt Deutsch als Fremdsprache einen hohen Stellenwert. Schon zu Beginn des Jahrhunderts wurde eine deutsche Schule in Russe gegründet. Vor 70 Jahren wurde durch Galubov in Sofia der 1. Lehrstuhl für Germanistik ins Leben gerufen. Die Deutsche Schule Sofia

war vor dem 2. Weltkrieg die größte deutsche Auslandsschule. Seit drei Jahren existiert der bulgarische Deutschlehrerverband. Muttersprachliche Deutschschüler gibt es nicht. Mit Inkrafttreten des Lehrer-Entsendeabkommens arbeiten auch in Bulgarien deutsche Sonderprogrammlehrer, besonders vom Bund an die pädagogische Front geschickt. Zur Zeit sind es 34 Lehrer, die über das ganze Land verteilt sind und mit großem Idealismus unter schwierigen Bedingungen hier arbeiten („Lieber noch Sonderprogrammlehrer in Bulgarien als Arbeitsloser in Deutschland“).

Darüber hinaus gibt es ca. 770 bulgarische Deutschlehrer mit und 350 ohne Hochschulabschluß. Die Ausbildung von Germanisten stagniert wegen begrenzter Studienangebote. Die Besoldung ist absolut unbefriedigend und treibt viele, besonders männliche, Pädagogen in andere Berufe. Russisch-Lehrer werden, soweit möglich, zu westlichen Fremdsprachenlehrern umgeschult. Englisch lernen etwa 276 000 Schüler bei 1 000 ausgebildeten Lehrern, Französisch 170 000 bei 4 500 Lehrern, Deutsch dagegen nur 112 000 bei 1 200 Lehrern. Der Konkurrenzdruck der anderen Sprachen ist also stark, die Lehrer-Schüler-Relationen stimmen nicht, und viele Stunden müssen von wenig qualifizierten Lehrern gegeben werden oder fallen aus.

Deutsch kann schon in der 1. Klasse der Grundschule angeboten werden (2–6 Wochenstunden). In den Fremdsprachengymnasien haben die Schüler in der Vorbereitungs-klasse (nach der 7. Klasse) bereits 19 (!) Pflichtstunden Deutsch, in der 8.–11. Klasse 4–6 Wochenstunden. Außerdem gibt es Schulen mit erweitertem Deutschunterricht und Spezialgymnasien. In bestimmten Klassenstufen soll auch deutschsprachiger Fachunterricht gegeben werden, soweit Lehrer dafür vorhanden sind, z. B. in Geschichte, Geographie und Naturwissenschaften. Die Tendenz des Bildungsministeriums ist es allerdings, Vorbereitungs-klassen und Fremdsprachengymnasium wieder abzuschaffen, gegen den erbitterten Widerstand der Schulen und der Eltern. Lehrpläne sind nicht vorhanden und sollen in Vorbereitung sein. Daher sind der pädagogischen Entscheidungsfreiheit der Lehrer keine Grenzen gesetzt! Lehrbücher werden vom Goethe-Institut empfohlen und gemeinsam mit der Fachberatung besprochen.

Der pädagogische Austauschdienst bietet für dieses Jahr vier Hospitationsstipendien für bulgarische Lehrer in Deutschland an bei freier

Unterkunft und Verpflegung, Versicherung und Reisekostenzuschuß und sechs Praktika für angehende Deutschlehrer an deutschen Schulen mit Betreuung durch Fachlehrer und Referendarausbilder. Die Länder Baden-Württemberg, Bayern und Hessen laden 10–12 Lehrer für 14 Tage zu einem Lehrerfortbildungsinstitut nach Deutschland ein. Die sechs besten bulgarischen Deutsch-Schüler der 10. Klasse, die sich einer harten schriftlichen und mündlichen Prüfung unterziehen müssen, dürfen eine kostenlose vierwöchige Flugreise nach Deutschland machen, mit Schulbesuch, Leben in der Familie und Stadtbesichtigungen. Darüber hinaus gibt es 35 Prämienstipendien für eine Reise mit dem Zug und vier Wochen Aufenthalt in Deutschland. Das deutsche Sprachdiplom wurde mit 58 bzw. 23 Bewerbern erstmals im Frühjahr 1994 abgenommen.

4. Persönliche Erlebnisse im Alltag

Der deutsche Lehrer wohnt in der Regel in einer Dienstwohnung, die ihm kostenlos zur Verfügung gestellt wird. Doch darf man keinesfalls westeuropäische Maßstäbe anlegen. Mein Fernseher ist schwarz-weiß und hat zwei bulgarische Programme, ein russisches und ein amerikanisches, welches abends französisch ist. Von der Waschmaschine, für die die Eltern gesammelt hatten, platzte gleich in der ersten Woche der Schlauch. Das führte zu einer kleinen Überschwemmung. Weil aber auch die Klospülung seit sechs Monaten trotz Reparatur rinnt und überall in der Stadt Sofia und wohl auch woanders Quellen durch geplatzte Wasserrohre aus dem Boden schießen, kommt es darauf auch nicht mehr an. Das Wasser aus dem Hahn ist manchmal braun durch den Rost oder schwarz, und man muß es eine Weile laufen lassen. Trinkwasser kann man kaufen oder sich im nahen Gebirge besorgen, es gibt in der Stadt auch zwei Quellen mit Trinkwasser. Bei der einen habe ich neulich erst 35 Minuten angestanden.

Die Heizung für den gesamten Bezirk fiel im November für vier Tage wegen der Explosion eines Heißwasserrohrs aus. In der Zeit habe ich mich zu Hause nicht wohl gefühlt und viele Museen kennengelernt. Der Modus für die Bezahlung der Heizrechnung spielt sich nach endlosen Bemühungen erst jetzt langsam ein. Weil das Ministerium, dem die Wohnung gehört, ein halbes Jahr lang die Stromrechnung nicht bezahlt und auch nicht weitergeleitet hatte, wurde mir für drei Tage der Strom abgestellt: keine Kochmöglichkeit, der Kühl-

schränk fiel aus, keine elektrischen Geräte, kein Licht. Bei Kerzenschein und Taschenlampe wird man wieder an die Nachkriegszeit erinnert. Das Resultat von achtstündigen Behördengängen einiger Kollegen war, daß ich jetzt wenigstens eine Rechnung bekam, wenn sie mir auch nicht gehörte.

Aber jeder kleine Fortschritt ist ein Sieg über das Chaos. Daß ein Hausflurfenster seit September eingeschlagen, zweimal überklebt, aber noch nicht repariert ist oder daß das Flurlicht wochenlang nicht brannte und die Selbsthilfe nur einen Kurzschluß auslöste, der sich in allen elf Stockwerken auswirkte, aber offenbar niemanden störte, sind schon Kleinigkeiten. In der Schule fiel jetzt zum zweiten Mal die Heizung aus (Energie sparen?, wieder eine Quelle?), was nach dem Unterrichten bei 12 °C, noch dazu mit Unterrichtsbesuch, auch die positive Nebenwirkung einiger freier Tage hatte. Ich lerne es, auf vieles zu verzichten – mein unfreiwilliger Beitrag zur Fastenzeit.

Die Schultollette betritt man am besten mit eigenem Papier, Gummistiefeln und Gasmaske. Diese Gegenstände liegen praktischerweise zusammen mit Handgranaten und Patronen für den früheren Wehrkundeunterricht noch in meinem Vorbereitungsraum und sollten für den Fall aufbewahrt werden, daß das Atomkraftwerk explodiert. Da die Kriminalität auch an der Schule um sich greift, haben wir morgens und nachmittags je zwei „Bodyguards“ (Neu-Bulgarisch wie viele andere neue Wörter aus dem Amerikanischen), um die Schüler vor eindringenden Elementen zu schützen.

Mein durch Alarmanlage und Lenkradkrallen beim Parken geschütztes Auto, dessen Anmeldung sich über mehrere Monate hinzog, habe ich immer noch (Stand: Anfang März). Es trägt mich durch immer stärker werdenden Verkehr und durch schwarze Wände der von den Diesel-Bussen ausgestoßenen Abgase zu meiner Arbeitsstelle. Einem Kollegen an der Schwarzmeerküste wurde neulich der zweite Pkw gestohlen.

An Tagen ohne Luftbewegung senkt sich eine lila Smog-Glocke über die Innenstadt und zwingt zum Husten, nachts lassen Industriebetriebe ihre Emissionen ungefiltert durch den Schornstein, Braunkohlengeruch erinnert an unselige DDR-Zeiten. Eine Luft-Meßstelle ist in einem schönen Park untergebracht. Die dort gemessenen Werte geben zu keinen Änderungen Anlaß. Ob uns BVA und Bundesland jemals die gesundheitlichen Opfer vergelten, die wir hier bringen?

Die Post aus Deutschland kommt selten an, Telefongespräche kommen kaum zustande.

Und trotzdem ist das Leben hier lebenswert. Die Preise sind, gemessen an der Heimat, unglaublich niedrig, das kulturelle Angebot an Theatern, Kinos, Konzerten, Vorträgen, Ausstellungen ist groß, zu fast allen Sportwettkämpfen hat man freien Eintritt. Auf dem Markt ist auch im Winter, anders als noch vor einigen Jahren, ein großes Angebot an Obst und Gemüse. Es gibt alles zu kaufen, doch gibt es viele arme und sehr arme Menschen, die betteln oder nur Grundnahrungsmittel kaufen können.

Ein Lehrer verdient im Monat ca. 200 DM, ein Arzt noch weniger. Die Ärzte arbeiten in Polikliniken. Durch die Sozialversicherung ist auch für uns die ärztliche Versorgung kostenlos.

Man kann auch Wintersport treiben, z. B. im nahen Vitoscha-Gebirge, wo 1992 die Olym-

pischen Winterspiele hätten stattfinden sollen. Auch Borowez und Pamporovo sind international bekannt. Blumen spielen eine große Rolle und werden dauernd verschenkt. Sie werden den Lehrern zu Schuljahresbeginn und den Lehrerinnen am internationalen Frauentag überreicht. Alte Bräuche sind z. T. noch sehr lebendig, z. B. eine geschmückte Rute, mit der man am Neujahrstag seine Verwandten schlägt und dabei Glück und Segen wünscht, oder die Marteniza, rote und weiße Bändchen, die man geliebten Menschen und beliebten Lehrern schenkt, um sie vor dem Bösen zu bewahren.

So sind die Bulgaren eigentlich ein liebenswertes Volk, wenn sie auch durch jahrhundertalte Knechtschaft das Lachen verlernt und leider noch nicht wiedergefunden haben.

Manfred Heine

„In nasser Erde stehen ...“

Einige Jahre sind vergangen – verflogen. Eindrücke sind geblieben. Einige betreffen das Schicksal der Familie Dönmez ...

Montagnachmittag. Wir fahren in staubiger Hitze aus Konya hinaus Richtung Norden. Die Straße führt bergab in ein breites, landwirtschaftlich genutztes Tal. Im Norden wird es durch eine Bergkette abgeschlossen, an deren Fuß zwei Dörfer liegen. Eines davon ist Yeniköy. Die zum Dorf abzweigende Seitenstraße zerschneidet sauber angelegte Apfelplantagen. Ein Traktor kommt uns entgegen. Hinter den Bäumen tauchen die roten Dächer des Dorfes auf. Es macht einen überraschend gepflegten, geordneten, teilweise sogar etwas wohlhabenden Eindruck. Später werde ich den Grund dafür erfahren. Anatolische Dörfer sehen in der Regel viel kärglicher aus: dumpfer, verlorener.

Die am Armaturen Brett festgeklebte, staubige Straßenkarte zeigt das anatolische Hochland. Auf ihrem Rand steht mit Bleistift eine Adresse. Es ist die Adresse eines Toten: Korkut Dönmez, Yeniköy, Konya. Seine Eltern leben noch immer hier, zusammen mit Onur, dem vierzehnjährigen Bruder des Ermordeten. Für sie wird es immer unfassbar bleiben, was dort im fernen Frankfurt im Dezember 1985 geschah. Eine Gruppe „Skin-

heads“ hatte den 26jährigen erschlagen – nach einem Schirmstich vor einer Gaststätte waren sie hinter ihm hergerannt und hatten so lange auf den Verletzten eingeschlagen, daß dieser drei Tage später in einem Krankenhaus an seinen schweren Schädelverletzungen gestorben war. Dieser Vorfall hatte in Deutschland Aufsehen erregt, es hatte Demonstrationen gegen die Ausländerfeindlichkeit gegeben, und die Zeitungen hatten viel vom Prozeß gegen die fünf Jugendlichen geschrieben.

Auch Hartmut von Hentig, ein in Bielefeld lebender Professor für Pädagogik, hatte davon in der Zeitung gelesen. Für seine Verdienste wurde ihm damals gerade der Lessingpreis der Stadt Hamburg verliehen. Hentig stiftete von den mit dem Preis verbundenen zehntausend DM die Hälfte einem vietnamesischen „boat people“-Kind, die anderen fünftausend schickte er der Familie des Getöteten, mit dem Ziel, dem jüngsten Bruder eine qualifizierte Berufsausbildung zu ermöglichen. In einem Brief hatte er mich, der ich für einige Jahre als Gastlehrer an einem Istanbuler Gymnasium arbeite, gefragt, ob ich die

Prozeß um den Tod des Türken Ramazan Avcı

Fünf junge Männer aus dem Umkreis der „Skinheads“ angeklagt /

Von Thomas Vinsor Wolgast

HAMBURG, 15. Mai. Manierlich sehen sie aus, die fünf jungen Männer, die sich seit Donnerstag vor einer Jugendkammer des Landgerichts Hamburg wegen der Tötung eines Menschen verantworten müssen: Die Haare sind nicht zu kurz und nicht zu lang und wohlgekämmt. Das provoziert die Frage von der Richterbank, ob sich die Angeklagten wohl die Haare hätten nachwachsen lassen. „Sahen Sie immer so aus?“ muß sich der neunzehn Jahre alte Volker K. vorhalten lassen, und er gibt zur Antwort: „Ein wenig schon.“ Immerhin ist allgemein bekannt, daß die Mitglieder der rechtsradikal beeinflussten Jugendbande „Skinheads“ eher fast kahlgeschoren in Erscheinung treten, und die Angeklagten sollen den „Skinheads“ zumindest nahestehen.

In dem Prozeß geht es um den Tod des 26 Jahre alten Türken Ramazan Avcı im Dezember vergangenen Jahres, der für erhebliches Aufsehen gesorgt hatte. Nicht wenige betrachteten den Fall als makabren Höhepunkt einer Welle von Ausländerfeindlichkeit, vor allem gegenüber türkischen Staatsbürgern. Anfang dieses Jahres demonstrierten in Hamburg rund 1 000 Menschen gegen Rassen- und Fremdenhaß. Der Erste Bürgermeister der Hansestadt appellierte, ein einmaliger Vorgang, auf deutsch und türkisch an die „lieben Hamburger“, besonders an die jungen Leute, so gebe es nicht weiter, er bitte darum, die Kette der Gewalt zu zerreißen: „Die Stadt will Frieden.“ Nach dem Tod vom Ramazan Avcı hatte sich die Zahl der gewaltsamen Zusammenstöße zwischen deutschen und türkischen Jugendbanden in bestimmten Stadtteilen besorgniserregend erhöht. Fast täglich kam es zu Prügeleien und Messerstechereien. Dabei darf nicht unerwähnt bleiben, daß nicht nur Gruppen wie die „Skinheads“, sondern auch Organisationen ausländischer Jugendlicher zuweilen „Jagd“ auf die Mitglieder der jeweils anderen Seite machten.

Mit eher unbewegten Stimmen und ohne erkennbare Gefühlsregung bezeichneten die fünf Angeklagten, zwischen achtzehn und 26 Jahren alt, über

ihre Sicht jener Ereignisse, die zum Tod von Avcı führten. Man habe sich zunächst in Hamburg-Bergedorf (dem Heimatort der fünf) getroffen, ein paar Bier getrunken und dann aus Langeweile beschlossen, in die Stadt zu fahren, in eine Gaststätte, die als Treffpunkt der „Skinheads“ bekannt ist. Dort habe man wieder ins Glas gesehen – die Angeklagten wiesen zum Zeitpunkt der Tat Alkoholkonzentrationen im Blut zwischen 0,9 und 1,9 Promille auf – und dann Lärm vor der Eingangstür gehört. Sie seien herausgeeilt und hätten „Gas ins Gesicht“ bekommen. Tatsächlich scheint es so gewesen zu sein, daß Ramazan Avcı und zwei andere Türken, einer von ihnen sein Bruder, an der Gaststätte vorbeigegangen und von vor dem Eingang stehenden deutschen Jugendlichen angegriffen worden waren. Um sich zu retten, griffen sie zu Gas-Sprühdosen. Die Angeklagten, so jedenfalls schilderte es Volker K., „rannten hinter denen her, aber wir konnten sie nicht einholen“. Also habe man ein Auto bestiegen. Über den Grund dafür kamen nur karge Bemerkungen: Man sei „sauer wegen dem Gas“ gewesen.

Zwei der verfolgten Türken konnten sich in einen vorbeifahrenden Linienbus retten, einer der Täter schlug, offenbar in sinnloser Wut, noch eine Scheibe des Fahrzeuges ein. Ramazan Avcı hingegen eilte in seiner Angst über eine vielbefahrene Straße und prallte gegen die Tür eines Autos. Dabei zog er sich einen Bruch des Unterschenkelknochens zu und fiel hilflos auf das Pflaster. Vier der Angeklagten stürzten sich auf den Verletzten und hieben mit einem Axtstiel, mit Gummiknüppeln und mit Fäusten auf ihn ein. Der Türke erlitt schwerste Schädelverletzungen und starb drei Tage später im Krankenhaus.

Die Angeklagten mühten sich am ersten Verhandlungstag sichtlich, ihren Tatbeitrag zu bagatellisieren. Volker K., der als erster ausführlich vernommen wurde, meinte: „Ich hab' Ramazan nur zwei, drei Male geschlagen, auf den Arm und Rücken oder so.“ Der 24 Jahre alte Norbert B. gibt zu, „ein paar mal

reingetreten“ zu haben. Der 22 Jahre alte Ralph L., der mit dem einen Meter langen Axtstiel besonders schlimm zugeschlagen haben soll, will diese Waffe überhaupt nicht benutzt haben, „soviel ich weiß“. Zuvor hatte er, das belegen die Zeugenaussagen, bereits mit einer Pistole eine Leuchtkegel und Platzpatronen aus dem Auto auf die flüchtenden Türken geschossen.

Alle fünf Angeklagten betonten mit bemerkenswerter Einhelligkeit, grundsätzlich nichts gegen Ausländer zu haben, auch nicht gegen Türken. Volker K. berichtete, an seinem Arbeitsplatz gebe es viele türkische Kollegen, und mit denen teile er sogar seinen Kaffee. Probleme allerdings gebe es mit den „Bombnern“, einer türkischen Jugendbande in Bergedorf, von der er schon einmal überfallen worden sei. Deshalb hätten er und seine Freunde auch stets Waffen dabei, um sich verteidigen zu können. Selbstverständlich habe die Tat nichts damit zu tun, daß es sich um Türken handelte: „Es spielte keine Rolle, daß das Ausländer waren, es ging nur um die Sache mit dem Gas.“ Auch habe niemand von ihnen den „Skinheads“ angehört. Man habe sie nur ganz gut gekannt, zumal einige Schulkameraden unter ihnen seien. Alles in allem habe es sich um einen „zusammengewirbelten Haufen von Leuten“ gehandelt, „die am Wochenende ihren Spaß haben wollten“, und da habe man eben mitgemacht. Aber richtige Mitglieder, davon könne die Rede nicht sein. In diesem Zusammenhang wurde bekannt, daß gegen einen der Angeklagten ein anderes Verfahren läuft, wegen schwerer Körperverletzung. Er soll einem Türken beide Hände gebrochen haben.

Vor Beginn der Verhandlung hatte Professor Hakkı Keskin, Sprecher des „Bündnisses türkischer Einwanderer“, ein Flugblatt verteilt, in dem es unter anderem heißt, es sei empörend und schmerzlich, daß Anklage nur wegen Totschlags erhoben worden sei und nicht wegen Mordes. Denn die Tat sei aus niedrigen Beweggründen geschehen, „vor allem aus Rassenhaß und Ausländerfeindlichkeit“.

FAZ 16. 5. 86

Familie einmal besuchen könne. Und so bin ich mit meiner Frau auf dem Weg nach Yeniköy, und der Weg ist ungewiß und schwer.

An einer „Lehrer-Ausbildungsschule“ vorbei geht es auf den großen, rechteckigen Dorfplatz. Ich frage nach der Familie Dönmez. „Welche Dönmez?“ – „Die, von denen ein Sohn Korkut heißt.“ – „Ach die, von denen ein Sohn in Deutschland umgekommen ist?“ – „Ja.“ Die drei Männer rufen einen Lebensmittelhändler aus seinem Geschäft. Er soll mit uns fahren und uns den Weg zeigen. Schon nach wenigen Straßen sind wir am Ziel. Der Bakkal verabschiedet sich und übergibt uns Ibrahim, der gerade von der Post nach Hause kommt. Ibrahim gehört auch zu den Dönmez', er wohnt im Nebenhaus und ist der vierundzwanzigjährige Cousin Korkuts. Seine PTT-Uniform zeigt, daß er im Dorf für die Reparatur defekter Telefone und Leitungen zuständig ist. Wir erklären ihm, wen wir besuchen wollen. Korkuts Eltern seien noch auf dem Feld, erklärt er, und kämen erst gegen sechs nach Hause: „Gehen wir doch so lange in das Haus des Onkels gegenüber.“ – Wir werden in ein kleines, älteres Haus geführt und gelangen über eine steile Treppe in ein einfaches Wohnzimmer: Sofa, Tisch, ein roher Holzschrank und ein großer Fernsehapparat. Der Fußboden knarrt, die Holzdielen sind verzogen. Ältere Teppiche verdecken ihn teilweise. Im Zimmer sind noch Ibrahim, der Postbeamte, eine Tante und deren Schwiegertochter mit ihrem einhalbjährigen Kind. Der Vater ist zur Zeit beim Militär. Schnell wird mit Hilfe der Nachbarn Frauen Essen eingetragen: Pfirsiche, Weintrauben, Äpfel, Honigmelonen und eine Art Pfannkuchen. Wir sprechen über die Verwandtschaft – wer ist wer? – und ich verstehe langsam die Zusammenhänge der Familie Dönmez.

Mindestens drei Familien mit dem Namen Dönmez gibt es im Dorf. Sie wohnen alle dicht beieinander, in benachbarten Häusern. Von der einen sind wir im Moment aufgenommen worden. Direkt gegenüber liegt das alte Elternhaus von Korkut Dönmez' Familie. Es ist eines der ärmlichsten weit und breit. Darin leben die Mutter (60), der Vater (62) und Onur, der Jüngste und das letzte von sechs Kindern der Familie. Und wie leben die anderen?

Ahmet (42) lebt in Frankfurt. Lange wohnte er in der Nähe seines ermordeten Bruders. Er war der älteste Sohn, der Abi und seine Aufgabe war damit, bei den jüngeren nach dem Rechten zu sehen, solange der Vater dies

nicht tun konnte. Nach dem Tod seines Bruders hat Ahmet angefangen, seinen Rückzug in die Türkei anzutreten. Sein in Deutschland verdientes Geld hat er verwendet, um sich in der Türkei eine Existenz aufzubauen. Mittlerweile besitzt er zwei Häuser in Yeniköy und ein Fotogeschäft in Konya. Derzeit pendelt er häufig zwischen Deutschland, wo er arbeitslos ist, und der Türkei. In wenigen Jahren wird er eine kleine deutsche Rente beziehen, dann wird er ganz in seine Heimat zurückkehren. Ahmet spielt eine ganz wichtige Rolle im Familiengefüge, auch im Hinblick auf das Leben seines jüngsten Bruders Onur.

Kerem (26): Auch er lebt in Frankfurt, aber im Gegensatz zu Ahmet ist seine Mutter mit ihm nicht zufrieden. Er ist nierenkrank und arbeitsunfähig. Sein Kind hat sein Heimatdorf noch nicht gesehen. Zwischen ihm und seinen Eltern scheint nur wenig Kommunikation stattzufinden. In der Familie ist er das „schwarze Schaf“.

Korkut (mit 24 Jahren verstorben): Seine Mutter zeigte uns Fotos von ihm. Sie zeigten ihn an einem Obststand auf dem Markt. Einen Tag nach seinem Tod wurde in Frankfurt sein Sohn geboren. Auch er hat den Namen Korkut bekommen. Mutter und Kind leben noch in Frankfurt. Ihr Kontakt nach Yeniköy ist gut, beide waren schon zu Besuch dort.

Onur (14): Auf ihn wird später noch eingegangen.

Drei Töchter gehören außerdem noch zur Familie: Zwei von ihnen sind heute über 30 Jahre alt, verheiratet und wohnen mit ihren eigenen Familien in Konya und Yeniköy. Ein drittes Mädchen, das heute 39 Jahre alt wäre, hat als Fünfzehnjährige Selbstmord durch Medikamentenvergiftung begangen, als sie erfahren hatte, daß sie in der Schule nicht versetzt worden war.

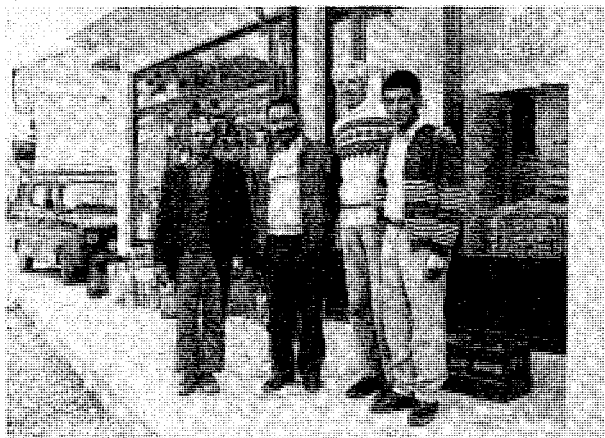
Die Eltern. Auf sie bin ich am meisten gespannt. Völlig ungewöhnlich: Die Mutter gibt den Ton an. Stolz, selbstbewußt, gefühlvoll, offen. Blaß und im Hintergrund ihr Mann, Ahmets, Korkuts und Onurs Vater – ein kleines, liebenswürdiges, völlig schweigsames Männchen. Jetzt verstehe ich, warum der große Sohn als der Mann in der Familie akzeptiert wird. Die Mutter erzählt von Deutschland. Vor vier Jahren hat sie ihre Kinder in Frankfurt besucht. Immer noch spricht sie voller Freude

davon. Wie schön der Hauptbahnhof war, wie sie die Kinder in den Kindergarten gebracht hat und wie sie von der Frau des Hausmeisters „Guten Morgen!“ sagen gelernt hat. Zugleich ist noch viel Trauer in ihr, wenn sie von Korkut erzählt. Das Leid hat sie gezeichnet. Sie hat ein Magengeschwür, die Trauer ist ein Teil ihres Lebens geworden, überwunden hat sie sie noch nicht. Aber sie spricht darüber, teilt ihr Leid mit anderen. Nach Korkuts Tod hat die Schwägerin zwei Monate bei ihr gelebt – das enge Familienband der Dönmez als soziales Netz. Die Mutter zeigt Fotos von Korkuts Trauerfeier in Deutschland. Sie möchte unbedingt am nächsten Tag mit uns zum Grab gehen. Wir sollen noch einen Tag bleiben, doch der erste Schultag und noch eine weite Autofahrt zwingen uns zum Aufbruch. Es wird darauf bestanden, daß wir bis Mitternacht bleiben, und wir stimmen zu. Nach dem Abendessen machen wir zusammen noch einen Spaziergang durch das nächtliche Dorf. Die Mutter zeigt uns Onurs Schule. Hier besucht er die Mittelstufe, bald kommt er in die Lise, die Gymnasialstufe. Auf dem Rückweg machen wir im Dorfpark Rast. Frau Dönmez hat Erdnüsse und Obst mitgebracht, das wir auf einem Tisch ausbreiten und aufknabbern. Der Rückweg führt uns schließlich zum elterlichen Haus. Es ist alt und ärmlich. Das untere Stockwerk ist Stall. Eine Ziege, ein Maultier, ein Rind, und unter der Treppe gackern drei Hühner. Die Treppe führt an einer angebundenen Ziege vorbei nach oben in die Wohnung. Draußen auf der Straße neben dem

Stall steht noch ein kleiner, bunt bemalter Holzwagen, zur Feldarbeit wird er von einem Maultier gezogen. Die Wohnung ist kärglich. Wir sitzen auf dem Fußboden – ein Bett, ein Schrank, ein paar alte Familienfotos, kein Tisch. Stolz zeigt uns die Mutter ein Glas Nescafé. Ahmet hat es aus Deutschland mitgebracht.

Onur (14): Zum erstenmal trafen wir ihn mofafahrend im Dorf. Später begleitete er uns, immer brav dem Programm der Erwachsenen folgend. Auffallend an ihm ist seine Unauffälligkeit. Er ist nicht vergleichbar mit einem deutschen Vierzehnjährigen – ein lieber, stiller, gehorsamer Junge, ohne eigenen erkennbaren Willen. „Was wirst Du nach der Schule machen?“ frage ich. – „Weiß' nicht.“ „Willst Du nach Deutschland gehen?“ – „Hmm.“ – Stattdessen antwortet Ibrahim: „Er will schon, aber seine Mutter will es nicht.“ Ich frage noch einmal, seine Antwort: „Istemiyorum.“ (Ich will nicht.) Die Mutter bekräftigt: „Er will nicht!“ – Sie habe Angst, wenn er auch noch weggeht. Und auch Ahmet habe gesagt, er solle nicht nach Deutschland kommen. Stattdessen soll er nach der Mittelstufe die gymnasiale Oberstufe in Yeniköy durchlaufen und am besten in der Nähe, vielleicht in Konya, studieren.

Noch lange sitzen wir mit den Eltern in der Wohnung noch zusammen. Längst haben sie uns eingeschlossen in ihre Herzlichkeit. Es ist überwältigend: Die Eltern eines in Deutschland ermordeten Türken nehmen uns auf, als wären wir ihre eigenen Kinder. Mitternacht ist



Ahmet und sein Vater haben dem „Doktor“ das neue Haus gezeigt. Im Untergeschoß befindet sich der größte Laden des Dorfes. Dieses Haus ist für Ahmet nach vielen Jahren Arbeit in Deutschland eine wichtige Basis, wieder in die Heimat zurückzukehren. Materiell geht es ihm viel besser als früher – aber wird er sich auch wieder wohlfühlen können in einer Umgebung, die er vor vielen Jahren verlassen hat? Rechts steht Ibrahim, sein Nefte, der als Postangestellter im Dorf geblieben ist.

schon vorbei, als wir aufbrechen. – „Und beim nächstenmal bringt den Doktor mit!“ – Neun Stunden Autofahrt liegen vor uns, aber es ist keine Distanz mehr.

Fast auf den Tag genau ein Jahr ist vergangen. Zum zweitenmal sind wir nach Yeniköy gefahren, und diesmal ist „der Doktor“, ist Prof. von Hentig dabei. Noch bevor wir die Eltern antreffen, werden wir von Ahmet begrüßt, dem ältesten Bruder der Dönmez-Familie. Nach mehr als zehn Jahren in Deutschland steht sein Übergang in die Türkei bevor. Sein neugebautes, großes Haus in Yeniköy ist fertig, und wir besichtigen es. Ahmet wirkt ernst. Lange erzählt er von den Ereignissen in Deutschland:

„Sie haben ihn getötet. – Und wie oft habe ich ihn gewarnt. Schließlich bin ich sein großer Bruder. Hundertmal hab' ich ihm gesagt: Geh' da nicht hin! Du bist ein Türke, du hast da nichts verloren! Sogar vorgelebt hab' ich's ihm: Jeden Abend spätestens um neun ins Bett. Da kommt man nicht in Gefahr, da nicht. Aber gelacht hat er über mich! Öfters bin ich sogar in seine Wohnung gegangen, um nach ihm zu sehen – und wie oft war er dann nicht zu Hause. Manchmal, wenn ich ihn dann 'mal zu fassen kriegte, saß er mit einer Flasche Bier in der Hand im Sessel, den Blick stur auf den Boden gerichtet, und der Fernseher lief. Eigentlich war er gar nicht richtig zu Hause. Komm' doch mit zu uns, wenn Du dich hier nicht wohl fühlst. Meine Frau kocht uns einen Tee und macht uns 'was zu essen, und wir können zusammen Tavla spielen. – Es kam überhaupt keine Reaktion. Ich hab' alles getan, was man tun konnte. – Ein, zwei Bier – in Ordnung! Aber danach in die Falle und am nächsten Morgen, wenn der Wecker klingelt, raus und pünktlich am Arbeitsplatz sein. Ich hab's doch auch so gemacht, jahrelang hab' ich bei derselben Baufirma gearbeitet, und jeden Morgen um Punkt acht ging's los, Sommer wie Winter. Und der Job war nicht einfach: bis zu den Knöcheln im Schlamm oder in nasser Erde stehen und Fundamente ausheben. Keine leichte Arbeit. Aber wenn man früh ins Bett geht, dann kann man das. Sogar einen Wecker hab' ich ihm gekauft – aber er hat ihn nie benutzt. Klar, daß sich das kein Chef lange bieten läßt. Niemand kann schlafen, so lange er will, und zur Arbeit kommen, wann es ihm gefällt. Gutes Geld hätte er verdienen können – so wie ich: samstags und sonntags Überstunden, und meine Frau hat

bei Hertie geputzt. Da ist schon 'was zusammengekommen. Geschenk wird einem nichts in der Welt, weder in Deutschland noch in der Türkei. Dabei hat er in Deutschland gute Bedingungen gehabt. Wenn er sie genutzt hätte, hätte er jetzt auch sieben Häuser in der Türkei, so wie ich! Das hier ist das schönste und größte Haus hier im Dorf, es ist fast so hoch wie die neue Moschee, für die ich auch kräftig gespendet habe. Du bist doch Türke! Warum treibst du dich nachts in deutschen Kneipen rum? Ein anständiger Türke macht so etwas nicht! Und wenn er Punks sieht, macht er einen kleinen Bogen, und es gibt keine Probleme. Muß man denn mit Tränengas dahin, wo die stehen? – Mein Gott, ich konnte nichts machen, ich hab's oft versucht, aufzupassen auf ihn, aber er hat einfach gemacht, was er wollte.“

Ahmet geht zum Fenster. Sie haben seinen Bruder erschlagen, in Frankfurt. Und seit diesem Tag kommt er nicht mehr zur Ruhe. Fragen können hartnäckig sein, wenn sie sich erst einmal im Herzen festgebissen haben. Bin ich mit schuld, weil ich nicht richtig aufgepaßt habe? – so heißt eine; und: Was denken sie jetzt von mir? eine andere. – Sein Blick streift über die roten Dächer. Er sieht auf die Menschen seines Dorfes herab. Von hier sehen sie ganz klein aus. Ganz unten im Erdschoß hat sein großes Haus einen Laden mit drei Schaufenstern – natürlich ist es der größte Laden des Dorfes. Darüber sind drei Stockwerke zum Wohnen, und Ahmets Wohnung ist ganz oben. Deshalb muß er auf die Menschen im Dorf herabsehen. Etwas anderes kann Ahmet nicht mehr sehen von seinem Fenster aus: die Wohnung seiner Eltern. Noch vor einem Jahr wohnten sie in der alten, fast baufälligen Hütte aus Holz und Stein, mit zerbrochenen Fenstern und schiefen, löchrigen Fußböden. Hier hatten sie all die vielen Jahre gelebt, in denen die großen Söhne in Deutschland arbeiteten. Sie hatten die Tiere versorgt und die Arbeit in den Apfelplantagen getan, weil sie ja getan werden mußte. Der Erlös war karg und überhaupt nicht zu vergleichen mit dem, was Ahmet zum Beispiel draußen in der nassen Erde verdiente. Und trocken war diese Erde auch nicht: tiefbraun, fast immer feucht und schmierig klebte sie einem in Klumpen an den Schuhen, als wollte sie den, der sie einmal betreten hatte, nicht mehr loslassen. Auch Ahmet und seine Geschwister hatten hier früher oft geholfen, aber die Zeiten haben sich geändert. Im letzten Jahr haben sich die Eltern ein neues Haus bauen

lassen: ein kleines, viereckiges, neues Häuschen. Von den Nachbarhäusern wird es überragt, und deswegen kann Ahmet es von seinem Standort aus nicht mehr sehen. Lange werden die Eltern brauchen, bis sie die Schulden abbezahlt haben werden. Außer dem großen Haus, das man sogar schon für das Haus des Bürgermeisters gehalten hat, gehören ihm inzwischen noch weitere Häuser und Eigentumswohnungen. In der nahen Kreisstadt zum Beispiel zwei Eigentumswohnungen. In eine ist gerade erst ein Arzt eingezogen, der für seine Praxis fast 300 000 türkische Lira Miete bezahlt, mehr kann man hier kaum bekommen. Und hinter der Bergkette am Meer, dort wo im Sommer die vielen Touristen aus Deutschland hinkommen, hat er sich eine Ferienwohnung gekauft. Die wird er über ein deutsches Reisebüro vermieten, und manchmal, wenn keine Deutschen drin sind, wird er mit seiner Frau Ferien machen und im heißen Sand am Meer liegen. Ahmet ist jetzt 43. Sein Körper hat bezahlt für all das viele Geld, das er in nasser, fremder Erde stehend erarbeitet hat. Jetzt möchte er endlich leben. Seine Häuser sollen für ihn in der Erde stehen und ihm das ermöglichen, wofür er sein halbes Leben hingegeben hat. Ahmet hat sich dieses bessere Leben verdient, wie viele „Deutschländer“, auf die jetzt die Einheimischen herabsehen. Sollen sie doch, mit ihren Monatslöhnen von 300 DM. Sein nagelneues Auto hat er mit einer extra dafür angefertigten Plane abgedeckt – man kann ja nie wissen, denn es steht vor dem Haus, weil die Garage dem Laden als Lager dient.

Ahmet bietet uns noch einen Tee an. Seine Frau bereitet inzwischen in der Küche das Essen. Ein merkwürdiges Zusammentreffen hier in einem Dorf im anatolischen Hochland: ein Türke, der sich in heimatlicher Fremde eine Existenz aufzubauen versucht. Noch ein bis zwei Jahre, dann wird er für immer hierhin zurückkehren. Wir, seine Gäste: Deutsche – der eine lebt und arbeitet für einige Jahre in Istanbul, der andere ist Hartmut von Hentig, Professor für Pädagogik in Bielefeld.

Zehn Stunden sind wir mit dem VW-Bus gefahren, mit „Westfalia“ von Istanbul nach Yeniköy. Wir haben Ahmets Haus gesehen und einen Spaziergang durch das Dorf gemacht. Die Schule haben wir gesehen, das moderne Rathaus und das Haus der Eltern. Die Eltern selbst arbeiten noch in der Apfel-Plantage. Zusammen mit Ahmet fahren wir ihnen ein Stück entgegen. Am Ausgang des Dorfes steht ein großer Lastwagen. Er ist dreiviertel voll geladen mit Äpfeln. Oben auf der Ladefläche steht Onur. Seine Kleidung ist bis Bauchhöhe mit den Resten zerquetschter Äpfel verschmiert. Langsam kommt er über die Straße, groß, aufmerksam und stumm. Wir begrüßen uns und er bleibt noch ein paar Minuten, bevor er wieder an seine Arbeit geht. Das Auto braucht ihn.

Abends treffen wir auch die Eltern. Die Mutter, seelenvoll, immer noch von Trauer gezeichnet. Sie hat den Tod ihres Sohnes noch immer in sich, auch nach drei Jahren noch. Manchmal geht sie zum Arzt; ihr Körper trägt an der Last, die ihre Seele überfordert. Auch das Leben im Dorf hat ihr Gesicht gezeichnet.



Türkische Gastfreundschaft für einen deutschen Freund: Die Frauen haben ein Willkommens-Essen bereitet, und es wird nach traditioneller Art auf dem Boden eingenommen. Neben dem „Doktor“, wie ihn die Menschen hier nennen, kniet Ibrahim, der Neffe der Dönmez-Brüder. Links neben ihm Ahmet, der als „Abi“ die verantwortungsvolle Rolle des ältesten Bruders zu erfüllen hat, im Vordergrund ein Freund Ahmets.



Professor von Hentig überreicht dem Vater ein Gastgeschenk besonderer Qualität: Es ist ein silbernes Zigaretten-Etui, das sein Vater selber im Jahre 1911 als Geschenk erhalten hatte, als er als deutscher Diplomat im osmanischen Reich tätig war. v. Hentig erzählt von den Aufträgen und Erlebnissen, die sein Vater damals in der Türkei hatte.

Sieben Kinder hat sie aufgezogen, vier Jungen und drei Mädchen, und Onur ist der letzte von allen, ihr „Nesthäkchen“. Er sitzt neben ihr – scheu, abwartend, zuhörend, was die Erwachsenen sprechen. Die großen Augen schauen, schauen auf seine Hände. Das Fernsehgerät ist abgeschaltet, und das Gespräch dreht sich um die Lebenswege der Kinder. Ruhig verfolgt auch der Vater die Unterhaltung, nur wenig wird er sprechen an diesem Abend. Er trägt das Leben, das man im Dorf zu tragen hat, wenn man es nicht so in die Hand nimmt wie seine erwachsenen Söhne. Eine Leitlinie hat er ihnen nicht geben können. Wie hätte er das auch können sollen, für ein Leben in einem fremden Land? Sein Leben lang hat er in nasser Erde gestanden, zwischen Apfelbäumen und Weinstöcken, hat sein Maultier versorgt und mit Hilfe der Natur auch seine Familie. Sein Reichtum ist sein karges, aber mit der Natur und dem Netz des Dorfes untrennbar verknüpft Leben. Es hat ihn immer geschützt vor dem Schlimmsten, hat Halt gegeben, aber dieses Netz hat ihn auch festgehalten, eingeschnürt, ihm Chancen vorenthalten.

Hentig spricht von dem, was nicht wieder gutzumachen ist und davon, daß es auch in Deutschland viele Menschen gibt, die sehr mitfühlen mit diesem Tod. Er sei gekommen, zu helfen mit dem, was in seiner Kraft stehe und möchte ihnen und besonders ihrem jüngsten Sohn Onur ein Angebot machen. Es soll

ihm helfen, einen guten Beruf zu erreichen. Dazu kann er sich zwei Wege vorstellen:

- Onur bekommt für drei Jahre tausend DM im Monat, um damit eine gute Schule oder eine Universität in der Türkei zu besuchen.
- Onur ist eingeladen, zu ihm nach Deutschland zu kommen. Er Sorge dafür, daß er an eine sehr gute Schule komme und während dieser Zeit in einer Familie leben könne. Dort werde er Deutsch lernen und mit anderen Kindern zusammen ausgebildet. An einer anderen Schule bestünde auch die Möglichkeit, eine berufliche Ausbildung zu machen und in drei Jahren einen Beruf zu erlernen, mit dem er sich anschließend in der Türkei eine Existenz aufbauen könne.

Onur kann nicht sprechen. Auch die anderen in der Familie sind von ihren Gefühlen überwältigt. Die Mutter weint vor Glück. Hilflosigkeit breitet sich aus. – Nein, Beschlüsse sollen und brauchen heute und auch an diesem Wochenende nicht gefaßt zu werden. Wenn man sich in der Familie für einen Weg entschieden hat, solle man sich melden. Die Zeit wird es geben, sagt man in der Türkei.

Anmerkung: Alle Namen wurden geändert, ebenso die Ortsbezeichnungen. Unverändert blieb der Name von Hentigs. Alle hier behandelten Begebenheiten haben sich wirklich ereignet.

Rolf Kruczinna

Wie aus einem Nazi-Skin ein Afrika-Freund wurde

Farbiger Lehrer erzieht deutsche Jugendliche

Langsam schiebt Andreas (Namen v. d. Red. geändert) den Ärmel seines T-Shirts hoch. Auf der nackten Haut steht das Wort „Skin“, darunter ist ein Hakenkreuz tätowiert. Hinter sich hat der Fünfzehnjährige eine strammdeutsche Bandenfreizeit in Bayern. Die Skins um Andreas „mischten“ Ausländer auf und verprügelten sie (zuletzt schlug er einen krankenhaushausreif, weil ihn dessen Palastinsertentuch störte). Mit drei Kameraden stürzte er 148 Grabsteine um. Auf den Jungen warten vier Anklagen wegen schwerer Körperverletzung, Verbreitung nationalsozialistischen Gedankenguts, Waffenbesitz und Grabschändung. Seit zwei Monaten lebt Andreas im „Katholischen Jugendwerk St. Josef“ im pfälzischen Landau. Mit ihm in der Wohngemeinschaft Nr. 7 noch Michael, Thomas, Gerd, Uwe und Bernd, alle 15, 16 und 17 Jahre jung. Sie wohnen allein oder zu zweit auf einem Zimmer und lernen Lackierer, Fernstechniker, Kfz-Mechaniker, Schreiner oder Maurer wie Andreas. Das Heim beherbergt 90 Azubis aus ganz Deutschland, weit weg von der ursprünglichen Heimat der jungen Männer. Wer hier landet, steht am Beginn einer kriminellen Karriere und ist bereits mit dem Gesetz in Konflikt gekommen. Und wer hier nach drei Jahren Ausbildung das Heim verläßt, hat es wohl geschafft, wieder in der Gesellschaft integriert zu sein. Doch nur 50 Prozent halten die Zeit durch. Die anderen hauen ab, schmeißen die Lehre, kehren wieder in ihre alte Umwelt zurück und versacken nicht selten in Cliques, Alkohol, Drogen und Kriminalität. Fast alle in dieser katholischen Einrichtung können üble Geschichten erzählen, Geschichten von Haß und Gewalt, Familientragödien, Geschichten von bösen Stiefvätern und betrunkenen Müttern. Vorlagen ins Leben bekamen sie fast nirgends. Oft ungeliebt, wurden sie herumgeschubst, verprügelt. Sonderschulerfahrung haben fast alle, aber nicht wegen fehlender Intelligenz.

„Verhaltensauffällig“ nannte man sie. Der eine bedrohte seine Mutter permanent mit dem Schlachtermesser, der andere knackte Autos und Automaten, der dritte schlug auf alles, was sich bewegte, der vierte brach in

Geschäfte ein, und der fünfte haute alles kurz und klein. Kurzfristige Knasterfahrung hat so mancher hier, aber die längeren Jugendstrafen der Delinquenten wurden zur Bewährung ausgesetzt. „Geeignete Maßnahmen zur Erziehung“, so der Terminus der zuständigen Jugendämter, sollen die Jugendlichen in „St. Josef“ wieder auf den richtigen Weg zurückbringen. Doch das belastende Empfinden, die Zukunft, das eigene Leben nicht meistern zu können, keine Perspektive zu haben, führt bei diesen jungen Leuten zu massiver Verunsicherung, zu Selbstzweifeln, Minderkeitsgefühlen und Aggressionen. Rasch werden die eigenen Selbstzweifeln auf andere projiziert, die auf der sozialen Leiter scheinbar noch tiefer stehen, die „schuld sind an allem Übel“, z. B. die Ausländer. Und so stehen Michael, Thomas, Gerd und die anderen schon mal vor dem Fernseher auf und gröhlen Sieg-Heil. Über „Fidschis“, „Zecken“ und „Kanaken“ denken die meisten dieser 16, 17jährigen nicht viel Gutes. Hier steht man nicht auf gute, sondern auf „böhsse Onkelz“ (wie eine Band der rechten Szene heißt). „Frontale Appelle für Toleranz und gegen Rassismus haben die schon x-mal gehört, das rauscht vorbei“, meint Direktor Erhard Ries.

Beim gemeinsamen Abendessen lassen sie Dampf ab, schimpfen auf die „Scheinasylanten“, „Faulenzer“, auf „Polacken“ und „Nigger“. Zu viele seien es mittlerweile, erregt sich Thomas. „Allmählich brauchen wir einen Zaun oder eine Mauer, um uns zu schützen“. Dennoch haben wir es hier nicht mit den rettungslos Harten zu tun, sondern mit denen, die versucht sind, Härte für ein starkes Stück zu halten. Bei Mölln und Solingen aber hört auch bei ihnen die Härte auf. „Mist so was“, sagen sie.

Der gegenseitige Umgangston ist rau. „Hau ab, du schwarzer Häuptling“, ruft Bernd, der Maler-Azubi, Dembo Krubally zu, „du gehst in dein Büro“. Dembo lacht. Dembo ist ein Schwarzafrikaner aus Gambia, Anfang 30, und arbeitet seit Januar 93 als Erzieher im Jugendwerk. Er betreut neben drei anderen deutschen Erziehern die Gruppe Nr. 7, „strukturiert den Alltag“, wie es amtlich heißt, achtet

darauf, daß sich jeder wäscht, nachts pünktlich um 10.30 ins Bett und frühmorgens um 7.30 zur Arbeit geht. Dembo verwaltet das verdiente Geld der jungen Männer, organisiert mit ihnen zusammen das Essen, sorgt für Ordnung und Disziplin („daß die Regeln eingehalten werden“). Er ißt, spielt, lernt und lebt mit seinen Schützlingen. Ein Farbiger hilft, weiße Jugendliche zu erziehen, hilft, jungen Deutschen wieder einen Lebenssinn zu geben. „Mit Kopfschmerzen“ habe man Herrn Krubally eingestellt, gesteht Erhard Ries. Denn Dembo ist Mohammedaner.

Der für das katholische Erziehungsheim zuständige Bischof mußte über einige Schatten und katholische Richtlinien springen. Zudem ein schwarzer Ausländer – in diesen Zeiten, bei diesen Jugendlichen? Überzeugt wurde man erst, als man Dembo Krubally in einem zweiwöchigen Praktikum erlebte, sah, wie gut er mit den Lehrlingen zurechtkam und diese mit ihm. Heute spricht Ries von einem „Phänomen“. Dembo scheut sich nicht, sich offen zum Islam zu bekennen und auch in seinem Büro seine Tagesgebete zu verrichten. Und das wird respektiert, macht Eindruck bei Jugendlichen, die mit Religion, Gott und Frömmigkeit wenig am Hut haben und höchstens in die Kirche gehen, „wenn es dort Freibier gibt“. „Dembo versucht, uns zu verstehen“, sagt Thomas, und die anderen nicken. Ex-Skin Andreas schätzt die Arbeit von Dembo, seinen Einsatz. „Der sitzt nicht nur herum und kostet unser Geld“. Dembo gibt zu, anfänglich Angst gehabt zu haben. „Die schauten mich alle zunächst seltsam an und lachten über mich. Warum, wußte ich nicht.“ Manchmal sind die jungen Männer aggressiv, ihre Wut staut sich über das in ihren Augen zu geringe Taschengeld und den begrenzten Ausgang. Frust und Enttäuschung entladen sich dann gegen die Erzieher im Haus. „Aber zu mir“, berichtet Dembo, „sind die Jungs meistens freundlich“.

Dembo Krubally lebt seit sechs Jahren in Deutschland, studierte genauso lang in Gambia, um Lehrer zu werden, unterrichtete in

Dorfschulen seiner Heimat und mußte das afrikanische Land verlassen, als er die Regierung kritisierte. Dembo sieht es als Vorteil an, „daß ich der jüngste Erzieher im Jugendwerk bin und mit den Jungen herumtoben kann. Beim Fußball zählt die Hautfarbe eh nicht viel“, meint er, „ob schwarz, gelb oder weiß, die Mannschaft als solche will gewinnen.“ Er sieht sich denn auch mehr als Kumpel, denn als Erzieher. „Erzieher klingt so streng“, sagt er. Auch mit seinem Englisch kommt er gut an. Ob einer Michael Jackson verstehen möchte oder als künftiger Radiotechniker mit englischen Gebrauchsanweisungen nicht zurechtkommt, Dembo ist zur Stelle.

Besonders gut versteht er sich mit Andreas. Der ehemalige Skin, der aufgepumpt mit Haß gegen alles Nichtdeutsche und gegen alle Ausländer ins Heim kam, hat sich mental von seiner bayerischen Gang gelöst und findet das, was er früher gemacht hat, „Scheiße“ und „Blödsinn“. Doch bevor Andreas in die Wohngemeinschaft kam (Direktor Ries spricht heute von einem „wohlüberlegten Versuch“ und einem „kalkulierten Risiko“) unterhielt sich Dembo mit den anderen aus der Gruppe 7, wie er sich gegenüber dem Neuen, dem Skin verhalten solle. „Keine Angst, wir stehen hinter dir“, versicherten Michael, Thomas und die anderen. Nötig war der Beistand dann nicht, denn schon bald erkannten der Schwarzafrikaner Dembo und der frühere Neo-Nazi Andreas, daß keiner vor dem anderen Angst zu haben brauchte. Andreas hat sich sehr verändert. Dembo Krubally: „Er ist ein häuslicher Typ, geht wenig aus dem Haus, liest viel in seiner Freizeit und spielt Schach.“ Dembo kann ihn gut verstehen. „Auch ich bin am Anfang in Deutschland viel alleine gewesen“. Deshalb muntert er ihn immer wieder auf, unter die Leute zu gehen. Vor kurzem nahm er ihn mit zur „Afro-deutschen Party“, organisiert von der „Initiative zur Förderung deutsch-ausländischer Begegnungen“. Andreas trug ein Palästinensertuch, half bei den Vorbereitungen und malte Plakate. Auf einem stand: „Wir sollten uns kennenlernen.“

Dr. Paul Schwarz

Pädagogisches Zentrum ...



▲ Ökologieseminar für den Primarbereich

Fort- und Ausbildung im Stipendiaten- und Assistenprogramm ▼



... Bogotá



▲ Schulleitertagung

Kennzeichen der PZ-Arbeit: unmittelbarer Praxisbezug ▼



Nigeria

„Land der Siedler – Grab des weißen Mannes“

Ein Bericht von der Deutschen Schule Lagos, Nigeria

In Deutschland hat man ein bestimmtes Bild von Afrika. Man braucht nur den Namen des Kontinents zu erwähnen, und schon blühen die negativen Einstellungen kräftig auf: „Dschungel“, „dunkler Kontinent“, „Kontinent des Hungers“, „Diktatoren“, „Tarzan und Daktari“, „Tanja Blixen und Hardy Krüger“, „Wilde“, „Eingeborene“, „Stämme“, „Stammesfehden“. Die Ursachen für solche Konnotationen reichen weit in die Geschichte und in eigenartige „Rassenvorstellungen“ zurück. Jeder, der Afrika ein wenig kennt, wird mir zustimmen, daß dieses Bild falsch ist. Und was hier für Afrika allgemein gesagt wird, gilt natürlich auch für West-Afrika, gilt auch für Nigeria. Lagos, das seit etlichen Monaten nicht mehr die Landeshauptstadt ist (das ist jetzt Abuja im mittleren Teil des Landes), rechtfertigt allerdings auf wenig charmante Weise den schlechten Ruf, den die Stadt und leider damit das ganze Land hat. Eine prekäre wirtschaftliche Lage und eine gewisse staatliche Ordnungs- und Orientierungslosigkeit haben die Kriminalität stark ansteigen lassen. Nur sollte man nicht vergessen, daß in manchen europäischen/amerikanischen Städten dieses Problem in mindestens ähnlich starker Form existent ist. Aber es gibt auch die andere Seite.

Auf dieser „Haben-Seite“ hat Nigeria viel zu bieten. Das Land mit seinen etwa 420 Ethnien (und Sprachen) ist im Übermaß reich an Kultur. Die Literatur des Landes – besser: die Literaturen – sind besonders farbig, phantasiereich, ästhetisch gereift und vielfältig. Sie nähren sich aus den Quellen alter oraler literarischer Traditionen und 'moderner' Strömungen der Weltliteraturen. Und der Nobelpreisträger Wole Soyinka ist keine Ausnahmeerscheinung im Spektrum nigerianischer Autoren. Die ältesten Kunstwerke (Terrakotta) aus dem heutigen Nigeria werden auf die Zeit um 800 v. Chr. datiert; sie sind zugleich die ältesten Funde südlich der Sahara. Diese Nok-Kultur wurde erst 1943 entdeckt. Bis dahin galt Afrika als geschichts- und kulturloser Raum (diese Meinung ist auch heute noch nicht gänzlich verschwunden).

Um etwa 800 v. Chr. auch wurde mit Bornu das älteste Reich auf dem Boden des heutigen Nigeria gegründet. Gegen Ende des

15. Jahrhunderts betraten wahrscheinlich erstmalig Europäer (portugiesische Seefahrer) nigerianischen Boden (der Name Nigeria wurde erst mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts gebräuchlich). Die grausame Geschichte des Sklavenhandels erreichte im 18. und 19. Jahrhundert ihren Höhepunkt (er wurde 1807 von England verboten). Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts kamen immer mehr Forschungsreisende u. a. aus England und Deutschland; ihnen folgten Missionare und Händler und schließlich Soldaten. 1851 wurde das erste englische Konsulat eröffnet, und Portugal verlor 1861 Lagos und Umgebung an Großbritannien. Im Jahre 1900 wurden Teile des heutigen Nigeria zu Protektoraten erklärt, 1914 entstand „The Colony and Protectorate of Nigeria“.

„Eko“ („Land der Siedler“) hieß die Insel, auf der die ersten portugiesischen Seefahrer landeten und die heute zum Zentrum von Lagos gehört. Sie nannten es „Lago de Curamo“

ERSTE ADRESSE FÜR DEN ADRESSENWECHSEL



August Mülker

Postfach 10 27 16 · 44027 Dortmund · Telefon (02 31) 81 81 03 · Telex 8 22 246 whd · Fax 81 56 10

(nach einem Creek, der eine vorgelagerte Insel teilt), woraus dann Lagos wurde. Seine erste große Bedeutung gewann Lagos mit Beginn des 18. Jahrhunderts, als es einer der bedeutenden Ausfuhrläfen im portugiesischen, später dann auch englischen, französischen und holländischen Sklavenhandel wurde. 1861 wurde Lagos, das zu jener Zeit etwa 20 000 Einwohner hatte, dann Kolonie der britischen Krone. (Aus jener Zeit stammt auch der Ausdruck „Grab des weißen Mannes“ wegen der hohen Zahl von Malaria-Toten). 1900 wurde es Hauptstadt und verlor 1906 seinen Status als Kolonie, als es in dem Protektorat Südnigeria aufging, das wiederum 1914 Teil der Föderation von Nigeria wurde. Heute hat es etwa 5 Mio. (8?) Einwohner und ist in fast jeder Beziehung das Zentrum des Landes, auch wenn es nicht mehr Hauptstadt ist.

Nach dem Zweiten Weltkrieg begann die allmähliche Loslösung von Großbritannien, indem den drei großen Regionen des Landes eine gewisse Autonomie eingeräumt wurde. Am 1. Oktober 1960 wurde Nigeria unabhängig. Seither hat es eine wechselvolle Geschichte erlebt, in der sich zivile und Militärregierungen ablösten. Ein Bürgerkrieg hat das Wesen des Landes von Grund auf verändert, ebenso der Ölreichtum.

Man sieht also, wie sehr Nigeria und auch Lagos selber zu einem aktiven Entdecken Anreiz geben können. Vorurteile und Stereotypen können abgebaut, kulturelle Schätze entdeckt und Wandlungsprozesse eines Landes der sog. Dritten Welt auf dem Weg zu einer Demokratie verfolgt werden.

Und in dieser Stadt gibt es also eine deutsche Schule. Gegründet wurde sie 1964, nachdem sich ein Jahr vorher der „Deutsche Schulverein in Lagos“ auf Initiative von 25 deutschsprachigen Eltern hin etabliert hatte. Ungefähr 1 000 Menschen zählte die deutsche Kolonie in Lagos in jenen Tagen. Die DSL galt anfangs als „Expertenschule“, für welche „Experten“ auch immer. Am 1. 6. 1964 wurde sie als sechsjährige Grundschule eröffnet, als Klassenzimmer mußte noch die umgebaute Küche und das Wohnzimmer eines

Einfamilienhauses erhalten. Zu Beginn des ersten Jahres besuchten 16 Schüler die kleine Schule, an der neben dem Schulleiter nur noch eine weitere Kollegin unterrichtete. Mit Wiederbeginn des Unterrichts nach den großen Ferien wurde am 14. 9. 1964 ein Kindergarten eröffnet und der Schule angeschlossen. Zu diesem Zeitpunkt gab es 35 Kinder in den Klassen 1–6 und 17 Kinder im Kindergarten. Es waren auch eine Kindergärtnerin und als weitere Lehrkraft die Frau des Schulleiters verpflichtet worden. Im nächsten Jahr kam dann die Garage dazu, und die Notwendigkeit eines ersten Umzuges war nicht mehr zu übersehen. Aber auch dann blieben Raum-mangel und Improvisationsgeschick kennzeichnend. Im Mai 1967 erreichte die DSL mit 133 Schülern ihre damalige Höchstzahl, was umso mehr verwundert, als es bereits 1966 zu schweren inneren Unruhen im Land gekommen war, die dann 1967 zu jenem schrecklichen Bürgerkrieg führten, der bei uns als „Biafra-Krieg“ bekannt wurde. Als auch Schichtunterricht, gekürzte Unterrichtsstunden, Einstellung des Vorschulbetriebes und Benutzung etlicher „Schulnebenstellen“ die Lage nicht zu bessern vermochten, da ... da wurde dann 1977 beschlossen: „Eine neue Schule muß her!“ Dieser Beschluß wurde auch noch aus einem anderen Grund erforderlich. 1972 war intern noch die erste Schlußprüfung durchgeführt worden. Im folgenden Jahr „wurde dem Antrag der Schule auf Ermächtigung zur Abhaltung der Schlußprüfung stattgegeben“ (aus einer Schulchronik). Sehr bald richteten sich die Sinne aber auf noch 'höhere Weihen' – die Entwicklung eines Gymnasialzweigs mit gymnasialer Oberstufe erschien sinnvoll. Die Zentralstelle stellte fest, „daß der weitere Ausbau der Schule von ihrer quantitativen Struktur her zu rechtfertigen sei“ (a. a. O.). Eine der gestellten Bedingungen war die Erstellung eines „neuen Gebäudes mit einer ausreichenden Zahl von Unterrichts- und Fachräumen“ (a. a. O.). Mit der großzügigen Hilfe vieler Firmen und anderer Spender wurde die Schule auf ein aufgespültes Sandgrundstück gestellt: Beachland Estate, heute ein „Sahnestückchen“ unter den

L U F T F R A C H T A B D O R T M U N D

Flughafen DO-Wickede



WILHELM
hemsath
SPEDITIONSGESELLSCHAFT M.B.H.

Postfach 1015 44 · 44015 Dortmund · Telefon (02 31) 21 54 37 · Telex 8 22 246 whd · Fax 2184 80

Lagosgrundstücken, ein Compound, in dem etwa 600–700 Menschen leben, Privatleute, Mitarbeiter von Firmen (etliche Firmen haben ganze Wohnblocks angemietet); Hausangestellte, Europäer, Nigerianer. Und mitten drin die DSL, die 1978 ihre neuen Schulgebäude einweihen konnte. In Beachland waren 22 500 qm Gelände langfristig gepachtet worden, Platz für sechs Schulgebäude, vierzehn Lehrerhäuser und Versorgungseinrichtungen. Eine Besonderheit des Standortes der DSL ist, daß ein großer Teil der Schüler mit Schulbussen abgeholt und wieder zurückgebracht werden muß. Dazu steht eine Flotte moderner Kleinbusse mit Klimaanlage und seit einiger Zeit auch ein von Eltern angeschafftes Boot zur Verfügung.

Im Jahr der Einweihung hatte die DSL bereits über sechshundert Schüler. Die Zahl der vermittelten Lehrer stieg bis 1981 auf dreizehn, insgesamt waren 37 LehrerInnen und Kindergärtnerinnen an der DSL beschäftigt. Ein Kurssystem in der Oberstufe war – und ist bis jetzt – wegen der zu geringen Schülerzahl nicht möglich, d. h. der Unterricht erfolgt im Klassenverband, die abschließende Prüfung ist nicht das Abitur, sondern die Reifeprüfung, die erstmalig 1982 von drei Schülern bestanden wurde. Eine weitere Änderung betraf die unteren Klassen: die Konzeption der sechsjährigen Grundschule wurde fallengelassen, die Einführung einer Orientierungsstufe beschlossen. 1984 wurde die DSL vom Auslandsschulausschuß als deutsche Auslandsschule, die zur Reifeprüfung führt, anerkannt.

Mit dem Ende des Schuljahres 1992/93 hat die DSL 230 Schüler. Dazu kommen 52 Kinder aus Kindergarten und Vorschule. Die meisten Kinder der DSL sind natürlich deutsch, auch wenn etliche von ihnen noch nicht sehr viel von Deutschland gesehen haben. Es besuchen auch Kinder anderer Nationalitäten die DSL: Österreicher, Schweizer, Polen, Holländer etc. Eine weitere wichtige Gruppe sind die Kinder aus gemischten Ehen, bei denen ein Elternteil deutsch, das andere afrikanisch ist, meist natürlich aus Nigeria. Kinder mit rein nigerianischen/afrikanischen Eltern sind naturgemäß die Ausnahme, vor allem wegen der Forderung, daß jedes Kind die deutsche Sprache wenigstens soweit beherrschen muß, daß es dem Unterricht folgen kann. Neben dem Schulleiter, seinem Stellvertreter, der gleichzeitig für die Orientierungsstufe und bestimmte Bereiche der Verwaltung zuständig ist, und dem Grundschulleiter (außerdem zuständig für den Bustrans-

port), unterrichten z. Zt. noch neun weitere vermittelte Lehrer, drei frei angeworbene Lehrkräfte und elf Ortskräfte, von denen fünf Ehefrauen von Kollegen sind. Die Schule ist somit vergleichsweise klein. Das macht sie überschaubar. Die Tatsache, daß ein großer Teil der Lehrer in unmittelbarer Nähe der Schule wohnt (Schulwege von einer bis zu knapp drei Minuten!), spart Zeit und Wege, vor allem Kommunikationswege, bringt aber doch auch manch kleines Problem mit sich (wer hatte in Deutschland schon über ein Dutzend KollegInnen aus der eigenen Schule als Nachbarn?). Der Kontakt zu den Eltern, auch auf privater Ebene, ist in vielen Fällen eng. Die Elternmitarbeit ist recht rege, ob bei den Arbeitsgemeinschaften, im immer gut besuchten Schülercafé oder bei Klassenreisen. Und immer kann die Schule auch auf die Unterstützung von Eltern rechnen, hier sind besonders die Väter zu nennen, wenn sie etwas beschaffen, wenn etwas repariert werden muß – in meist sehr unbürokratischer Form sind die Firmen bereit einzuspringen. Natürlich strahlt dies auch auf den privaten Bereich aus. Meinungsverschiedenheiten, manchmal auch ärgere Probleme bleiben da nicht aus. Im allgemeinen aber ist das Klima eher von relativer Harmonie geprägt. Bunte Reihen von gegenseitigen Einladungen sind äußeres Zeichen davon, und manche Freundschaft baut sich auf, auch wenn jeder weiß, daß diese nur auf Zeit ist, begrenzt durch die jeweilige Vertragsdauer. An Kulturellem in einem uns vertrauten Sinne hat die Stadt nicht so sehr viel zu bieten: Veranstaltungen des Goethe-Institutes oder von einem der anderen Kulturinstitute, Ausstellungen nigerianischer Künstler, Theateraufführungen und Musikveranstaltungen, alles verhältnismäßig sparsam dosiert. Libanesishe, chinesische und andere Restaurants runden den kulturellen Bereich in erweiterter Form ab. Und dann natürlich das Lagos-Nachtleben! Das ist zwar nicht jedermanns Geschmack, aber wer sich darauf einläßt, den erwartet viel! Dieses insgesamt eher (für eine Großstadt) bescheidene Angebot wird durch Sport- und andere Freizeitmöglichkeiten klar wettgemacht. Mit dem Motorboot an die Beach – Palmen, das Meer, lange, fast menschenleere Strände –, Segeln und Surfen, Tennis vor der Haustür, Reiten, all das entschädigt für manche Unbill. Selbstverständlich kann man auch Tages- und Wochenendtouren in die weitere Nachbarschaft unternehmen. Diese können eher touristisch geprägt sein, oder man macht sich auf die

Suche nach dem Afrika, das für die Menschen hier Alltag ist. Und dann erlebt man vielleicht das, was man sich bei der Bewerbung für den Auslandsschuldienst erhofft hat – nicht unbedingt Abenteuer, sondern Menschen einer anderen Kultur, fremde Menschen, freundliche Menschen, Menschen, die von ganz anderen Sorgen und Nöten geplagt sind, als wir sie uns im allgemeinen vorstellen können. Wenn man die Ferien dazu verwendet, das

Land kennenzulernen, weitere Fahrten zu unternehmen, dann wird man Zeuge der großen Vielfalt des Landes, der ethnischen sowie der landschaftlichen. Islam, Christentum, viele verschiedene Sekten und animistische Religionen prägen die Menschen ebenso wie die politischen und wirtschaftlichen Probleme. Wer Augen hat zu sehen und Ohren zu hören, der wird hier viel lernen können.

Claus-Peter Holste-von Mutius

„Laßt uns nach Timbuktu fahren“

Bericht über ein Blockpraktikum an der Deutschen Schule Lagos, Nigeria im September 1992

Bei einem unserer unzähligen Gespräche, die Studenten führen, während sie auf den Beginn eines Seminars warten – vielleicht war's auch während des Seminars –, hörten wir seit langem mal wieder etwas anderes von unserem Gegenüber als das ewige Klagelied über Scheine, Klausuren, Professoren, Probleme mit dem Vermieter usw. Wir unterhielten uns über den Verlauf unserer Blockpraktika, was zwar für Lehramtsstudenten immer noch in die Gesprächsthemen-Kategorie „kleinster gemeinsamer Nenner“ gehört, aber doch bei uns nicht unbeliebt ist, da man endlich von eigenen Erfahrungen mit dem zukünftigen Arbeitsfeld berichten kann.

Im Verlauf dieser Unterhaltung erfuhren wir, daß die Studentin ihr Praktikum an der Deutschen Schule New York absolviert hatte. So wurde uns eine Möglichkeit bewußt, von der wir noch nie etwas gehört hatten. Der Kommilitonin war dies bekannt, da sie selbst einmal Schülerin an einer Auslandsschule in den USA gewesen war. Voller Begeisterung von dieser Aktion verließen wir das Seminar und überlegten, daß man so etwas auch einmal selbst machen könne. Da uns die USA aber nicht exotisch genug erschienen, verkündeten wir kurzerhand großspurig, in Timbuktu ein Schulpraktikum machen zu wollen.

Bei Nachforschungen nach Adressen von deutschen oder internationalen Auslandsschulen mußten wir leider feststellen, daß keine solche Schule in Timbuktu existiert. Davon ließen wir uns jedoch nicht beirren und suchten einfach nach möglichst äquatornahen Adressen, von denen wir dann fünf anscrieben.

Wir fanden in diesem Adreßbuch unter anderem auch die Anschrift der Deutschen Schule Lagos (DSL). Zuerst erhielten wir drei Absagen. Als niemand mehr daran glaubte, daß es noch klappen könne, bekamen wir positive Bescheide aus Nigeria und Venezuela. Der Schule in Venezuela sagten wir dann aber ab, da sich der angebotene Praktikumsstermin mit dem Semester überschneit.

Wir, das sind eine Studentin und zwei Studenten, die gemeinsam in Münster im 7. Semester Geographie studieren. Petra Töns studiert außerdem noch Germanistik und Musik, Frank Brentrup Biologie und Daniel Kroll Biologie und Chemie.

„Wo sollen die Praktikanten schlafen?“

Ein zentrales Problem bei der Durchführung eines Praktikums an einer Auslandsschule ist die Unterbringung der Praktikanten, wenn man nicht zufällig Bekannte am Praktikumsort hat. Darauf sprachen wir auch gleich in unserem Schreiben die verschiedenen Schulen an und baten um Hilfe bei der Suche nach einer Unterkunft. Diese Bitte hat sicher so manche Absage eingebracht, was aber durchaus verständlich ist, da wohl nicht jede Schule wie die DSL über so gute Kontakte zu deutschen Firmen verfügt. Die Bereitstellung einer kleinen Wohnung durch einen Baukonzern muß als Ausnahme angesehen werden. Zuerst wohnten wir noch bei

Gastfamilien in unterschiedlichen Stadtteilen von Lagos, was aber nach einer Woche intensiver Bemühungen seitens der Schulleitung und des betreuenden Lehrers so gelöst wurde, daß alle Praktikanten zusammen wohnen konnten, was natürlich auch zu Konflikten führen kann. Fortan bemühten wir uns, so wenig wie möglich die Gastfreundschaft des Kollegiums zu strapazieren, um nicht als Belastung empfunden zu werden. Doch bei allen Bestrebungen nach Autarkie ist es in Lagos nicht möglich, völlig ohne Hilfe auszukommen. Die Lehrer waren uns gegenüber sehr hilfsbereit, so daß es kein Problem war, z. B. fehlende Dinge zu organisieren oder zum Einkaufen mitgenommen zu werden. Auch Einladungen zum Essen und zu Ausflügen haben uns den Aufenthalt in Lagos angenehm gestaltet.

„Was war an der DSL nun anders als an einer Schule in Deutschland?“

Hier sind verschiedene Punkte anzusprechen, u. a.: Durch die unterschiedliche Bundeslandzugehörigkeit der Lehrer kommt es schon mal vor, daß ein Bayer und ein Hamburger versuchen müssen, einen gemeinsamen Nenner zum Beispiel in Sachen Lehrplan zu finden, wobei dies eher ein Problem für die Schüler als für die Lehrer darstellt; obwohl die Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen maßgeblich sein sollten, fühlt sich jedoch meist jeder diesbezüglich eher seinem Bundesland verpflichtet. Eine weitere Besonderheit wird mit der Bezeichnung der DSL als Gymnasium mit Gesamtschulcharakter deutlich. Schüler aller Schulformen erhalten, vor allem bedingt durch die geringen Klassenstärken, gemeinsamen Unterricht. Man versucht, die fehlende äußere Differenzierung durch eine innere Differenzierung auszugleichen.

Probleme ergeben sich auch bei der Beschaffung von Unterrichtsmaterialien. Für uns entstanden daraus zum Beispiel Schwierigkeiten bei der Suche nach Literatur zur fundierten Unterrichtsvorbereitung, obgleich wir Zugriff auf die Schulbibliothek hatten und von den Fachlehrern ebenfalls mit Büchern versorgt wurden. Doch hier und da tat sich eine Lücke auf, die man zu Hause mit einem Griff ins Bücherregal oder einem Gang in die Universitätsbibliothek hätte schließen können. Ein anderes Beispiel ist der Chemieunterricht, der durch den mangelnden Nachschub an Chemikalien beeinträchtigt wird und durch das Fehlen eines Abzuges, der seinen Namen auch verdient.

Ein weiteres Spezifikum ist der Transport der Kinder vom Wohnort zur Schule, der von der Schule organisiert und vom Schulverein und von den Eltern bestritten wird. Hierzu existiert ein schuleigener Busdienst in Form eines Fuhrparks mit Kleinbussen. Diese Busse holen die Kinder am Morgen ab und bringen sie nach dem Unterricht wieder bis vor die Haustür. Dies ist notwendig, da es in einem solchen Riesenchaos wie Lagos für Kinder unzumutbar wäre, in einen öffentlichen Bus zu steigen. Natürlich spielt dabei auch eine Rolle, daß es nicht ganz ungefährlich ist, sich in der risikoreichen Metropole Lagos fortzubewegen, obgleich sich unserem Eindruck nach manche Familien etwas zu stark abschotten und fast nichts von ihrer Umgebung wahrnehmen.

Ein wichtiger Punkt ist auch, daß die Schule mit ihrem umfangreichen Angebot an Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag wesentlicher Bestandteil der Freizeitgestaltung der Schüler ist. Dies bietet oftmals die einzige Möglichkeit, gemeinsam mit Freunden etwas zu unternehmen. So werden Fußball-, Tanz-, Schwimm-, Sprach- und Bio-AGs mit Freuden angenommen, um so die Freizeit doch einigermaßen sinnvoll zu verbringen.

„Die wollen doch bestimmt nur billig Urlaub machen!“

Wir haben diese Reise natürlich nicht nur unternommen, um eine deutsche Schule im Ausland kennenzulernen, sondern auch, um etwas vom Land zu sehen. Im Anschluß an das vierwöchige Praktikum haben wir versucht, Nigeria etwas genauer zu erkunden. Sicherlich war die Kombination Praktikumsmöglichkeit und Reise das ausschlaggebende Moment, eine solche Aktion zu starten. Während unserer Reise haben wir eine Menge faszinierender Dinge gesehen und erlebt, die man sonst zum Teil schon mal als Lehrbuchinhalt zu konsumieren hatte. Insofern war es eine doppelt gute Erfahrung, da wir zum einen eine Auslandsschule mit ihren speziellen Problemen und zum anderen ein Land mit seiner Natur und Menschen aus erster Hand kennenlernen konnten.

Zur Frage der Finanzierung kann man sagen, daß es schwierig, wenn nicht sogar unmöglich ist, von der Universität oder einer anderen öffentlichen Stelle Zuschüsse für einen so kurzen Praktikumszeitraum zu bekommen. So ist ein Blockpraktikum im Ausland mit erheblichen Kosten verbunden, obwohl wir natürlich durch die DSL einige Vergünstigungen in Anspruch nehmen konnten.

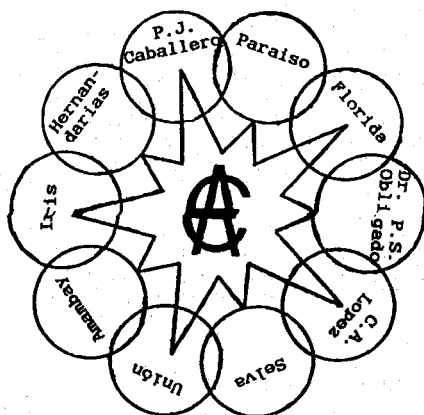
Schlußgedanken

Nach vielen positiven und einigen negativen Eindrücken bleibt festzustellen, daß es nicht unser erklärtes Traumziel ist, Lehrer im Ausland zu werden, obwohl wir es nicht für undenkbar halten, später mal einige Jahre im Ausland zu arbeiten.

Abschließen möchten wir mit einem Wunsch an alle Auslandsschulen, die in Zukunft Bewerbungen von Studenten erhalten, doch einmal genau zu prüfen, ob ein Praktikum an ihrer Schule nicht möglich ist. Es gibt Studenten einen guten Einblick in eine Schule im Ausland und in Land und Leute. Sicher bringt ein neues Gesicht auch mal etwas Abwechslung in den Alltag der Schüler und Lehrer. Bedenken, daß da nun jemand „mit langen Haaren und Designer-Jeans“ (Zitat eines Lehrers der DSL) auftaucht, der „nur billig Urlaub machen will“, wollen wir hiermit ausräumen.

Petra Töns, Frank Brentrup, Daniel Kroll

Deutscher Schulverband Itapúa



Der Deutsche Schulverband Itapúa – Federación de Escuelas Privadas de Itapúa – wurde 1974 gegründet. Die meisten Mitgliedsschulen sind aber viel älter. Gleich zu Anfang bei der Vermessung der Siedlungsstellen in den einzelnen Kolonien am Alto Paraná wurde schon Gelände für Schulen berücksichtigt. Im

heutigen Capitán Meza organisierte Friedrich Mayntzhusen die Kolonisierung und sorgte auch bald nach der Koloniegründung 1904 für die erste Schule. Während des 2. Weltkrieges wurde sie geschlossen, dann in eine Nationalschule umgewandelt. So sind die beiden ältesten Schulen, die noch heute Mitglieder im Schulverband sind, die Schulen Juan Pedro Caballero in Bella Vista I und Paraiso in Bella Vista II. (J. P. Caballero steht jedoch heute nicht mehr auf dem selben Gelände wie bei der Gründung 1922). Nach anfänglichen Schwierigkeiten, geeignete Lehrer zu finden, entwickelten sich die Kolonistenschulen meist gut. Sie erlebten während der Zeit des 3. Reiches einen weiteren Aufschwung. Entsandte Lehrer koordinierten erstmals den Unterricht, die Schulvereine wurden über das deutsche Konsulat in Encarnación mit Geld und Lehrmitteln unterstützt. Die Schulen führten Unterricht in spanischer Sprache ein, übernahmen in Teilen den staatlichen Lehrplan und erlangten vom paraguayischen Staat die offizielle Anerkennung als „Deutsche Privatschulen“. Als 1945 die deutschen Privatschulen plötzlich wieder ohne Lehrer dastanden und auch keine Beihilfe mehr kam, wurde der Unterricht

eingestellt. Die nun leerstehenden Schulhäuser wurden von der Schulbehörde in Encarnación notdürftig mit unausgebildeten Lehrerinnen besetzt und als staatliche „Escuelas Inferiores“ weitergeführt. Als sie ihre Schulen als niedrigste Nationalschulen eingestuft sahen, auf denen Spanisch mangelhaft, Rechnen fast nicht und Deutsch überhaupt nicht unterrichtet wurde, machten die Schulvereine von den ihnen verbliebenen Rechten Gebrauch. Meist blieben in den alten Gebäuden Nationalschulen, man baute jedoch in ihrer Nähe neue Privatschulen auf.

Mit deriedereinsetzenden Förderung durch die Bundesrepublik Deutschland gerieten die Privatschulen ins Blickfeld der Botschaft in Asunción. Sie vermittelte 1962 Heinrich Wiebe vom Chaco nach Bella Vista. Er übernahm die Koordinierung der deutschsprachigen Privatschulen des Bezirks Itapúa. Zunächst mußten im Chaco angeworbene mennonitische Lehrer ausheilen, erstes Ziel aber war, Lehrer aus den eigenen Kolonien heranzubilden. Seit März 1964 fanden regelmäßig Konferenzen der Lehrer und Schulvor-

stände statt und stärkten das Zusammengehörigkeitsgefühl. Das Gründungsprotokoll des Schulverbandes unterzeichneten 1974 Vertreter von 17 Schulen. Heinrich Wiebe wurde der erste Schulrat (bis März 1986). Bella Vista war schon seit 1963 wegen der zentralen Lage praktisch die „Zentrale der deutschsprachigen Privatschulen am Alto Paraná“, nun wurde es Sitz des Schulverbandes. Hauptaufgaben des Verbandes waren: die zur Förderung durch Deutschland notwendige Zentralisierung durchzuführen bzw. Schwerpunktschulen einzurichten und Schulbusse anzuschaffen, sowie eine eigene Sekundarschule aufzubauen. Diese wurde mit der Confederación Educativa Agropecuaria CEA auf dem Gelände in Bella Vista II Realität. (Schon 1984 hatte Capitán Meza II einen 1. Curso des Ciclo Básico eingerichtet, bekam jedoch Schwierigkeiten bei der staatlichen Anerkennung.) Da es in der Region bereits drei weiterführende Schulen gab, wurde die Sekundaria des Schulverbandes als Haus- und Landwirtschaftsschule konzipiert, eine echte Alternative in einer agrarischen Gegend

Zum Schulverband Itapúa gehören im Schuljahr 1993 folgende Schulen:

Pedro Juan Caballero in Bella Vista I	mit 98 Schülern, davon 47 fremdsprachig
Paraiso in Bella Vista II	mit 103 Schülern, davon 65 fremdsprachig
Florida in Bella Vista III	mit 69 Schülern, davon 44 fremdsprachig
Pastor S. Obligado in Lapachal	mit 59 Schülern, davon 24 fremdsprachig
Carlos Antonio Lopez in Hohenau II	mit 67 Schülern, davon 62 fremdsprachig
Iris in Capitán Meza III	mit 52 Schülern, davon 33 fremdsprachig
Hernandarias in Capitán Meza II	mit 47 Schülern, davon 17 fremdsprachig
Unión in Edelira	mit 31 Schülern, davon 23 fremdsprachig
Selva in Acá-Carayá	mit 30 Schülern, davon 18 fremdsprachig
Amambay in Capitán Meza II	mit 40 Schülern, davon 20 fremdsprachig
CEA	mit 129 Schülern, davon 79 fremdsprachig



(unter Schulrat Ulf Evertz März 1986 – März 1992). Die feierliche Grundsteinlegung der CEA fand im August 1986 statt, am 21. 1. 1987 erhielt sie die staatliche Anerkennung, im März 1988 begann sie mit dem Unterricht. Die wichtigsten Gebäude wurden in vier Phasen bis 1993 errichtet, noch fehlen allerdings Werkstätten und ein Internatsneubau.

Landwirtschaftliche Experten der Kooperative der Colonias Unidas stehen als Lehrkräfte zur Verfügung. Für die CEA sind die Lehrpläne des Landwirtschaftsministeriums verbindlich. Die verstärkte Ausbildung in den praktischen Fächern gilt inzwischen im Ministerium als Pilotprojekt. Gleichzeitig bietet die Schule das volle „humanistische“ Programm und zusätzlich noch fünf Wochenstunden Deutsch an. Seit 1987 unterrichten im Schulverband Programmlehrer aus Deutschland. Seit 1989 werden die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der Stufe I durchgeführt, (an ihnen nehmen auch Schüler des katholischen Colegio San Blas in Obligado und der evangelischen Schule La Fé in Hohenau teil.) Die Diplomanden für Stufe II gehen als Externe an die Goethe-Schule in Asunción. 1990 wurde an der CEA die erste Abgangsklasse entlas-

sen. Elf Schulabgänger bekamen vom Generaldirektor des Landwirtschaftsministeriums ihre Diplome überreicht, die sieben männlichen zusätzlich ihre Bestätigung für den während der Schulzeit abgeleisteten Wehrdienst.

Die Schulen des Schulverbandes werden von Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft besucht. Die Mehrzahl der Schüler kommt heute nicht mehr aus deutschsprachigen Familien. Der Anteil der Schüler japanischer Abstammung wächst.

In den elf Schulen des Schulverbandes werden im Schuljahr 1993 723 Schüler unterrichtet, davon sind 432 nicht deutschsprachig. 169 Schüler davon besuchen die beiden Sekundarias, von ihnen sind 99 nicht deutschsprachig. Zur Zeit unterrichten 13 Lehrer Deutsch in 404 Wochenstunden (11 Ortskräfte und 2 Bundesprogrammlehrer aus Deutschland).

Der Schulverband führt für alle Mitgliedschulen verbindlich zum Abschluß der sechsjährigen Primaria eine Zentrale Deutschprüfung durch. Alljährlich findet auf deutsch mit Beteiligung des lokalen Radiosenders ein Vorlesewettbewerb statt.

Manfred Otto

Joachim Krüger schreibt in der kleinen Chronik „Bella Vista – Anfang und Entwicklung der Kolonie 1918–1981“ über die Gründung der ersten Schulen:

Aber trotz aller Einigkeit hatte die erste Schule in Bella Vista in den ersten Jahren kein rechtes Glück. Der erste Lehrer, Herr Lorenz Trauch, blieb nur von August bis Dezember 1922. Ob die Schüler ihn so ärgerten oder die Mbarigüis ihn so piesackten, läßt sich heute nicht mehr feststellen. Aber später ging es genau so, denn bis zum Jahr 1925 wechselten in der Schule fünfmal die Lehrer. Man war in Bella Vista schon ein wenig verzweifelt, es war seltsam, daß das ganze Schulprojekt nicht klappen wollte. Alles wuchs, blühte und gedieh, nur die Schule nicht, und die Kinder wurden durch den ständigen Lehrerwechsel hin und her gerissen, bis schließlich Herr Hans Weber sich im Januar 1926 sagte, daß es so nicht weiter ginge, also mache ich den Lehrer. Und der Schulbetrieb änderte sich mit einem Schlag. Da stand jetzt ein Mann vor den Schülern und wußte genau, in welcher Form er den Unterricht zu geben hatte, damit endlich sich auch der Schulerfolg einstellen konnte. Bis zum Juli 1934, also über acht Jahre, war er der Lehrer der ersten Schule von Bella Vista. Und wer einmal Lehrer gewesen war oder noch ist, kennt die Schliche und Tricks der Schüler, wie sie es drehen können, wenn sie die Aufgaben nicht haben oder wissen. Kennt aber auch die schönen Zeiten, die ein Lehrer mitmacht, wenn er Erfolge in den Klassen sieht. Schließlich hatte Herr Hans Weber nicht nur die Schule zu versorgen, denn die Chacra und die Verarbeitungsanlagen der Yerba nahmen den Mann vollkommen in Anspruch. Ab 1935 wechselte Herr Weber seinen Beruf. Aus dem Lehrer wurde der Verwalter oder wie man hier sagt, der Administrador von Bella Vista. Aber bleiben wir noch etwas bei dem Thema der Schulgeschichte. Eine Schule war natürlich zu wenig, denn die Kolonie erstreckte sich jetzt bis zum Km. 18. Da gab es noch keine Motorräder oder vielleicht Sammelomnibusse, da mußte der Gaul ran, da hieß es nur: Der Pferderücken gilt etwas, wenn man nicht das Glück besaß, in der Nachbarschaft der Schule zu wohnen. Zu zweit, selbst zu dritt hockten die Schulbuben und Mädchen auf den Pferden und beim Heimritt wurden Pferderennen ausgetragen, daß die Zöpfe mal nur so flogen.

Im Jahre 1928 wurde die zweite Schule gegründet (die heutige Paraiso-Schule), der erste Lehrer hieß Herr Muselmann. Dann

aber kam das Jahr 1930, wir greifen jetzt in unserer Berichtfolge etwas voraus, denn wir wollen die Tätigkeit des unvergessenen Lehrers, Herrn Erich Gaßner, ehren. Unvergessen durch seine Arbeit, die sich über 16 Jahre hinstreckte und die in so vielen Schülern das Gute pflanzte, das auch die Elternhäuser erfaßte und immer weitere Kreise zog. Der Name „Gaßner-Schule“ wird wohl allen unvergessen bleiben. Sechzehn Jahre auf einem Posten zu stehen, der viel Mühsal und doch so viel Freude brachte, Tag für Tag die Arbeit pünktlich zu verrichten, bis der unselige Krieg mit seinen Folgen alles zusammenbrechen ließ, das zeigt innere Größe. Der Lehrer, Herr Erich Gaßner, bleibt allen Bewohnern von Bella Vista und allen Personen, die ihn kannten und hoch schätzten, unvergeßlich.

Weitere Schulen wurde gebaut, denn die Kolonie vergrößerte sich. Der Krieg und die Nachkriegsfolgen schlugen ebenfalls schwere Schatten. So wurde auch noch eine dritte Privatschule in Bella Vista I in der Nähe des Mbororé gegründet, in der als Lehrer zuerst Herr Fritz Lohry und dann Herr Felix Plass einige Jahre amtierten. Heute befinden sich in Bella Vista und in den dazu gehörenden Gebieten verschiedene Staatsschulen sowie das Liceo Nacional „Lauro H. Raatz“. Zur Zeit stehen in Bella Vista sechs Privatschulen, die im Deutschen Schulverband (Federación de escuelas privadas alemanas) zusammengeschlossen sind. Es sind die folgenden Schulen: In Bella Vista I die „Pedro Juan Caballero-Schule“, in Bella Vista 2 die Schule, die den Namen „Paraiso“ trägt. In Bella Vista 3 führt die Schule den Namen „Florida“, in Fordi-I ist die Schule „América“, während auf km. 12 in Acá-Carayá sich die Schule „Amistad“ befindet, und als letzte auf km. 22 befindet sich in Acá-Carayá die Schule „Selva“.

Man kann wohl behaupten, daß der Samen einer Schulgründung auf guten Boden fiel. Dabei soll aber auch nicht der Dank an den paraguayischen Staat vergessen werden, der in wirklich großzügiger Weise die vielen Schwierigkeiten übergang, die sich in der Nachkriegszeit darbieten. Danken wir auch der Bundesrepublik Deutschland, die in dem Deutschen Schulverband wohl die überaus wertvollste Rolle spielt.

Joachim Krüger

Chile

„Es macht nichts aus, naß zu werden ...“

Überlegungen zu einer deutschen Auslandsschule aus der Sicht eines Vorstandsmitgliedes

„Wer Fische fangen will, muß naß werden ...“ Dieses chilenische Sprichwort der Fischer hat auch in anderen Bereichen seine Gültigkeit, z. B. in der täglichen Arbeit, und es hängt vor allem mit dem Engagement einer Person, um bestimmte Ziele zu erreichen, zusammen. In dieser Hinsicht hat es dem Vorstand der Deutschen Schule Concepción, einer „Schule mit verstärktem Deutschunterricht“, nie etwas ausgemacht, „naß zu werden“.

Warum opfern wir im Vorstand einen erheblichen Teil unserer Freizeit, nehmen Ärger in Kauf, riskieren es, daß uns gute Bekannte nicht mehr grüßen, wenn wir zustimmen, daß ein Schüler von der Schule gewiesen wird oder wenn ein Antrag auf Schulgeldermäßigung abgelehnt wird? Wollen wir Macht ausüben, den Lehrern zeigen, wie man unterrichtet, unseren eigenen Kindern Vorteile verschaffen? Um unsere Motivation zu verstehen, greife ich kurz auf die Geschichte der deutschen Einwanderer und ihrer Schulen zurück.

Die ältesten zweisprachigen Schulen in Chile wurden in den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts gegründet, nachdem die erste große Welle europäischer Einwanderer, die Mitte des neunzehnten Jahrhunderts in Chile eingetroffen war, sich schon angesiedelt und begonnen hatte, Wurzeln zu schlagen. Der Beitrag dieser Einwanderer, hauptsächlich der englischen, französischen und deutschen, hat sich besonders in den Bereichen der Landwirtschaft, des Handels, des Bergbaus und der Industrie bemerkbar gemacht. Und bald war der starke Einfluß auch im kulturellen und erzieherischen Umfeld Chiles zu erkennen.

Deutsche und Chilenen deutscher Abstammung, die in Concepción angesiedelt waren, gründeten im Oktober 1887 einen deutschen Schulverein, und einige Monate später, am 01. März 1888, eine neue Erziehungsanstalt, die „Deutsche Knabenschule zu Concepción“, die ihre Erziehungsaufgabe mit drei Lehrern und sechzehn Schülern begann.

Auch wenn die Erziehung von Kindern und Enkeln deutscher Einwanderer zur Erhaltung deutscher Sprache, Tradition und Kultur der Gründungszweck war, setzte sich schon bald der Standpunkt durch, eine bilinguale Erziehung zu fördern, die es den zunächst rein deutschstämmigen und deutschsprachigen

Schülern erlaubte, auch die Werte und Traditionen des neuen Heimatlandes kennenzulernen und sich durch die Wechselwirkung beider Kulturen zu bereichern.

Alle Vorstände der Deutschen Schule Concepción verstanden die Zeichen der sich wandelnden Zeiten richtig und erreichten damit, daß bei uns Dauerhaftes vor dem Zeitverhafteten Vorrang hatte, Argumente vor Sentimentalitäten; Toleranz, Solidarität und Weltoffenheit waren stets Kennzeichen dieser Schule. Die kleine Knabenschule von 1888 hat sich zu der heutigen Privatschule mit 920 Schülern entwickelt, an der 60 Lehrer ihren Erziehungsauftrag erfüllen. Sie halten die Pläne und Programme des chilenischen Erziehungsministeriums ein.

Die deutsche Regierung unterstützt die Schule über das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – mit vier vermittelten Lehrern und mit einem bedeutenden finanziellen Beitrag.

Der Vorstand, den ich leite, hält sich an die gedanklichen Vorgaben seiner Vorgänger. Das ist heute besonders wichtig, in einer Zeit, in der die Grenzen der Welt nicht mehr Mauern und Schranken für die internationale Verständigung sind; der Austausch zwischen Ländern, Rassen, Sprachen und Kulturen zeigt sich fast als eine Lebensnotwendigkeit. Die Mitglieder des Vorstandes der Deutschen Schule Concepción (zwei Juristen, ein Geschäftsmann, ein Architekt, ein Journalist, zwei Universitätsprofessoren und ein Ingenieur) sind keine Fachleute im Bereich der schulischen Erziehung und mischen sich deshalb auch nicht in diesen Bereich ein. Ihre Aufgabe ist es, die Politik der Schule, innerhalb einer soliden Infrastruktur, in ihren Zielen und im finanziellen Bereich festzulegen und ihr die Kontinuität in der Zeit zu ermöglichen.

Jedes Vorstandsmitglied ist darauf bedacht, daß zusammen mit der Vermittlung von Kenntnissen, die die Schule wahrnimmt, die Schüler dazu befähigt werden, daß sie sich nach Abschluß der Schule zu Bürgern entwickeln, die auf ihren Nächsten Rücksicht nehmen, die tolerant sind, die rechtschaffen und verantwortungsvoll handeln und die kritisch gegenüber anderen und sich selbst sind. Deshalb darf z. B. der Deutschunterricht nicht nur dazu dienen, den Schülern Deutsch als Fremdsprache zu vermitteln (es gibt bei uns nur noch 2 % muttersprachlich deutsche Schüler), er muß sie auch zu Verständnis für die deutsche Kultur, die deutsche Geschichte, für das „deutsche Denken“ und für die Rolle, die Deutschland heute in der Welt spielt, erziehen.

Der Vorstand sieht sich nicht als „unnahbare, höhere Gewalt“ deren Entscheidungen unerwarteten und unberechenbaren Schicksalsschlägen gleichen. Wir wollen in Zusammenarbeit mit allen Gruppen der Schule Entscheidungen zum Nutzen aller Beteiligten treffen. Vor jeder Entscheidung erfolgt ein vielfältiger Meinungsaustausch, an dem im Vorfeld Schulleitung, Lehrerschaft, Eltern, Schüler, manchmal auch beratende Fachleute beteiligt sind. Besprechungen mit der Schulleitung, mit Lehrern und Elternvertretern sind wichtiger Bestandteil unserer Aufgabe.

Die Vorstandsmitglieder arbeiten in verschiedenen Kommissionen, von denen sich einige wöchentlich treffen. Vorrangiges Interesse gehört jedoch der Zukunft der Schule, da die Schüler der heutigen Ersten Klasse Abgänger des Jahres 2005 sein werden. Andere Kommissionen beschäftigen sich mit wirtschaftlichen und finanziellen Aufgaben, die der Schule einen soliden Weiterbestand sichern. Es wird auch an der manchmal konfliktreichen Aufgabe gearbeitet, Schülern mit guten Leistungen, deren Eltern kein hohes Einkommen haben, Schulgeldermäßigungen zu geben (mehr als 10 % der Schülerzahl hat Schulgeldermäßigung). Und nicht alle Aufgaben des Vorstandes sind nur schulintern. Die Deutsche Schule ist eine angesehene Institution innerhalb der Stadt, so daß der Vorstand auch die Teilnahme an staatsbürgerlichen, sportlichen und kulturellen Aktivitäten, die die Stadt interessieren, fördert.

Aus all diesen Gründen ist der Vorstand dazu bereit, „naß zu werden“, sich zu engagieren, auch unangenehme Entscheidungen zu treffen, wenn sie nach seiner Meinung zum Wohl der Schulgemeinschaft sind.

Das Ergebnis lohnt die Mühe.

Ricardo Hepp K.

*Vorsitzender des Vorstandes der
Deutschen Schule Concepción/Chile*

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Allgaier, Dr. Dieter, ZfA 50728 Köln
Bentrup, Frank, DS Lagos Nigeria, Postfach 1500, 53105 Bonn
Binder, Harald, Colegio Max Uhle, Casilla 743, Arequipa, Perú
Graff, Helmut, E-38006 Santa Cruz de Tenerife, Apdo de Correos 10023
Grüner, Elisabeth, Rua Cambuci do Vale 597, aptdo. 271, 04805-900 Sao Paulo, Brasilien
Heidler, Tassilo, Friesenstr. 9, 89537 Giengen 5
Heine, Manfred, Zavgiradsko Chaussee 125, Block 6 App. 15, Sofia Bulgarien
Hepp, Ricardo, DS Concepción, Casilla 71-C, Concepción Chile
Holste-von Mutius, Claus Peter, DS Lagos Nigeria, Postfach 1500, 53105 Bonn
Kleineberg, Monika, Strada Octavian Goga 41, 2400 Sibiu, Rumänien
Kroll, Daniel, DS Lagos Nigeria, Postfach 1500, 53105 Bonn
Kruczinna, Rolf, Feldstr. 114a, 22880 Wedel
Krüger, Joachim, Col. Bella Vista, Itapúa, Paraguay
Linden, Dr. Bernhard von der, Dr.-Heinrich-Winter-Str. 5, 64646 Heppenheim
Moers, Edelgard, Am Gecksbach 104, 46286 Dorsten
Mühmelt, Dr. Martin, Hermann-Brandt-Str. 46, 26871 Papenburg
Opitz, Sigrid, 2438 Cismadiora 196, Rumänien
Otto, Manfred, Col. Bella Vista, Itapúa, Paraguay
Peinert, Dr. Dietrich, Strandstr. 9, 24235 Stein
Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 58093 Hagen
Schick, Karl-Ludwig, E-29600 Marbella, Aptdo 318, Spanien
Schwarz, Dr. Paul, Stalbühlweg 15, 76829 Landau
Stegmann, Eckardt, Agnes-Miegel-Weg 9, 32756 Detmold
Töns, Petra, DS Lagos Nigeria, Postfach 1500, 53105 Bonn
Vogel, Gernot, Sporker Str. 28a, 32760 Detmold
Wattler, Heinz, Allensteiner Str. 1, 53909 Züllich



Die Klapptafel im DaF-Unterricht

Schluß

IV. Handlungsanweisungen und Klapptafel

A. Leont'ev geht über die im vorhergehenden Abschnitt zugrundegelegte Auffassung von Situativität hinaus. Er faßt den Begriff der Sprechsituation im Rahmen der Theorie der Sprechfähigkeit, nach der die Sprechäußerung eine Sprechhandlung ist. Leont'ev fordert, daß die Situation nicht nur der „Knoten“ sein solle, der die einzelnen Übungspaare zusammenhält, sondern daß die Gesamtheit der sprachlichen und nichtsprachlichen Bedingungen, der äußeren und inneren Umstände so beschaffen sein müsse, daß diese den Lerner quasi dazu zwingen, (inhaltlich) die vom Lehrer gewünschte sprachliche Äußerung zu produzieren, so daß der Lehrer ihm nur noch die sprachlichen Formen vorzugeben braucht, die für die Produktion der Äußerung notwendig sind. Er fordert „... die Sprachsituation sollte nach Möglichkeit – im Prozeß der Aneignung und besonders im Pro-

zeß der Festigung sprachlicher Fähigkeiten – von der Aufgabe der sprachlichen Kommunikation abgeleitet sein, insbesondere von einer realen Aufgabe, an die der Lernende geraten kann, wenn er auf die eine oder andere Art zu handeln gezwungen ist.“ (Leont'ev, A., S. 52)

Wenn eine Übung effektiv sein soll, muß sie den Lerner interessieren gemäß dem allgemeinen methodischen Prinzip, demzufolge besonders dauerhaft das erworben wird, was beim Menschen eine bestimmte Beziehung hervorruft und was mit den Besonderheiten seiner Tätigkeit gesetzmäßig zusammenhängt. Leont'ev stellt fest: „... wenn wir wollen, daß ihn (den Schüler) die Tätigkeit interessiert, so sind die fiktiven Umstände so zu konstruieren, daß der Schüler sich entweder selbst real in einer Situation befindet, in der er so oder so handeln muß, oder daß er die Verwandlung bzw. wie die Psychologen sagen, leicht eine Übertragung auf die unter diesen Umständen handelnde Person realisiert.“ (Leont'ev, A., S. 53)

Demzufolge verläuft der Übungsprozeß

umso effektiver, je mehr Elemente einer kommunikativen Situation der Lehrer in den Übungsprozeß einbeziehen kann und je häufiger ihm das gelingt. Die gefundenen Situationen müssen so beschaffen sein, daß das zu

übende Mittel möglichst häufig verwendet werden kann.

Die weiteren Ausführungen sollen am Beispiel der Einheit 1, Vorwärts K 4 A konkretisiert werden.

Hallo! Wir machen eine Schülerzeitung!

Szene a

a.1

Die *Schülervertretung* des Lauterborn-Gymnasiums hat schon seit längerer Zeit vor, eine Schülerzeitung zu machen. Nach dem Unterricht treffen sich einige Schüler mit ihrem *Vertrauenslehrer* zu einer *Besprechung*. Peter leitet die Sitzung.

5 Peter: Wie ihr alle wißt, will die SV eine Schülerzeitung machen. Da gibt es natürlich *eine Menge* Probleme. Womit *sollen* wir anfangen? Was meinst du, Hans?

Hans: Ich finde, wir sollten mit dem Wort „Schülerzeitung“ beginnen. Wäre es nicht besser, „Schulzeitung“ zu sagen?

10 Peter: Ich glaube nicht. Wir wollen doch eine Zeitung von Schülern für Schüler machen, mit Artikeln von uns über unsere Probleme.

Hans: Und *Informationen* aus dem Leben der Schule? Die gehören doch auch in eine solche Zeitung. Meinst du nicht auch?

Peter: Das ist doch *klar*. Natürlich müssen wir auch über Schulparty's und Sportfeste berichten.

15
•
•
•

c.3

30 Hans: Jetzt fehlt uns nur noch der Arbeitsplan: Wer wird die Artikel *tippen* und die Matrizen *abziehen*? Wer wird die Blätter *ordnen* und *zusammenheften*? Wann und wo werden wir die Zeitung verkaufen? Und dann brauchen wir auch noch jemand, der die *Kasse verwaltet*.

Jutta: Die Kasse? Das mach' ich! – Und noch etwas. Wir sollten die Artikel nicht abziehen, ohne sie vorher mit Herrn Bechtel zu besprechen.

35 Peter: Gut. Ich werde ihn zu unserer nächsten Sitzung *einladen*. Bis dahin wird auch der Arbeitsplan fertig sein.

Eine reale Situation liegt vor, wenn der Lehrer im Unterricht eine echte Frage an den Lerner stellt, auf die er nicht von vornherein selbst die Antwort weiß, oder wenn er die Lerner untereinander echte Gespräche führen läßt (classroom discourse).

So kann der Lehrer die Lerner fragen

„Was habt ihr bei der letzten Redaktionssitzung der Schülerzeitung besprochen?“

wenn er viele Antworten im Perfekt erhalten möchte; oder er kann jeden Lerner fragen

„Worüber würdest du gerne in der Schülerzeitung schreiben, wenn du Gelegenheit hättest?“

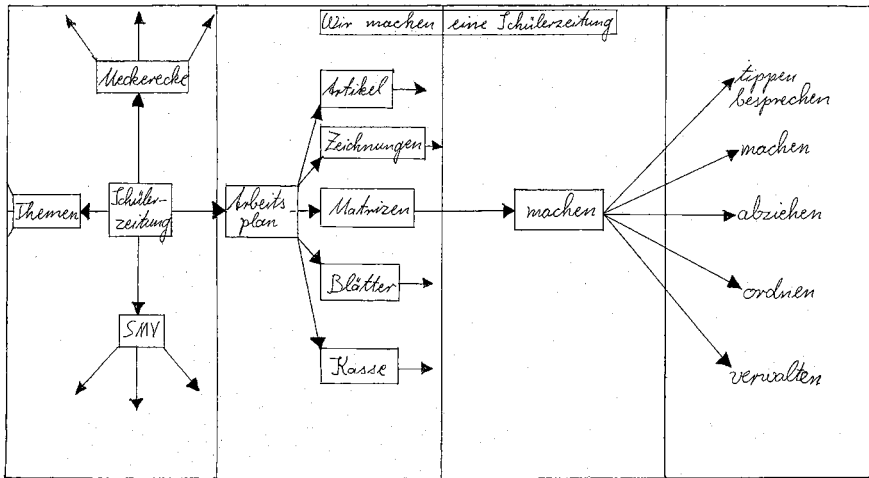
und in allen Antworten wäre das zu übende grammatische Mittel „Ich würde ...“ enthalten. (vgl. auch Neuner et al., S. 122)

Bei der Simulation spielt der Lerner eine andere Person und reagiert so, wie diese in einer bestimmten Situation reagieren würde. Wichtig ist, daß der Lerner eine möglichst klare Vorstellung von der Situation hat, in der er sprachlich handeln soll.

Die Situationsvorstellung kann auf verschiedene Weise erfolgen.

a. Sie wird bildlich und verbal vermittelt.

Wenn z. B. die Sprechhandlung „Aufgaben verteilen/übernehmen“ im Rahmen einer Redaktionssitzung der Schülerzeitung mit Hilfe der Strukturen „sich kümmern um + AKK“, „werden + Infinitiv“ und „wir brauchen jemand, + Relativsatz“ geübt werden soll, so könnte ein „Explosiogramm“ oder „Flußdiagramm“ an die Tafel gezeichnet werden, das Beziehungen aufzeigt oder Vorgänge und Abläufe darstellt.



Der Lehrer steuert die Übung verbal. Er stellt die Gesprächspartner vor und gibt ihnen möglichst einen Namen: Jutta, die Chefredakteurin, und ihre Mitarbeiter Peter, Hans, Gisele und Udo. Er nennt den Zweck des Zusammentreffens der Schüler: Ein Arbeitsplan muß auf dieser Redaktionssitzung erarbeitet werden. Der Lehrer richtet z. B. die Aufmerksamkeit auf Jutta und ihre Sprechabsichten, indem er sagt:

„Du bist Jutta.
Du willst wissen,
wer sich worum kümmert,
wer was machen wird,
wen man noch braucht.“

Ein Lerner kann dann den Part des Lehrers übernehmen und die übrigen Teilnehmer fragen. Er kann dabei die vom Lehrer vorgegebenen Strukturen übernehmen. Die Übung könnte dann etwa so lauten:

Jutta: Wer kümmert sich um die Artikel?
→ Ich kümmere mich um die Artikel.
Jutta: Wer wird sie tippen und besprechen?

→ Ich werde sie tippen und besprechen.

Jutta: Wir brauchen noch jemand, der die Zeichnungen macht.

→ Ich werde die Zeichnungen machen.
etc.

b. Die Situation wird nur verbal beschrieben.

Der Lehrer nennt und beschreibt die einzelnen Situationselemente mehr oder weniger ausführlich.

Der Lehrer gibt alle wichtigen Situationselemente an. Er beschreibt die äußeren Umstände des Gesprächs, benennt und charakterisiert die Gesprächspartner und nennt den Zweck des Gesprächs. Bei einer Übung zur Grammatik wird er auch die zu verwendenden sprachlichen Mittel nennen.

Wenn der Lehrer eine kommunikative Situation aufgebaut hat, sollte sie möglichst lange erhalten werden. Dazu kann er Schlüssel- oder Gelenkstellen während des Gesprächs an der Tafel festhalten und so den Ertrag sichern und für weitere Übungsformen bereitstellen, z. B.

<u>Jutta</u> Wer kümmert sich um □ <u>Artikel</u> Wer wird sie und □ <u>?</u> Ich werde <u>Zeichnungen</u> Wir brauchen jemand, der □ <u>Matrizen</u> Einverstanden! <u>Lans</u> soll □ <u>Blätter</u> und □ <u>Kasse</u>	<u>Wir machen</u> <u>eine Schülerzeitung</u> <u>Artikel</u> <u>Zeichnungen</u> <u>Matrizen</u> <u>Blätter</u> <u>Kasse</u> <u>Arbeitsplan</u>	tippem besprechen machen abziehen ordnen verwalten	<u>Peter</u> Ich kümmere mich um □ <u>?</u> Ich werde sie <u>tippem</u> und <u>besprechen</u>. Wir brauchen jemand, der □ <u>?</u> <u>macht</u>. <u>Lans</u> wird □ <u>?</u> <u>abziehen</u>. <u>Lans</u> kümmert sich auch um □ <u>?</u>. Er wird sie <u>ordnen</u> und □ <u>?</u> <u>verwalten</u>.
---	---	---	---

Als Vorbereitung zum Rollenspiel kann der bisherige Tafelanschrieb zusammengefaßt

werden und als konkrete Handlungsanweisung neu an der Tafel fixiert werden:

Du nimmst an einer Redaktions Sitzung teil. Es geht um technische Einzelheiten.	<u>Du bist Jutta</u> <u>Frage,</u> wer sich warum kümmert, wer was machen wird, <u>Sage,</u> was du machen wirst, wen man noch braucht, daß du einverstanden bist.	<u>Du bist Peter</u> <u>Sage,</u> warum du dich kümmerst, was du machen wirst, wen man noch braucht, was <u>Lans</u> machen wird, warum sich <u>Lans</u> kümmert, was <u>Lans</u> machen wird.	Du nimmst an einer Redaktions Sitzung teil. Es geht um technische Einzelheiten.
--	---	---	--

Der Schüler kann nun innerhalb des vorgegebenen Rahmens sprachlich handeln. Er kann entweder die vorher geübte Lexik und die bekannten Strukturen übernehmen. Er kann aber auch davon abweichen und nach

eigenem Gutdünken formulieren. Für den schwachen Schüler, der das Sprachmaterial noch nicht internalisiert hat, bleibt die Möglichkeit, bei Bedarf den linken bzw. rechten Tafel Flügel umzuklappen:

Peter	Jutta
Ich kümmere mich um die Artikel.	Wer kümmert sich um die Artikel?
Ich werde sie tippen und besprechen.	Wer wird sie tippen und besprechen?
Wir brauchen noch jemand, der die Zeichnungen macht.	Ich werde die Zeichnungen machen.
Lars wird die Matrizen abziehen.	Aber wir brauchen noch jemand, der die Matrizen abzieht.
Lars wird auch die Blätter ordnen und die Kasse verwalten.	Einverstanden! Lars soll auch etwas machen.

Man kann auch die Situation im Verlauf des Übungsprozesses abändern, indem man einzelne Elemente der Situation austauscht.

1. Die sachlichen Gegebenheiten können geändert werden.

Geänderte Situation:

„Wir machen eine Meckerecke.“

Wer kümmert sich um die Hausaufgaben?
→ Ich kümmere mich um die Hausaufgaben. Die sind zu lang.

Wer wird die Klassenausflüge besprechen?
→ Ich werde die Klassenausflüge besprechen. Die sind selten.

Wir brauchen noch jemand, der über die Sportstunde schreibt.

→ Ich werde über die Sportstunden schreiben. Die fallen zu oft aus.
etc.

2. Der Gesprächspartner kann geändert werden.

Geänderte Situation:

Jutta und ihre Mitarbeiter haben den Arbeitsplan erstellt. Der Vertrauenslehrer möchte einige Informationen von ihr.

Wer will sich um die Artikel kümmern?

→ Peter hat gesagt, daß er sich um die Artikel kümmert.

Wer will die Artikel tippen?

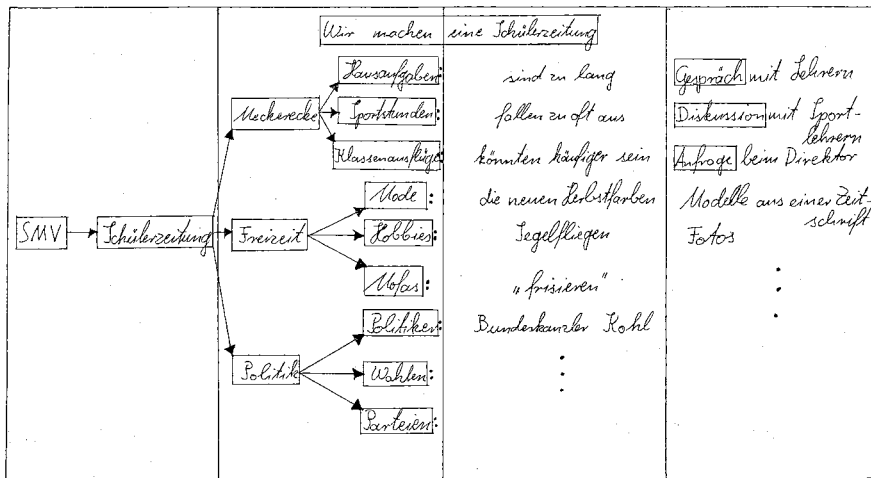
→ Peter hat gesagt, daß er sie tippt.

Wer will die Zeichnungen machen?

→ Ich habe gesagt, daß ich sie mache.
etc.

weiter:

Du bist der Vertrauenslehrer. Du bist mit der Aufgabenverteilung nicht einverstanden:



- Hans soll die Artikel tippen.
- Du sollst die Matrizen abziehen.
- Udo und Gisela sollen die Blätter ordnen und ich verwalte die Kasse.
- etc.

3. Die vorgegebenen sprachlichen Äußerungen können geändert werden. Geänderte Situation:

Du bist Jutta. Einige deiner Mitarbeiter sind krank geworden. Deshalb hast du sehr viel zu tun.

- Du mußt die Artikel tippen und besprechen.

- Du mußt die Zeichnungen machen.

- Du mußt die Matrizen abziehen.

etc.

weiter:

Überlege dir, in welcher Reihenfolge du die einzelnen Aufgaben erledigen willst:

- Zuerst müssen die Artikel getippt und besprochen werden.

- Dann müssen die Zeichnungen gemacht werden.

- Danach müssen die Matrizen abgezogen werden.

etc.

weiter:

Du wirst ständig bei der Arbeit gestört. Um nichts zu vergessen, machst du dir gegen Mittag eine Liste, auf der du notierst, was du bereits erledigt hast (+) und was alles noch zu tun ist (-):

- die Artikel tippen und besprechen +
- die Zeichnungen machen +
- die Matrizen abziehen -
- die Blätter ordnen und zusammenheften -

- Die Artikel sind getippt und besprochen.
- Die Zeichnungen sind gemacht.

- Die Matrizen müssen noch abgezogen werden.

- Die Blätter müssen noch geordnet und zusammengeheftet werden.

etc.

weiter:

Du merkst, daß du heute nicht mehr alle Arbeiten erledigen kannst. Deshalb trennst du die dringenden (!) Aufgaben von denen, die bis zum nächsten Tag warten können (N).

- Die Artikel müssen heute noch getippt werden.

- Die Zeichnungen brauchen heute nicht mehr gemacht werden.

- Die Matrizen müssen heute noch abgezogen werden.

- Die Blätter brauchen heute nicht mehr geordnet werden.

etc.

Die Tafelanschriften erlauben stark auf Partner- bzw. Gruppenarbeit hin angelegte Übungen und wollen Automatisierung nicht vor allem durch Drill erreichen, sondern durch aktives Sprechhandeln der Lerner. Dies er-

höht gleichzeitig die Motivation der Lerner, so daß auch von diesem Aspekt her optimale Bedingungen für den Spracherwerb gegeben sind. Sprechhandeln ist dabei entweder partnerbezogenes Sprechen oder Sprechen über etwas (= diskursives Sprechen) (Neuner, G., S. 95). Die Motivation der Lerner wird sich auch über den eigentlichen Unterricht hinaus erhalten, denn wer in Partner- und Gruppenarbeit ständig aktiv ist, statt nur rezeptiv den Worten des Lehrers zuzuhören, wird auch viel eher eigene Lücken entdecken und versuchen, diese zu schließen. Durch Partnerarbeit üben sich die Lerner zudem in einer Arbeitsform, die in unserer modernen Welt wichtig ist und zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Literatur

- Buscha, H.-J./Specht, E.: „Zur Arbeit mit Sprachmustern bei Fortgeschrittenen.“ *Deutsch als Fremdsprache* 3 (1970)
 Desselmann, G.: *Zur Kontext- und Situationsgebundenheit in Grammatikübungen. Deutsch als Fremdsprache* 3 (1973)
 Freudenstein, R., Gutschow, H. (eds.): *Fremdsprachen Lehren und Erlernen*. München: Piper 2/1974
 Leont'ev, A. A. übersetzt und ed. v. G. Schulz/G. Seyfahrt: *Psycholinguistik und Sprachenunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer 1974
 Neuner, G. (ed.): *Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts*. Paderborn: Schöningh 1979
 Neuner, G./Krüger, M./Grewer, M.: *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin/München/Wien/Zürich: Langenscheidt 1981
 Richterich, R./Stott, A. M. J./Dalgalian, G./Willeke, O.: *Handbuch für einen aktiven Sprachunterricht*. Heidelberg: Groos 1969
 Zimmermann, G.: „Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht.“ Freudenstein, R./Gutschow, H. (eds.) (1974)

Tassilo Heidler M. A.

Vorsicht! Bitte keine Effekthascherei mit Drogen!

Zum Thema *Christiane F.* im DaF-Unterricht (Heft 1/94)

Um es gleich vorweg zu sagen, ich möchte nicht die fachliche Kompetenz der Verfasser eines entsprechenden Artikels, der Anfang des Jahres hier abgedruckt wurde, in Frage stellen.

Aber DaF-Experten sind eben keine Drogen-Experten. Suchtprophylaxe ist eine sehr ernsthafte Sache, und aus meiner Zeit als Drogenberatungslehrer in Deutschland weiß ich, wovon ich rede.

Offensichtlich neigen DaF-Pädagogen zu der These: „Jedes Vehikel ist geeignet, Hauptsache es rollt gut.“ Auch an unserer Schule hat der Fachleiter Deutsch schon den Film „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ gezeigt. Von einer Absprache mit dem Biologielehrer oder einer Beratung durch einen in Drogenprävention geschulten Kollegen weiß ich auch hier nichts. Diese hätten den Enthusiasmus der entsprechenden Kollegen sicherlich gebremst. Erfahrene Fachleute, vor allem Psychologen, raten schon seit über einem Jahrzehnt dringend davon ab, das Thema Drogen am Beispiel der *Christiane F.* zu behandeln.

Dies liegt u. a. daran, daß es sich hier um einen autobiographischen Roman handelt, der weder die Ursachen für die Sucht noch Lösungswege zur Beseitigung dieser Ursachen aufzeigen kann. Andererseits neigen Jugendliche dazu, sich mit den Protagonisten bei *Christiane F.* zu identifizieren, wie die Autoren des Artikels richtig feststellen. Die Verquickung mit dem Drang nach Freiheit, Faszination von der Szene, Vertrauen, Freundschaft, Liebe und Sexualität bis hin zur Selbstaufgabe und Prostitution muß Jugendliche geradezu faszinieren und leider auch animieren. Drogen werden dabei aus Sicht der *Christiane F.* als integraler Bestandteil gesehen. Das Problem wird, da es sich ja um einen autobiographischen Roman handelt, entsprechend der Überzeugung der *Christiane F.*, auf den Entzug vom Heroin und somit auf die körperliche Abhängigkeit reduziert. Ein paar auf Folie gezogene Informationen helfen dabei eher, die Droge als die Sucht selbst, als zentrales Problem zu sehen. Die noch in den 70er Jahren praktizierte monographische Behandlung von Drogen ist zudem längst überholt. Drogenprävention muß aber als Suchtprophylaxe durchgeführt werden, sonst sollte man lieber die Finger davon lassen.

Ich möchte keinesfalls davon abraten, im Unterricht Themen zu behandeln, die Schüler interessieren und bewegen, wer aber bei *Christiane F.* nur an ein attraktives Thema für seinen DaF-Unterricht denkt, wird seiner pädagogischen Verantwortung nicht gerecht. Allerdings ist vorstellbar, das Thema in einem fächerübergreifenden Projektunterricht mit entsprechender Vor- und Nachbereitung zu behandeln.

Karl-Ludwig Schick

Wie fang ich's an?

2. Teil

Probleme des differenzierten Unterrichts

In der Anfangsphase des freien und differenzierenden Arbeitens setzt der Lehrer die Materialien sinnvollerweise erst einmal während präzise vorgegebener begrenzter Zeiten innerhalb der Unterrichtsstunden ein.

Welche Möglichkeiten sind geeignet, ein neues Spiel, eine neue Kartei einzuführen?

Oberste Regel:

- Niemals mehr als eins auf einmal! (Würden Sie Ihrem Kind drei Stofftiere, vier Puzzles und fünf Bücher auf einmal schenken?)
- Der Lehrer erklärt das Material
- der gesamten Lernergruppe
- einer Teilgruppe,
- einzelnen leistungstragenden Schülern.
- Die Schüler arbeiten sich gegenseitig ein.

Um welche Art von Materialien handelt es sich?

Es sind

- **Wortschatzkarteien mit den entsprechenden Textblättern,**
- **Lesekarteien mit Lückentexten,**
- **Wörterdominos,**
- **Bingospiele etc.**

Unterrichtsorganisatorisch sind erforderlich:

- Hängeordner (einer für jeden Schüler),
- Fortschrittslisten an der Wand, auf denen mit einem Blick feststellbar ist, wer wann welche Arbeit geleistet hat,
- ein Materialtisch.

Wichtig: Konsequenz und mit einem hohen Qualitätsanspruch beginnen! Daran denken, daß der Weg das Ziel ist. Eichen wachsen langsamer als Pappeln, sind aber auch langlebiger und widerstandsfähiger!

Sehr schnell werden die Schüler feststellen, daß gewisse Regeln vereinbart und eingehalten werden müssen, damit das gemeinsame Arbeiten einer großen Gruppe an unterschiedlichen Lerngegenständen problemlos ablaufen kann.

Diese Regeln werden gemeinsam erarbeitet, aufgeschrieben und für alle sichtbar im Klassenraum aufgehängt. Hält sich einmal jemand nicht an diese Vereinbarungen, so zeigen wir auf diese Regeln. Es ist nicht erforderlich, immer zu reden, und wir führen auch nicht alle Regeln zur gleichen Zeit ein.

Jeder freien Arbeitsphase geht ein Gespräch voraus, in dem die Schüler erklären, welche Aufgaben sie in den nächsten 45 Minuten erledigen wollen.

Bevor der Lehrer dieses Gespräch beendet, läßt er die Schüler noch einmal einige der vereinbarten Regeln nennen:

- **Wir bewegen uns leise im Raum!**
- **Wir sprechen nur deutsch!**
- **Wir beenden eine Aufgabe, bevor wir die nächste beginnen!**
- **Wir flüstern mit unserem Nachbarn!**
- **etc. ...**

Ein Kreisgespräch mit kurzen Berichten über die geleistete Arbeit beschließt die Stunde. Hier ist Gelegenheit,

- Texte vorzutragen,
- eingeübte Dialoge vorzuspielen,
- Leistungen zu würdigen.

Nach einiger Zeit kann man seinen Schülern den ersten Tagesplan vorstellen. Darauf sind Pflicht- und Küraufgaben aufgeschrieben, die

- zum Teil der aktuellen Lektion des Lehrbuches zugeordnet sind (Pflicht!),
- zum anderen allgemeiner Wiederholung und Festigung dienen (Kür).

Haben die Schüler erst einmal den Umgang mit dem Tagesplan gelernt, so ist es Zeit für den ersten Wochenplan.

Als willkommene Erweiterung enthält der Wochenplan den Punkt 'Diese Aufgaben habe ich selber ausgewählt'. Hier tragen die schnelleren Schüler nach Beendigung der Pflichtaufgaben selbstgewählte Aufgaben ein.

Meine Schüler erhielten (und erhalten wieder) jeden Montag in der ersten Deutschstunde den Plan für die Woche. Dieser Wochenplan ist meist zweiseitig, da ich stets einen aktuellen Anlaß der Vorwoche als Thema für einen Brief an meine Schüler wähle. Post bekommt jeder gerne, der Brief wird natürlich zuerst gelesen.

Danach lesen und besprechen wir gemeinsam die Aufgabenstellungen des Wochenplanes – und begeben uns an die Arbeit!

Wie sieht ein solcher Plan aus und welche Ziele werden damit verfolgt?

Wenn wir Erwachsenen an unseren Schreibtisch kommen und Berge unerledigter Arbeit vorfinden, verläßt uns zuweilen der Mut. Wie soll ich das überhaupt erledigen? fragen wir uns. Die meisten von uns haben inzwischen gelernt, Probleme der Zeitorganisation zu bewältigen. Mit dem Wochenplan lernen das die Kinder quasi als Nebeneffekt, weil er

- große Aufgaben in kleine einteilt,
- den Weg zum Ziel überschaubar macht,
- relativ kurzfristig erreichbare Ziele setzt.

Außerdem gefällt es den Schülern einfach, Wahlmöglichkeiten zu haben. Da sind Schüler nicht anders als wir Erwachsenen. Wir erledigen auch lieber Aufgaben, die wir selbst gewählt haben, als wenn uns jemand exakt vorschreibt, was wir wann mit welchem Partner zu tun haben.

Was geschieht nun konkret während des Unterrichts?

Die Arbeitsatmosphäre ist dicht, sie fängt den Besucher und auch den möglicherweise noch unentschlossenen Schüler rasch ein:

- **Maria José** und **Catalina** üben das Diktat der Woche. Dazu haben sich beide in die Schreibecke begeben. Während Catalina konzentriert an der (mechanischen) Schreibmaschine sitzt – sie muß tüchtig draufdrücken! – diktiert ihr Maria José den Text. Klar, daß sie sich um eine besonders richtige und deutliche Aussprache bemüht!
- **Daniel** übt ebenfalls das Diktat der Woche, allerdings anders. Er möchte heute allein arbeiten und schreibt das Diktat als Laufdiktat. Immer wieder geht er ruhig von seinem Platz zu dem Plakat an der Wand, auf das jeden Montag eine DIN A3 Vergrößerung des aktuellen Diktates geklebt wird, prägt sich einen Satz ein, begibt sich wieder an seinen Platz und schreibt den Satz in sein Heft.
- **Andrés** verläßt gerade mit Lesekarte Nr. 8 den Klassenraum. Er möchte laut lesen üben und will seine Mitschüler dabei nicht stören. Deshalb bezieht er den Flur als Vorbereitungs- und Übungsraum mit ein. Wenn er wiederkommt, wird er mir den in der Regel authentischen Text von ca. 150 Wörtern laut vorlesen. Wir beide betreiben dann gezielte Ausspracheschulung, genau auf seine spezifischen Ausspracheschwierigkeiten zugeschnitten.
- Vielleicht versucht er danach, mir den Inhalt des Textes kurz wiederzugeben,

- auf meine Fragen zum Inhalt zu antworten (unterschiedliche Leistungsfähigkeit muß bei der Fragestellung berücksichtigt werden!).

Andrés darf den Lesetext auf der Karteikarte als Hilfe dazunehmen (was ich bei Maria José nicht gestatte, um bei ihr die Anforderungen zu steigern!).

- **Carola** hat am Vortag die Vokabeln zum Wortfeld „Haus“ gelernt. Dabei benutzte sie
- die Wortkarten,
- eine Setzleiste,
- eine Diktatschachtel,
- ihr Wortschatzheft.

Sie geht jetzt zur Hängeregistratur, zieht ihre Mappe, entnimmt das entsprechende Testblatt, geht auf ihren Platz zurück und beginnt mit ihrem Test. Als sie fertig ist, gibt sie mir die Arbeit ab. Falls ich Zeit habe, korrigiere ich sie sofort, schreibe die erreichte Punktzahl auf und gebe Carola den Test zurück. Sie selbst trägt dann die erreichte Note ein, die sie einem Notenspiegel entnimmt, der unmittelbar neben der Fortschrittsliste „Wortschatztests“ aufgeklebt ist.

Ich schreibe mir die Note auf, Carola locht ihr Blatt, heftet es in ihrem Ordner ab, läßt sich ihre Leistung noch kurz auf dem Wochenplan quittieren und wendet sich einer neuen Aufgabe zu.

Was ist hier geschehen?

- Carola hat
- sich selber für eine spezielle Aufgabe entschieden,
- selber den Augenblick des Lernens bestimmt, den Tag und die Stunde der Prüfung.

Das Resultat ihrer Anstrengungen hält sie nun in den Händen. Ein gutes Ergebnis löst als positive Verstärkung neue Lernbereitschaft aus. Falls sie mit dem Erreichten nicht zufrieden ist, weiß sie jedenfalls, daß dies ausschließlich von ihr selbst zu verantworten ist. Das bedeutet, daß sie sich für den nächsten Test sicher intensiver vorbereitet ...

Die Vokabeln zu WWW 2, Lektion 9, werden gerade von **Javiera** und **Hernán** aufgeschrieben, die Kartei mit den sprichwörtlichen Redensarten liegt auf einem anderen Tisch, **Maria Mercedes** und **Christián** ordnen auf dem OP den 16 Bundesländern die entsprechenden Landeshauptstädte zu, während **Pablo** und **Stefan** die gleiche Übung mit der Länderkartei durchführen ...

Natürlich finden all diese Aktivitäten in einem von den gültigen Lehrplänen und mir vorgegebenen Rahmen statt. Tatsächlich

aber sind sie – auch in dieser angedeuteten Vielfalt – während einer normalen Unterrichtsstunde zu beobachten.

Der Unterschied zu „normalem“ Unterricht ist eindeutig:

Hier bietet der Lehrer dem Schüler nicht einfach Stoffe an,

- sondern Gelegenheiten, sich des Wissensstoffes zu bemächtigen,
- fördert Lerntechniken, die es zu erwerben Wissenstoffe selbständig und selbsttätig zu erarbeiten.

In einer Welt, die sich ständig und immer schneller verändert, gibt es kein Fachgebiet, das für die vorhersehbare Zukunft Sicherheit verspricht, weniger noch für das ganze Leben. Die wichtigste Fähigkeit, die es zu erwerben gilt, ist zu lernen, wie man lernt. Das sind wir unseren Schülern schuldig.

Bei den Eltern kann diese Arbeitsform zuweilen zu Verwirrung führen: Drei Kinder kommen zusammen und auf die Frage, was sie denn am Morgen in der Schule gemacht haben, antwortet jedes etwas anderes. Ja, selbst die Hausaufgaben sind oft unterschiedlich:

Petra lernt einen bestimmten Wortschatz für den nächsten Test, und Maria schreibt vielleicht eine Bildergeschichte.

Zu Recht fragen hier die Eltern, wie denn bei einem solchen System die erforderlichen Klassenarbeiten geschrieben werden können. Ganz einfach: Alle Schüler haben ja nach einigen Wochen alle Arbeitsaufträge aller Wochenpläne erledigt, der Lernstoff aus WWW gehört dazu. Das ist das Mindestpensum, das dann im Test abgefragt und überprüft wird.

Es ist außerordentlich wichtig, die Eltern hier vorab zu einem Informationsgespräch einzuladen. Nur so können Berührungspunkte vermieden und Vorurteile abgebaut werden, bevor sie sich verfestigt haben.

Wenn Sie bei diesem Elternabend dann schon Materialien auf den Schülertischen liegen haben, den Eltern Gelegenheit geben, sich damit zu beschäftigen, dann haben sie schon fast gewonnen!

Natürlich läuft dies nicht von heute auf morgen so reibungslos ab, wie es hier beschrieben ist. Oft sind die Schüler selbständiges Arbeiten nicht gewohnt. Sie haben es nicht gelernt, da niemand sie es mit hinreichender Geduld gelehrt hat, sie dazu angeleitet hat.

Wir Lehrer finden uns oft eingebunden, ja, eingeschnürt in ein Geflecht von Lehrplänen und Zielvorgaben, eine schier unbezwingbare Stofffülle lastet auf uns. Und da sollen wir den

Schülern Freiräume geben, wo wir doch selbst keine haben?

Oft erweist sich auch die Infrastruktur des Klassenraumes als unzureichend und wenig geeignet, freie Arbeitsformen durchzuführen. Hier ist leicht Abhilfe zu schaffen:

- Ein(ige) Regal(e),
- Holzleisten an den Wänden,
- kleine Holzkisten für Wortkarten etc., größere für die unterschiedlichen Karteikarten (Normgrößen!),
- mehrere Kästen für Hängeordner,
- ein Materialtisch, auf dem stets Locher, Heftmaschine, Heftzwecken, Kleber, ein Tesa-Abroller, ein Lineal und eine Schere bereitliegen,
- in der Schreibcke ein Tisch mit einer (alten) Schreibmaschine.

Ein so umgestalteter Klassenraum hat bereits mehr den Charakter eines Lernlabors, ist schon eher eine sich ständig verändernde Lernlandschaft und bietet dadurch gute Voraussetzungen für schülerzentriertes Arbeiten!

Worin besteht nun die eigentliche Aufgabe des Lehrers, wenn die Schüler doch alles selber tun? Ich erinnere an einen englischen Kinderreim:

*„God made the bees,
the bees make honey,
we do the work,
the teacher gets the money.“*

Nun, so ist es natürlich nicht! Die Aufgabe des Lehrers erstreckt sich vor der Stunde auf die Sichtung, Erstellung und Bereitstellung von Materialien. Die pädagogische Situation muß er vorplanen und vorordnen im Sinne eines anregenden Lernumfeldes. Im Unterricht selbst nimmt er sich völlig zurück, ist nicht mehr Hauptdarsteller, sondern führt die Regie:

- **Er berät einzelne Schüler,**
- **fragt,**
- **lenkt,**
- **hilft bei Entscheidungen,**
- **weist auf zu beendende Arbeiten hin,**
- **bringt selten gewählte Arbeitsmittel in Erinnerung,**
- **verteilt gezielt Übungsmaterialien,**
- **korrigiert,**
- **spornt an**
- **und immer wieder würdigt er die geleistete Arbeit.**

Der Vollständigkeit halber erwähne ich, daß der Lehrer für Fragen natürlich erst die letzte Instanz ist. Normalerweise benutzen die Schüler die im Fachraum vorhandenen Wörterbücher oder begeben sich zu den Fort-

schrittslisten, die für jedes Arbeitsmittel bestehen und auf denen sie ablesen können, wer von ihnen bereits die betreffende Arbeit erledigt hat, zu der sie eine Frage haben. An diesen Klassenkameraden wenden sie sich. Fehlen diesen die Worte, dann helfe ich weiter, denn die Unterrichtssprache, auch unter den Schülern, ist Deutsch.

In jeder Stunde werden benötigte Redemittel an die Tafel geschrieben, gegen Ende der Stunde von den Schülern abgeschrieben. Nach einiger Zeit stelle ich diese Redemittel dann immer wieder zusammen. Sie werden getippt, vergrößert, auswendig gelernt.

Wir hörten bereits, daß es, besonders in den fünften und sechsten Klassen, immer wieder auffällt, daß die Motivation der Schüler, Deutsch zu lernen, erheblich nachläßt. Ja, oft scheint es, als ob sie am Ende der sechsten Klasse weniger Deutsch sprächen als zu Beginn der fünften.

Als meine Schüler u. a. mit der hier beschriebenen Form von Unterricht Deutsch lernten, war deren Motivation für mich kein Problem mehr.

Im Gegenteil:

Den Förderkurs, den ich nachmittags anbot, besuchten freiwillig (!) gute Schüler und diejenigen, die Schwierigkeiten mit dem Fremdsprachenerwerb hatten. Da Fördern nun im Regelunterricht stattfand, konnte auf Förderunterricht sogar verzichtet werden!

Selbst nach der letzten Schulstunde unterbrachen die meisten nur ungern ihre Arbeit und auf vom Lehrer verordnete Hausaufgaben konnte weitgehend verzichtet werden. Die Schüler selbst fragten nach, ob sie eine Wortkartei, Lesekartei, die Chile-Kartei etc. mit nach Hause nehmen durften und arbeiteten freiwillig zu Hause.

Zusammenfassend kennzeichne ich die entscheidenden Vorteile der beschriebenen Arbeitsform mit Schülern im DaF-Unterricht wie folgt:

- **Die Schüler erhalten einen Motivations-schub.**
- **Jeder Schüler „holt sich selbst dort ab“, wo er steht.**
- **Erfolge sind für die Schüler garantiert. Sie ermutigen zum Weiterlernen.**
- **Selbstbestimmtes, lustbetontes Lernen öffnet alle geistigen Eingangskanäle und ist deshalb erfolgreicher.**

- **Die Schüler sind kleinschrittig über ihren Lernfortschritt informiert.**
- **Aussprachekorrektur findet konsequent und systematisch statt, Fehler werden dem einzelnen Schüler gezielt ausgetrieben.**

Der Lehrer gibt unverzüglich und direkt adäquate und auf den schülerspezifischen Fehlertypus abgestimmte Korrekturhilfen. Den Schüler, für den dies kein Problem ist, beheligt der Lehrer nicht durch kollektive Fehlerkorrektur, er raubt ihm nicht die Konzentration und die Zeit, der Schüler kann sich bereits anderen Lerngegenständen zuwenden. Der Schüler erhält unmittelbare Rückmeldung durch Eigenkontrolle, im Partnergespräch, im Lehrer-Schüler-Gespräch, bei mündlichen und schriftlichen Äußerungen.

Für den Lehrer bedeutet es

- **daß er die unabdingbaren Wiederholungsphasen im DaF-Unterricht zeitökonomischer und damit leichter organisieren kann,**
- **daß er sich zum Vorteile eines schülerzentrierten und -aktiven Unterrichts zurücknehmen kann,**
- **daß er zufriedene, lernbegeisterte Schüler erhält, die ihn bereits vor Unterrichtsbeginn um den Klassenschlüssel bitten, um in ihrem Deutschraum mit der Arbeit zu beginnen,**
- **daß er vielleicht auch mal einen Brief erhält, in dem Eltern schreiben: „Vielen Dank, mein Kind geht jetzt wieder gern zur Schule. Deutsch macht ihm wieder Spaß!“**

Wir alle haben Deutsch als Muttersprache gelernt. Darüber sollten wir froh sein. Zum Lernen suchen wir uns leichtere Sprachen aus.

Deutsch ist eine schwere, aber gleichzeitig sehr präzise und interessante Sprache. Besonders letzteres müssen wir unseren Schülern einpflanzen, einimpfen. Wir verfügen über Möglichkeiten, die DaF-Stunden für unsere Schüler zu motivierenden Glanzlichtern im Schulalltag zu gestalten, zu Stunden am Morgen, in denen sie Eigenverantwortung für ihr Lernen übernehmen, ihr Lernen selbst organisieren, auf die sie sich freuen.

Das ist für DaF und für uns die Chance! Nutzen wir sie!

Heinz Wattler

Ihr tragt im Gepäck etwas Neues nach Hause

***Colegio Alemán Las Palmas, die Schule in der Sonne –
aber hitzefrei gibt es nicht***

Die Geschichte der deutschen Schule Las Palmas – el Colegio Alemán de Las Palmas – auf Gran Canaria geht bis in die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg zurück.

Als der als Hilfskreuzer fahrende Passagierdampfer „Kaiser Wilhelm der Große“ an der afrikanischen Westküste versenkt wurde, kamen einige Angehörige der Besatzung nach Gran Canaria und wurden zum Teil ansässig. Fünf deutsche Elternpaare (Pflüger, Herrmann, Siemens, u. w. – drei leben heute

noch) gründeten 1920 eine Schule, die nur ihren Kindern vorbehalten sein sollte, damit ihnen Unterricht in der Muttersprache gegeben werden konnte. Lehrer Ascheid erteilte im Jahre 1920 zum ersten Mal mit sieben Schülern Unterricht. Zu diesen sieben deutschen Kindern wurden später wenige spanische Kinder hinzugenommen, um die finanzielle Basis der Schule zu erweitern.

1927 besuchten bereits 25 Schüler die Schule.

Schülerstatistik im Überblick

Jahr	Schülerzahl	insgesamt davon:	deutsche Kinder	spanische oder andere Kinder
1920	7		7	
1927	25		22	3
1930	46		40	6
1935	60		33	27
1940	83		50	33
1943	104		34	70
1957	285		37	248
1964	318		26	288
1970	400		76	324
1972	447		102	345
1980	545			
1985	528			
1990	526		176	359
1993	473			

Man kann annehmen, daß die Deutsche Schule Las Palmas schon sehr bald vor dem Problem eines bilingualen Unterrichts und der Vermittlung der deutschen Sprache für die zunächst drei, dann fünf und im Jahre 1929 acht spanischen, argentinischen, englischen und schweizerischen Kinder stand. So ist es wohl zu verstehen, daß die Schule in einigen Merksätzen für die Eltern ihrer Schulkinder unter anderem forderte: „Sprich als Deutscher mit Deinen Kindern immer nur Deutsch! Wenn Du zu bequem dazu bist, so werden Deine Kinder nie richtig Deutsch lernen!“ (1934)

Der Anteil der Schüler, die Deutsch nicht als Muttersprache angaben, nahm dennoch in den Jahren 1930 bis 1936 kontinuierlich ab. In den Jahresberichten dieser Jahre wurden daher immer wieder methodische und organisatorische Probleme zur Förderung des Deutschunterrichtes angesprochen. „Wie viele spanische Eltern haben wir abgewiesen, weil die Kinder schon zu alt waren, oder weil eine kurze Unterredung schon das Mißverständnis offenlegte, in dem sie zu uns kamen: Sie verwechselten uns mit einer Art Berlitzschule oder Sprachschnellpresse.“ (Bericht

des Schulleiters, 1935). Die Deutsche Schule Las Palmas gliederte sich zu dieser Zeit in eine Grundschule mit der Unterklasse (1./2. Schuljahr) und Mittelklasse (3./4. Schuljahr), in denen neben dem üblichen Grundlehrstoff in erster Linie „die Kenntnis der deutschen Umgangssprache“ vermittelt wurde. Den Schülern der Oberklasse, also den Kindern im Alter von 11–15 Jahren sollte ein Wissensstoff geboten werden, der „ungefähr den Unterrichtszielen der ersten vier Klassen einer deutschen Realanstalt“ entsprach. Im Falle einer Übersiedlung nach Deutschland konnten die Schüler so in die ihrem Alter entsprechende Klasse einer deutschen höheren Schule (Realschule) bis einschließlich Untertertia übergehen.

Im Jahre 1937 wurde ein Teil der Schüler der Oberklasse schon in einem besonderen Deutschkurs mit sieben Wochenstunden unterrichtet. Deshalb mußte der Unterricht aus organisatorischen Gründen schon um 7.15 Uhr morgens beginnen, zweimal wöchentlich wurden den 57 Schülern Nachmittagsunterricht erteilt.

1934 bezog die Deutsche Schule Las Palmas ihr neues Gebäude im Puerto de la Luz. Es wurde als lichter, geräumiges Gebäude beschrieben, ganz anders als das vorher benutzte muffige, notdürftig umgebaute Mietshaus am Strand von Las Canteras. Der Vorteil der Lage am Meer wurde dennoch nicht aufgegeben, lag doch auch das neue Gebäude nur ca. 50 Meter vom Strand entfernt. In seinem Bericht zum Schuljahr 1935 vermerkte der Schulleiter: „Wir werden auch in Zukunft

die Schule bleiben, in der es keine Nichtschwimmer gibt.“ In den bereits schon erwähnten Merksätzen für die Eltern heißt es dazu: „Laß Deine Kinder möglichst oft im Meer baden! Nur keine Angst vor kaltem Wasser!“

Durch die angespannte politische Lage in Spanien konnte anlässlich der Übergabe des neuen Schulgebäudes am 1. Oktober 1934 keine Einweihungsfeier stattfinden. Viele Familien kehrten nach Deutschland zurück. Die wirtschaftliche Situation der Schule verschlechterte sich. „Viele Familienväter sind nicht mehr in der Lage, noch das volle Schulgeld zu bezahlen“ (Bericht des Vorstandes des Deutschen Schulvereins, 1935).

Kurz vor Beginn der Sommerferien 1936 wurde durch den Beginn des spanischen Bürgerkriegs der Schulbetrieb vorübergehend eingestellt. Der planmäßige Unterricht konnte erst im Herbst des Jahres wiederaufgenommen werden, da einige Lehrer zunächst keine Genehmigung des Auswärtigen Amtes zur Wiederausreise nach Las Palmas erhielten. In den Berichten des Vorstandes des Deutschen Schulvereins (1933–1939) ist auch von anderen Schwierigkeiten zu lesen. Mehrmals erkrankten Lehrer und ihre Familien an Typhus. Im Oktober 1937 stand ein Lehrer allen 57 Schülern der Deutschen Schule alleine gegenüber. Um die Existenz der Schule nicht zu gefährden, erklärten sich Mitglieder der deutschen Gemeinde und des Vorstandes des Deutschen Schulvereins zur Übernahme einiger Wochenstunden bereit. (1937).

Die vollständig vorliegenden Jahresberichte von 1934 bis 1943 entstanden in der Zeit,



als die nationalsozialistische Gewaltherrschaft Europa mit Krieg und Terror überzog. Die politischen Verhältnisse in Deutschland spiegelten sich deshalb natürlich auch im Selbstverständnis der damaligen Schule und ihrer Lehrer. So wird schon 1935 eine Ortsgruppe der NSDAP in Las Palmas erwähnt. Der damalige Schulleiter sah seine Schule im Einsatz für „die Sache des Deutschtums“. Der 30. Januar war Feiertag zur Machtergreifung der Nationalsozialisten in Deutschland. Im Bericht des Schulleiters aus dem Jahre 1938 wird der gewaltsame Anschluß Österreichs kommentiert: „Der beispiellose Jubel über die Wiedervereinigung Österreichs mit dem deutschen Mutterland fand auch in unserer Schulgemeinde einen begeisterten Widerhall. Am 14. März gedachte der Schulleiter in einer Schulfeyer der überwältigten Ereignisse der Vortage.“

Die Leiterin des im Oktober 1938 gegründeten Schulkindergartens rief eine BdM-Gruppe ins Leben, ein Jahr vorher gründete ein Lehrer der Deutschen Schule Las Palmas eine Ortsgruppe der HJ. Ziel war die ideologische und politische Ausrichtung „der jungen Deutschen, vor allem durch eine nachdrückliche Stärkung ihres Deutschbewußtsein.“ (1939)

Auch nach dem Ausbruch des 2. Weltkrieges, der für die Schule selbst zunächst ohne nachteilige Folgen blieb, hielt die Schule an ihrem erklärten Ziel fest, „die Erlernung und Pflege der deutschen Sprache“ in den Vordergrund des Unterrichts zu stellen. Da der Anteil der deutschsprachigen Kinder 1940 bei nur 25 % lag, erwartete die Schule für diese Schüler „eine besondere Entlastung von den deutschen Eltern“. Der Schulleiter schrieb damals dazu: „Erst wenn das Elternhaus eine Pflegestätte unserer Muttersprache ist, und auch von dorthier die fremden Lebensinflüsse auf unsere Kinder bekämpft werden, wird die Arbeit der Schule wirklich auf fruchtbaren Boden fallen.“

Im Kriegsjahr 1943 wurde durch Benzin- und Reifenmangel der Schulbus gesperrt. Von März bis zum Ende des Schuljahres blieb Las Palmas auch tagsüber ohne Elektrizität, so daß in der Deutschen Schule, wie im Jahresbericht vermerkt wird, „das Epidiaskop nicht mehr benutzt werden konnte.“

Die Niederlage des Deutschen Reiches brachte 1945 die Schließung und Beschlagnahme der Deutschen Schule Las Palmas durch die Alliierten. Teresita Alonso Marrero (damals Schülerin, später Lehrerin an der Schule bis zu ihrer Pensionierung 1993) erinnert sich noch lange an diesen Tag: „Das

Schulgebäude wurde beschlagnahmt und wir Schüler hatten keine Bleibe. Wir alle halfen, das Inventar fortzuschaffen. Da ich neben der Schule wohnte, fiel die größte Arbeit auf mich. Wir übernahmen die Pflanzen, welche unsere Studien im Biologieunterricht gewesen waren, die Zeichnungen, die Arbeiten des Werkunterrichts, Bücher, Hefte, etc. Und dann kam der Abschied. Uns erfüllte tiefe Traurigkeit.“ (Jahresbericht 1970) Die deutsche Schule Las Palmas wurde am 14. Mai 1945 geschlossen. Um den deutschen Kindern auch weiterhin Schulunterricht zu ermöglichen, nahmen die verbleibenden Lehrer die Schüler in ihre eigenen Wohnungen, was bis in das Jahr 1946 hinein funktionierte. Dann mußten sie Spanien verlassen.

1947 begann die deutsche Schularbeit von neuem. Ein ehemaliger Lehrer der deutschen Schule Las Palmas gründete das Colegio y Academia de Idiomas für deutsche und spanische Kinder. Schon drei Jahre später wurde die kleine Privatschule von Deutschland finanziell unterstützt. Die Arbeit litt unter schwierigen äußeren Bedingungen. Die gemieteten Räume waren unzulänglich. Es fehlte an Lehrern und Lehrplänen. Die Schulkinder waren zu verschieden vorgebildet, um sie in gleichmäßige Klassen aufteilen zu können.

Ein Fortschritt wurde 1954 erzielt, als es gelang, die verstreuten Gruppen des Kindergartens und die vier Klassen der Schule in einem Stockwerk in der Calle Lucas Fernandez zusammenzufassen. Die Bundesrepublik Deutschland entsandte drei Lehrer, der spanische Lehrer Don Luis Rodriguez Armas übernahm mit Kollegen die Vorbereitungen für das Bachillerato (Unterricht für die spanischen Kinder vor der Integration). Im Jahre 1956 wurde ein rechtsfähiger Deutscher Schulverein gegründet, der als Schulträger für die weitere Zukunft der Deutschen Schule Las Palmas bürgen konnte. Bedingt durch die wachsende Schülerzahl wurde das Gebäude der Deutschen Schule bald zu eng. So erhielt der Kindergarten in der Gartenstand von Las Palmas ein neues Haus, in dessen Obergeschoß das Schülerheim untergebracht wurde. Die Schule selbst bezog im Oktober 1957 ebenfalls eine geräumige Villa.

Ein spanischer Lehrer aus dieser Zeit schrieb zum Abschied von drei ausscheidenden Kollegen in einer Rede einige Worte, die in ihrer Aussage viel von dem wiedergeben, was sich der Schulverein in seiner Satzung vorgenommen hatte, nämlich „die freundschaftlichen Beziehungen zwischen Heimat

und Gastland zu vertiefen: Ihr habt im fremden Land durch persönliche Kultur und Bildung eine Schule und ein Haus zu formen gewußt, die ein Muster der deutschen Tugenden darstellen. Ihr habt eure Pflicht getan, euren Auftrag erfüllt. Nun geht ihr. Aber vergeßt nicht, daß ihr in eurem Gepäck etwas Neues nach Haus tragt: unsere Freundschaft und unsere Sprache, die Sprache von Cervantes, die ihr hier gelernt habt in unserem Lande, auf unserer Insel, die auch ihr liebt, auf Gran Canaria, das heißt ist, voller Wunder und spanisch!“

Im Jahr 1962 konnte das Schülerheim in einem eigenen Gebäude untergebracht werden. In diesen und in den folgenden Schuljahren erscheint bemerkenswert, daß die jährliche Weihnachtsfeier der Deutschen Schule an vielen verschiedenen Orten durchgeführt wurde. Neben dem Festsaal der Salesianer (1960), im Museo Canario (1961), im Teatro Perez Galdos (1962) und im Cine Rialto (1963).

Seit 1963 führte die Deutsche Schule Las Palmas im Auftrag des Goethe-Instituts auch Abendsprachkurse für Erwachsene durch. „Die Deutschen Schulen im Ausland sind ihrer Tradition und Idee nach nicht Sprachenschulen, sondern Stätten der Begegnung zweier Kulturkreise. Sie müssen daher von den Eltern ihrer Schüler eine echte Entscheidung verlangen, die verbunden ist mit der Bereitschaft, für die zweisprachige Erziehung ihrer Kinder auch gewisse Opfer zu bringen.“ (Bericht des Schulleiters, 1967)

Probleme bereiteten in den sechziger Jahren der frühe Abgang durchaus begabter Schüler. Den spanischen Schülern sollte eigentlich doch Gelegenheit gegeben werden, die Deutsche Schule Las Palmas bis zu einem erfolgreichen Abschluß besuchen zu können. Das war sicher nicht einfach, wenn man sich etwa die Versetzungsordnung von 1966 in Erinnerung ruft, die vorsah, daß „Schüler nicht zu versetzen sind, wenn deren Leistungen in Deutsch in zwei aufeinander folgenden Jahren 'mangelhaft' sind.“ (Versetzungsordnung für die Deutschen Auslandsschulen auf der Iberischen Halbinsel, 1966)

1967 wurde die Deutsche Schule Las Palmas durch das Auswärtige Amt der Bundesrepublik offiziell als Deutsche Auslandsschule anerkannt. Damit verbunden war, daß das Bundesverwaltungsamt in Köln jedes Jahr einen bestimmten Etat für Sachleistungen (Bücher, Bänke usw.) zur Verfügung stellt, soweit es sich nicht um Verbrauchsmaterialien handelt. Der Schulverein muß nachwei-

sen, daß er 50 % der Gesamtaufwendungen für Lehr- und Lernmittel in jedem Jahr selbst tragen kann. Der Schulverein als Schulträger bezieht seine Einnahmen aus Schulgeldern. Jedes Kind zahlt ein monatliches Schulgeld, Schulbusgeld und eine einmalige Einschreibegebühr von 850,- DM.

Aus den Jahresberichten gingen auch die immer schwieriger werdenden Raumprobleme in Las Palmas und die Notwendigkeit eines neuen Schulgebäudes hervor: „Erschwert wurde die Arbeit durch Lärmbelästigung, die wohl vom Kindergarten wie auch von dem Baulärm der Nachbarschaft und dem Touristenbetrieb der umliegenden Hotels herrührt.“

Der Schulverein erwarb ein Grundstück am Rande von Las Palmas und ein Neubau wurde geplant. 1976 war Richtfest und endlich – im Jahre 1977 – konnte die Deutsche Schule Las Palmas ihr jetziges Gebäude in Almatriche im Lomo des Drago beziehen. Im Jahre 1990 konnte sie dort schon ihr 70jähriges Jubiläum feiern.

Der bekannte Kinderbuchautor James Krüss wohnt (seit 28 Jahren) wenige Kilometer von der Schule entfernt in La Calzada und machte in der Vergangenheit für die Grundschüler häufig Autorenlesungen. Vor den Sommerferien spendete er etwa 100 Kinderbücher aus seinem Besitz, die von den jeweiligen Autoren handsigniert sind. Auch Justus Frantz, der im Süden von Gran Canaria ein Haus besitzt, gab schon für Kinder und Eltern ein Klavierkonzert.

Deutsche Gäste waren in den vergangenen Jahren u. a. Walter Scheel, damals Bundesminister für auswärtige Angelegenheiten, der ehemalige Kultusminister von Nordrhein-Westfalen Jürgen Girgensohn und der ehemalige Bundesforschungsminister Walter Matthöfer.

Im Jahre 1993 werden in der Deutschen Schule Las Palmas insgesamt 473 Schüler (davon 228 spanische) von 37 Lehrern unterrichtet.

Die Geschichte einer deutschen Auslandsschule ist, anders als in Deutschland, wo der festgefügte administrative Apparat eine wirklich eigenständige Entwicklung einer Schule nur selten zuläßt, immer die Geschichte einer individuellen, weitgehend auf sich gestellten Gemeinschaft von Schülern, ihren Eltern und Lehrern, die sich den wechselnden wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Gegebenheiten zweier Nationen stellen müssen.

(Fortsetzung folgt)

Edelgard Moers

Ein nationales Unglück

Eine Nachricht erschütterte Deutschland. Eine ureigene deutsche Erfindung, die Currywurst, Patent Berlin 1949 Nr. 721 319, läuft Gefahr, von Döner Kebab und Sushi an die Wand gedrückt zu werden. Das geht uns alle an, besonders aber den Auslandslehrer. Wie gern erinnere ich mich an jene mittelständische Schule unter dem Kreuz des Südens, wenn wir deutschen Lehrer uns zum Kameradschaftsabend trafen bei uns vor dem Kamin. Wir sahen uns im Fernsehen zwei Folgen der „Schwarzwaldklinik“ an, kulturbeflissene Freunde hatten uns die Videos aus Deutschland geschickt; ich servierte Beck's Bier in gekühlten Dosen, dann betrat meine adrette Frau Elfi, mit Jubel begrüßt, das Zimmer, ein Silbertablett in den Händen, auf dem saftige Bratwürste strotzten, mein blondhaariger Sohn Christian schleppte eine große Schüssel Pommes frites ran und meine lockige Tochter Monika eine Familienflasche mit Curry-Soße, unser Dienstmädchen Inés teilte mit leuchtenden Augen zwiebelmustrige Teller und Besteck aus, und der Abend war angefüllt mit schmatzendem Jauchzen. (Es bleibt noch zu erwähnen, daß besagte Bratwürste von einem Lufthansaangestellten per Luft geordert wurden, frisch aus der Heimat auf unseren Lehrertisch, jener Lufthansaangestellte hatte seinen recht umtriebigen Sohn in unserer Schule und fühlte sich irgendwie verpflichtet.)

Sollen wir in Zukunft auf unsere deutsche Kultur im Ausland verzichten? Sollen wir unsere ureigene Erfindung, die Curry-Soße, über rohen Fisch gießen? Wir haben es in unserem Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid unterschrieben, Wahrer des Deutschtums auch im fernen tiefgeköhlten Patagonien der Seespinnen zu sein, im lukullisch so verführerischen Singapur, im London der pfefferminzgetränkten Nierchen.

Es muß uns eine nationale Verpflichtung sein, der deutschen Currywurst zu der Weltgeltung zu verhelfen, die ihr hoher Rang in Gourmetkreisen stürmisch fordert. In diesem Sinne:

Du Auslandslehrer in Istanbul, bekämpfe mutig und unermüdet die ärgsten Feinde, den zerfransten Döner Kebab und den undurchschaubaren Köfte, mit gediegener Currywurst.

Curry- Wurst in der Krise

**Döner und Sushi
machen der guten fetten
»Curry« zu schaffen.**

Stern 40/93

Du Auslandslehrerin in Puebla, Dein Motto sei: Nieder mit verpfefferten Tacos und schwarzpampigen Frijoles, qué viva la salchicha alemana curryense.

Du Schulleiter in Tokio, verbanne das hauchdünne Sukiyaki aus der Pflanze, hinein mit der zweidaumendicken Bratwurst.

Du Programmlehrer in Kronstadt, weg mit der säuerlichen Ciorba de perişoare, braungebrannt verlocke die Currywurst.

Du Frei-Angeworbene in Oruro, nicht den gedünsteten Rostro ziehe im Karneval mitternachts aus dem Sack, sondern die fettglänzende Currywurst.

Du Fachberaterin in Omsk, friere den rotbetigen Borscht ein, tauge die sämigquellende Curry-Soße auf.

Kein Froschschenkel, keine Weinbergsschnecke berühre fuderhin Deinen Gaumen, Auslandslehrersgattin in Toulouse, zweizackige Holzspießchen seien Dein Handwerkzeug, die Currywurst happig in französische Kollegenmünder zu pflanzen.

Wir wollen sein ein einig Volk von ...

Ja, wo samma denn?

Jan Dümpekkamp

Der Auslandsschüler im Spiegel der abendlichen Lyrik

Wie man einen Schüler malt

Male zuerst eine Schule
mit einem offenen Tor
dann male
irgend etwas Hübsches
irgend etwas Interessantes
irgend etwas Schönes
irgend etwas Nützliches
was nur den Schüler angeht
dann lehne die Leinwand gegen die Schulhecke
nicht zu nahe der Tür
nicht zu weit entfernt
verbirg dich hinter der Hecke
ohne zu sprechen
ohne dich zu rühren ...
Bisweilen kommt der Schüler bald
aber er kann ebensogut viele Minuten brauchen
bis er sich dazu entschließt
Verliere nicht den Mut
warte
warte wenn's sein muß stundenlang
denn das rasche oder langsame
Herankommen des Schülers
hat nichts zu tun
mit dem Gelingen des Bildes
Wenn der Schüler kommt
so sei ganz still
warte bis der Schüler durch das Schultor geschlüpft ist
und wenn er hereingeschlüpft ist
schließe mit dem Pinsel leise das Tor
dann

tilge nacheinander alle negativen Schulerfahrungen aus
wobei du den Schüler in keinsten Weise berühren darfst
Sodann male die bequemen Korbessel
und wähle den besten Platz
für den Schüler
male die offenen Fenster
und die modernen Medientische
male auch die flotte Lehrerin
und dann warte ob sich der Schüler wohlfühlt
Wenn der Schüler keine Lust hat zu lernen
so ist das ein schlechtes Zeichen
Ein Zeichen daß das Bild schlecht ist
Aber wenn der Schüler gerne mitarbeitet
ist das ein gutes Zeichen
ein Zeichen daß du das Bild mit deinem Namen zeichnen darfst
dann nimmst du ganz sacht
den Füllfederhalter des Schülers
und schreibst in eine Ecke des Bildes deinen Namen nieder



frei nach dem Gedicht: „Wie man einen Vogel malt“ von Jacques Prévert

Sigrid Opitz

Mittleuropa im Blickfeld eines armenischen Philosophen

Karen Swassjan: Unterwegs nach Damaskus – Zur geistigen Situation zwischen Ost und West. Urachhaus, Stuttgart 1993, 236 S., DM 28,-, ISBN 3-87838-9671

Die Neugier des unbefangenen Lesers richtet sich natürlich in erster Linie auf das, was ein Bürger der ehemaligen Sowjetunion (Jahrgang 1948, Hochschullehrer in Jerewan/Armenien), ein hochgebildeter zumal und ein Mann von stupender Belesenheit, zur geistigen Situation zwischen Ost und West zu sagen hat. Da nun stellt der Verfasser den Leser auf eine harte Probe: Die erste Hälfte des Buches gehört Darlegungen über Goethe und Nietzsche aus anthroposophischer Sicht, die nicht frei sind von einer gewissen „Anthroposophie-Scholastik“, dem Streit um die Entwicklung und das rechte Verständnis Rudolf Steiners. Dabei soll keineswegs bestritten sein, daß diese Ausführungen den Werken Goethes und Nietzsches immer wieder interessante Aspekte abgewinnen und eine Grundlage für die späteren Darlegungen bilden.

Das aktuelle Interesse beginnt bei Swassjans Ausführungen zu dem, was er „die deutsche konservative Revolution“ nennt, einer Auseinandersetzung in erster Linie mit Oswald Spengler. Die Geschichte des 20. Jahrhunderts sei geprägt von dem Gegensatz, den Moeller van den Bruck schon 1906 auf die Formel gebracht hat: Die Welt gehört dem Helden, nicht dem Händler, und die Werner Sombart 1915 zu seinem Buch „Händler und Helden“ inspiriert hat: „Ob die Welt ein individuelles Schaffen oder ein entpersönlichter Konsummechanismus sein soll“ (p. 109). Daß dieser Kampf der geistigen Prinzipien sehr leicht im nationalistischen Sinne instrumentalisiert werden konnte, zeigt die politische Geschichte seit Ende des 19. Jahrhunderts.

Die folgenden Kapitel über die Schicksale der sowjetischen Intelligenz und die gegenwärtige Lage in der ehemaligen Sowjetunion sowie die Schlußabschnitte „Europa zwischen Himmel und Hölle“ übertragen die Gedankengänge auf die derzeitige Situation Rußlands und der Welt. Sie enthalten eine Fülle von Beobachtungen, Interpretationen und Wertungen, die schon deshalb Aufmerksamkeit verdienen, weil hier jemand über eine Geschichte und Gegenwart handelt, die seine eigene Sache ist, und dies auf der Grundlage einer umfassenden Kenntnis der europäischen Geistesgeschichte. Swassjans Positionen erwachsen stets aus einer schroffen Frontstellung gegen jede Art von Materialismus – wobei er den bolschewistischen und den westlich-amerikanischen als verwandte Spielarten derselben Idee in unterschiedlicher Verkleidung betrachtet – und aus dem Leiden an dem Bild, das er von dem heutigen Rußland zeichnet, als „eines bespuckten Landes in Gestalt eines amerikanischen Unternehmers und businessman“ (p. 155). Das Ganze mündet in eine Art weltpolitische Verschwörungstheo-

rie: Beide Materialismen wollen die ideologische Weltherrschaft mit der Beseitigung alles Individuellen.

Und der Ausweg? „Der Ausweg ... hängt nur von Deutschland ab ... Deutschland, dem es gelänge ... sich an sich selbst zu erinnern, zu den eigenen, ja ureigenen reinsten Quellen zurückzukommen, zum Zeitalter Herders, Goethes, Schillers und der Romantiker, zu seiner, phänomenologisch gesprochen, 'Lebenswelt', um endlich von ihnen auszugehen und jenen Weg der geistigen Erkenntnis einzuschlagen, dessen lebendigste Perspektiven in der Anthroposophie Rudolf Steiners so großartig skizziert sind“ (p. 171).

Es ist nicht leicht, sich mit diesem Buch auseinanderzusetzen. Wenn man dem Verfasser etwa eine Dämonisierung des Materialismus, eine aus Geschichte und Psychologie der Völker erklärbare emotionale Abneigung gegen England und Amerika, eine ausschließlich negative Sicht der westlichen Zivilisation und ihrer Werte und eine Ausblendung wichtiger Aspekte der heutigen Lage Rußlands vorhalten wollte, würde er entgegnen, daß der Westen weder Rußland noch sich selbst verstehe und ihm die Einsicht in das wahre Wesen der Dinge abgehe. Pauschale Theorien wie die von der Verwandtschaft der Systeme oder von den Welt Eroberungsplänen des Materialismus sind in dieser Form ihrer Natur nach weder beweis- noch widerlegbar.

Das Begriffspaar Held–Händler ist ein gutes Beispiel für die Gefährlichkeit von Schlagworten. Es hat schon im 18. Jahrhundert einen Vorläufer, als nämlich ausgerechnet im politischen und sozialen Denken Englands und Amerikas 'virtu' und 'commerce' konfrontiert wurden. Die Personalisierung der abstrakten Begriffe und die Ersetzung der – von Aristoteles über Cicero und Livius bis Montesquieu – klar definierten Tugend durch die mit beliebigem Inhalt zu verbindende Figur des Helden schufen die Voraussetzung zur manipulativen Politisierung einer philosophischen Diskussion und schließlich zum nationalistischen Mißbrauch der Formel.

Daß die Welt nach dem Zusammenbruch des Sozialismus und dem Wegfall der polarisierenden Blockbildung neue geistige Orientierungen braucht, steht außer Zweifel. Richtig ist auch, daß die deutsche Geistesgeschichte Erkenntnisse bereithält, die dabei hilfreich sein können. Ob dabei ein rein restaurativer Rückgriff auf die Klassik überhaupt möglich ist, scheint indes zweifelhaft. Sicher aber würde die Ausschließlichkeit, mit der Swassjan Deutschland die Last einer geistigen Erneuerung der Welt aufbürdet, Deutschland überfordern.

Dr. Martin Mühlhelt

Kontroverse Denkergebnisse zum Thema Deutschland

Über Deutschland – Schriftsteller geben Auskunft. Herausgegeben von Thomas Rietzschel. Reclam Leipzig 1993, 176 S., DM 20,-, ISBN 3-379-01486-9

„Vielleicht läßt sich ... Deutschland doch noch verhindern ...“ (S. 72). Die Diskussion ist neu entbrannt seit der Wende, neu entbrannt zu den bekannten Identifikationsproblemen des Deutschen, des einen deutschen Staates. Und zur Frage, daß Deutschland nur einen einzigen, einen Juden, um den Schlaf gebracht hat (Vorwort).

In dieser Broschüre vom Verlag Reclam, Leipzig, geben Auskunft die, die am meisten betroffen sind, Autoren aus den neuen Bundesländern, fast durchweg jüngere, darunter Günter Kunert, Sarah Kirsch und der (sozusagen) offizielle DDR-Oppositionelle Günter de Bruyn in umfangreichem und wichtigem Beitrag. Zu Wort kommen auch der tschechische Botschafter in Bonn, ein anderer in Berlin lebender Tscheche, nicht zuletzt Herta Müller aus Rumänien. Es gibt offensichtlich Deutsches und deutsche Sprache jenseits von Weser und Elbe.

Jan Faktor aus Prag bescheinigt den Deutschen eine tiefsitzende Beißhemmung gegenüber dem Staat (S. 80). Günter Kunert meint, daß nach der Wende unser aller Heil im Portemonnaie läge. „Deutsche lieben einander nicht“ (S. 145), so der deutsche Jude Chaim Noll. Trotz allem bleibt, daß die Wende Einheit und Befreiung brachte, auch wenn die pluralistische Demokratie für pädagogische Zwecke wenig geeignet ist und oft genug Orientierungslosigkeit verursacht (S. 171). Die entstandenen Schwierigkeiten werden uns parteiisch dargeboten. Eine einheitliche Beurteilung kann es nicht geben, denn dann gäbe es eine klare Lösung. Oder so: die Stasi ist keine Metapher (S. 67), und der Besser-Wessi sehr real, da ihm Mallorca stets näher lag als Leipzig. Zustimmung herrscht vor zum Zupacken des Bundeskanzlers wie (inhaltlich) zu den glänzenden Kommentaren Wolf Biermanns: Nicht Rache, nein – Rente.

Vom Tschechischen Botschafter hören wir die alte Weisheit vom Mitteleuropa, aber Deutschland hat noch keine Mitte. Die DDR-Vergangenheit und die BRD-Prätentionen kann man nicht abtun. Und 17 Millionen brauchen nicht zu rechtfertigen, warum sie in der DDR lebten und nicht weggingen.

Endlich ein Buch über das, was wir wissen sollten, von denen, die es am besten wissen bzw. nicht wissen. Pflichtlektüre für jeden, der im Ausland arbeitet.

Dr. Manfred Sauer

Ein Beitrag zur Erfahrungsgeschichte der westdeutschen Nachkriegszeit

Albrecht Lehmann: Im Fremden ungewollt zuhaus – Flüchtlinge und Vertriebene in Westdeutschland 1945–1990. Verlag C.H. Beck, München, 2. durchges. Aufl. 1993, 266 S., DM 28,-, ISBN 3-406-37594-4

Etwa 12 Millionen Menschen sind 1945/46 aus Wohn- und Siedlungsgebieten östlich der Oder-Neiße-Linie geflohen oder vertrieben worden. Daß sie bereits in den 60er Jahren weitgehend in das gesellschaftliche und wirtschaftliche Leben der

Bundesrepublik Deutschland integriert waren, gehört zu deren hervorragenden sozialen und politischen Leistungen. Dieses Geschehen ist seitdem hinreichend dokumentiert und wissenschaftlich aufgearbeitet worden, auch didaktisch zubereitet für den zeitgeschichtlich orientierten Unterricht.

Albrecht Lehmann, Professor an der Universität Hamburg, bereichert die Flüchtlingsforschung mit der vorliegenden Arbeit um einen eindrucksvollen Aspekt: Er nimmt die lebensgeschichtlichen Erzählungen und Berichte von Betroffenen (aus Norddeutschland) zur wichtigsten Quellengrundlage der Erzählforschung „einer menschlichen Volkskunde, die sich vor allem als empirische Kulturwissenschaft, als historisch fundierte Bewußtheitsanalyse versteht“ (S. 11/12).

Damit ist zugleich das Interesse derjenigen Zeitgenossen geweckt, die sich gründlicher den Fragen des kulturellen Austauschs, seiner Prozesse, Chancen, Konflikte und Hindernisse zuwenden. Deshalb werden auch Auslandslehrer dieses Buch mit besonderem Gewinn lesen.

Harry Werner

Gegen die Unterschätzung der deutschen Sprache

Franz Stark: Faszination Deutsch – Die Wiederentdeckung einer Sprache für Europa. Verlag Langen/Müller München 1993, 344 S., DM 39,80 ISBN 3-7844-2442-2

Faszination das heißt Anziehungskraft, fesselnde Wirkung. Auf die deutsche Sprache bezogen, würde man zunächst an Beispiele aus der „schönen“ Literatur, an Prachtstücke der Prosa, auch an Inhalte und Strukturen öffentlich bedeutsamer Reden und Gespräche denken, wobei es sich um Bitteremstes wie auch Heiteres handeln könnte. Indes nimmt sich Franz Stark, in Sprachgeschichte bewandert und als Fernseh-Moderator auslandserfahren, nur einen Ausschnitt unserer Sprache vor, nämlich den Wortschatz. Nicht im Stile trockener Wissenschaft, sondern erzählerisch stellt er die Entstehung und Entwicklung von Wörtern als Sachverhalte kulturellen Gebens und Nehmens von der indogermanischen Zeit bis zur Gegenwart dar, Lebensläufe einer Vielzahl von Wörtern, auch biegsame Bestandlinien bis hinein in sprachliches Tohuwabohu unserer Tage. Zu den Vorzügen der Publikation gehört die Breite des Panoramas, wofür hier ein paar Kapitelüberschriften als Beispiele – so mißlich ein solches Verfahren auch meistens ist – stehen sollen: Karl der Große als Sprachpfleger – Die Mär von den „reinen“ Germanen – „Operation Glaubenswörter“, die Kirche als Geburtshelferin des Deutschen – Warum Deutsch keine Weltsprache wurde – Sprachmißbrauch im Nationalsozialismus – Deutsch als Lehnwortgeber (mit Wortlisten) – „Rückkehrer“ aus dem Französischen.

Dem Germanisten wird dieses Buch kaum grundlegend Neues bieten, doch kann er mit dessen Hilfe insbesondere sein Wissen vom Einfluß des Deut-

schen auf europäische Nachbarsprachen erweitern. Allerdings werden alle Lehrer deutscher Sprache im Ausland für die Unterrichtspraxis aus diesem Buch Nutzen ziehen können, da sich ihm leicht Themen und Texte entnehmen lassen, die von der kulturellen und sprachlichen Begegnung der Völker Kunde geben. Und gehören nicht gerade solche Töne zur Melodie unserer Zeit?

„Die Wiederentdeckung einer Sprache für Europa“ – hinter diesem Untertitel verbergen sich das eindeutige Bekenntnis und das beherzte Eintreten des Autors für die Stellung und einen Rang der deutschen Sprache in Europa, die ihrer Verbreitung, ihrem geistigen Erbe und ihrer Kreativität entsprechen. Das Plädoyer für Deutsch als einer bedeutenden Kultur- und Verkehrssprache in Europa ist so sympathisch wie überzeugend – bei solcher Rede sollten schon einigen Politikern, Intellektuellen und „Multiplikatoren“ in der Bundesrepublik die Ohren klingen.

Harry Werner

Deutsche Lieblingswörter unserer Zeit

Eckhard Henscheid: Dummdeutsch – Ein Wörterbuch. Unter Mitwirkung von Carl Lierow und Eisemarie Maletzke. Verlag Philipp Reclam jun. Stuttgart 1993, (UB 8865), 295 S., DM 12,-, ISBN 3-15-008865-8

Auch diese beträchtlich erweiterte Neuauflage des „Dummdeutsch“-Wörterbuches widmet sich mit ironischem Scharfsinn der sprachlichen Wichtigmacherei der jüngsten Jahrzehnte in Deutschland, ohne dabei zum einen dem Purismus oder andererseits ganz dem Zynismus zu verfallen. Hauptlieferanten solcher inflationär gebrauchten Wörter und Wortfolgen sind Werbung, Politik und Kommerz, Professoren-, Chinesisch- und Ideologengeschwätz, der Jargon von Medien, Bürokratie und Möchtegern-Intelligenz, auch Importeure aus den USA und der ehemaligen DDR. Die einzelnen Funde werden in Beleg und modischem Gebrauch nachgewiesen sowie zeitkritisch, bissig-humorvoll kommentiert. Dabei umfaßt der jeweilige Text den Umfang von einer halben Zeile (z. B. „Frauenfeindlich – ist heute praktisch alles“ bis zu 5 1/2 Seiten (z. B. beim Stichwort „Zärtlichkeit“).

Lehrern könnte als Einstieg empfohlen werden, neugierig bei folgenden Wörtern nachzuschlagen: Azubis, Bildungsauftrag, Bildungsschiene, Erziehungsdefizit, Komplexitätserziehung, Kreativität, Kultur, Lernprozeß, Lernzielkontrolle, Multikulturell, Pausenbrot, Projekt und Zielsetzung. Was bei „Engagiert“ zu lesen ist, wird, hieran anschließend, gleichermaßen nachdenklich wie gefällig zitiert: „Das leidige Engagement insbesondere engagierter Pädagogen scheint uns zwar insgesamt nachgelassen zu haben. Aber noch immer gilt im leidvollen Zweifelsfall Adornos Satz, in Deutschland laufe Engagement ohnehin gern auf Geblöck hinaus“.

Harry Werner

Wissenschaftliche Analysen und Deutungen deutschsprachiger Nachkriegsromane

Interpretationen: Romane des 20. Jahrhunderts, Band 2. Verlag Philipp Reclam jun. Stuttgart 1993 (Universalbibliothek Nr. 8809), 301 S., DM 12,-, ISBN 3-15-008809-7

In der bekannten, wohlfeilen Reihe „Interpretationen“ legt Reclam jetzt eine zweite Broschüre mit Untersuchungen zu zehn bedeutenden deutschsprachigen Romanen der Nachkriegszeit vor. Bearbeitet werden: Doderer, Die Strudlhofstiege, Koepen, Tauben im Gras, Andersch, Sansibar oder der letzte Grund, Frisch, Homo Faber, Grass, Die Blechtrommel, Johnson, Mutmaßungen über Jakob, Böll, Ansichten eines Clowns, Lenz, Deutschstunde, Schmidt, Zettels Traum und Handke, Der kurze Brief zum langen Abschied. Ein Verzeichnis der wichtigsten Fachliteratur schließt jeden Aufsatz ab.

Die Verfasser sind durchweg ausgewiesene Universitätsgermanisten, die hier die Ergebnisse ihrer Forschungen vorstellen. Wer also allgemein einführende Interpretationen erwartet, greift zu kurz. Die Interpreten setzen nicht nur genaue Kenntnis der Romane, ihrer Autoren und des Gesamtwerks voraus, sondern auch Einsicht in die vorangegangene Fachdiskussion. Unter diesen Voraussetzungen erhält man anregende und z. T. auch neue Vorschläge für das Verständnis der besprochenen Werke gewissermaßen als abschließendes Resümee der bisherigen Auseinandersetzung, zusammen mit dem Versuch einer gültigen Einordnung. Darin liegt der Reiz für den Fachmann, aber auch die Grenze für den um ein erstes Verstehen ringenden Laien.

Dr. Dietrich Peinert

Evolutionäre Ethik als Hilfe für eine Evolutionäre Pädagogik

Kurt Bayertz (Hrsg.): Evolution und Ethik. Reclam Universal-Bibliothek Nr. 8857. Reclam jun. Verlag Stuttgart 1993, 376 S., DM 14,-, ISBN 3-15-008857-7.

Wilhelm Lütterfelds (Hrsg.): Evolutionäre Ethik zwischen Naturalismus und Idealismus. Beiträge zu einer modernen Theorie der Moral. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1993, 249 S., DM 45,-, ISBN 3-534-12066-3.

Untersuchungen über die ethischen Grundlagen menschlichen Handelns haben Konjunktur. Dies ist positiv zu bewerten, denn Diskussionen über heutige Probleme der Ethik und Moral könnten förderlich sein bei der Suche nach Gründen für weltweit festzustellende Unmenschlichkeiten, könnten helfen, diesen Zustand zu beseitigen.

Der Reclam-Sammelband bietet eine Mischung von 16 historischen und aktuellen Aufsätzen, dargeboten in drei Kapiteln: Die klassischen Positionen – Soziobiologie und Ethik – Grenzen des ethischen Naturalismus. Ein Kaleidoskop der Ideen und Entwürfe von Charles Darwin, Thomas Huxley und Herbert Spencer über Gerhard Vollmer, Edward O. Wilson/Michael Ruse und Christian Vogel bis zu Philip Kitcher, Ludwig Siep und Kurt Bayertz.

Die Meinungsvielfalt der Autoren zeigt sich in unterschiedlichen, oft gegensätzlichen Äußerungen bei der Beantwortung der Fragen: Wie stark sind im heutigen Menschen die biologischen Wurzeln der Moral? Inwieweit ist unser Verhalten genetisch determiniert und deshalb durch Erziehung nicht beliebig zu beeinflussen? Die Feststellung, daß unsere Erkenntnis- und Moralstruktur in der Welt der Sippen Selektion und Stabilität unserer Cro-Magnon-Vorfahren entstanden ist, läßt für die Mehrzahl der Autoren den (umstrittenen) Schluß zu, daß weder der Menschenverstand dazu geschaffen ist, die moderne Welt und ihre Gefährdung zu begreifen, noch eine allumfassende Ethik der Liebe zum Mitmenschen (Humanismus) der menschlichen Natur entspricht.

Gerhard Vollmer ist zu danken, weil er das „Problemlösungspotential einer Evolutionären Ethik“ in griffige Fragen faßt (S. 128 f.), die Anlaß geben zu weiteren Fragestellungen. Dabei wird deutlich, daß die Evolutionäre Ethik aus sich heraus keine allgemein verbindlichen „Grundnormen“, „Supernormen“ bilden kann. Wie sollte auch eine aus der Soziobiologie abgeleitete Norm „Unseren Enkeln soll es nicht schlechter gehen als uns“ (S. 124) ausreichen zur Begründung einer universalen menschlichen Ethik? Wie die Evolutionäre Erkenntnistheorie, die als psychoneuraler Monismus Erkenntnis als eine bloße Gehirnfunktion unter vielen definiert, so gerät auch die Evolutionäre Ethik in eine Sackgasse, wenn sie unter Nichtbeachtung der menschlichen Dichotomie und der gesellschaftlichen Komponenten Ethik „biologisiert“.

In dem Sammelband der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft Darmstadt äußern sich zehn Autoren höchst kontrovers zu aktuellen Streitfragen einer evolutionären Ethik. Bei dem Diskurs sind drei Positionen zu erkennen:

1. Traditionelle Sollens- und Normenethiken („idealistische Ethiken“) haben sich als unbrauchbar für unsere Zeit erwiesen und müssen durch eine empirische, evolutionär-dynamische Sozialethik ersetzt werden (Werner Leinfellner).
2. Die Begründung einer Ethik ist nur auf nicht-empirischer (idealistischer, philosophischer oder theologischer) Basis möglich (Reinhard Löw, Wolfgang Kuhlmann, Andreas Knapp).
3. Eine „idealistische Ethik“ ist notwendig, muß aber das phylogenetische Erbe des Menschen berücksichtigen (Ingrid Craemer-Ruegenberg, Hans Mohr, Kurt Bayertz).

Alle Evolutionären Ethiker fordern den Einklang von menschlichem „Können“ und „Sollen“ (bes. Ch. Vogel u. F. Wuketits). Ob und inwieweit die kulturel-

le Evolution ähnlichen Gesetzen wie die biologische Evolution unterliegt (G. Vollmer), zu ihr parallel verläuft (W. Leinfellner) oder mit ihren moralischen Ansprüchen gegen sie gerichtet ist (Ch. Vogel), müßte durch Einzeluntersuchungen nachgewiesen werden. Eine universale Theorie der Evolution steht z. Zt. noch aus.

Es bleibt fraglich, ob die angestrebte „mondiale Kooperation“ durch ein von der Evolutionären Ethik abgeleitetes „Postulat des Überlebens“ (F. Wuketits) ermöglicht wird, ohne daß existenziell-religiöse Bedürfnisse des Menschen angesprochen werden. Auch muß eine biophil-zeitgemäße Ethik sozio-ökonomische und kulturelle Faktoren in ihr Menschenbild einbeziehen, die den heutigen Menschen mitprägen: den „Gesellschafts-Charakter“ (Erich Fromm).

Lesenswert sind beide Bände, helfen sie doch, die eigene Position zu überdenken und zu vertiefen. Letztlich laufen alle sinnvollen Versuche zur Begründung einer zeitgemäßen Ethik darauf hinaus, auch die genetisch ererbten Antriebe und Verhaltensweisen des Menschen, die in eine Sackgasse führen – Fremdenhaß, Aggressionen, Personenkult, Massenhysterie u. a. – zu benennen und durch Vernunft zu beherrschen. Dazu ist eine tiefe Selbsterkenntnis des Menschen erforderlich, eine Analyse des Individuums und des gesellschaftlichen Systems, die zur Ausschaltung der obsolet gewordenen genetisch überkommenen Determinanten und zur Förderung der kultivierten Intentionen führen kann.

Dr. Bernhard von der Linden

Ein neues Buch für eine Erziehung, in der Kinder erfahren, daß sie gebraucht werden

Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken. Carl Hanser Verlag, München/Wien 1993, 267 S., DM 34,-, ISBN 3-446-17553-9

Hartmut von Hentig, einer der Großen seiner Zeit, hat ein neues Buch geschrieben. Es erscheint in einer Zeit, in der die Schule die Beunruhigung ihrer Gesellschaft widerspiegelt: Ausländerfeindlichkeit, in der Schule Gewalt, Störungen, Unflätigkeit, Chaos, Nervenzusammenbrüche, Kapitulation und eine alles überschattende schwere Wirtschaftskrise. Passen neue Vorstellungen über Schule da hinein?

Hentig weiß als Begründer und langjähriger wissenschaftlicher Leiter der Bielefelder Laborschule, wovon er schreibt. Immer war er beides zugleich: der Lateinlehrer seiner Laborschüler und Pädagogik-Professor. Letzteres ohne die Voraussetzung des ersten wäre für ihn unvorstellbar gewesen. Und so bewegen ihn auch die Störungen, die er in Schule und Gesellschaft wahrnimmt, die „schlechten Nachrichten“. Die Schule stellt die größte gesellschaftliche Veranstaltung unserer Kultur dar. Sie beansprucht die leistungsfähigsten und vitalsten Jahre im Leben der Menschen. Sie verbraucht – schließt

man Studium und Ausbildung mit ein – oft zwanzig Jahre, die Hälfte der dann folgenden vierzig Berufsjahre. Sie fröst nicht die Kinder, wohl aber deren Kindheit und Jugend. Sie entläßt die jungen Menschen kenntnisreich, aber erfahrungsarm, erwartungsvoll, aber orientierungslos, ungebunden, unselbständig und erschreckend viele ohne jede Beziehung zum Gemeinwesen, entfremdet bis zur Barbarei. Das Mißverhältnis von Aufwand und Erfolg, von Absicht und Ergebnis ist groß und offensichtlich. Viele wissen dies, spüren es zumindest. Aber warum ist das so?

Man verbringt diese Jahre in einem Ghetto, in dem ganz andere Ordnungen walten als „draußen“. Man lernt dort vor allem Antworten anderer kennen und hersagen auf Probleme, die man ohne Schule gar nicht hätte. Mit schonungsloser Offenheit wird der Leser mit Erkenntnissen wie diesen an die Schwachstellen des Bestehenden geführt. Das Bedrückendste dabei: die Erkenntnis, daß und in welch starkem Maße dies alles zutrifft.

Einleuchtend ist sie, die harte, schonungslose Kritik, die Hentig seinem Leser über viele Seiten abnötigt. Und er besteht darauf, denn erst nach dieser Bestandsaufnahme dessen, was Schule nicht leistet, kann er sich ein Neu-denken vorstellen. Neu denken heißt für ihn gerade nicht „schon wissen, wie es zusein hat“, sondern zunächst, daß man nicht weiter unbedacht handelt – fortfährt aus purer Gewohnheit.

Hentig macht deutlich, daß es mit einer „Veränderung“ der Schule nicht mehr getan ist. Zuviel hat sie schon zu verkraften: Aufbewahrnastalt und Schonraum, KMK-Schule mit Leistungsmessung und Selektionsauftrag mit Schlüsselfunktion zur Studienfach- und Berufswahl, Erziehungs- und Bildungsschule nach Pestalozzi und Humboldt. Unsere Schulen wollen das alles, und zwar gleichzeitig. Aber: Wer Leistung will, kann nicht schonen, wer eine „sanfte Pädagogik“ vertritt, kann nicht auf Leistung trimmen. Man sieht: Was dem einen Typus bekommt, schädigt den anderen.

Der Autor hat andere Vorstellungen von Schule: Sie soll „Erfahrungs- und Lebensraum“ sein, eine „Schulpolis“, in der Kinder im kleinen, überschaubaren Gemeinwesen dessen Grundgesetze erleben

und verstehen lernen. Ein Ort, in dem jedes Kind erfährt: „Ich werde gebraucht, ich mit meiner Lust zum Aufräumen; Marlies mit ihrem Mut voranzugehen; Anna mit ihrer Musikalität ...“

Wichtig ist ihm, soviel Belehrung wie möglich durch Erfahrung zu ersetzen. Eins will er nicht: die neue Schule vordenken. Das soll von allen gemacht werden, die Schule angeht: Eltern, Lehrer, Schüler, Politiker – aber Hentig liefert wertvolle Anstöße dazu. Die letzten Kapitel enthalten deshalb Anregungen und Vorschläge. Es sind Wegweiser für den Aufbruch in eine neue Dimension von Schule.

Rolf Kruczinna

Siedler-Architektur als Phänomen deutsch-russischer Kulturbeziehungen

Sergej Terjochin: Deutsche Architektur an der Wolga. Übersetzt aus dem Russischen von Annelore Engel-Braunschmidt. Westkreuz-Verlag Berlin/Bonn 1993, 88 S., DM 48,-, ISBN 3-922131-91-3

Der Autor ist Dozent für Baugeschichte am Polytechnischen Institut in Saratow. Sein besonderes Interesse gilt der Architekturgeschichte der Deutschen an der Wolga, beginnend mit deren Eintreffen ab 1764 bis hin zur Deportation 1941. Der hiermit vorgelegte Forschungsbericht besitzt vor allem durch die unmittelbaren Ortskenntnisse, die Recherchen in russischen Archiven und die Einbeziehung von Ergebnissen der Siedlungsgeschichte eine solide Untermauerung, wobei der Sachdarstellung zugute kommt, daß sie durch die Wiedergabe von Planungsskizzen und Bauzeichnungen, historischen Bildern und Fotografien gegenwärtiger Befunde, darunter auch Ruinen, beispielhaft verdeutlicht wird.

Diese Dokumentation über die gewese und jetzt nur noch rudimentär vorhandene deutsche Architektur an der Wolga ist eine anschauliche Lektion im Sinne lehrreicher Erfahrung zum Verstehen deutsch-russischer lebensweltlicher Zusammenhänge.

Harry Werner

Autoren – Autoren

Burkhard Müller, Roland Rosenow, Mathias Wagner: Dorfjugend Ost, Dorfjugend West, Lambertus Verlag, Freiburg, 1994, 168 Seiten, ISBN 3-7841-0719-2; 26,- DM

Dieses Buch ist das Ergebnis einer empirischen Studie, die das Verhältnis von Dorf und Jugend im Ost-West-Vergleich am Beispiel der Geschichte von zwei selbstverwalteten Jugendclubs untersucht und die Entwicklung bis heute nachzeichnet.

Seit dem Ende der DDR ist viel über Jugend und Jugendarbeit im Ost-West-Bereich geschrieben worden. Die Besonderheiten ländlicher Verhältnisse sind dabei kaum beachtet worden. Anhand von Interviews mit Zeitzeugen, Dorfhonoratioren und Jugendlichen wird gezeigt, daß die Entstehungs- und Erfolgsbedingungen ländlicher Jugendarbeit in der DDR und der alten Bundesrepublik sehr ähnlich waren. Das Buch ist zugleich ein Plädoyer, die lokalen und persönlichen Netzwerke als Voraussetzung von Jugendarbeit stärker zu berücksichtigen.

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

BEITRITTSERKLÄRUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum **Verband deutscher Lehrer im Ausland** ab

.....

Ich bin

- | | |
|---|------------------|
| ☐ Auslandslehrer | Beitrag 150,- DM |
| ☐ Inlandslehrer, Pensionär | Beitrag 60,- DM |
| ☐ Programmlehrkraft | Beitrag 60,- DM |
| ☐ Student, Ortskraft | Beitrag 30,- DM |

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname:

Berufsbezeichnung:

Tag der Geburt: Geburtsort:

Heimatanschrift (Inland):

..... Telefon:

Auslandsanschrift (Schule):

..... Telefon:

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo):

.....

Dienstantritt im Ausland:

....., den 19

.....
(Unterschrift)

Wir möchten Sie dringend bitten, uns die umseitige Erklärung über die Beitragsabbuchung von Ihrem Konto (für Sie kostenfrei) auszufüllen und zu unterschreiben. Falls Sie am Abbuchungsverfahren nicht teilnehmen wollen, so erteilen Sie Ihrer Bank einen Dauerauftrag zum 1. 1. eines jeden Jahres über den für Sie zutreffenden Beitragssatz:

Unsere Konten: Postgirokonto München, Konto-Nr. 177 288-808 (BLZ 700 100 80)
Stadtparkasse Flensburg, Konto-Nr. 294 675 (BLZ 215 500 50)

An die Geschäftsstelle des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland,
Postfach 1112, 25801 Husum

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG

Ich bin damit einverstanden, daß der von mir zu entrichtende Jahresbeitrag für den **Verband deutscher Lehrer im Ausland** in der jeweils für das betreffende Kalenderjahr für mich geltenden Höhe durch Abbuchung im Einziehungsverfahren von meinem

Postgirokonto:
(Ort, Kontonummer)

Bankkonto/Sparkassenkonto:
.....
(Name der Bank/Sparkasse, Ort, Kontonummer)

Bankleitzahl: beglichen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....
.....
(Name und genaue Anschrift des Kontoinhabers)

Diese Erklärung hat so lange Gültigkeit, bis ich sie dem Verband deutscher Lehrer im Ausland (Schatzmeister) zum Ende eines Kalenderjahres, mindestens 3 Monate vor Ende des betreffenden Jahres, schriftlich widerrufe.

....., den 19

.....
(Unterschrift)

ANSCHRIFTENÄNDERUNG

An die Geschäftsstelle des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland,
Postfach 1112, 25801 Husum

Hiermit teile ich dem **Verband deutscher Lehrer im Ausland** mit, daß ich umgezogen bin bzw. umziehen werde (innerhalb des Inlandes, vom Inland ins Ausland, vom Ausland ins Inland).

Name: **Vorname:**

Bisherige Anschrift:

Neue Anschrift ab

.....
.....
....., den 19

.....
(Unterschrift)

An den Früchten messend

Ein deutsches Auslandsschulwesen ist so gut wie sein Ergebnis im Ausland. Wie viele enthusiastische Auslandslehrer haben seit Bestehen des Auslandsschulwesens auf der iberischen Halbinsel gewirkt! Wieviel Millionen Steuergroschen, dem armen Mütterchen vom Nachbarhaus aus der Tasche gezogen, sind investiert worden! Das Ergebnis, eine Spanisch-Deutsche Übersetzungsuntat auf Mallorca läßt einen vor Zorn erbeben. Ja, hat denn niemand der vielen Auslandslehrer, die in Spanien tätig sind und in Mallorca seit Generationen ihre Ferien verbringen, auf seinen idyllischen Abendspaziergängen am Mittelmeer diesen peinlichen Übersetzungsfehler bemerkt, hat niemand in der Zentralstelle sie sensibel gemacht, Tag und Nacht dem Reinheitsgebot unserer geliebten deutschen Sprache nachzuspüren bis in hinterste Winkel deutschen Reisetumfels. Kann denn niemand die Stadtverwaltung von Palma de Mallorca überzeugen, daß **Ballermann** nicht **Balneario** sondern **Pistola** heißt. Es ist zum Verzweifeln!

H. W.



Der deutsche Lehrer im Ausland H 6511 F
Abonnentenverwaltung Oeding Druck GmbH
Postfach 3311 38023 Braunschweig

10004733880000

81

GRIES WALDEMAR

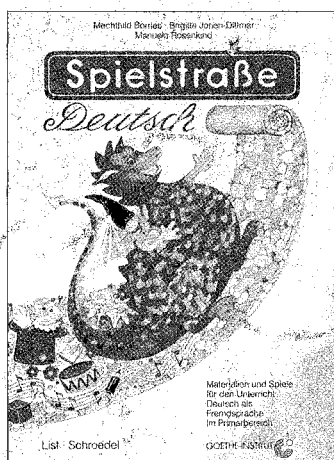
SEEBERGSTR. 33

34128 KASSEL

Spielstraße Deutsch

**Materialien und Spiele
für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache
im Primarbereich**

Auslieferung bei
Inlandbestellungen:
Schroedel
Schulbuchverlag
GmbH, Hannover
Bestellungen aus
dem Ausland an:
Brockhaus
Kommissionsgeschäft
GmbH,
Kreidlerstraße 9,
D-70806 Kornwestheim



Schülermaterial
ISBN 3-507-01418-1
Preis 25,90
Lehrerhinweise
(mit Cassette)
ISBN 3-507-01419-X
Preis 39,-

Die »Spielstraße Deutsch« enthält unterschiedliche spielerische Materialien (Sprechspiele, Schreibspiele, Handlungsspiele etc.), die Kinder zur deutschen Sprache hinführen und elementare Kenntnisse vermitteln. Die fröhliche, farbige Gestaltung der Arbeitsblätter spricht die Kinder an und motiviert sie zu vielfältigen Aktivitäten.

Die »Spielstraße Deutsch« wird durch einen ausführlichen Lehrerband und eine Cassette (mit Liedern, phonetischen Übungen, Rhythmisierungsvorschlägen und Hörverständnistexten) ergänzt. Das Material kann unabhängig vom jeweils benutzten Lehrwerk eingesetzt werden.

Schroedel Schulbuchverlag GmbH

D-30517 Hannover · Telefon (05 11) 8388-0



A 044 W

GRIES

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien



Fachberatung

Anderes Deutschland

Bildsprache

41. Jahrgang · Oktober

4/94



Der deutsche Lehrer im Ausland

41. Jahrgang – Oktober 1994

Herausgeber:

Verband deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

Heinz WEISCHER
GK. Hermannstadt-Luft
Postfach 15 00, 53105 Bonn

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 40-69-21 47 16

Zuschriften:

Beiträge und Zuschriften erbeten an die Schriftleitung. Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher, Schriften oder Arbeitsmittel keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen.

Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt. Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Büchertisch:

Besprechungsstücke und Rezensionen erbeten an: Harry WERNER, Hobsweg 52, 53125 Bonn
☎ (02 28) 25 17 83

Verlag und Anzeigenverwaltung:

Schroedel Schulbuchverlag GmbH, 30517 Hannover
☎ (05 11) 83 88-0, FAX (05 11) 8 38 85 73

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Gerhard Scheidt, ☎ (05 11) 83 88-4 15
z. Z. gültige Preisliste Nr. 19, vom 1. 1. 1994
Anzeigenschluß: am 20. vor dem jeweiligen Erscheinungsmoment

Erfüllungsort und Gerichtsstand: Hannover

Erscheinungsweise: Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich (Januar, April, Juli, Oktober)

Redaktionsschluß: jeweils Mitte des 1. Quartalsmonats

Bezugsbedingungen:

Das Bezugsgehalt ist für Mitglieder des VdLiA im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Inland: Jahresabonnement DM 55,50;
Einzelheft DM 16,50; jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer
Ausland: Jahresabonnement DM 62,-;
jeweils zuzüglich Versandkosten und gesetzl. MWST.
Die Bezugsdauer verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Dezember keine Abbestellung vorliegt.

Bestellungen an:

Abonnentenverwaltung Oeding Druck GmbH
Postfach 33 11, 38023 Braunschweig,
☎ (05 31) 4 80 15-68
Erfüllungsort und Gerichtsstand: Braunschweig

Druck: Oeding Druck GmbH, Braunschweig
Printed in Germany / ISSN 0724-5343



Gedruckt auf Papier,
das nicht mit Chlor
gebleicht wurde.
Bei der Produktion
entstehen keine
chlorkohlenwasserstoff-
haltigen Abwässer.

TITELFOTO: DS Lindenberg/Allgäu
(Theaterprobe: Leonce und Lena)

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

Zweck des Verbandes ist: die Förderung der Völkerverständigung durch Bildung und Erziehung, die Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer.

Der Verband ist unabhängig sowie parteipolitisch und konfessionell neutral.

Die Mitglieder befinden über die Verbandspolitik in Schul- und Regionalversammlungen sowie in der alle 2 Jahre stattfindenden Hauptversammlung des VdLiA.

Soweit sie sich in Schul- und Regionalgruppen organisieren und Obleute bzw. weitere Repräsentanten wählen, gelten diese als Organe des Verbandes.

Der Vorstand des VdLiA für die Wahlperiode 1993/95 setzt sich zusammen aus:

Wolfgang BAIER,

Vorsitzender

Postfach 11 12, 25801 Husum,
☎ (0 48 41) 8 12 69

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-48 41-8 19 81

Karlheinz WECHT, Schatzmeister

Kreiswaldstraße 21, 64668 Rimbach, ☎ (0 62 53) 8 51 46
und den Referenten:

Hans-Joachim REICHENBACH, stellvertretender Vorsitzender und Referent für Rechts- und Sozialfragen

Bahnhofstr. 69, 41363 Jüchen, Hochneukirch, ☎ (0 21 64) 34 73

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-21 64-75 15

Christa BECKER, Referentin für Mitgliederwerbung und Verbin- dung zu den Auslandsschulen

Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11,
44229 Dortmund, ☎ (02 31) 73 71 77

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-2 31-73 50 67

Ingo BEHRENS, Geschäftsführer und Referent für Berufliche Bildung und Ausbildung an den Auslandsschulen

Am Hünengrab 49, 21509 Glinde, ☎ (0 40) 7 11 29 40

Waldemar GRIES, Referent für Öffentlichkeitsarbeit

Seeburgstraße 33, 34128 Kassel, ☎ (05 61) 6 64 94

Rolf KRUCZINNA, Referent für schulpolitische Fragen

Feldstraße 114a, 22880 Wedel, ☎ (0 41 03) 1 60 80

Hans-Peter BREITINGER,

Referent für Programmlehrkräfte und Ortskräfte

Wehlauerstraße 67, 76139 Karlsruhe, ☎ (07 21) 67 05 21

Heinz WEISCHER, Schriftleitung

str. Cosbuc 23, 2400 Sibiu, Romania, ☎ 00 40-69-21 37 22

Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich.

Die Information der Mitglieder erfolgt durch die Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ Mitteilungen, Meinungen, Materialien des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland. Sie steht allen Mitgliedern zu Veröffentlichungen offen.

Alle am deutschen Auslandsschulwesen Interessierten, insbesondere alle zukünftigen, zur Zeit tätigen oder ehemaligen deutschen Lehrer im Ausland, sind zur Unterstützung des VdLiA als Interessenvertretung der Auslandslehrer aufgerufen durch: Erwerb der Mitgliedschaft, Werbung weiterer Mitglieder im Kollegen- und Bekanntenkreis, aktive Mitarbeit im Verband und bei der Zeitschrift.

Der Jahresbeitrag – nur Kalenderjahre – beträgt für:

Amtlich vermittelte Lehrkräfte im Ausland
Programmllehrkräfte im Ausland
Mitglieder im Inland und Pensionäre
Studenten (Inland), Ortslehrkräfte

DM 150,-
DM 60,-
DM 60,-
DM 30,-

Die Konten des VdLiA lauten:

Stadtparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),
Postgiroamt München, 1772 88-805 (BLZ 700 100 80).

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Wolfgang Baier</i>)	218
---	-----

VERBAND

22. Hauptversammlung des VdLiA in Weimar (<i>Waldemar Gries</i>)	219
Ausstellung: Unsere Schule – Unser Schul-Umfeld	220
„... er bringt das Eine zum Anderen.“ Karl Dedecius	221
Leserbrief zu: Deutsch in der Welt (<i>Wolfgang Baier</i>)	223
Regionalgruppe Bremen-Oldenburg (<i>Harald Krause Leipoldt</i>)	224
Berufsbild: Fachberatung	
– Einzeltänzer zwischen den Welten (<i>Heinz Weischer</i>)	224
– Haben Sie Interesse? (<i>Diethelm Kaminski</i>)	225
– Fortbildungstätigkeit (<i>Rainer E. Wicke</i>)	227
– Arbeitsanweisung für eine Fachberaterin (<i>ZIA</i>)	228
– „Besuch uns doch mal!“ (<i>Dr. Karin Lelendecker</i>)	228
– Vom täglichen Brot eines Fachberaters (<i>Hannelore Baier</i>)	230
Quo vadis – Advocatio (<i>Helmut Graft/Heinz Weischer</i>)	231
Brief an Norman (<i>Rolf Kruczina</i>)	236
Richtigstellung: In den rauen eurasischen Osten (<i>Hessisches Kultusministerium</i>)	237
Fernstudium Deutsch als Fremdsprache (<i>Hans Peter Breiting</i>)	239
Mitglieder des BLASchA	240
100 Jahre Colegio Alemán Caracas	242
Bundesverdienstkreuz für Ernst Otto Steger (<i>Gunther Greiler</i>)	243
Orden „Gabriela Mistral“ für Paul Grunwald	243
Persönliche Nachrichten	
– Neue Mitglieder, Anschriftenänderungen	244
– Neue Obleute/Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	245

EUROPA

Aunque sea alemana, no tiene la cabeza cuadrada (<i>Gisela Behrendt</i>)	246
Türkische Studierende am Studienkolleg (<i>Helmut Birkenfeld</i>)	247

AFRIKA

Als Wahlbeobachter der EU in Südafrika (<i>Achim von Dombois</i>)	250
---	-----

AMERIKA

Für ein „anderes Deutschland“ (<i>Hermann Schnorbach</i>)	253
Eine Hüterin des deutschen Schulfortschritts (<i>August Siemsen</i>)	256
100 Jahre Colegio Alemán Mexiko-Stadt (<i>Eckart Wossido</i>)	257

DIDAKTIK

Arbeitstechniken (<i>Wolf-Rüdiger Schumm</i>)	262
Lieder im fremdsprachigen Deutschunterricht (<i>Helmut Birkenfeld</i>)	265
Bildsprache – Sprach(e)bild (<i>Dr. Wolfgang Jakob</i>)	266
Wochenplan, Projekt und SCHILF (<i>Bernd Munderloh</i>)	269

HISTORISCHES

Ihr tragt im Gepäck etwas Neues nach Hause (2. Teil) (<i>Edelgard Moers</i>)	272
--	-----

AUS DEN BUNDES LÄNDERN

Bayern – Frischer Wind in die Grundschulen (<i>Christine Burtscheidt</i>)	277
– Die Erde auf Englisch erkunden (<i>Ursula Peter</i>)	277

FEUILLETON

Um die VdLiAcke gedacht (<i>Bernd Munderloh</i>)	278
Laß mich mit Deutschland in Frieden (<i>Heinrich Heine</i>)	279

REZENSIONEN

Eine aktuelle Publikation zur auswärtigen Kulturpolitik (<i>Harry Werner</i>)	279
Ein Hochschullehrer für Pädagogik – Zeitzeuge (<i>Harry Werner</i>)	280
Päd. Streifzüge durch Malerei, Philosophie und Literatur (<i>Josef Krauthausen</i>)	280
Erziehungswissenschaftler entdecken die Biographie (<i>Dr. Friedhelm Forwick</i>)	281
Südwestdeutsche Facetten einer „Schulervolkskunde“ (<i>Dr. Friedhelm Forwick</i>)	281
Deutsche Suche nach der Kapitale (<i>Bernd Müller</i>)	282
Vom Beziehungsgeflecht der Ostseerainer (<i>Dr. Dietrich Peinert</i>)	282
Ungarn im Spiegel seiner Geschichte (<i>Harry Werner</i>)	283
Mexiko – Aspekte einer Kultur (<i>Dr. Rudolf Kerschner</i>)	283
Ein treffendes Bild vom heutigen Chile (<i>Dr. Manfred Sauer</i>)	284
Ein Büchmann der Bibel (<i>Dr. Manfred Sauer</i>)	285
Aphorismen zur Theorie und Didaktik des Deutschunterrichts (<i>Dieter Klapproth</i>)	285
Arbeitstexte für den Deutschunterricht (<i>Otmar Lahr</i>)	286
Handbuch Physik – Ein attraktives Angebot für Physiklehrer (<i>Hans Georg Becker</i>)	287
Die Entwicklungsgeschichte der Hominiden (<i>Dr. Susanne Vogel</i>)	287

Der Vorsitzende berichtet



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

die Vorbereitungen für die 22. Hauptversammlung in Weimar laufen weiterhin erfolgreich. Ich freue mich, Ihnen bereits heute unsere Referenten vorstellen zu können. Für das Eröffnungsreferat konnten wir **Karl Dedecius**, Friedenspreisträger des Deutschen Buchhandels 1990 und Leiter des Deutschen Polen-Instituts in Darmstadt, gewinnen. Für ihn sei es wie eine Rückkehr an den Tatort, schrieb er mir in seiner Zusage, denn 1951/52 habe er in Weimar am Deutschen Theater-Institut als Oberassistent gearbeitet. Nur seine Biographie zu veröffentlichen, würde ihm nicht gerecht. Karl Dedecius soll mit Zitaten aus Reden anlässlich der Preisverleihung vorgestellt werden. Diese Reden sind 1990 im Verlag der Buchhändler-Vereinigung in Frankfurt

erschienen (ISBN 3-7657-1581-6). Sie sind – gestatten Sie mir diese ganz persönliche Beurteilung – ein rhetorischer Genuß.

Beschließen wird die Hauptversammlung **Professor Hilmar Hoffmann**, Präsident des Goethe-Instituts. Im Jahrbuch 1992/93 des Instituts schrieb er im Vorwort, daß die Einheit Deutschlands auch eine kulturelle Baustelle hinterlassen habe. Wie hier weitergebaut werde, mit welchen Selbstverständnissen, das sei eine deutsche und eine europäische Frage. Dieses Bild der kulturellen Baustelle gilt in gleicher Weise für das deutsche Auslandsschulwesen. Auch hier wird 'umgebaut' und 'aufgebaut'. Insofern ist Professor Hoffmann ohne Zweifel der kompetente Referent für unseren „Blick nach Osten“. Seine ausführliche Vorstellung ist für das Heft 1/95 vorgesehen.

Der Vorstand des VdLiA hatte sich in Sachen Kürzung des Kulturetats eindeutig für die Kürzung der Schulbeihilfe anstelle einer solchen bei der Stellenzahl der Auslandsdienstlehrkräfte ausgesprochen. Daß ihm die daraus entstehenden sozialen Folgen, zum Beispiel erhöhte Schulgeldbeiträge für die Eltern, nicht gleichgültig sind, beweist eine Initiative, die er bei einem Gespräch mit Herrn Dr. Schoser, Hauptgeschäftsführer des Deutschen Industrie- und Handelstages, am 4. Juli in Bonn angeregt hat. Es geht dabei um eine Art 'Begabtenförderprogramm der Deutschen Industrie an Deutschen Schulen im Ausland'. Ziel soll es sein, Schülern, deren Eltern die Schulgelder nicht mehr finanzieren können, den weiteren Besuch einer Deutschen Schule durch Stipendien zu ermöglichen. Der DIHT wird unseren Vorschlag in den Auslandshandelskammern und im Arbeitskreis 'Kooperative Berufsbildung' zur Diskussion stellen.

Im SPIEGEL Nr. 36/94 erschien ein Artikel über die deutsche auswärtige Kulturpolitik mit dem Titel 'Deutsch für die Welt'. Darin wird der Eindruck erweckt, als seien die Mittel, die dem Goethe-Institut im Rahmen der oben schon erwähnten Haushaltskürzungen gestrichen worden sind, dem Deutschen Auslandsschulwesen zugeflossen. Dort nämlich, so der Artikel, werde vor allem die Vermittlung der deutschen Sprache betrieben, was nach Auffassung der Politiker im Moment vorrangig sei. Ich habe in einem Leserbrief an den SPIEGEL die Rolle und auch die Sorgen des deutschen Auslandsschulwesens aus unserer Sicht in knappster Form zusammenzufassen versucht. Leider wurde der Leserbrief in Heft 38 nur in gekürzter Form veröffentlicht. Zu Ihrer Information finden Sie den vollständigen Wortlaut in dieser Ausgabe unserer Verbandszeitschrift.

Mit herzlichen Grüßen

Hr. Wolfgang H.

Weimar – Tagungsort der 22. Hauptversammlung des VdLiA vom 26.– 29.7.1995

„Sie gefiel sich im Umgang geistreicher Personen und freute sich, Verhältnisse dieser Art anzuknüpfen, zu erhalten und nützlich zu machen.“

Goethe über Herzogin
Anna Amalia, 1780



Die Herzogin von Sachsen-Weimar pflegte ihre bekannte „Tafelrunde“, damit sich im literarisch-geselligen Kreis Dichter, Hof und bürgerliches Publikum begegnen und austauschen konnten. Christoph Martin Wieland wurde wegen seines Esprits und Charmes in diese Runde aufgenommen. Er hatte die intelligente und starke Herzogin durch seinen Roman „Der goldene Spiegel“ von einem aufgeklärten und vernunftgemäßen Erziehungsideal überzeugen können, so daß sie ihn zum Erzieher ihres Sohnes Carl August berief. Wielands Einfluß ließ einen neuen Geist in Weimar entstehen, der eine „Freiheit im Denken und Sprechen“ möglich machte. Sollten wir nicht ebenfalls bei unserer Arbeit „hier“ und „draußen“ dieser Art des freien Umgangs miteinander und der wechselseitigen Begegnung im „Denken und Sprechen“ nacheifern?

Auf einem solchen Fundament konnte Weimar zum Ort der klassischen Literatur und ihrer humanistischen Botschaft werden. Das kluge Zusammenwirken aufgeklärter Fürsten und genialer Dichter formte diese Stadt zu einem Zentrum deutscher und europäischer Literatur und Kultur in den Jahrzehnten um 1800.

Als Carl August im Jahre 1775 Herzog des kleinen Staates Sachsen-Weimar wurde, brach die glänzende Zeit der Literatur in Weimar an. Wieland holte Goethe aus Frankfurt, den begabtesten der jungen Dichter, an den Weimarer Hof, der ein Jahr vorher mit seinem „Werther“ einen großen Erfolg gehabt hatte. Doch Goethe wurde mit den alltäglichen Aufgaben der Politik und Verwaltung konfrontiert. Er kümmerte sich um Steuer- und Finanzfragen, beaufsichtigte Wasser- und Wegebau und versuchte dem armen Kleinstaat mittels Verbesserungen im Bergbau, Kapital und Arbeit zu verschaffen. Die reichen Lebenserfahrungen in dieser „Weltrolle“ machten sicherlich erst die großen klassischen Werke wie „Wilhelm Meister“, „Iphigenie“, „Dichtung und Wahrheit“ und den „Faust“ möglich.

Johann Gottfried Herder, an dessen 250. Geburtstag Weimar im August dieses Jahres mit einer Festwoche erinnerte, wurde auf Betreiben Goethes als Hofprediger und Generalsuperintendent nach Weimar an die Stadtkirche Peter und Paul berufen. Hier verfaßte er seine „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“, die ihn zu einem der ersten philosophischen Schriftsteller der Nation machten.

Friedrich Schiller vervollständigte den Kreis der „großen Vier“ und schrieb hier und in Jena seine bedeutenden historischen Darstellungen. Noch heute erzielen „Wallenstein“ und „Wilhelm Tell“ Erfolge auf der Bühne. Die Zeugnisse dieser blühenden Literaturwelt sind heute in großer Breite und Anschaulichkeit in den Museen und Gedenkstätten der „Stiftung Weimarer Klassik“ zu sehen.

Die eingangs erwähnte Anna Amalia, die ein offenes Ohr für Literatur hatte, förderte ebenfalls mit großer Begeisterung – und leider beschränkten finanziellen Mitteln – das Theaterleben. Seit 1671 gab es eine Theaterbühne und ein damals begründeter Brauch gilt bis heute: die Aufführung von Weimars eigenen Künstlern. So wurde die Prosafassung von Goethes „Iphigenie“ hier uraufgeführt, in der später neben dem Autor Herzog Carl August selbst mitspielte. Über zwanzig Jahre leitete der Herr Geheimrat das ständige Hoftheater, für das er ein eigenes Ensemble aufbaute und sogar ausbildete. Neben den Meisterdramen Schillers, die hier ihre Uraufführung erlebten, wurden selbstverständlich auch die Unterhaltungsstücke von Kotzebue oder Iffland aufgeführt.

Um die Mitte des 19. Jahrhunderts erweiterte Franz Liszt die berühmte Weimarer Bühne durch eine reiche Musikkultur. Seit dem Februar 1919 nennt sich das Theater „Deutsches Nationaltheater“, denn es beherbergte nicht nur die verfassungsgebende Nationalversammlung, sondern widmet sich besonders den Weimarer Klassikern und den Dramen Shakespeares. In der lebendigen Verknüpfung von zeitgenössischer Kunst und großem Erbe sieht das Deutsche Nationaltheater seine Aufgabe, und ein Besuch dieser Bühne könnte unsere Hauptversammlung krönen.

Waldemar Gries

Aufruf

Macht mit bei einer Ausstellung zur

22. Hauptversammlung des VdLiA in Weimar vom 26. – 29. 7. 1995

zum Schwerpunktthema: Der Blick nach Osten

Unsere Schule – Unser Schul-Umfeld

Wie bei jeder Hauptversammlung des VdLiA möchten wir auch im Juli 1995 in Weimar in einer Ausstellung einen ausgewählten Aspekt des Auslandsschulwesens illustrieren. Wir bitten Schüler und Lehrer deutschsprachiger Schulen und Schulzweige, der Fächer Deutsch als Fremdsprache an staatlichen Schulen in den MOE-Staaten und den GUS-Staaten, in

**großformatigen Fotos,
Zeichnungen, Skizzen,
Zeitungsnotizen,
Plakaten usw.**

versehen mit kurzen Berichten, ihre Schule und ihr schulisches Umfeld vorzustellen.

Einsendetermin: Mai 1995

Der Vorstand des VdLiA

(Übrigens: Allen Einsendern von Beiträgen winken Buchprämien)

„... er bringt das Eine zum Anderen“

Karl Dedecius wird Referent der 22. Hauptversammlung des VdLiA 1995 in Weimar sein

Karl Dedecius:

20. Mai 1921	geboren in Lodz
18. Mai 1939	Abitur (Humanistisches Gymnasium in Lodz)
1940	Arbeitsdienst (bei Troppau)
1941	Wehrdienst (Frankfurt/Oder)
1942	Kriegsdienst (Stalingrad, letzter Dienstgrad Gefreiter)
1943	Gefangennahme in Stalingrad (verschiedene Genesungs- und Arbeitslager [bei Stalingrad, Iwanowo/Wos., Rostow am Don])
1950	Entlassung nach Kranichfeld bei Weimar. 60 Prozent kriegsbeschädigt
1950	Drei Monate arbeitslos, danach Sachbearbeiter in der Landesfinanzdirektion Erfurt
1951	Oberassistent und wissenschaftlicher Übersetzer der Theaterwissenschaftlichen Abteilung am Deutschen Theater-Institut in Weimar
Ende 1952	Umzug nach Westdeutschland, Ramberg in der Pfalz
1953	Korrektor am »Pfälzer Tageblatt« in Landau/Pfalz
1954	Frankfurter Allianz Versicherungs-AG, letzte Funktion Abteilungsdirektor, Leiter der Abteilung Ausbildung, Presse, Werbung
Seit 1979	Leiter des Deutschen Polen-Instituts in Darmstadt
1990	Friedenspreis des Deutschen Buchhandels

Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 1990

Phantasievoller Kultur-Vermittler

[...]

Sie, lieber Herr Dedecius, haben mit stiller Hartnäckigkeit und zähem Fleiß nicht nur Bücher übersetzt – das haben Sie auch getan –, und die Bibliographie Ihrer Übersetzungen aus dem Polnischen, aber auch aus anderen slawischen Sprachen ins Deutsche ist imponierend – Sie haben nicht nur Bücher, sondern eine ganze Literatur übertragen. Die Kenner in Deutschland und Polen bescheinigen Ihnen ein bewundernswertes Gespür für literarischen Wert, für die Qualität eines Textes.

Sie haben in 35 Jahren mit Konsequenz und Zielbewußtheit nicht nur übersetzt, sondern ausgewählt, bearbeitet, gesammelt, kommentiert, herausgegeben. Ihre Lebenslei-

stung liegt nicht nur in der schier überwältigenden Fülle Ihrer Arbeiten. Beeindruckend ist auch die Vielseitigkeit der literarischen Formen und schriftstellerischen Aufgaben.

Sie sind Übersetzer, aber Sie sind nicht nur das. Sie sind Editor, Essayist, aber ebenso Organisator – das Deutsche Polen-Institut gäbe es nicht ohne Sie – und Sie sind phantasievoller Kultur-Vermittler. Als Dilettant – im Originalsinn des Ursprungswortes: als Liebhaber – sind Sie zur Literatur gekommen, in einer Gesellschaft der Spezialisten und „Profis“ haben Sie immer auch die Überzeugungskraft der eigenen Begeisterungsfähigkeit auf Ihrer Seite gehabt.

[...]

*Dorothee Hesse-Maier, Vorsteherin des Börsenvereins
des Deutschen Buchhandels*

Glück der Zweisprachigkeit

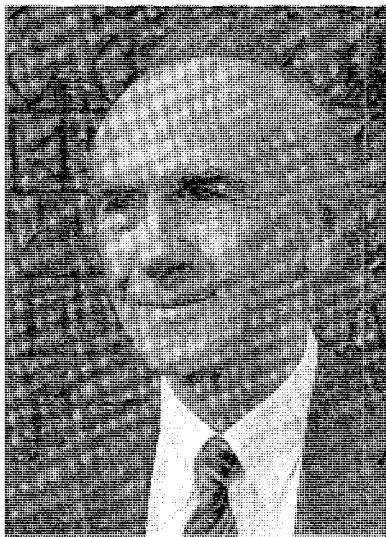
[...]

Glück hat derjenige, der, wie Dedecius, zweisprachig aufgewachsen ist. Er konnte zweierlei nationale Mentalitäten kennenlernen, die deutsche und die polnische, und er war mit seiner literarischen Arbeit der Vorreiter dessen, was sich jetzt, sehr verspätet, und ich finde, immer noch zu langsam, vollzieht, der Verständigung mit Polen, dessen endgültige Grenzen nach langem Beharren endlich festgeschrieben sind. Eines der wirksamsten Werke, die Karl Dedecius uns Deutschen nähergebracht hat, waren die Aphorismen von Stanislaw Jerzy Lec. „Sesam, öffne dich, ich möchte heraus!“ – das war nach Adornos Worten die Quintessenz seiner „Negativen Dialektik“ – ohne die Übersetzungsarbeit von Karl Dedecius nicht denkbar.

[...]

Volker Hauff, Oberbürgermeister der Stadt Frankfurt am Main

Foto: © Elzbieta Lempp



Karl Dedecius:

Wer den Frieden gewinnen will, muß Freunde gewinnen

Wenn Europa es mit seiner Einigung als Ganzes ernst meint, sollte es kulturpolitisch mehr für seine östliche Region tun: zum Beispiel die Kommunikation der Wissenschaftler und Künstler von Ost und West fördern, zum Beispiel durch die Schaffung einer Europa-Akademie in Krakau, Prag oder Budapest, eines Zentrums der Begegnungen und der Kristallisation von Ideen, auf deren intensiven Austausch zwischen Helsinki, Paris, Rom, Straßburg, Brüssel, Berlin und den nun nach Europa heimkehrenden Metropolen im Osten wir angewiesen sind: um die Gewichte der kulturellen Verständigung etwas gerechter zu verteilen, von den Schwerpunkten im Westen einen Teil nach Osten zu verlagern. Auch nach Norden und Süden. Was Przybyszewski „von Volk zu Volk“ nannte, das ist das Näherrücken von Schüler zu Schüler, von Lehrer zu Lehrer, von Leser zu Leser, von Buch zu Buch. Eine Umorientierung von unten, neben der von oben, muß stattfinden, wenn wir tatsächlich wünschen, was wir angeblich wollen: die Hausgemeinschaft Europa.

Der polnische Philosoph Leszek Kolakowski hat 1977 von dieser Stelle aus gesagt: „Im Haß leben, heißt: im Tod leben.“ Das heißt in schlichter Übersetzung: Wer den Frieden gewinnen will, muß Freunde gewinnen. Und dies wiederum heißt: Er muß den anderen verstehen lernen. Er muß den andern anders sein lassen.

[...]

aus: *Das Buch als Wille und Vorstellung*

Keine stotternde Wortwörtlichkeit

[...]

Anfang der 60er Jahre, ich war Student der Slawistik an der Humboldt-Universität, hörte ich zum erstenmal seinen Namen und den Titel der Anthologie, dessen ungleiches Wortpaar mich elektrisierte. Texte von Jacob Zonszajn, Tymoteusz Karpowicz und anderen blieben mir durch die Treffsicherheit und formale Eleganz der Nachdichtung im Gedächtnis. Die filigrane Litanei für Verliebte der Wislawa Szymborska „Andenken“ hat mich ergriffen, mit dem Anfang

*Im Haselholz liebten sie sich
unter den Sonnen des Taus
mit welken Blättern im Haar
und auf der Erde zu Haus*

*Schwalbenherz
erbarme dich ihrer.*

Und mit dem Schluß:

*Schwalbe spitze Stille,
heitere Traurigkeit,
Aureole Verliebter,
erbarme dich ihrer.*

Keine stotternde Wortwörtlichkeit und Reimklauberei. Man spürte es, hier war einer am Werk, der fremde Dichter mit seiner Zunge reden ließ und deren Geist einfing, die deutsche Sprache zu beflügeln.

[...]

Heinrich Olschowsky, Ordinarius für Slawistik an der Humboldt-Universität Berlin

Deutsch für die Welt

DER SPIEGEL
Red. Leserbriefe
20457 Hamburg
Fax 0 40/30 07 22 47

10. 09. 94

Leserbrief zu 'Deutsch für die Welt' in Nr. 36/94

In Ihrem Artikel entsteht der Eindruck, als würden Deutsche Schulen und Goethe-Institute im Ausland in Konkurrenz zueinander arbeiten und als seien dem Auslandsschulwesen die Mittel zugeflossen, die dem Goethe-Institut aufgrund der Haushaltskürzungen gestrichen worden sind. Beides ist falsch!

Bedauerlicherweise wurden den deutschen Schulen im Ausland die Schulbeihilfen so drastisch gekürzt, daß nicht wenige Eltern die dadurch überproportional gestiegenen Schulgelder nicht mehr tragen können und ihre Kinder von den Deutschen Schulen abmelden müssen. Von O-Runden oder gar Gehaltskürzungen und Entlassungen sind nationale Ortskräfte an den Deutschen Schulen betroffen.

Kultur ist eben kein Ozonloch und kein Blauhelm-Einsatz, kein Eurofighter oder ein Produkt von Airbus-Industries. Nur das beeindruckt Politiker offensichtlich. Und deshalb fallen ihnen die Kürzungen bei der Kultur so leicht.

Mit freundlichen Grüßen

Wolfgang Baier
Vorsitzender des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland

Treffen der Regionalgruppe Oldenburg-Bremen

Zum vierten Mal trafen sich am 3. Juli Mitglieder der Regionalgruppe Oldenburg-Bremen, und zwar diesmal im Herbartgymnasium in Oldenburg.

Nachdem für die Teilnehmer zu Beginn Gelegenheit war, sich gegenseitig in zwangloser Atmosphäre kennenzulernen, sofern man sich nicht schon von früher her kannte, kam man schnell zum Hauptteil der Veranstaltung, einem Lichtbildervortrag über Kenia, den zu halten sich Frau Gertrud Milthaler, die von 1989 bis 92 als frei angeworbene Lehrkraft an der Deutschen Schule Nairobi tätig war, freundlicherweise bereit erklärt hatte.

Nachdem Frau Milthaler zunächst einige Bilder von der Schule zeigte, auf ihre Lage, auf die Schulstruktur und -größe, die Zusammensetzung der Lehrerschaft und das Arbeitsklima eingegangen war, zeigte sie Bilder von der Hauptstadt Nairobi, in der sich in nahezu allen Bereichen deutlich europäische und afrikanische Elemente vereinigen. Danach nahm sie uns in einem wundervollen Bilderbogen mit auf eine Reise durch Kenia, ein Land mehr als eineinhalbmal so groß wie Deutschland, das sich vom Meer aus bis auf eine Höhe von ungefähr 5 200 m erstreckt, mit einer von Brüchen und Gräben durchzogenen, z. T. vulkanischen Landschaft mit einförmigen Hochflächen, einem tropischen Klima mit reichlichen Niederschlägen an der Küste und

den Luvseiten der Vulkane und Aufwölbungen der Grabenzonen, mit einer Vegetation, die in trockeneren Gebieten z. T. in baumlose Gras- und Wüstensteppen übergeht.

Bei den wunderbaren, beeindruckenden Bildern der Flora und Fauna des Landes und den fachkundigen Erläuterungen wurde das Engagement Frau Milthalers als Biologielehrerin jedem der Zuhörer deutlich; der Vielfältigkeit und Farbenpracht der Pflanzen, dem Anblick von Verkehrswegen, die der Reklame eines bekannten Zigarettenherstellers entstammen könnten, und schließlich den Begegnungen mit Tieren, die man sonst nur aus dem Zoo kennt, wie Antilope, Löwe, Nashorn, Chamäleon oder auch Webervogel, diesen Eindrücken konnte sich keiner entziehen.

Nach dem interessanten und sehr gelungenen Lichtbildervortrag begaben sich die Teilnehmer zum Hotel „Schützenhof“, wo bei Essen und Trinken diskutiert und geplaudert wurde. Erfahrungen wurden ausgetauscht und Erinnerungen aufgefrischt.

Das nächste Treffen soll am Samstag, dem 19. November wiederum im Herbartgymnasium in Oldenburg stattfinden. Schriftliche Einladungen dazu werden an alle bekannten Adressen verschickt. Neue Gäste sind dabei selbstverständlich herzlich willkommen; Auskünfte erteilt der Unterzeichner gern.

Harald Krause-Leipoldt

Berufsbild: Fachberatung

Einzeltänzer zwischen den Welten

Es hat gar keinen Sinn, wenn Du denen in Deutschland einen höflich freundlichen Brief schreibst, daß Du in Klausenburg eine Physikaaleinrichtung erneuern mußt. Den Brief lassen sie genauso höflich von ihrer Sekretärin ablehnend beantworten und verstecken sich hinter ihrer Unterschrift. Nein. Du mußt die Leute in ihrem Büro aufsuchen, da haben sie keine Fluchtmöglichkeit. Setz Dich ihnen gegenüber und schaue ihnen treu in die Augen und sage: „Aber diesen Wunsch können sie

einer armen deutschen Schule in Siebenbürgen doch nicht abschlagen!“ Du zeigst ihnen ein Klassenfoto: „Sehn Sie sich diese hoffnungsfrohen kleinen Gesichter an!“ Und Du wirst sehen. Die wenigsten können Dir dann ein hartes „Nein“ entgegenschleudern ...

Ratschläge unter Fachberaterkollegen kurz vor Weihnachten im ehemaligen Stasi-Gebäude in Berlin. Dort treffen sie sich alle aus MOE und GUS mit den Beamten der ZfA und der KMK, und abends in der kargen Hotelkan-

tine oder exklusiver beim Chinesen auf der Frankfurter Allee gehen die „Einzelkämpfer“ (Wortlaut Diethelm Kaminski) mit Entertainerqualitäten aus sich heraus. Es ist schon amüsant, den Kollegen aus Barnaul in Sibirien erzählen zu hören, daß er sein Faxgerät in der Aktentasche jeden Tag von der Wohnung zum Büro hin und herschleppt, ein und ausstöpselet, weil es eben nur diesen einen Apparat gibt. Und daß der Fachberater von Almaty in Kasachstan sich um die Kuh einer Lehrgangsteilnehmerin zu kümmern hat, – wer soll es sonst tun? –, hat Hans Martin Dederding in Heft 1/94 recht anschaulich beschrieben.

(Große Verbeugung: Ich spreche immer nur von Fachberatern. Damit meine ich selbstverständlich auch die Kolleginnen in der Fachberatung; immer mehr Frauen nehmen diese Funktionsstellen in den MOE und GUS Staaten inne, und das ist gut so, das schafft Atmosphäre.)

Der Einzeltänzer als Vermittler zwischen Bedürfnissen deutscher Schulen im Osten und der Spendefreude deutscher Kultusministerien, von Bundesbehörden, privaten und öffentlichen Stiftungen, von Verlagen ist eine Seite, die ihn mit Krawatte und Anzug herumreisen läßt, den Falkplan vor sich auf dem Lenkrad. Die Krawatte ist auch angesagt, wenn er mit dem orthodoxen Metropoliten über Fortbildungskurse in dessen Akademie verhandelt. Die Jeans trägt er, wenn er sein Publikum kennt, im Fortbildungsseminar „Jetzt baue ich mich selbst auf! Der Lehrer im Spiegel seines Bewußtseins.“ Aber es ist nicht das Outfit, es ist die gesprächseröffnende Geste, mit der er Brücken baut.

Es kommt auch vor, daß der Dekan der Fremdsprachenfakultät treuherzig auf den Fachberater (die Fachberaterin) zutritt. „Wir haben vor einem Monat den amerikanischen Botschafter zum Ehrendoktor ernannt; und jetzt möchten wir gern den deutschen Botschafter zum Ehrendoktor ernennen, können

Haben Sie Interesse?

Da sich diese Zeitschrift an Kolleginnen und Kollegen richtet, die mit dem Auslandsschulwesen zu tun haben oder hatten oder zu tun haben möchten, die sich über die Tätigkeit eines Fachberaters informieren möchten oder gar selbst schon mit dem Gedanken gespielt haben, sich auf eine solche Stelle zu bewerben, seien einige Bemerkungen zu den Erwartungen der Zentralstelle an den Fachberater angefügt.

Nicht bewerben sollte sich, wer Heim und Herd, Wochenend- und Abendfrieden und geregelte Arbeitszeiten liebt. Auch wer aus Mangel an anderen Funktionsstellen oder mehr aus Verlegenheit sein Herz für die Fachberatung entdeckt, sollte es sich dreimal überlegen, bevor ihm eine falsche Wahl Herzbeschwerden verursacht.

Gesucht werden:

- selbstbewußte und zugleich bescheidene Pädagogen, die viel zu geben haben, aber ebenso lernfähig und aufnahmebereit sind,
- geschickte Organisatoren ohne bürokratische Unarten,
- behutsame Diplomaten, die sich jedoch nicht mit solchen verwechseln,
- aber auch tolerante und kooperationsbereite Kollegen, die auch die Leistungen anderer neben ihren eigenen bestehen lassen.

Die menschlichen Qualitäten sind nicht weniger wichtig als die fachlichen.

An fachlichen Voraussetzungen sollten Bewerber praktische Unterrichtserfahrungen in Deutsch als Fremdsprache im Ausland und/oder moderner Fremdsprachemethodik und möglichst auch in der Lehrerfortbildung mitbringen. Obwohl eine Fachberaterstelle eine Funktionsstelle ist, sind Erstbewerber für den Auslandsdienst nicht grundsätzlich von ihr ausgeschlossen. Wie die Erfahrung zeigt, wird die fehlende Auslandserfahrung nicht selten durch mehr Enthusiasmus und größere Flexibilität wettgemacht.

Diethelm Kaminski

* „Akzeptieren möchte man nur den ersten Bestandteil des Wortes. Niemand wird bestreiten, daß die Experten für Deutsch als Fremdsprache – notgedrungen unzulänglich vorbereitet auf die speziellen Probleme und Bedürfnisse des Gastlandes – auf oft einsame Abenteuer geschickt werden.

Kämpfer soll der Fachberater hingegen nicht sein, denn er betritt weder eine Stierkampfarena noch einen Boxring, sondern er wirkt auf einem außerordentlich schwierigen Terrain, auf dem die deutschen Pädagogen in besonderem Maß nach ihrem Auftreten und ihrer Glaubwürdigkeit beurteilt werden und nicht nur nach ihrem fachlichen Können.“

Sie das bitte vermitteln. Übrigens, der amerikanische Botschafter hat 35.847 Dollar für unsere Bibliothek lockergemacht." Die Tingeltouren mit dem pädagogischen Aktenköfferchen durch die deutschen Kultusministerien, Hospitationseinladungen für osteuropäische Deutschlehrer, Schulpartnerschaften, Referenten zu erbitten, sind erfreulicherweise von Erfolg gekrönt, man muß nicht feilschen wie ein „levantinischer Teppichhändler“, aus dem Klinkenputzen wird ein Freundschaftsbesuch. (Und das Gerücht, im Bayerischen Kultusministerium würde man Krisensitzungen anberaumen, wenn sich die Fachberater aus Temeswar und Sibiu vereint angemeldet haben, muß entschieden dementiert werden, in München finden wir offene Ohren und Herzen, wie auch in Baden-Württemberg oder in Nordrhein-Westfalen oder in Hessen, und jetzt müßten wir eigentlich alle Bundesländer aufzählen ...)

Ein Wochenende in den Ostkarpaten entschädigt für viel Hektik, ein beschaulich weinseliges Wochenende bei Programmlehrerkollegen, deren Einsatz in Weltabgeschiedenheit bewundernswert ist. Der Fachberater kommt viel herum im Land, der Programmlehrer kann schon vereinsamen, und dann päpelt ihn der Besuch des Fachberaters alle drei Monate auch nicht gerade toll auf, aber er hilft. Wenn der Besuch noch mit einer Leistungsbeschreibung verbunden wird, dann bauen sich gleich wieder „geschäftliche“ Distanzen auf, glücklicherweise keine autoritären.

Vertrauensvolles Zusammenarbeiten mit den nationalen Schulbehörden ist so sehr das tägliche Brot (wie auch Fortbildungsgeschehen, siehe Kasten S. 228), daß es hier gar nicht ausgebreitet werden muß. Und hinzugezogen zu werden zu sehr viel Schulpolitischem, zu sehr viel Pädagogischem, erfordert flexibles Eingehen auf Details. Detailwissen muß sich der Fachberater mühsam aneignen; und das schafft er wiederum nur, wenn er auf Probleme zugeht und wenn er auf Menschen zugeht. Und das ist ein wichtiger Unterschied zu der Tätigkeit eines deutschen Schulleiters im Ausland, der in einen etablierten Betrieb einsteigt, sich mehr oder weniger durch die Interessenskollisionen wurschtelt und die

Leute auf sich zukommen läßt. Der Fachberater muß ständig auf Leute zugehen, in fremder Umgebung, in fremder Sprache, in fremder Denkweise. Auch er wird seine evolutionär angelegten Berührungssängste sublimieren müssen; dabei helfen (ihm) ihr ihre neuen Freunde in Bischkek, Kyrgistan, jedoch sehr spontan mit Selbstgebranntem hinweg. (Wobei ich beispielsweise das Engagement der Kollegin Gudrun Barnbeck dort in der endlosen Steppe bewundere, zuletzt hatten wir uns in Lima beim DaF-In getroffen ...)

Mit deutschen Minderheiten, und überall in der Welt mit deutschen Auswanderern früherer und jetziger Generationen, wird der Fachberater über Deutschland reden müssen, wird mit Deutschlandbildern aufwarten müssen, die nicht immer gern gesehen werden und Illusionen zerstören könnten. Aber auch da muß er ehrlich und sensibel durch, der tschechische Geschichtslehrer wird ihm dankbar sein.

Der Fachberater ist allein auf sich gestellt in seinem Betätigungsfeld, hat jedoch oft die große Chance, sich seinen Arbeitsbereich nach lockerem Dienstanweisungsgerüst der ZfA selbst aufzubauen, seinen Arbeitstag, seinen Arbeitsrhythmus selbst zu planen. Das gibt ihm große Freiheiten („Über uns nur noch der blaue Himmel, und irgendwo weit hinterm Horizont liegt Köln!“), das läßt jedoch auch ständig sein Gewissen nagen, hinter den selbstgestellten Anforderungen herhetzen zu müssen. Seine Wochenenden sind oft Lehrer-tagungen, seine Abende gehören weniger der Lebensgefährtin als den einheimischen Lehrerkollegen, den Sitzungen der Minderheitenvertretungen, der deutschen Clubs; man erwartet ihn auch am mehr oder weniger opulenten Büfett des deutschen Botschafters, aber das nur am 3. Oktober.

Sein periodisches Eingebettetwerden in einheimische Deutschlehrerkreise auch in der hintersten Pampa von Rio Gallegos oder in den Kiwireservaten von Neuseeland trägt ihn jedoch, gibt seinem Vagabundieren Hängemattenposten.

Fachberatung: Eine überaus interessante Tätigkeit im Auslandsschulwesen!

Heinz Weischer

Neue Telefonnummern

Heinz Weischer – Schriftleitung –

Büro: 00 40-69-21 47 16 privat: 00 40-69-21 37 22

Fortbildungstätigkeit

Die Rolle der Fachberater als Multiplikatoren

Im Auftrag der Zentralstelle sind zur Zeit weltweit ca. 100 Fachberater tätig. Bis auf wenige Ausnahmen sind die Fachberater an die Erziehungsbehörden des Gastlandes angebunden, denen sie in allen den Deutschunterricht betreffenden Fragen als beratende Experten zur Seite stehen. Da es sich bei diesen Stellen um eine der höchsten Funktionsstellen handelt, die die ZfA zu vergeben hat, werden von Bewerbern besondere Qualifikationen erwartet. Dies gilt insbesondere für die Bereiche Methodik/Didaktik des DaF-Unterrichts, Lehrerfort- und -ausbildung, Mitarbeit an Curriculumgruppen sowie Erfahrungen im Bereich der Lehrwerkserstellung, um

nur einige Punkte zu nennen.

An dieser Stelle muß betont werden, daß die Fachberater sich nicht nur als Lehrende, sondern auch als Lernende verstehen sollen. Die interkulturelle Zusammenarbeit ist besonders wichtig für diese Experten, die stets unter Berücksichtigung der besonderen Gegebenheiten im Gastland gemeinsam mit den jeweiligen Partnern Konzepte zur Fort- und Weiterbildung von Lehrern entwickeln sollen.

Die Fachberater werden vor Aufnahme ihrer Tätigkeit ebenfalls in die Vorbereitungskurse der ZfA integriert. Wenn es möglich ist, werden spezielle Lehrgänge für Fachberater angeboten.

100 Fachberater weltweit

- Fachliche Betreuung ausländischer Deutschlehrer und Institutionen
- Unterstützung und Beratung ausländischer Schul- und Kultusbehörden
- Beiträge zur Lehrplan- und Curriculumentwicklung
- Hilfe bei der Erstellung von Lehrmaterialien
- Hilfe bei der Lehrerfort- und -weiterbildung

MOE und NUS:

- Koordinierung des Einsatzes von Programmlehrkräften
- Ausrichtung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für diese Lehrer

In den Ländern des ehemaligen Ostblocks werden bereits seit mehreren Jahren Fachberater/Koordinatoren eingesetzt, die nicht nur als muttersprachliche Experten für die fachliche Gestaltung des Deutschunterrichts in diesen Ländern fungieren, sondern die auch den Einsatz der Bundes- und Landesprogrammlehrkräfte in den einzelnen Ländern koordinieren. In Absprache mit den Erziehungsministerien der einzelnen Länder bemühen sich diese Fachberater/Koordinatoren, die von der ZfA eingesetzten Programmlehrkräfte fortzubilden.

Um einen weiteren wichtigen Punkt in der Arbeit der Fachberater herauszugreifen, sind einige Bemerkungen zum Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz aller Länder (KMK) notwendig. An vielen der durch die Zentralstelle geförderten Schulen wird diese Prüfung bereits durchgeführt, und es wird erwogen, auch den Ländern des ehemaligen Ostblocks die Teilnahme an dieser Prüfung (auf Wunsch) zu ermöglichen.

Auf diese Tätigkeit bereiten die Referate VI A 5 und VI A 3 die Fachberater in speziellen Lehrgängen zum Thema Sprachdiplom in der ZfA in Köln vor.

Rainer E. Wicke

Auszug aus der Arbeitsanweisung einer Fachberaterin

- 2.1 Beratung der russischen Partner und Institutionen in allen Fragen, die den Deutschunterricht betreffen (Curricula, Methoden, Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache, Linguistik, Literatur und Landeskunde)
- 2.2 Planung und Durchführung von Lehrerfortbildungsveranstaltungen zu Literatur, Landeskunde und Methoden des Faches Deutsch als Fremdsprache
- 2.3 Vorstellung und Erprobung von Unterrichtsmaterial für den Deutschunterricht
- 2.4 Mitwirkung bei der Entwicklung geeigneten Unterrichtsmaterials zur Verbesserung des Deutschunterrichts
- 2.5 Übernahme von regelmäßigem Deutschunterricht an einer staatlichen Schule (4-6 Wochenstunden), vor allem während des ersten halben Jahres der Tätigkeit, um die eigenen eigenen Unterrichtserfahrungen zu sammeln
- 2.6 Schriftliche in Absprache mit den zuständigen österreichischen Stellen ein Hospitations- und Übernahmeangebot einreichen (ggf. mit gemeinsamer Stundenverbuchung und Besprechung)
- 2.7 Organisatorische und fachliche Betreuung der deutschen Programmlehrkräfte (z. B. Weiterleitung und ggf. Stellungnahme zu dienstlichen Schreiben der Programmlehrkräfte)
- 2.7.1 Bedarfserstellung (einschließlich Nachbesetzungen), Prüfung von Anträgen (Lehrer und Lehrmittel)
- 2.7.2 Besuch der deutschen Programmlehrkräfte an den russischen Schulen, dabei eigener Unterricht und persönliche Hospitationen mit anschließendem Erfahrungsaustausch
- 2.7.3 Mitwirkung bei der Auswahl und Vorbereitung der deutschen Lehrkräfte auf ihre Tätigkeit
- 2.7.4 Erstellung von Leistungsabschreibungen für Bundesprogrammlehrkräfte
- 2.7.5 Organisation und Durchführung von Lehrerreisen und -seminaren
- 2.8 Sonstige Aufgaben
- 2.8.1 Mitwirkung bei der Auswahl von Deutschlehrerstudienten
- 2.8.2 Mitwirkung bei der Durchführung von Fremdsprachenwettbewerben für Schüler im Fach Deutsch
- 2.8.3 Beratung und Unterstützung bei Maßnahmen zum Schüleraustausch sowie bei der Aufnahme von Kontakten zu Einrichtungen von Schulkommunikationsstellen
- 2.9 Jugendmagazine
- 2.9.1 Regelmäßige Orientierung von Jugendmagazinartikeln in Unterricht und Fortbildung mit dem Ziel in enger Zusammenarbeit mit Deutschlehrern des Gastlandes der Jugendmagazin-Reaktion größtmögliche Unterstützung zur Verfügung zu stellen
- 2.10 Entwicklung von Lehrwerken

„Besuch' uns doch mal!“

Aus der Arbeit der deutschen Fachberaterin in Neuseeland

[...]

Diesmal hatte mich Margaret in ihrem Antwortbrief gebeten, eine Unterrichtsstunde über die Geographie der BRD zu halten. Sie hat vergessen, mir den Kenntnisstand ihrer Schüler mitzuteilen und mir stattdessen einige Hörverstehensübungen ihrer Schüler zugeleitet, die ich mit den Schülern durchführen sollte. Die isolierten Übungen widersprachen meiner Vorstellung von einer strukturierten Deutschstunde und waren außerdem für eine Klasse 4 viel zu schwer. Ich zeige Margaret die Lektion über eine Deutschland-

reise aus „Wer? Wie? Was?“ und sage ihr, daß ich meinen Unterricht gerne in diese Richtung geplant hätte, mir jedoch die Information über den Kenntnisstand der Klasse fehlte. Margaret zeigt sich sehr interessiert an dem Lehrwerk und dem Lehrerhandbuch und notiert sich den Titel, um ihn eventuell zu bestellen. Wir einigen uns, daß ich eine Stunde zu Uwe Kinds Talking T's halte, die recht lebhaft verläuft. Die Schüler sind am Ende der Stunde sehr von Margarets Plan angetan, einer Klasse 3, die im Augenblick Japanisch lernt, mit ihren T-Shirts einige deutsche Sätze beizu-

bringen. Allerdings erfordert diese Aktion noch eine sorgfältigere Vorbereitung der Schüler auf die Lehrerrolle.

Nach dem Unterricht sprechen mich Margaret und der Fachleiter für Fremdsprachen, ein Französischlehrer, auf den morgigen Tag an. Sie kennen mein Programm genau und fragen, ob ich morgen kurz vor Beginn meiner Schulbesuche in Hastings noch einmal an ihrer Schule vorbeikommen und zu den Schülern der Klasse 5 sprechen kann, sie haben einen careers day, eine Veranstaltung, die ihnen die Wahl ihrer Fächer für die Klasse 6 erleichtern soll. Ich finde, es ist eine gute Idee, mich vor den 150 Schülern sprechen zu lassen, zumal es in Neuseeland ein Problem ist, daß viele Schüler nach der Form 5 die Fremdsprache abwählen, da sie in den Forms 6 und 7 nur eine sehr begrenzte Anzahl von

Fächern belegen dürfen. Für den heutigen Abend haben Margaret und ihr Kollege ein Treffen im Pub mit einigen Deutschlehrern aus der Region vereinbart. Ich freue mich auf das Treffen, da ich die Lehrer alle von Schulbesuchen und Fortbildungsveranstaltungen her kenne. Auch morgen Abend sei ich verplant, sagt Margaret. An ihrer Schule beginnt um 18 Uhr ein Fremdsprachenlehrertreffen. Danach – so weiß man – muß ich ja noch ins 118 km entfernte Wairoa fahren. Die Straße ist sehr kurvig und im Dunkeln sehr einsam – aber naja, ich werd's schon schaffen.

Am Dienstagmorgen bin ich rechtzeitig um 8.30 Uhr in Margarets Schule. Der Schulleiter begrüßt mich freundschaftlich, nach drei Schulbesuchen und einem Fortbildungskurs bin ich an seiner Schule eine Institution. Ich erfahre, daß ich als Sondergast zuerst zu den



Schülern sprechen darf, da ich ja noch andere Schulen besuchen muß. Ich freue mich darüber, da ich weiß, daß die Schüler so früh am morgen noch aufnahmefähig und leichter zu interessieren sind. Die Aula ist bis auf den letzten Platz gefüllt. Nach ein paar einführenden Sätzen lasse ich die Schüler raten, aus welchem Land ich komme. Sie schauen mich fragend an, auf meine deutsche Staatsangehörigkeit kommen sie nicht.

Dann erzähle ich ihnen meinen Lebenslauf. Die Schüler hören recht aufmerksam zu, welche Möglichkeiten und Reisen sich mir durch meine Fremdsprachenkenntnisse eröffnet haben. Vorsichtig erweitere ich die Perspektiven und zähle einige Berufe auf, bei denen Fremdsprachen von Vorteil sind. Allerdings – und dies versuche ich möglichst eindrucksvoll darzulegen – ist beim Sprachenlernen Kontinuität entscheidend.

[...]

aus: Begegnungen 1/91

Vom täglichen Brot eines Fachberaters

Medien im Unterricht

Wochenendseminar für deutschsprachige Lehrer / Von Lieselotte Baier

Ein Seminar zum Thema „Medieneinsatz im Unterricht“ fand am vergangenen Wochenende im Pädagogischen Lyzeum in Hermannstadt statt. Von Heinz Weischer, Fachberater für Deutsch, sowie dem Kreisschulinspektorat veranstaltet, nahmen daran deutschsprachige Lehrer aus Hermannstadt, Mediasch, Kronstadt, Schäßburg, Deva und Klausenburg teil.

Am Lehrertag, in der Arbeitsgruppe „Medien“ ins Auge gefaßt, sollte nun der Umgang mit Medien – sowohl als Inhalte als auch als Technik – erlernt werden. Deren Verwendung im Unterricht ist nicht als Ersatz der traditionellen Methoden gedacht, aber als Auflockerung notwendig. Vor allem aber soll auf den Hauptkonsum der Kinder und Jugendlichen aus Fernsehen und Film eingegangen und der dadurch erfolgte Manipulation entgegen gewirkt werden, um eine Meinungsbildung zu fördern. Hindernisse, Medien auch wirklich im Unterricht einzusetzen, liegen dann jedoch nicht bloß am Mangel an zugänglichen Geräten, sondern auch der „Scheu“ der Lehrer, dem Lehrplan sowie der Auffassung der meisten Schulleiter, Lehrer, Schüler und Eltern, daß

dabei kein Unterricht stattfindet, sondern gespielt wird, der Schüler also nichts lernt. Die während des Seminars gezeigten, besprochenen und erarbeiteten Modelle waren jedoch ein Beweis dafür, wie Schüler den Stoff in verschiedenen Fächern „spielend“ aufnehmen können, der dank der anschaulichen Anbietung verstanden und als eigener Denkinhalt und nicht mechanisch memoriert wird.

Wenn mittels Overhead-Projektor in der Geographie-Stunde die Entstehung der Passate am Äquator oder der Vulkane bildlich dargestellt werden – wie das Gastlehrer Gerhard Stahr zeigte –, können die Schüler nicht nur aktiv mitgestalten, sondern es ist auch zeitsparender als die theoretische Erläuterung. Ein Gedicht wird sicher ganz anders verstanden, wenn die Schüler durch aufeinanderfolgende Überlagerung mehrerer Folien die Strukturen aufdecken, als wenn sie die Verse und die dazugehörige literarische Analyse auswendig lernen. Heinz Weischer zeigte ferner, wie mit der 5. Klasse eine Ballade durch zeichnerickartige Verfilmung in Bilder umgesetzt werden kann, aber auch wie Film und Literaturverfilmung zu nutzen sind.

Es erübrigt sich eigentlich, über den Nutzen einer Lehrerfortbildung zu sprechen, da ein Lehrer nie ausgelernet haben sollte. Früher mußten wir „Perfektionierungskurse“ mitmachen, die uns in unserer Tätigkeit kaum weiterhalfen. Das aber kann man von dem von Heinz Weischer veranstalteten Seminar keineswegs sagen, wo man anhand von praktischen Beispielen und durch aktives Mitgestalten zeitweilig die Rolle des Schülers übernahm, gleichzeitig aber auch das Know-how jeder Methode erlernte.

Die freiwillige Teilnahme von Lehrern an solchen Seminaren zeigt, daß es das Bedürfnis, den Unterricht anders zu gestalten, bei diesen gibt. Mit vielen Anregungen, Vorsätzen und Eifer kommt man dann auch an die Schule zurück, wo die Begeisterung aber bald gedämpft wird. Einerseits weil die Geräte hinter Schloß und Riegel sind, andererseits muß man mit dem Stoff bis zu den Prüfungen fertig werden, und schließlich holt der alte Trott einen wieder ein.

Allgemeine Deutsche Zeitung für Rumänien
8.3.93

Wenn Sie interessiert sind:

Weitere Informationen zum Einsatz eines **Fachberaters**, auch über die Lebensverhältnisse an möglichen Einsatzorten (Denken Sie z. B. auch an die schulische Versorgung der Kinder von Fachberatern!) erhalten Sie in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln; zuständig ist RSchD Diethelm Kaminski.

Quo vadis 2 – Advocatio!

Eine Antwort an Heinz Weischer

Der von Heinz Weischer unter der Überschrift „Advocatio für alle deutschen Lehrkräfte im Ausland“ verfaßte Kommentar des Vorstands zum Text „Quo vadis, deutscher Lehrer im Ausland?“ (vgl. Heft 3/93, S. 148–152) enthält an einigen Stellen unzutreffende Aussagen, die geeignet sind, Mißverständnisse hervorzurufen. Um solche Mißverständnisse zu vermeiden, sollten diese Aussagen korrigiert werden:

1. Der Text „Quo vadis, deutscher Lehrer im Ausland?“ ist nicht ein „Papier der Regionalgruppe Spanien/Portugal“ im VdLiA, sondern, wie in der Textunterschrift ausdrücklich angegeben, ein Papier der Ortsgruppe Santa Cruz de Tenerife im VdLiA. Die in dieser Ortsgruppe im Schuljahr 1993/94 zusammengeschlossenen Mitglieder im VdLiA hätten wahrscheinlich nichts dagegen, wenn sich die Regionalgruppe Spanien/Portugal diesen Text zu eigen machte. Es sollte jedoch klar sein, daß dies erst nach einer Behandlung des Papiers auf einer Tagung der Regionalgruppe geschehen könnte. Eine solche Beratung hat es aber bislang nicht gegeben.
2. Es trifft nicht zu, wenn behauptet wird, daß es „seit nun bald 20 Jahren (...) an fast allen deutschen Auslandsschulen Südamerikas und anderer Kontinente den sog. Frei Angeworbenen Lehrer (auch ZAV oder CIM Lehrer)“ gibt. Diese Formulierung enthält gleich mehrfach fehlerhafte Aussagen:
 - Den frei angeworbenen Lehrer (warum eigentlich die Großschreibung?) gab es erst seit 1985. Er löste zu diesem Zeitpunkt den sog. „Sonderprogrammlehrer“ ab, der auf der Basis eines von der ehema-

ligen Staatsministerin im Auswärtigen Amt, Frau Hildegard Hamm-Brücher, ca. 1978 angeregten Sonderprogramms ins Ausland entsandt wurde. Da sich dieses Sonderprogramm nicht bewährte, wurde es 1984 eingestellt.

- Heute gibt es die frei angeworbenen Lehrer nur noch in auslaufenden Verträgen. D. h., dort, wo eine frei angeworbene Lehrkraft ausscheidet, wird sie nicht mehr durch eine neue frei angeworbene ersetzt: Das Programm, das von dem ehemaligen Leiter der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt, Herrn Barthold Witte, initiiert worden und deshalb unter Auslandslehrern auch unter dem Namen „Witte-Programm“ bekannt war, ist beendet.

- Der frei angeworbene Lehrer war niemals mit einem „ZAV oder CIM Lehrer“ gleichzusetzen. Die Kennzeichen des frei angeworbenen Lehrers waren: freie Anwerbung auf dem Arbeitsmarkt (dabei konnten zwar die Dienste der ZAV in Anspruch genommen werden, dies war aber nicht zwingend und auch nicht der Normalfall), 100 %ige Übernahme der laufenden Gehaltskosten durch das Bundesverwaltungsamt, das dem Schulträger unter der Voraussetzung, daß die Verpflichtung des Lehrers als notwendig anerkannt worden war, diese Kosten über die Schulbeihilfe erstattete; und schließlich einmalige Zuwendungen zu Übersiedlung, Heimaturlaub und Rückreise, die ebenfalls über die Schulbeihilfe an den Schulträger gezahlt wurden. Wichtig war, daß der frei angeworbene Lehrer niemals in ein direktes Rechts- oder Zuwendungsverhältnis zum Bundesverwaltungsamt oder irgendeiner anderen deutschen Behörde trat.

Sein Partner war immer der jeweilige Schulverein als Schulträger. Genau in diesem Punkt unterschieden sich die frei angeworbenen Lehrer von jedweden „Programmlehrer“ neuer Art.

Es sind aber nicht nur diese objektiv falschen Aussagen des Vorstandskommentars, die den Widerspruch herausfordern. Es ist die gesamte Argumentationslinie, die nicht überzeugen kann:

1. Wenn, wie oben dargestellt, mit der Einstellung des „Witte-Programms“ nun schon zum zweiten Male innerhalb eines Zeitraumes von ca. zehn Jahren ein „Sonderprogramm“ der Bundesregierung zur Personalversorgung der Auslandsschulen aufgegeben wurde – und dies deshalb, weil sie sich nicht bewährt haben –, so darf doch wohl gefragt werden, woher die Verfechter des Rahmenstatuts eigentlich den Glauben nehmen, daß der dort kreierte neue Programmlehrer nicht die gleichen Nachteile wie seine Vorgänger aufweist.
2. Wenn der Kommentar wörtlich formuliert, daß „dies (die Bemühungen des VdLiA, Ansprechpartner für alle im Ausland tätigen Lehrer zu sein) (...) 1990 zu der Überlegung des Vorstands des VdLiA“ führte, „eine lang bewährte Verbandslinie zu korrigieren, weil Bewährtes nur so lange Bestand haben kann, wie die Bedingungen existieren, in denen sich bestimmte Positionen bewährt haben“, muß man unabhängig von der diskussionswürdigen tautologischen Formulierung doch fragen, welche Bedingungen sich denn eigentlich geändert haben: Der Auslandslehrer war den Politikern auch vor 1990 schon zu teuer! Der Etat für auswärtige Kulturpolitik sah auch vor 1990 schon weniger Mittel vor, als nach dem Bedarf nötig und nach den Absichtserklärungen der Politiker zu

erwarten gewesen wäre! Allenfalls könnte man sagen, daß seit 1990 rein quantitativ der Abstand zwischen den Lippenbekenntnissen der Politiker und der Realität der Arbeit der Auslandsschulen noch größer geworden ist. Ob diese Veränderung allerdings ausreicht, um „eine lang bewährte Verbandslinie“ zu korrigieren, darf füglich bezweifelt werden.

3. Wenn der Kommentar den Eindruck vermittelt, daß der VdLiA vor 1989/90 mehr eine Interessenvertretung der „verbeamteten deutschen Lehrer im Ausland“ gewesen und deshalb die Kurskorrektur notwendig geworden sei, so darf daran erinnert werden, daß auch damals schon die Situation der Ortslehrkräfte ein Hauptanliegen der Verbandsarbeit war und die hier durch den Vorstand erzielten Verbesserungen viele Ortslehrkräfte veranlaßt haben, Mitglied im VdLiA zu werden.
4. Wenn der Vorstand das Quo-vadis-Papier für wichtig hält, weil es vor einer möglichen Fehlentwicklung warnt, so fragt man sich um so mehr, warum er selbst diese mögliche Fehlentwicklung mit seiner Zustimmung zum Rahmenstatut, das ja sichtbarer Ausdruck der Fehlentwicklung ist, befördert hat, anstatt sie mit allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln zu bekämpfen.

In der Tat war es die Absicht dieses Papiers, vor einer Fehlentwicklung zu warnen, die leider über den Status der Möglichkeit schon hinausgetreten ist. Wenn der Vorstand dies genauso sehen sollte und aus der richtigen Erkenntnis auch die richtigen Taten, sprich die richtige Verbandspolitik folgen ließe, könnte ihm nicht länger vorgehalten werden, die Interessen der deutschen Auslandsschulen in der Frage der Personalversorgung nicht angemessen vertreten zu haben.

Helmut Graff

Sehr geehrter Herr Graff,

damit wir nicht aneinander vorbeireden: Mein zugestanden unscharfer, verallgemeinernder (weil verkürzender) Hinweis auf nicht verbeamtete, nicht von der ZfA vermittelte Lehrer an Deutschen Schulen im Ausland seit fast 20 Jahren sollte darauf hindeuten, daß in vielen Regionen der Welt im Auslandsschulwesen der Vermittelte nicht mehr ausgereicht hat, den Auftrag der Auswärtigen Kulturpolitik zu erfüllen. Mir geht es um eine Darstellung dieser pädagogischen Notwendigkeit. Wären genügend finanzielle Mittel verfügbar gewesen, wesentlich mehr Vermittelte hinauszuschicken, hätte es der, wie Sie zu recht anführen, „wildwachsenden“ verschiedenen Lehrerkategorien der letzten Jahrzehnte nicht bedurft. Nur sah die Realität anders aus, kann auch im Nachhinein durch einen Irrrealis nicht umgekehrt werden. Es waren einfach nicht mehr finanzielle Mittel verfügbar.

Daß der Vorstand des VdLiA immer wieder auf die politische Fragwürdigkeit von Einsparungen gerade im Etat der Auswärtigen Kulturpolitik hingewiesen hat, daß er in vielen Gesprächen mit zuständigen Politikern mehr finanziellen Einsatz und Engagement für die Belange der Auslandsschulen, damit den Aushängeschildern Deutschlands im Ausland angemahnt hat, ist selbstverständlich. Daß bei zu erwartendem Wirtschaftsaufschwung der Vorstand sehr wohl eine Vergrößerung der Zahl an Auslandsdienstlehrkräften mit Nachdruck fordern wird, erzwingt allein schon die ungeheure Nachfrage nach Deutschunterricht im ehemaligen Ostblock. Wir finden es wie Sie unglaublich, wenn Lippenbekenntnissen von Politikern keine Taten folgen. Vor Jahren noch bekümmerte es die Bundesregierung, daß in der Welt „zu wenig“ Deutsch gelernt werde, man verlangte von uns, für das Deutsche zu werben. Nun hat sich nach der Öffnung des Ostens die einmalige Chance aufgetan, ein riesiges Reservoir von Deutschlernwilligen mit entsprechenden Lehrern und Material zu versorgen, also der deutschen Sprache in der Welt einen gewaltigen Anschub zu geben. Und nun werden gleichzeitig Mittel für die Goethe Institute und für die Deutschen Schulen gestrichen. Der VdLiA wird Politiker immer wieder auf dieses historische Verpassen von Chancen hinweisen, da können Sie sicher sein.

Und nun bitte ich Sie, Herr Graff, sehen Sie aber auch die Anstrengungen, die von der ZfA, vom Goethe Institut und von den Bundesländern unternommen wurden, bei reduzierten Mitteln den Anforderungen des Ostens auf Sprachunterricht und deutsche Kultur wenigstens annähernd zu begegnen.

Und hier spielen nun, wie Sie aus der folgenden Statistik ersehen, die Programmlehrkräfte eine bedeutende Rolle, die im staatlichen Schulwesen des Ostens angesiedelt sind, also nationale Ortskräfte ersetzen und ergänzen. Hätte man dieses Programm nicht, hätte man mit den verfügbaren Auslandsdienstlehrkräften arbeiten müssen, was eine große Umschichtung vom etablierten Auslandsschulwesen nach Osten bedeutet hätte mit Gefährdung vieler Schulen etwa in Südamerika. Außerdem hätte man in den Ländern des Ostens längst nicht den Erfolg erzielt, den man immerhin nun vorweisen kann. Ich darf dabei auf eine interessante Entwicklung in Rumänien hinweisen. Im Schuljahr 1993/94 arbeiteten in Rumänien 44 Programmlehrkräfte und 7 Auslandsdienstlehrkräfte; im Schuljahr 1994/95 sind es 43 Programmlehrkräfte und 12 Auslandsdienstlehrkräfte. Darin spiegelt sich eine Notwendigkeit des Einsatzes von Auslandsdienstlehrkräften wider in Funktionen (Sprachdiplomaausschußvorsitzende, Abteilungsleiter an Spezialgymnasien, usw.), welche nicht von Programmlehrkräften übernommen werden können. Es wird also in Zukunft im Osten nicht die Programmlehrkraft die Auslandsdienstlehrkraft ersetzen, sondern die Zahl von Auslandsdienstlehrkräften wird merklich steigen müssen. Der VdLiA sieht auch hier seine Aufgabe, die sehr klare Funktionsübertragung des Rahmenstatuts auf die verschiedenen Lehrergruppen einzufordern, also Fehlentwicklungen rechtzeitig anzusprechen.

Andererseits erfüllen die Programmlehrkräfte in MOE und GUS einen wichtigen Auftrag der Bundesregierung, oft unter Lebensbedingungen, die sich eine Auslandsdienstlehrkraft in Westeuropa oder in Lateinamerika kaum vorstellen kann.

Ein Verband deutscher Lehrer im Ausland kann und darf sie nicht ignorieren, sondern muß sich der Realität stellen und gerade die Programmlehrkräfte genauso vor ihren deutschen Vertragspartnern vertreten, wie es für die Belange der Auslandsdienstlehrkräfte und der Ortskräfte an Deutschen Auslandsschulen geschieht!

Mit kollegialem Gruß
Heinz Weischer

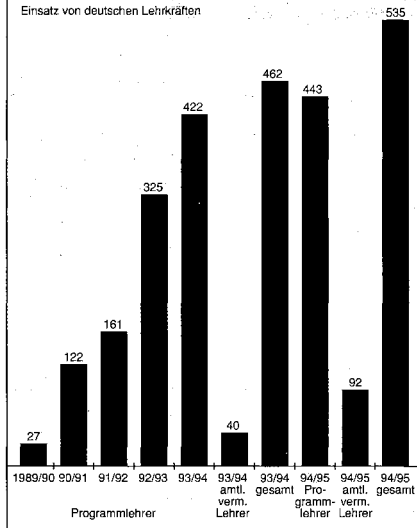
Deutsche Lehrkräfte im Ausland (Schuljahr 1994/95)

Auslandsdienstlehrkräfte	1213
Fachberater	93
Bundesprogrammlehrkräfte	418
Landesprogrammlehrkräfte	169
frei angeworbene Ortslehrkräfte	220

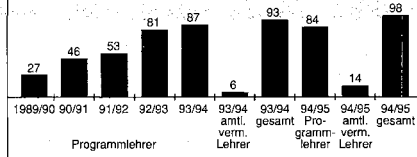
2113

Gesamt MOE/NUS

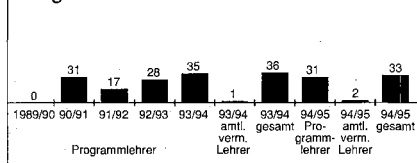
Einsatz von deutschen Lehrkräften



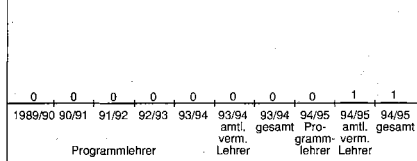
Ungarn



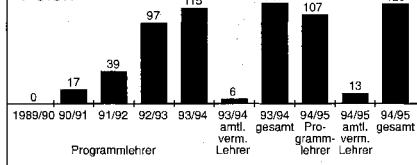
Bulgarien



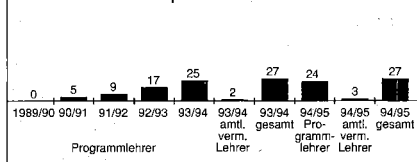
Albanien



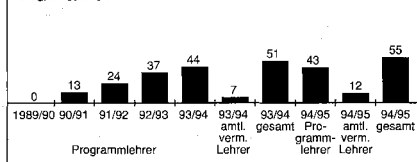
Polen



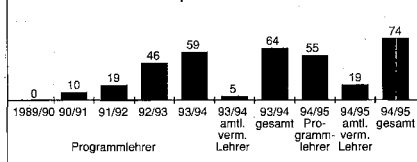
Slowakische Republik



Rumänien



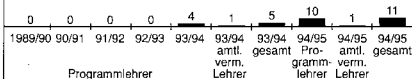
Tschechische Republik



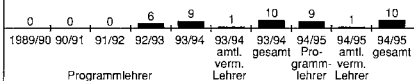
Litauen



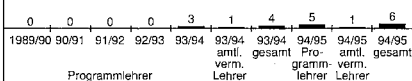
Ukraine



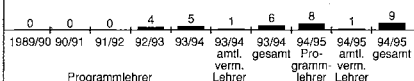
Lettland



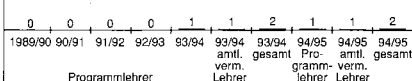
Kyrgystan



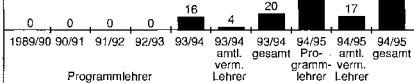
Estland



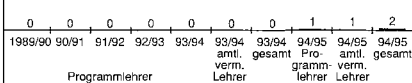
Weißrußland



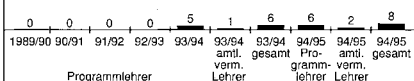
Russische Föderation



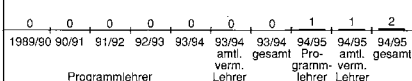
Georgien



Kasachstan



Usbekistan



Brief an Norman

Norman war einer meiner besonderen Schüler. Ein besonderer Schüler in einer normalen deutschen Gesamtschulklasse: besonders gefühlvoll und besonders störend. Wenn er erzählte, war es mucksmäuschenstill in der Klasse, wenn er nicht wollte, konnte er die ganze Klasse durcheinander bringen.

Normans Hautfarbe ist etwas dunkler, er ist das Kind eines deutschen Vaters und einer brasilianischen Mutter. Einmal, als wir nach einem Museumsbesuch mit der S-Bahn nach Hause fuhren, rannte er plötzlich wie ein Blitz in das hintere Ende des Wagens. Einer seiner häufigen Schabernacks? Zwei Skinheads waren zugestiegen, und Norman rannte in Angst davon, wegen seiner Hautfarbe, wie er später erklärte.

Norman kommt nicht mehr. Sein Vater hat angerufen. Die Familie ziehe aus beruflichen Gründen in eine andere Stadt und ob das Zeugnis nachgeschickt werden könne? Für den vorletzten Schultag hatten wir als Jahresabschluß eine Übernachtung in der Schule geplant. Das Programm für den Abend, die Nacht und den letzten Morgen hatten alle zusammen entworfen.

Der erste Ferientag. Ich verpacke Normans Zeugnis und lege noch einen Brief dazu:

Lieber Norman,

schade, daß er nicht mehr zu uns gehört, so hab' ich im ersten Moment gedacht, als ich wußte, daß Du nicht mehr mit uns in der Schule übernachten würdest, zur Geisterstunde über den Friedhof gehen, die Nacht durchmachen, am Morgen mit uns die Brötchen vom Bäcker nebenan frühstücken und schon um 8 Uhr im Freibad mit einer „5a-Kinderschlange“ (die ja eigentlich verboten ist, aber pssst!) die Rutschbahn runterdösen. Und bestimmt hab' nicht nur ich so gedacht, sondern auch der eine oder andre Junge und (logisch!) das eine oder andre Mädchen:

Schade, daß Norman auch nach den Ferien nicht mehr dabei sein wird, wenn wir in eine neue Klasse anziehen, den Raum schön einrichten, im Klassenrat über ein lebendes Tier in der Klasse nachdenken (weißt Du noch, Du hast Dich dafür immer so stark gemacht?) und uns zusammen an eine neue Lehrerin gewöhnen wollen, so denke ich heute.

Aber ich weiß auch, daß Dein Weggang der richtige Schritt ist. Prima, daß Ihr jetzt alle auch in der Woche zusammen seid! So wie ich Dich hier kennengelernt habe, wirst Du in Deiner neuen Stadt leicht und schnell neue Freunde und Freundinnen machen, da gehe ich jede Wette ein. Warte nur 'mal ab, bis die Schule wieder los geht! Schalen sind nämlich auch nützlich, weil man da mit so vielen anderen Kindern zusammenkommt.

Ich fand toll an Dir, wie Du Dich im letzten halben Jahr „gemausert“ hast, daß Du Dich als Jungen-Klassensprecher in der SV so für unsere 5a eingesetzt hast, wie gut Du die Leitung im Klassenrat ausgeübt hast und wie spannend Du manchmal im Kreis erzählen konntest – das konnte man sich alles richtig gut vorstellen.

Klar, manchmal hast Du auch generot. Besonders zwei Kolleginnen – Du weißt schon! Die hatten es dadurch schwer, Deinen guten Kern zu sehen, und brauchten manchmal dafür meine „Übersetzungshilfe“. Sieh 'mal zu, daß Du in Deiner neuen Schule nicht gleich die neuen Lehrer verärgerst. Du kommst auch ohne viel action bei den Mitschülern an. Eigentlich noch besser sogar!

Also, Norman, mach's gut! Da bist ein prima Junge, und ich laß' Dich nicht gerne gehen. Laß' mal wieder was von Dir hören, oder noch besser, schreib uns 'mal einen Brief. Den lesen wir dann im Morgenkreis vor – and vielleicht schreibst Du dann auch jemand von der 5a – äh, ich meine 6a zurück.

viel Glück für Deinen neuen Start,

Dein (ehemaliger) Klassenlehrer

Rolf Kruczinna

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM

Verband deutscher Lehrer im Ausland
Schriftleitung
Herrn Heinz Weischer
GK. Hermannstadt – Luft
Postfach 1500

Datum 5. Juli 1994

53105 Bonn

Betr.: Artikel – In den rauen eurasischen Osten? von Reinhard Olt in der Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ 2/94

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit Befremden stelle ich fest, daß Sie sich entschieden haben, einen Artikel, der am 22. 11. 1993 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erschienen ist, in der April-Nummer 1994 Ihrer Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ kommentarlos abzudrucken.

Die in dem übernommenen FAZ-Artikel enthaltene Verunglimpfung Hessens kann nicht hingenommen werden. Ich übersende Ihnen deshalb eine Kopie des Schreibens, das von der Pressereferentin des Hauses im November 1994 an die Redaktion der FAZ übersandt wurde. Ich bitte um Kenntnisnahme. Zugleich überlasse ich es Ihnen, Ihre Leser entsprechend zu informieren.

Hessen wird im Schuljahr 1994/95 selbstverständlich sein geschuldetes Lehrerkontingent voll entsenden.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag

(Holtz-Demmler)

Vertrauensvorschuß?

Wenn wir in unserer Zeitschrift aus einer der großen deutschen Tageszeitungen einen Artikel übernehmen, dann geschieht das mit einem „Vertrauensvorschuß“ der journalistischen Qualität etwa einer FAZ gegenüber, also mit dem Vertrauen, daß Artikel dieser Zeitung sorgfältig recherchiert seien. Wir bedauern, daß im Artikel: In den rauen eurasischen Osten? (Heft 2/94) die Recherche diesen Ansprüchen nicht standgehalten hat und drucken die Klarstellung der Pressereferentin des Hessischen Kultusministeriums ab.

Heinz Weischer

FAZ
Redaktion Bildung
und Erziehung
z.H. Herrn Olt
Hellerhofstraße 2 - 4

24. November 1993

60327 Frankfurt

"In den rauen eurasischen Osten?"

Ihr Beitrag in der FAZ vom 22. November 1993

Sehr geehrter Herr Olt,

es scheint eine Selbstverpflichtung der FAZ-Redakteurinnen und -Redakteure zu geben, in jedem bildungspolitischen Beitrag einen Anti-Hessen-Schlenker unterzubringen. Auf eine seriöse Recherche wird dann der Einfachheit halber verzichtet, weil sie die eigenen Vorurteile nur gefährden könnte.

Hätten Sie sich informiert, hätten Sie erfahren:

Hessen kommt seinen Entsendeverpflichtungen von deutschen Lehrkräften in osteuropäische Länder in vollem Umfang nach. Von 11 ausgewählten Lehrkräften entschied sich ein Lehrer aus persönlichen Gründen kurzfristig gegen die Entsendung. Ein zweiter Lehrer wurde vor Ort in Litauen im zweiten Entsendejahr abgeworben - vom Bund, um bei der Umschulung von litauischen Lehrkräften mit der Fakultas Russisch zu Deutschlehrerinnen und -lehrern mitzuwirken. Da beide Ausfälle im laufenden Schuljahr passierten, war kurzfristiger Ersatz nicht möglich, ist aber selbstverständlich in die Wege geleitet.

Ähnliches kann jedem Land widerfahren, wie die Entsendestatistik zeigt. Auch bei Bayern, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Thüringen zeigen sich solche Schwankungen, ohne daß Sie diese Länder politisch "vorführen".

Hessen engagiert sich in besonderem Maße gegenüber Litauen über das Entsendeprogramm hinaus. Auch das hätten Sie leicht erfahren können, wenn es Sie wirklich interessiert hätte.

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Karin Drda-Kühn

Neu: Fernstudienkurs Deutsch als Fremdsprache in Theorie und Praxis

Die Universität – Gesamthochschule Kassel, Fachbereich Germanistik hat seit kurzem ein postgraduales Studienangebot, das für künftige und aktive Auslandslehrer interessant sein könnte. Einschreibebedingung ist ein abgeschlossenes **Studium der Germanistik**, mit einem anderen Hochschulabschluß muß ein **Vorkurs** absolviert werden. Dieser Vorkurs besteht aus folgenden germanistischen Studieneinheiten:

1. Einführung in die germanistische Sprachwissenschaft
 2. Einführung in die germanistische Literaturwissenschaft
 3. Einführung in die Semantik
 4. Einführung in die Dramenanalyse
- Zur Bearbeitung zählt auch, die jeweils beigefügten **Tests** auszuführen und an das Fernstudienprojekt der Universität einzusenden. Die **Bewertung** erfolgt entsprechend der Ordnung zum weiterbildenden Fernstudienkurs „Fremdsprachlicher Deutschunterricht in Theorie und Praxis“.

Der eigentliche **Kurs** umfaßt **zwölf Studieneinheiten**, davon folgende **sechs obligatorische**:

1. Einführung in das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache
2. Grundlagen des Zweit- und Fremdspracherwerbs
3. Einführung in die Lehrmethoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts
4. Lesen als Verstehen (Literaturdidaktik)
5. Angewandte Linguistik im fremdsprachlichen Deutschunterricht
6. Prüfen und Testen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Aus anderen 13 Fernstudieneinheiten müssen **sechs weitere** bearbeitet werden, unter anderem aus der Landeskunde, der Arbeit mit Sachtexten und Videos, der Fertigkeiten Hören, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben.

Nach Abschluß des Vorkurses und der Bearbeitung der ersten Studieneinheiten des Hauptkurses kann ich feststellen, daß die Studieneinheiten gut gegliedert, systematisch und auch sehr unterhaltsam aufgebaut sind. Nach meinen Erfahrungen muß mit einer **Studiendauer** von insgesamt **einem Jahr** gerechnet werden, wenn man eine intensive Beschäftigung neben seiner Lehrtätigkeit voraussetzt. Künftig soll der Studiengang in leicht veränderter Form zusammen mit dem Goetheinstitut weltweit auch im Ausland angeboten werden, vielleicht schon ab 1995.

Die **Kursgebühren** betragen zur Zeit **172 DM** für den Vorkurs und **525 DM** für den Kurs, einschließlich der Versandkosten.

Die **Anmeldung** und weitere Auskünfte erfolgen über folgende **Adresse**:

Universität-Gesamthochschule Kassel
Fachbereich Germanistik/
Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache
Fernstudienprojekt
Georg-Forster-Str. 3
D-34109 Kassel
Telefon: 05 61/804-33 04

Hans-Peter Breitingner

zapf-umzüge

mit Belegschaftsbeteiligung

- in Berlin · Freiburg · Stuttgart
- Frankfurt · Hamburg · Köln · Bonn
- München · Münster · BREMEN
- Umzüge, nah/fern
- Ausland · Übersee
- Beiladungen



- Kartonverkauf 4,-
- Rückkauf 2,-
- Verleih von Möbelrollern,
Gurten/Decken
- Klavier- und Kunsttransporte

Hamburger Straße 54
Bremen
Peterswerder

498 6006

Mo - Fr 8 - 18 Uhr
Sa 10 - 13 Uhr
Telefax: 4 98 60 08

Mitglieder des Bund-Länder Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland (BLASCHA)

Stand: 15. 07. 1994

	Name	Vorname	Dienstbez.	Behörde	Dienstanschrift	Dienst-Tel. Dienst-Fax
Bund/AA	1.	Dr. Rusnak	Josef	VLR I/LKl.	Auswärtiges Amt/ Referat 612	Postfach 11 48 53001 Bonn Adenauer Allee 133 53113 Bonn
BVA – ZIA –	2.	Dr. Zeidler	Joachim	Abteilungs- präsident	Bundesverwaltungsamt Zentralstelle für das Auslandsschulwesen	Postfach 68 01 69 50735 Köln Barbarastraße 1 50728 Köln
BVA – ZIA –	3.	Dr. Allgauer	Dieter	Regierungs- schuldirektor	Bundesverwaltungsamt Zentralstelle für das Auslandsschulwesen	Postfach 68 01 69 50735 Köln Barbarastraße 1 50728 Köln
KMK	4.	Dr. Forwick	Friedhelm	Oberstudien- direktor	Sekretariat d. KMK, IIC	Postfach 22 40 53012 Bonn Nassestraße 8 53113 Bonn
KMK	5.	Dr. Koeh	Hans- Hermann	Studien- direktor	Sekretariat d. KMK, IIC	Postfach 22 40 53012 Bonn Nassestraße 8 53113 Bonn
Baden- Württemberg	6.	Böninger	Martin	Regierungs- schuldirektor	Ministerium für Kultus und Sport	Postfach 10 34 42 70029 Stuttgart Schloßplatz 4
Bayern	7.	Freund	Karl-Heinz	Ministerialrat	Bayerisches Staatsmi- nisterium für Unterricht, Kultus, Wiss. u. Kunst	Postfach 80327 München Salvatorstraße 2 80333 München
Berlin	8.	Andree	Wolfgang	Oberschulrat	Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport	Storkower Straße 133 10407 Berlin
Brandenburg	9.	Schnalke	Bodo	Oberstudien- direktor	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport	Heinrich-Mann-Allee 107 14473 Potsdam
Bremen	10.	Dr. Stoldt	Peter-H.	Oberschulrat	Senator für Bildung und Wissenschaft	Remberting 8–12 28195 Bremen

	Name	Vorname	Dienstbez.	Behörde	Dienstanschrift	Dienst-Tel. Dienst-Fax
Hamburg	11. von Rahden	Jürgen	Oberschulrat	Behörde für Schule, Jugend und Berufs- bildung	Postfach 76 01 06 22051 Hamburg Hamburger Straße 31 22083 Hamburg	040 / 291882302 Fax: 040/291883072
Hessen	12. Hotz-Demmler	Lilo	Ministerial- ratin	Kultusministerium	Postfach 31 60 55021 Wiesbaden Luisenplatz 10 65185 Wiesbaden	0611/3682510 Fax: 0611/2099
Mecklenburg- Vorpommern	13. Flacke	Ewald	Seminarleiter	Kultusministerium Abt. Schulen	Werderstr. 124 19055 Schwerin	0385/7601718 Fax: 0385/7601735
Niedersachsen	14. Jürgens	Peter Michael	Ministerialrat	Kultusministerium	Schiffgraben 12 30159 Hannover	0511/1208677 Fax: 0511/1208436
Nordrhein- Westfalen	15. Schumacher	Waldemar	Ministerialrat	Kultusministerium	Postfach 40 19 0 40221 Düsseldorf Völklinger Straße 49 40221 Düsseldorf	0211/8963327 Fax: 0211/8963220
Rheinland- Pfalz	16. Dr. Müller	Heinz	Ministerialrat	Ministerium für Bildung und Kultus	Postfach 32 20 55022 Mainz Militäre Bleiche 61 55116 Mainz	06131/162895 06131/164590 Fax: 06131/162878
Saarland	17. Kürten	Michael Felix	Ministerialrat	Ministerium für Bildung und Sport	Postfach 10 24 52 66024 Saarbrücken Hohenzollernstraße 60 66117 Saarbrücken	0681/503274 Fax: 0681/503227
Sachsen	18. Dr. Tischer	Karin	Regierungs- schulrätin	Sächsisches Staats- ministerium für Kultus	Palaisplatz 20 01097 Dresden	0351/5642725 Fax: 0351/5642629
Sachsen- Anhalt	19. Peters	Josef	Ministerialrat	Kultusministerium	Postfach 37 80 39012 Magdeburg Breiter Weg 31 39104 Magdeburg	0391/5673741 Fax: 0391/5673774
Schleswig- Holstein	20. Ziegler	Jürgen	Ministerialrat	Ministerium für Frauen, Bildung, Weiterbildung und Sport	Postfach 11 33 24100 Kiel Gartenstraße 6 24103 Kiel	0431/599-2668 Fax: 0431/599-2746
Thüringen	21. Dr. Köhler	Reinhard	Regierungs- direktor	Kultusministerium	Werner-Seelenbinder-Str. 1 99096 Erfurt Postfach 1 90 99004 Erfurt	0361/3471250 Fax: 0361/3471900



Puerta principal de la „Deutsche Schule zu Caracas“ de Mercaderes a Gorda No. 43.

100 Años de un Colegio

Deutsche Schule - Colegio Humboldt

Historia, Cuento y Anécdota:
Vida y transcurrir de alemanes en Venezuela

En un libro de gran formato
260 páginas con más de 160 fotografías
edición limitada

Sehr geehrte Damen und Herren

Unsere Vereinigung der Altschüler und Freunde der Deutschen Schule in Caracas hat in den vielen Monaten und Wochen vor dem eigentlichen 100. Geburtstag am 15. Mai 1994 reichlich zu tun gehabt, um diesem Ereignis mit kulturellen, akademischen und sportlichen sowie gesellschaftlichen Veranstaltungen den richtigen Rahmen und die Ausstrahlung auf die Öffentlichkeit zu geben, und es wurde ein voller Erfolg. Daneben haben wir ein Hundert-jahrbuch herausgebracht, 260 Seiten, mit vielen Abbildungen, in spanischer Sprache, die Geschichte der Deutschen Schule bzw. der Humboldtschule, wie sie seit 1939 heißt, darstellend, aber auch das Leben und Wirken der Deutschen in Venezuela und die venezolanische Geschichte betrachtend.

Wir möchten gerne allen deutschen Lehrern, die hier einmal unterrichtet haben, die Möglichkeit geben, dieses Buch zu erwerben, haben aber wegen der vielen Wechsel zwischen Schule und Schule von den allerwenigsten die Adresse.

Deshalb wären wir Ihnen wirklich sehr dankbar, wenn Sie in Ihrer Zeitschrift „Der deutsche Lehrer im Ausland“ einen Bericht aufnehmen könnten, um alle diese Damen und Herren davon zu unterrichten.

Das Buch kostet, dank Buchhanderverbindungen nach Deutschland, frei Haus des Bestellers in Deutschland DM 100,— in der Normalausgabe und DM 120,— in Sonderausgabe nummeriert und unterzeichnet von den Verfassern.

Bestellungen sollte man am besten per Fax an uns richten oder auch per Post (die aber zuweilen bis zu 3 Wochen hierher dauert).

Fax Nummer 0058-2-2857137. Adresse: Apartado 68.047 Altamira Caracas 1062 A, Venezuela.

Mit den besten Grüßen

Asociación de Antiguos Alumnos y Amigos del Colegio Humboldt
Hanns Dieter Elschnig, Vorstandsvorsitzender

Bundesverdienstkreuz für Ernst Otto Steger



Am 10. März 1994 überreichte der Botschafter der Bundesrepublik Deutschland, Herr Peter Dingsen, dem Vorsitzenden des Schulvereins der Deutschen Schule Colegio Humboldt A.C. in Puebla, Mexiko, Herrn Ernst Otto Steger, das Bundesverdienstkreuz.

Diese Auszeichnung wurde Herrn Steger im Auftrag des Herrn Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker für seine intensiven Bemühungen um die deutsch-mexikanischen Beziehungen verliehen.

Ernst Otto Steger kann schon auf 39 Jahre eines erfolgreichen Wirkens als Pädagoge, Schulleiter und Vorsitzender des Schulvereins zurückblicken. Dieses Lebenswerk, das eng mit der Entwicklung der Deutschen Schule in Puebla zu einer tragenden Säule deutscher Erziehungsarbeit in Mexiko verbunden ist, hat nun seine Anerkennung in Form dieser hohen Auszeichnung erfahren.

In seiner Rede anlässlich der Ordensüberreichung wies Herr Steger darauf hin, daß er diese Ehrung stellvertretend für seine Mitarbeiter, die Lehrer und Angestellten des Colegio Humboldt, Puebla, sowie für die Vertreter der Elternschaft, empfangt.

Herr Steger kam am 30. Mai 1955 zum ersten Mal nach Mexiko und war zunächst als Lehrer an der Deutschen Schule in Mexiko-Stadt tätig. Nach der Ausübung verschiedener Leitungsfunktionen in Mexiko-Stadt und an der Deutschen Schule in Puebla wurde er mit der Leitung der Deutschen Schule in Puebla beauftragt. Mit Beginn des Ruhestands im Jahr 1986 ist Herr Steger als Mitglied im Vorstand des Deutschen Schulvereins und als dessen Vorsitzender für die pädagogische Struktur, die Finanzen und die Grundsatzentscheidungen der Zukunftsentwicklung der Schule verantwortlich.

Die Bedeutung seines Wirkens über den Bereich der Schule hinaus wie auch die Wertschätzung ihm persönlich gegenüber kamen am Tage der Ordensverleihung u. a. dadurch zum Ausdruck, daß der Bürgermeister der Stadt Puebla, Lic. Rafael Canedo, und der Wirtschaftsminister des Staates Puebla, Lic. Mario Riestra, beide ehemalige Schüler der Deutschen Schule Puebla, der Überreichung des Bundesverdienstkreuzes beiwohnten.

Gunther Greiler

Der Vorstand des VdLiA beglückwünscht Herrn Otto Steger zur Verleihung des Bundesverdienstordens.
Der Vorstand

Übersetzung der Verleihungsurkunde des Ordens „Gabriela Mistral“



República de Chile
Ministerio de Educación



Herr Paul Grunwald hat gezeigt, daß er über die Eigenschaften und Verdienste verfügt, die im Gesetz Nr. 665 vom 31. August 1977 festgelegt sind. Deshalb wird ihm der Verdienstorden für Kultur und Erziehung „Gabriela Mistral“ in der Stufe des „Caballero“ verliehen.

Ausgefertigt in Santiago, Chile, 22. August 1994

Ernesto Schiefelbein
Erziehungsminister

Auch der Vorstand des VdLiA gratuliert herzlich Herrn Paul Grunwald, Leiter der DS Concepción.
Der Vorstand

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

KASSMANN, Sandra; Frankfurter Str. 90, 51065 Köln

Neue Mitglieder (Ausland)

ABEL, Burkhard; DS Teheran
 BUCHMANN, Horst; DS Marbella
 DIETER, Heinrich; DS Helsinki
 GÖTZ, Manfred; DS Toulouse
 HENKEL, Roland; Colegio Aleman La Serena/Chile
 KLEMM, Dietrich; DS Bukarest
 PARET, Michael; DS Rio de Janeiro
 SCHMITZ, Horst; Lycée Buc
 SCHNEIDER, Joachim; DS Villa Ballester
 STOOB, Carola; Pädagog. Institut Pawlodar, ul. Mira 60, 637002 Pawlodar, Rep. Kasachstan
 THEISSEN, Renate; Lyzeum – Biling. Zweig, ul. Hauke-Bosaka 33, PL-50447 Warschau, Polen

Anschriftenänderungen (Inl. → Ausl.)

FRANK, Claus-Günter; DS Rom
 GÜNSCHE, Jürgen; DS Osorno
 HOINKA, Hans Joachim; DS Santa Cruz de Tenerife
 KÄTER-PRANTE, Hildegard; DS Rom
 MAIER, Lutz; Lotz Károly ut. 30, H-7633 Pécs, Ungarn
 MANGOS, Stefan; DS Addis Abeba
 PAEFFGEN, Dr. Thomas; DS Santa Cruz de Tenerife
 PETRY, Willi; DS Puerto Montt
 PINZEL, Matthias; DS Porto
 SIMON, Diethild; DS Porto
 WELINSKY, Peter; Deutsches Gymnasium, Uliza Pozitano 26, 1000 Sofia, Bulgarien

Anschriftenänderungen (Ausl. → Inl.)

ANGER, Manfred; (Boyar, Ungarn), Holzstr. 2, 72250 Freudenstadt
 BARTSCH, Ernst-Günther; (GSIS Hongkong), Hinterr Kirchdorf 18, 31139 Hildesheim
 BECK, Willi; (DS Lima), Lüdenscheider Str. 22, 51109 Köln
 BEUTEL, Bernd; (DS Genf), Buchfinkstr. 22, 67657 Kaiserslautern
 BOLTZ, Manfred; (Lycée Buc Frankreich), Falltorweg 24, 64686 Lautertal-Reichenbach
 BORSCHHEL, Ferdinand; (DS Quito), Im Graben 2, 36217 Roushausen
 BRATSCHEKE, Harry; (DS Bilbao), Anratherstr. 6, 47807 Krefeld
 BÜHLER, Thomas; (DS Guayaquil), Strittberg 63, 79862 Höchenschwand
 DÄHNE, Holger; (DS Teheran), Neustrander Str. 6, 25709 Marne
 DEMENDI, Alexander; (DS Santa Cruz de Tenerife), Bernh.-Lichtenbergstr. 8, 76189 Karlsruhe
 DENCHER, Margrit; (DS Lissabon), Hoffmanns Park 30, 28355 Bremen
 DOSTER, Alfred; (Pädagogisches Zentrum Lima),

Bolbergweg 12, 72793 Pfullingen
 DÜNKELOH, Dr. Karlheinz; (DS Santa Cruz de Tenerife), Rostockerstr. 27, 73730 Esslingen
 DÜRR, Holger; (Univ. Madrid), Lindachallee 48, 73230 Kirchheim/Teck
 EGENBERGER, Susanne; (DS Lima), Rheintalbahnstr. 17, 68753 Waghäusel
 EWEL, Wolfgang; (DS Singapur), Rudolf-Schönstedt-Str. 45, 47053 Duisburg
 FELLER, Stephan; (Sibiu/Rumänien), Josef-Bruch-Str. 35, 66606 St. Wendel
 FISCHER, Ulrich; (DS Mexico), Birkenweg 11, 69251 Gaiberg
 GOTTSCHALK, Erwin; (DS Mailand), Uhländstr. 5, 34626 Neukirchen
 GRAFF, Helmut; (DS Santa Cruz de Tenerife), Bonner Str. 80, 53757 St. Augustin
 HEINRICHSEN, Heinrich; (Eger/Ungarn), Bockländer Str. 18, 28215 Bremen
 HERMIAKOB, Dr. Gerd; (DEO Kairo), Kahlerstr. 32, 33330 Gütersloh
 JACOBS, Hans Jürgen; (DS Mexico), H.-v.-Kleist-Str. 4, 92224 Amberg
 JELINEK, Gerhard; (Lycée Buc), Georg-Sturm-Str. 17, 77704 Oberkirch
 JUNG, Manfred; (DS San José), Geibelstr. 11, 76185 Karlsruhe
 KÄSTNER, Jörn; (DS Mailand), Kalkreuthstr. 15, 10777 Berlin
 KAZ, Jürgen; (DS Singapur), Roßknechtsiedlung 15, 88630 Pfullendorf
 KEEDING, Dr. Ekkehart; (Col. Visc. I Sao Paulo), Käthe-Kollwitz-Str. 8; 66955 Pirmasens
 KONTEK, Wolfgang; (DS Den Haag), Frielinger Str. 42, 28215 Bremen
 KOTTEK, Ursula; (GSIS Hongkong), Zahnradbahnstr. 5/19, A-1190 Wien
 KRANEMANN, Günther; (DS Barcelona), Am Bakkes 27, 52074 Aachen
 KRETZSCHMAR, Bernd; (DS Madrid), Hebelweg 13, 74523 Schwäbisch Hall
 KUPKE, Dr. Lothar; (DS Quito), Notiser Weg 11, 26409 Wittmund-Blersum
 LECHNER, Karl-Ulrich; (DS Singapur), Weg zum Badeteich 1, 21244 Buchholz
 MACHER, Michael; (DS Santa Cruz de Tenerife), Marktstr. 32, 77933 Lahr
 MANTEL, Wilfried; (Instit. Ballester), O.v. Weissenburgstr. 78, 36043 Fulda
 MARX, Ingeborg; (DEO Kairo), Am Weinberg 26, 35435 Wetterberg
 MOSCHALL, Dr. Joachim; (DS Mexiko), Lärchenweg 11, 83022 Rosenheim
 MÜLLER, Kurt; (DS Pretoria), Waghäuslerstr. 15, 68753 Waghäusel
 PATTAR, Franz-Josef; (DEO Kairo), Zum Kammerforst 52a, 66679 Losheim
 PEICHERT, Uwe; (DS Mailand), Rostockstr. 3, 38124 Braunschweig
 PRENZLAU, Axel; (DS Singapur), Am Unkenfunk 6, 76726 Gernersheim
 RETTELACH, Berthold; (DS der Borromäerinnen Kairo), Wannental 30, 88131 Lindau
 SCHATZ, Hans-Joachim; (DS Barcelona), Im Betzig 9, 67480 Edenhoven
 SCHIEFERSTEIN, Klaus; (DS Algier), Hein Hammacherweg 9, 51069 Köln

SCHULTZ, Harald; (DS Bilbao), Am Eselsborn 1, 55268 Nieder-Olm
 SCHUPPIUS, Frank-Michael; (DS Lissabon), Klagenbergstr. 12b, 24147 Klausdorf
 SENDER, Peter; (DS Guayaquil), Gazellestr. 3, 24143 Kiel
 SEXAUER, Dr. Wolfram D.; (ES Karlsruhe), Insterburger Str. 21 a, 76139 Karlsruhe
 SINN, Roland; (DS Rio de Janeiro), Im Ghaierbach 14, 72411 Bodelshausen
 WÜBBOLT, Georg; (DS Santa Cruz de Tenerife), Beethovenstr. 16, 26135 Oldenburg
 WULFERT, Hermann; (DS Washington), Bomlitzer Str. 87, 29664 Walsrode
 ZANDT, Engelbert; (DS Mailand), Zeltthof 30, 93173

Wenzenbach
 ZERRATH, Jochen; (DS der Borromäerinnen Kai-ro), Föhrenkamp 11, 26188 Edewecht
 ZUSCHKE, Ernst; (DS Medellín), Neuhalde 57, 70825 Kornthal-Münchingen

Neue Obleute

HABE, Volker; DS Mailand
 HASEMANN, Ulrich; DS Quito
 KARDEL, Peter; Visc. P. Seguro I
 LABOUTE, Uli; Höltersschule, Villa Ballester
 KUHLMANN, Joachim; DS Santa Cruz de Tenerife
 VELTE, Rainer; DS Rio de Janeiro

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Baier, Hannelore, c/o Heinz Weischer, str. Cosbuc 23, 2400 Sibiu, Rumänien
 Becker, Hans-Georg, Hans-Wilhelm-Hansen-Weg 11, 44229 Dortmund
 Behrendt, Gisela, Colegio Alemán, Jaime Roig 14-16, E-46010 Valencia, Spanien
 Birkenfeld, Helmut, Meister-Johann-Str. 12, 50933 Köln
 Dombois, Achim von, Buschstr. 2, 53113 Bonn
 Forwick, Dr. Friedhelm, Nassestr. 8, 53113 Bonn
 Graff, Helmut, Bonner Str. 80, 53757 St. Augustin
 Greiler, Gunther, Colegio Humboldt Apt. 382, 72000 Pueblo, Mexiko
 Jakobi, Dr. Wolfgang, DS Las Palmas, Apt. 668, E-35002 Las Palmas, Spanien
 Kaminski, Diethelm, ZfA, 50728 Köln
 Kerscher, Dr. Rudolf, Birkenstr. 40, 86199 Augsburg
 Klapproth, Dieter, Neudorf 12, 64756 Mossautal
 Krause-Leipoldt, Harald, Insterburger Str. 4, 26127 Oldenburg
 Krauthausen, Josef, Konrad Adenauer Ufer 79-81, 60668 Köln
 Lahr, Otmar, Egellstr. 22, 67071 Ludwigshafen
 Moers, Edelgard, Am Gecksbach 104, 46286 Dorsten
 Müller, Bernd, Großmannstr. 39, 63803 Haibach
 Munderloh, Bernd, Colegio Alemán, Casilla 26 D, Viña del Mar, Chile
 Peinert, Dr. Dietrich, Strandstr. 9, 24235 Stein
 Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 58093 Hagen
 Schnorbach, Hermann, Hagenstr. 1, 64646 Heppenheim
 Schumm, Wolf-Rüdiger, Frühlingstr. 11, 72290 Loßburg
 Vogel, Dr. Susanne, Kurstr. 13-15, 61331 Bad Nauheim
 Wicke, Rainer E., ZfA, 50728 Köln
 Wossidlo, Eckart, Colegio Alemán, Av. México 5501, Tepepan-Xochimilco, 16030 México City, Mexiko

Appell ... nicht nur an träumende Auslandslehrer

Bei der diesjährigen Beitragserhebung im Lastschrift-Einzugsverfahren zeigte sich, daß nicht wenige Mitglieder immer wieder **vergessen**, Änderungen ihrer Anschrift oder ihrer Bankverbindung dem Vorstand mitzuteilen.

Wenn die Mitgliedsbeiträge abgerufen werden, schreibt unsere Verbandsbank – die Stadsparkasse Flensburg – die Mitgliedsbeiträge zunächst dem Verbandskonto gut und versucht dann die Beträge von den Banken der jeweiligen Mitglieder einzuziehen. Ist die Bankverbindung falsch, verweigern die Banken die Auszahlung und der Mitgliedsbeitrag erscheint, versehen mit einer **kräftigen Gebühr**, wieder auf der Sollseite des Verbandskontos. Diese Retouren sind nicht nur teuer, sondern verursachen mir auch einen enormen **Verwaltungsaufwand**. Nach den Rückbuchungen müssen oft erst die Adressen der säumigen Zahler ausfindig gemacht und Mahnbriefe in alle Welt verschickt werden, bevor nach langen Wochen endlich ein zweiter Anlauf mit dem Einzugsverfahren gestartet werden kann. Die bei den Fehlbuchungen angefallenen Gebühren müssen wir leider den jeweiligen Mitgliedern anlasten. Der Vorstand hat beschlossen, daß diejenigen Mitglieder, die sich auf die Mahnbriefe hin nicht melden, zunächst **keine Zeitschrift** mehr erhalten. Vielleicht erinnert sich dann doch noch der eine oder andere träumende Auslandslehrer, daß er Mitglied im VdLiA ist.

Also noch einmal:

Teilen Sie dem Verband jede Änderung Ihrer Anschrift und Ihrer Bankverbindung mit!!!

Ihr Schatzmeister im VdLiA – Karlheinz Wecht

„Aunque sea alemana, no tiene la cabeza cuadrada“

Über die Befindlichkeit einer Auslandslehrergattin in Valencia, Spanien

„Aunque sea alemana, no tiene la cabeza cuadrada.“

Staatliche Sprachenschule in Valencia, Spanien, Kurs Spanisch für Ausländer, mittleres Niveau: „Obwohl sie Deutsche ist, hat sie keinen Quadratschädel.“ Übungen zum Gebrauch des spanischen Konjunktivs.

Was sollen wir drei deutschen Ehefrauen vermittelter Lehrer der Deutschen Schule Valencia davon halten?

Quadratschädel als Diskriminierung, das hörten wir in Deutschland zuweilen als Charakterisierung der Bevölkerung der einen oder anderen Region. Die Ehefrauen der Zweitvermittelten haben dies eher negative Prädikat für Deutsche vielleicht auch schon während des ersten Auslandsaufenthalts in kritischer Presse gelesen oder im Gespräch mit selbstbewußten Einheimischen verwundert zur Kenntnis genommen. Und für sich persönlich abgelehnt.

Unsere Spanischlehrerin ist sowohl selbstbewußt als auch kritisch und findet gar nichts dabei, dieses Beispiel so einfach in den Unterricht zu werfen. Die anderen Ausländer, alle aus Europa, kriegen auch ihr Fett ab.

So ist der Umgangston im vereinigten Europa, wo man dank schneller Verkehrsverbindungen und Satellitenübertragungen in jedes Land hineinschauen kann. Da viele Spanier etwas oder aus Zeiten ihres Arbeitsaufenthaltes oder als Absolvent der Deutschen Schule ziemlich viel Deutsch können, verstehen sie einiges von dem, was in Deutschland abläuft. Und die Einbindung in die europäische Gemeinschaft hat in den letzten zwanzig Jahren so viele Neuerungen an Produkten, Einkaufsmöglichkeiten, Sportstudios, Discos, Bürgerbewegungen gebracht, daß es in den alltäglichen Dingen des Lebens nur geringe Unterschiede gibt. Die beruhen im wesentlichen auf Anpassungen an die örtlichen Klimaverhältnisse. Aber auch diese weichen zunehmend, wie die Aufgabe der Siesta in der mittäglichen Hitzeperiode, der europäischen Normierung.

Also, keine Berührungsängste, keine Minderwertigkeitskomplexe, wenig Neugier, wenig Exotik, dafür Offenheit, Freundlichkeit, Akzeptanz und spezifiziertes Interesse kenn-

zeichnen die Haltung der Spanier den Deutschen gegenüber. Und das spüren wir Ehefrauen oder weibliche Partner der Vermittelten am ehesten, das macht uns das Einleben ziemlich leicht. Wenn wir nicht als Quadratschädel oder „Besserwessis“ auftreten.

Gerade dies schafft mir als fortgeschrittener Umweltschützerin und -erzieherin und auch den anderen sensibilisierten Ehefrauen zuweilen Probleme. Täglich „müssen“ wir viele Kilometer Transportdienste im Auto leisten – weil wir lieber draußen im Grünen wohnen und uns der Zeitaufwand, das vielseitige öffentliche Verkehrssystem aus Metro, Straßenbahn und Bus zu benutzen, zu groß erscheint. Dabei durchqueren wir stinkende, häufig brennende, häßliche Müllhalden. Tun wir wirklich alles, um zu Hause Müll zu vermeiden? Bringen wir Flaschen, Papier, Zeitungen in die Sammelbehälter der örtlichen Gemeinden – mit gutem Beispiel voran ...?

Es braucht schon etwas Mut und Sturheit, die Waren im Supermarkt nur in die mitgebrachten Taschen und Körbe zu verpacken und die aufgedrängten Plastiktüten – einst Statussymbol: wir können es uns leisten, in diesem Geschäft zu kaufen – abzuweisen. Deutscher Quadratschädel.

Doch, hier und da gibt es Gleichgesinnte, und der Schlachter und die Gemüsefrau in ihren Lädchen der Wohngemeinde sagen beim Anblick der Einkaufstasche: „Gut, das ist viel ökologischer!“ Der geschlossene Kompostbehälter aus Deutschland hat sich trotz der mißbilligenden Blicke der Nachbarn bewährt. Und dem Müllmann ist sicherlich aufgefallen, daß bei uns nur zweimal die Woche ein Müllbeutel am Haken hängt und daß dessen Inhalt für Ratten und Eichhörnchen offensicht-

lich unattraktiv ist. Einige Lehrerfamilien haben sogar einen ganzen Stadtteil vom Müll befreit. Doch zu „Weniger-Müll-Aktionen“ in der Schule hat der Mut bisher gefehlt. Und die Vermüllung der Landschaft schreitet fort. Stört das nur uns deutsche Saubermänner/frauen?

Das ökologische Gewissen wird weiterhin Härte-tests unterworfen beim allabendlichen Bewässern des Gartens. Obwohl sich das Klima vom Mediterran- zum Halbwüstenklima wandelt mit jetzt nur noch ca. 250 mm Niederschlag pro Jahr, Tendenz der letzten Jahre, ist das Aufrechterhalten eines grünen Gartens noch Statussymbol. Pflanzen, die dennoch eingehen, auch infolge des zunehmenden Photosmogs, ersetze ich durch einheimische, weniger anspruchsvolle – „Unkraut“, sagte eine Nachbarin neulich.

Um dennoch nicht zu resignieren und nicht allzu quadratschädlich aufzutreten, schließe ich mich spanischen Umweltschützern an, z. B. dem Kollegen, der mit Schulklassen abgebrannte Wälder wieder aufforstet. Mit meiner Ökologie-Gruppe arbeiten wir auf ihren Wunsch in einem Zentrum, wo verletzte Tiere gepflegt und selten gewordene zur Wiedereinbürgerung in – noch zu schaffende – Naturreservate aufgezogen werden. Daß die Ehefrau eines vermittelten Lehrers im Labor den Fußboden wischt, hat Staunen erzeugt, weniger bei den Schülern und den Ersatzdienstleistenden, auch nicht bei den Tierärztinnen – eine davon Absolventin der DSV –, sondern bei den männlichen Biologen. Quadratschädler? Die Rolle der Frau in der spanischen

Gesellschaft ist für die emanzipierte deutsche Lehrersfrau das zweite große Fragezeichen. Nicht nur, daß bei jedem Zeitungshändler das Angebot von Zeitschriften mit wollüstigen Frauen auf dem Titelbild das deutscher Bahnhofskioske bei weitem übersteigt, nein, man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß die meisten spanischen Frauen in Valencia die Rolle als Sexualobjekt akzeptieren und auch bewußt einsetzen. „Sie zeigen, was sie haben im Wettbewerb um die günstigste Partie, und sonst läuft da emanzipatorisch nichts“, kommentiert dies ein Spanienkenner. Immerhin, in Valencia überwiegen die Frauen mit 54 % Bevölkerungsanteil. Außerdem scheinen die Frauen einem erheblichen Druck zu unterliegen, wenn man das aus ihrem im Vergleich zu den Männern rüpelhaften Verhalten im Verkehr schließen darf. Sind das die extremen Ausschläge des Pendels in die andere Richtung als Folge einiger Jahre freiheitlicher Entwicklung nach der Diktatur?

Jedenfalls hat schon mancher deutsche Lehrer verwundert die Augenbrauen gehoben, als seine Frau oder Partnerin sich dem freizügigen Trend angepaßt hat. Sind dann die weiterhin züchtig Bekleideten Quadr. ...?

Derartige Identitätskrisen bezüglich ökologischen und weiblichen Verhaltens kann man natürlich leicht wegstecken, indem man häufig nach Deutschland reist oder sich Besucher einläßt.

Es gibt ein Ventil zur Entlastung möglichen Psychodrucks: Kuchen backen. Den schätzen die spanischen Kollegen, Schüler und Eltern über alles.

Gisela Behrendt

Türkische Studierende am Studienkolleg

„Türkische Studenten am Studienkolleg Münster aber gehören, wenn die momentanen Nachzügler ausgeschieden sind, zunächst einmal der Vergangenheit an.“⁽¹⁾ Das sagt Manfred Roscheck, und was hier festgestellt wird, gilt für alle übrigen Studienkollegs seit 1982.

Mit der neuen Empfehlung der KMK (1993) sollen türkische Kandidaten, die an einer deutschen Hochschule studieren wollen, wieder durch den Besuch eines Studienkollegs und nach bestandener Feststellungsprüfung zum Studium in Deutschland zugelassen werden. Da inzwischen der Fachhochschulabschluß in der Türkei anerkannt wird, ist für Studenten aus einem Schwellenland das Studium an einer Fachhochschule zu empfehlen.

Im folgenden geht es um das andere, verbesserte Abholniveau dieser Studentengruppe aus der Türkei. Inzwischen entwickelte der anhaltende Rückkehrschub der Gastarbeiter eine germanophone Szene an

Schulen und Hochschulen in der Türkei. – Von insgesamt 15 Mill. Gastarbeitern kehrten 11 Mill. zurück, und der Rückkehrtrend hält an.²⁾ Der Rückkehrtrend – 80 % sind Türken – bestätigt, daß Türken in der Mehrzahl als Pendler und nicht als Bleiber einzustufen sind.

Rückblick

In den siebziger bis Anfang der achtziger Jahre beanspruchten Türken und Griechen die meisten Plätze an Studienkollegs. 1982 werden 677 türkische Besucher der Studienkollegs registriert; die Anzahl der türkischen Studenten an den Hochschulen ist überaus hoch. TU Berlin zählt 747, FHS Köln 329, TH Aachen 278. Insgesamt sind es 6.542, Studentinnen (811) und Studenten (5.731), aus der Türkei. Das akademische Fachkräftpotential – hauptsächlich Ingenieure und Ärzte aus der Türkei – wird mit 4.834 angegeben.³⁾ – Schlagartig blieben türkische Kandidaten weg. Das türkische Ministerium hatte Antrag auf Anerkennung der Äquivalenz des Abschluß der Sekundarschule (Lise Diploması) und bestandener Aufnahmeprüfung für den Besuch der türkischen Hochschule gestellt. Dem Antrag wurde entsprochen; folglich blieben türkische Studenten aus bzw. mußten die Kandidaten nur die PNdS bestehen. Allerdings: wer die türkische Hochschuleaufnahme bestanden hat, wird immer das kürzere und billigere Studium in der Türkei vorziehen. – Das türkische Ministerium bot an, Studenten mit geringerem Notendurchschnitt nach Deutschland zu entlassen, gewissermaßen eine 2. Garnitur, was deutscherseits abgelehnt wurde. Inzwischen gab es so viele türkische Studenten mit deutschem Abitur, daß jedenfalls an den Hochschulen der Proporz zu den übrigen ausländischen Studenten stimmte. Hier hatten die über 3.000 türkischen Lehrer an deutschen Schulen Aufklärungsarbeit geleistet: türkische Eltern glaubten oftmals, daß nach elfjährigem Schulbesuch nun der Besuch der Hochschule folge. Das entspricht dem elfjährigen Schulbesuch bis zum türkischen Sekundarschulabschluß. Der türkische Schüler hatte oftmals nur den Hauptschulabschluß erreicht. – Großen Anreiz für ein Studium in Deutschland bietet der Bafög-Bezug, solange der Vater in Deutschland Steuerzahler ist.

Ausblick

Nach Beschluß der KMK sind ab SS 93 türkische Bewerber mit der Note 7,5 (von 10) für den Besuch des Studienkollegs nach be-

standener Aufnahmeprüfung zugelassen. Es wird sich alsbald herausstellen, daß 7,5 zu hoch gegriffen ist.

Die Vorbildung der Bewerber ist eine andere als die der Studenten aus den siebziger und frühen achtziger Jahren, was mit der veränderten Schul- und Hochschulszene in der Türkei zusammenhängt.

An den türkischen Hochschulen sind die Einschreibungen für Germanistik überaus hoch an der Zahl: Ankara meldete wie Istanbul über 1.000 Einschreibungen für Deutsch. Nicht alle streben den Lehrerberuf an. Fast alle verfügen über eine anspruchsvolle Sprechfertigkeit der Fremdsprache Deutsch, da sie ehemalige Gastarbeiterkinder sind. So treffen wir heute an Schulen Ex-Gastarbeiterkinder als Lehrer an, die im Unterschied zu den über 2.000 Deutschlehrern der siebziger und achtziger Jahre ihren Unterricht in Deutsch abhalten und so der Vorstellung von der „vermittelnden Direktmethode“ (Schubel) bzw. der „aufgeklärten Einsprachigkeit“ entsprechen. – Drei Jahreswochenstunden wird an der Orta Okul (11–14 Jahre) und am Lise (14–17 Jahre) Deutsch als Wahlpflichtsprache unterrichtet. Und unter den Schülern treffen wir ebenfalls fließend Deutsch sprechende an, die zuvor unterschiedlich lang unterschiedliche Schultypen besuchten. Wir treffen an dem horizontal gegliederten Schulsystem – İlkokul, Orta Okul, Lise – Abgänger der Gesamtschule, der Mittelschule und des Gymnasiums an, Schülerinnen und Schüler aus Schulen, die im Sekundarbereich vertikal gegliedert sind. An diesen normalen weiterführenden Schulen hat sich das Unterrichts-niveau im Fach Deutsch wesentlich verbessert. Das Niveau der Lise Diploması entspricht insgesamt etwa dem deutschen Mittelschulabschluß.

Unter den Bewerbern treffen wir auch Absolventen des sogenannten Anadolu Lise an. Diese Sekundarschulen (11–17 Jahre) sind weiterführende Regionalschulen mit Englisch oder Deutsch als Schulsprache. Zusätzlich zu dem Lise mit Deutsch als Schulsprache wurden auf dem Hintergrund des starken Rückkehrschubs neun weitere Schulen des Typs Anadolu Lise mit Deutsch als Schulsprache gegründet.

Zur Geschichte des Anadolu Lise

Schon seit Atatürks Zeiten gibt es den Schultypus Anadolu Lise mit Englisch als Schulsprache. Viele Absolventen dieser Schulen besuchen anschließend das Middle East Institute in Ankara. In gleicher Weise wäre daran zu denken, eine Auffanghochschule mit Deutsch als Lehrsprache zu gründen. Natürlich eine türkische Hochschule. Als ich dies zum ersten Mal forderte, wurde von der Redaktion (Info-DaF) das „hoch“ gestrichen. Aufgangshochschule stand da, sicherlich weil Aufgangshochschule zu sehr ein Novum war.

Der Schuldezernent der Schulzone IZMIR entsprach einer Einladung zu einer Abschiedsfeier im Goethe-Institut. Das bestandene Deutschlehrerexamen von 32 Absolventinnen gab Anlaß. Das war 1976. – Die 32 Deutschlehrerinnen hatten innerhalb ihrer Ausbildung vier Jahreswochenstunden im 2. und 3. Ausbildungsjahr „Methodik des Neusprachlichen Unterrichts“. Diese Lehrstunden oblagen mir. An insgesamt 10 verschiedenen Schulen hospitierten die Lehramtskandidaten und gaben Probestunden. Auf diesem Hintergrund hatte ich als Ausländer einzigartig Zugang zu den verschiedenen Oberschulen. An den Schulen sprach ich schnell herum, daß da ein richtiger Deutscher „zu Besuch“ an der Schule war. In den Pausen wurde ich hart bedrängt. Die Schüler wollten wissen, wo ich herkomme. Bereitwillig beantworteten sie meine Gegenfrage: aus Gelsenkirchen, aus Dortmund, aus Kiel, aus Duisburg.

Der Schuldezernent holte sich in Ankara die Erlaubnis für die Gründung eines Anadolu Lise. Gleichzeitig holte ich mir die Zusage von Kulturattaché für eine Unterstützung. (Ein Gutachten war seine letzte Amtshandlung, er unterstützte das Unternehmen mit Engagement, verließ dann Ankara). Ein Inserat in der IZMIR-Tageszeitung hatte mehr als 10.000 Anmeldungen zur Folge. 200 wurden aufgenommen und in vier Züge geteilt.

Bestandsaufnahme

Im Jahr 1993 zählen wir zehn Anadolu Lise-si. Im Bericht der Bundesrepublik von Mai 1992 (Drucksache 11/6478) heißt es: „Für die Betreuung der in ihre Heimatstaaten zurückgekehrten ausländischen Arbeitnehmer sind die von der Bundesrepublik geförderten zehn staatlichen Anadolu-Gymnasien in der Türkei beispielhaft. Hier erteilen 82 Deutsche Lehrer

Deutschunterricht sowie naturwissenschaftliche Fächer. Am 1. 11. 1991 (Stichtag) wurden die Anadolu-Schulen von 1.628 Rückkehrkindern besucht. Neben der Entsendung von Lehrern hat die inzwischen abgeschlossene Ausstattung mit Lehrmitteln zum Unterrichtserfolg beigetragen.“⁴⁴⁾

Die Mehrzahl der Bewerber um ein Studium in Deutschland aus der Türkei kommen von einem Anadolu-Lise mit Deutsch als Schulsprache. Drei Fächer, „Türkische Kulturkunde“, „Türkische Literatur“ und „Türkische Grammatik“, werden in Türkisch unterrichtet, alle übrigen Fächer in Deutsch. Für türkische Physiklehrer stehen Ausbildungsgänge an der Hochschule in Ankara zur Verfügung.

Es sind Gastarbeiterkinder, denen wir in Deutschland die Schullaufbahn gehörig vermurkst und verkorkst haben. Die Eltern beschließen oftmals Dinge, die dann die Folgegeneration auszustehen hat. So zwangen wir die Gastarbeiterkinder, deutsche Schulen zu besuchen ohne Rücksicht darauf, daß die meisten Eltern zurückkehrten. Integriert hieß das Motto. Je intensiver integriert wurde, desto schwieriger war die Reintegration. Die Abschlußprüfung ist übrigens in Türkisch. Im letzten Schuljahr müssen die deutschen Lehrer vor der Tür bleiben, das ist dann Sache der türkischen Lehrer. In welche irrsinnige Situation die Kinder manövriert werden, beschreibt VÖGEDING in seiner umfangreichen Untersuchung: „Deutschsprachiger Fachunterricht für ausländische Schüler als Teil auswärtiger Kulturpolitik – Eine Konzeptionsanalyse am Beispiel des Istanbul Lisesi“. 1993 (Ms). Vögeding ist Linguist und zugleich Chemielehrer und weiß, worüber er spricht.

Vergleiche

Es war wohl die hohe Anzahl türkischer Kinder, die allgemeinbildende Schulen besuchten. Zeitweise waren es über 240.000. Für diese Anzahl türkische Auslandsschulen zu unterhalten, ist eine Sache von 240 mal 70 Lehrer. Was der BR Deutschland zu teuer war. – Im Gegensatz dazu unterhalten Griechen 34 Schulen bis zum Sekundarschulabschluß. Ebenso absolvieren Arabisch sprechende Schüler eine arabische Schule bis zur Taufegeha in Bonn–Bad Godesberg.

Ausblicke

„Professor Born, Rektor der Universität-Gesamthochschule Duisburg und Präsident

der Landesrektorenkonferenz Nordrhein-Westfalen, hat mich auf dieser Reise begleitet. Er hat den Wunsch unserer türkischen Gesprächspartner nach intensiveren Kontakten auf Hochschulebene auf die Tagesordnung der Landesrektorenkonferenz gesetzt." (Brief an Vf. Nov. 1993 von Anke Brunn, Ministerium für Wiss. und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen).

Zahlen

In Nordrhein-Westfalen studieren 43,4 % der in der Bundesrepublik studierenden Türken, gefolgt von Berlin und Hessen mit 13,8 %. Drei von vier sind „Bildungsinländer“. Bil-

dungsinländer sind Bleiber, nicht so die Rückkehrer. (Zahlenangaben aus: Presse INFO des Pressereferats NRW, 12. 10. 1993).

Anmerkungen

- 1) Manfred Roscheck: Türkische Studenten am Studienkolleg Münster, in: Festschrift Studienkolleg Münster, Jubiläumsschrift. 25 Jahre Studienkolleg Münster, Münster 1985 (41–52)
- 2) Vergl. Klaus J. Bade: Neue Heimat im Westen, Münster 1990
- 3) CIM-Arbeitsmaterialien 1, Akademiker aus Entwicklungsländern in der BR Deutschland, Saarbrücken 1982 (S. 146)
- 4) Übernommen aus „Der deutsche Lehrer im Ausland“ 2/1993, Grüne Blätter S. 5

Helmut Birkenfeld

AFRIKA

Als Wahlbeobachter der EU in Südafrika

Daß der Auslandslehrer ob seiner Landeskenntnis und Erfahrung gelegentlich auch in wichtiger politischer Mission gefragt ist, beweist der Einsatz unseres Mitglieds Achim von Dombois als Wahlbeobachter in Südafrika. Der Oberstudiendirektor i. R. hatte in den siebziger Jahren die Deutsche Schule Kapstadt geleitet und war nach seiner Pensionierung im Auftrag des Senior Experten Service ehrenamtlich als pädagogischer Berater einer Farmsschule in Namibia tätig. Im folgenden berichtet er über seine Erfahrungen als Wahlbeobachter.

Internationale Beobachter sollten nach dem Willen der Südafrikaner möglichst flächendeckend die ersten allgemeinen und freien Wahlen für die gesamte Bevölkerung vom 26.–28. 4. 1994 begleiten. Die Europäische Union, die sich Südafrikas Zukunft besonders verpflichtet fühlt, leistete dazu mit ihren 320 Beobachtern, darunter 26 vom Auswärtigen Amt nominierten Deutschen, einen ansehnlichen Beitrag.

Die EU Beobachter trafen in mehreren Gruppen zeitlich versetzt im Lande ein. Dienstbeginn für uns 80 Europäer am 1. März zu einem **Einführungskurs** in Johannesburg, wo die aktuelle politische Lage und vor allem das neue Wahlgesetz vorgestellt wurden. Warnungen vor der Unsicherheit dieses Großstadtbezirks beschränkten das Leben weitgehend auf das Hotel – von denen, die sich dennoch hinauswagten, wurden sechs überfallen und ihrer Papiere beraubt.

Erleichterung daher, als die Gruppe über das Land verteilt wurde und wir sechs **Beobachter im Ostkap** mit Sitz in Port Elizabeth an der Südküste des Kontinents landeten. Europäische Solidarität war nun gefragt zwischen einer Französin, einem Franzosen, einem Briten, einem Italiener, einem Spanier und einem Deutschen. Um es vorwegzunehmen: die Zusammenarbeit klappte gut. Je zwei bildeten ein Arbeitsteam und erhielten einen CitiGolf aus dem nahegelegenen VW Werk in Uitenhage, die Verständigung geschah in Englisch oder Französisch. An jedem zweiten Tag traf man sich zum Austausch von Erfahrungen und zur Wahrnehmung von Terminen. Das Tagegeld reichte aus und belastete, wohlgemerkt, nicht den südafrikanischen, sondern den europäischen Steuerzahler. Für seine Unterkunft sorgte jeder selber; da erwies es sich als Glücksfall, bei früheren Schülereltern als „paying guest“ wohnen zu dürfen



(Merke wohl: es lohnt sich, zur rechten Zeit gute Zensuren zu geben!). Im Dienst trug man die blaue Jacke und Mütze mit den 12 Sternen der Unionsländer, wobei im Ostkap auf die angebotenen schußsicheren Westen getrost verzichtet werden konnte.

Denn hier gab es im Gegensatz zu anderen Landesteilen weder Stammesrivalitäten (die Xhosas beherrschten das Feld) noch eine politische Konkurrenz für den dominierenden African National Congress. Dieses zu erkunden, gehörte bereits zur Phase der **Kontaktaufnahme vor Ort**, ferner die Vorstellung bei Behörden, den politischen Parteien, den Wahlkomitees und den Sicherheitskräften. Das Ziel war, Vertrauen zu gewinnen und durch die Beobachtung der Wahlvorbereitung, der Wähleraufklärung, des Wahlkampfes und der eigentlichen Wahlen dazu beizutragen, daß das Ergebnis „free and fair“ genannt werden konnte, was für Südafrika von immenser Bedeutung war. Bei dieser Arbeit waren von den Internationalen Beobachtern – auch die UNO, das Commonwealth und die OAU hatten Beobachter geschickt – Neutralität, Einfühlungsvermögen und Takt gefordert. Und die Bevölkerung hat das honoriert; sie kam den EU Beobachtern offen, ja dankbar entgegen.

Im **Wahlkampf** der über 20 Parteien kam der „voter education“ (Wähleraufklärung) eine ganz andere Bedeutung zu als hierzulande, hatten doch von 22 Mio. Wahlberechtigten 16 Mio. vorher noch nie gewählt – unter diesen wiederum viele Analphabeten. Täglich wurde im Rundfunk, im Fernsehen und in der Presse auf die Bedeutung der Wahl und auf das Wahlverfahren hingewiesen. Die u. a. unter deutscher Beratung stehende Wähleraufklärung hat viel erreicht, dennoch konnten bei einem Besuch in einer Township-Oberschule einige Schüler des 12. Jahrgangs nicht die Frage beantworten, welchem Zweck der zweite Wahlschein diene (mit ihm wurde das Provinzparlament bestimmt).

Nun suchten alle Führer der großen Parteien das östliche Kapland auf: Tausende drängten sich um Mandela, de Klerk und Ramaphosa, Hunderte um Buthelezi, de Beer, Viljoen, Suzman. Und die Beobachter in ihrer bunten Ausrüstung „mittenrang“, als einzige Weiße weit und breit in der brodelnden Menge mit den Sprechchören „Viva Mandela“ u. a. Doch konnte man ungestört beobachten, melden, durfte aber nicht eingreifen – vielleicht ein Mangel der Dienstanweisung.

Behinderung des politischen Gegners, Abreißen seiner Wahlplakate u. ä. haben wir

nicht beobachten können. Natürlich gab es Wahlbeeinflussung auf den Farmen oder in den Townships, aber für uns nie nachweisbar.

An den Wahltagen stehen die Menschen bereits vor Wahlbeginn um 7 Uhr Schlange: schwarz und weiß geduldig zusammen, für die meisten Schwarzen die erste Wahl ihres Lebens. Eine Stimme: „Auf diese Stunde habe ich mein Leben lang gewartet, nun kann mich auch eine noch so große Warteschlange nicht vom Wählen abhalten“. In den Stadtbezirken von Port Elizabeth ist die Stimmung gut, dagegen kommt es in einigen schwarzen Vororten zum organisatorischen Desaster, als die Wahlscheine ausgehen. Die Wahlkommission ordnet den geheimen Nachdruck in einer örtlichen Druckerei in Gegenwart eines internationalen Beobachters (des Verfassers) an. Noch in der Nacht werden Tausende von Wahlscheinen über Land transportiert, so daß am nächsten Wahltag um sieben Uhr überall gewählt werden kann. Die Aktion gelingt, der zweite Wahltag ist gerettet.

Zählfleißend dann die **Auszählung** des Wahlergebnisses. Hieß die politische Lösung früher bekanntlich „One man – one vote“, so spottete man nunmehr über den Zählvorgang „One man – one vote – one hour“! Der Beobachter mußte bei zahlreichen Beschwerdefällen zugegen sein, doch konnte im Bereich von Port Elizabeth kein Fall von offensichtlichem Wahlbetrug festgestellt werden, wohl von Desorganisation und Überforderung. Es fehlte halt die Erfahrung in der Abwicklung von Wahlen – und woher sollte sie kommen!

Gespannt wartete die Öffentlichkeit auf das **Wahlergebnis**, das schließlich sechs Tage nach der Wahl bekanntgegeben wurde. Wie erwartet führte im Ostkap der ANC Mandelas mit 84 % (landesweit 62 %), gefolgt von der National Party der Klerks mit 10 % (landesweit 20 %), der Democratic Party mit 2,1 % (lan-

desweit 1,7 %) und dem Pan Africanist Congress mit 2 % (landesweit 1,2 %). Die hohe Wahlbeteiligung von 92 % im Ostkap und 87 % im Landesdurchschnitt unterstrich die Bedeutung und Akzeptanz dieser Wahl.

Auch die EU schloß sich, wenn auch zögernder, dem Votum an, daß die Wahlen „**free and fair**“ gewesen seien. Das ist nur im afrikanischen Kontext zu verstehen und unter dem Symbolcharakter, den diese ersten freien Wahlen trugen. Es waren in Wirklichkeit „liberation elections“, um es auf den Punkt zu bringen.

Beeindruckend dann die Einführung des ersten von der Mehrheit des Volkes gewählten Präsidenten Mandela. Der Sieger zeigt sich trotz seiner 27jährigen Haft versöhnlich; er will mit den Weißen und dem von ihm geschätzten Klerk die problemgeladene Zukunft Südafrikas in einer Regierung der nationalen Einheit, die fünf Jahre im Amt bleiben soll, gemeinsam gestalten. Und war das Ausbleiben der Gewalt während der Wahlen nicht ein hoffnungsvolles Zeichen für die Zukunft? Viele Stimmen waren sich der historischen Stunde dieses friedlichen und großartigen Übergangs in eine neue Epoche bewußt. Gewiß, die vor der Regierung liegenden Aufgaben sind riesig; aber nun tragen fast alle die Verantwortung, denn etwa 90 % des Volkes finden sich im Parlament vertreten – erstmals.

Der Auftrag endete mit dem 6. Mai, als das Wahlergebnis verkündet wurde. Ein solches Geschehen hätte in unserer Kapstadter Schulzeit niemand vorausszusehen gewagt. Damals versuchten wir zaghaft und gegen Widerstände eine zunächst geistige Öffnung der Schule gegenüber den Problemen des Landes. Daß ich – nun wiederum in offiziellem Auftrag – Zeuge dieses Wandels sein durfte, hat mich bewegt und mit Dank erfüllt.

Achim vom Dombos

Anschriftenänderungen der Verbandsmitglieder

Bitte senden Sie Ihre Anschriftenänderungen, um Irrläufer zu vermeiden, grundsätzlich an die Geschäftsstelle, weiterhin:

Wolfgang Baier, Postfach 11 12, 25801 Husum
Telefax: 00 49-48 41-8 19 81

Argentinien

Für ein „anderes Deutschland“**Die Pestalozzischule in Buenos Aires**

Wenn eine Schule als Gründungsdatum 1934 verzeichnet, so ist das 1994 zunächst einmal ein Jubiläum. Dieses Datum macht darüber hinaus neugierig und regt zu Fragen an. Der Begriff das „andere Deutschland“ wurde mit den Lichterketten gegen die Ausländerfeindlichkeit in Deutschland vor wenigen Jahren populär. Weniger bekannt ist, daß unter dem Namen „Das Andere Deutschland“ in Argentinien eine Gruppierung, anfangs als Hilfsorganisation, 12 Jahre lang als politisches Zentrum deutscher Hitlergegner in Südamerika tätig war. Zum Kern des DAD gehörten die Lehrer der Pestalozzischule.

Diese Schule war 1934 aus der klaren Erkenntnis heraus entstanden, den verhängnisvollen Auswirkungen der nationalsozialistischen Herrschaft auch im Ausland und besonders im deutschen Auslandsschulwesen entgegenzutreten. Die Gründer der Schule setzten sich zum Ziel, im Geiste Pestalozzis eine Gemeinschaft freier Menschen und eine vom Einfluß der Diktatur unabhängige Schule zu schaffen. Treibende Kraft hinter der Schulgründung und ihrem Trägerverein, der Pestalozzi-Gesellschaft, war die schon seit über 50 Jahren in Argentinien bestehende und liberaler Schweizer Tradition verpflichtete Zeitung „Argentinisches Tageblatt“ der argentinisch-schweizerischen Familie Alemann.

Ernesto F. Alemann kämpfte mit seiner Zeitung von Anfang an gegen die Verhetzung und geistige Vergiftung der Kinder und die Gleichschaltung der deutschen Schulen an. Als der deutsche Gruß, von ihm nur „römischer Sklavengruß“ genannt, das Absingen des Horst-Wessel-Liedes, der „Zuhälterhymne“, und das Hissen der Hakenkreuzflagge, zur Regel an fast allen deutschen Schulen in Buenos Aires wurde, prangerte er dies als „offenen Landesverrat“ an, den sich ein souveräner Staat nicht lange bieten lassen könne. Verstärkt durch die Furcht vor dem Treiben der sog. „5. Kolonne“, die durch die Verstrickung der NSDAP in zahlreiche faschistische Putschversuche in südamerikanischen Ländern naheliegend war, ließen die Folgen auch nicht auf sich warten: Verbot der NSDAP und vieler deutscher Institutionen, Verhaftung und Ausweisung ihrer Führer, Schließung der deutschen Schulen, Entlassung nationalsozialistischer Lehrer usw. Für das deutsche

Schulwesen in Brasilien bedeuteten diese Maßnahmen 1938 das Ende, in Argentinien 1941 fast das Ende, in weiteren Ländern, wie Chile, Peru, Uruguay, eine erhebliche Einschränkung.



Das Hakenkreuz wirft seinen Schatten über die deutschen Schulen. Broschüre des Verbandes deutscher Lehreremigranten. Paris 1937

Die Gründung der Pestalozzischule in Buenos Aires war für die antifaschistische Opposition ein erster Sieg über die Nazidiktatur.

Die drei Grundpfeiler der Pestalozzischule lauteten:

- Strengste politische, religiöse und nationale Neutralität,
- Fortschrittliche Pädagogik im Geiste Pestalozzis,
- Uneingeschränkte Loyalität gegenüber Argentinien.

(Festschrift der Pestalozzischule 1938: Im eigenen Haus)

Die Neutralität bedeutete prinzipielle Ablehnung des Rassenhasses, von nationalistischer und religiöser Verhetzung und von Mißbrauch zu parteiegoistischen Zwecken, aber hingegen Bekenntnis zu den Menschheitsidealen der Freiheit, des Völkerfriedens und der sozialen Gerechtigkeit. (*Argentinisches Tageblatt*, 11. 2. 1937: Politik gehört nicht in die Schule).

Das Erziehungsziel bedingte auch die Erziehungsmethode. „Entwicklung zur gesellschaftlichen Persönlichkeit“ war unmöglich mit den Mitteln der alten Lernschule. Freiheit, selbständiges Denken und Selbstverantwortlichkeit waren praktische Erziehungsmaximen, die Arbeitsschule war methodische Grundlage der Unterrichtsarbeit. An der Reformpädagogik orientierte Ziele wie Achtung vor dem Schüler, Kameradschaft zwischen Schüler und Lehrer und gegenseitige Hilfe prägten den Gesamtgeist der Schule, „der von entscheidender politischer Bedeutung ist, da er die spätere Haltung des Menschen gegenüber Staat und Gesellschaft maßgebend beeinflusst.“ (ebd.)

Die Pestalozzischule verstand sich als argentinische Schule auf deutscher Kulturgrundlage. Sie umfaßte 7. Schuljahre und arbeitete nach dem Lehrplan des argentinischen Nationalen Erziehungsrates. Für alle neu eintretenden Kinder ohne Spanischkenntnisse gab es besondere Kurse innerhalb des regulären Stundenplanes in den ihrem Schulalter entsprechenden Klassen. Der gleiche Stoff wurde auch in deutscher Sprache im deutschen Unterricht geboten und entsprach dem Pensum der 4 Grundschuljahre und dem der ersten 3 Jahre der Mittelschule von deutschen Schulen. Englisch war obligatorisch in den 3 letzten und Französisch in den 2 letzten Jahren. Das abschließende „Examen de 6° grado“ berechnete zum Besuch aller weiterführenden Schulen Argentiniens sowie zur Aufnahme jeder beruflichen Ausbildung. Bei

den Ergebnissen der jährlichen Abschlußprüfungen schnitt die Pestalozzischule in den ersten 5 Jahren immer als beste ausländische Privatschule in Buenos Aires ab, was ihren Ruf festigte.



KINDER hinter GITTERN

Broschüre der Hilfsaktion von Pestalozzischülern für Kinder in Südfrankreich 1941

Das Ansehen, das sie bei den argentinischen Behörden genoß, zeigte sich auch darin, daß der zuständige Schulinspektor 1935 vier jungen argentinischen Lehrkräften empfahl, ein Unterrichtspraktikum an ihr zu absolvieren; zwei von ihnen erhielten mit diesem Praktikumszeugnis umgehend eine Anstellung an anderen Privatschulen.

(*Erster Jahresbericht der Pestalozzi-Gesellschaft*, S. 30).

Die Höchstschülerzahl betrug 1937 zeitweise über 320 Schülerinnen und Schüler. 1935 kamen 44 % der Schüler aus argentinischen Familien, 30 % waren reichsdeutsche Schüler und 26 % hatten sonstige Staatsangehörigkeit (16 verschiedene). 37 % der Kinder erhielten 1936 Schulgeldermäßigung oder Freistellen, davon waren 87 % Kinder aus Emigrantenfamilien. „Die Emigrantenkinder, die aus dem Dritten Reich an die Pestalozzischule

kommen, atmen hier bald erleichtert auf. Ein ungeheurer seelischer Druck wird von ihnen genommen, wenn sie merken, daß sie hier völlig gleichberechtigte Menschen sind." (*Neue Erziehung, Aussig/CSR, 6. Jg., 1936, Nr. 7/8, S. 75*)

Aufgrund ihrer betont antifaschistischen Einstellung und ihrer argentinischen Grundlage wurde sie im Gegensatz zu fast allen anderen deutschen Schulen während des 2. Weltkrieges nicht geschlossen.

Als Lehrer für die Pestalozzischule engagierte Alfred **Dang E. F. Alemann** (1892–1957) als Schulleiter, ein ausgewiesener Gegner des Nationalsozialismus, der nach dem Studium in Gießen eine intensive journalistische und bildungspolitische Tätigkeit in sozialdemokratischen und republikanischen Organisationen in Westfalen und in Hessen ausübte; seit 1920 arbeitete er in Gent; die Pestalozzischule leitete er – bis auf eine Unterbrechung – von 1934 bis 1957.

August Siemsen (1884–1958), unbekannter sozialistischer Bildungspolitiker und 1900–32 Mitglied des Deutschen Reichstages; 1933 emigrierte er in die Schweiz; seit 1935 war er als Lehrer für Deutsch und Geschichte an der Pestalozzischule tätig; führender Kopf der antifaschistischen südamerikanischen Organisation „Das Andere Deutschland“, deren gleichnamige Zeitschrift er von 1937–49 herausgab; 1945 gründete er das „Deutschland-Hilfswerk“.

Heinrich Grönwald (1906–1957) hatte an der TH Braunschweig bei Wilhelm Paulsen und Adolf Jensen studiert, der damals wohl fortschrittlichsten Volksschullehrerbildung in Deutschland; wegen seines gewerkschaftlichen, pazifistischen und antifaschistisch-journalistischen Engagements erhielt er Berufsverbot und emigrierte schon 1932 nach Frankreich; seit 1935 war er Lehrer an der Pestalozzischule; mit August Siemsen gehörte er zu den führenden Köpfen des politischen Exils in Südamerika.

Carl Meffart-Clement Moreau (1903–1988) war Grafiker, der u. a. bei Käthe Kollwitz gelernt hat; Emigration 1933 in die Schweiz; 1935–37 Zeichenlehrer an der Pestalozzischule; danach politischer Grafiker für argentinische Zeitungen; er illustrierte das von August Siemsen zusammengestellte Schulbuch „Deutsche Gedichte von Goethe bis Brecht“, Buenos Aires 1937.

Diese vier Lehrer wurden von den NS-Behörden ausgebürgert, für das Argentinische Tageblatt war das aber ein Beweis für „bewiesene Charakterstärke“, gerade solche Lehrer brauche die Pestalozzischule (*Argentinisches Tageblatt, 10. 9. 1936*).

Außerdem arbeiteten an der Schule u. a. **Walter Damus**, vormals Lehrer bei Fritz Karsen an der Karl-Marx-Schule in Berlin, **Martin Fenske** und **Hans Carl**, die aus politischen Gründen schon vor 1933 aus Deutschland nach Argentinien emigriert waren, sowie zuverlässige argentinische Lehrerinnen und Lehrer.

Die Gründungsversammlung für die neue, freie deutsche Schule hatte 1934 ausdrücklich betont: „Wir müssen nicht nur eine neue, sondern auch eine bessere Schule gründen. Eine Schule, die eine Zierde des Deutschturns zu sein hat. Eine Schule mit den allerbesten

Lehrkräften, die zugleich ein Asyl für die um ihrer humanen Gesinnung und ihrer vorbildlichen Leistungen willen von den Landvögten ihres Vaterlandes vertriebenen deutschen Pädagogen sein wird.“ (*Argentinisches Tageblatt, 26. 1. 1934*)

Als 1937 die Universität Bonn Thomas Mann die Ehrendoktorwürde aberkannte, sah sich die Pestalozzischule erst recht zum Bewahren und Weiterleben der deutschen Kultur, „des unvergänglichen deutschen Geistes der Menschlichkeit, der Kultur und des Wissens“, verpflichtet.

Den Nationalsozialisten in Argentinien war die Pestalozzischule ein ständiges Ärgernis. Sie betrachteten sie als „ausgesprochene Kampfschule gegen das Gedankengut des neuen Deutschland“ (*Schreiben der Deutschen Gesellschaft, Buenos Aires, an das Auswärtige Amt, Berlin, vom 15. 5. 1934*).



Fröhliche Fahrt

Sibel

von Heinrich Bielsfeldt

mit Bildern von

Gertrud Caspari und Friedrich Mißfeldt

Riet und Leipzig

Verlag von Lipsius & Tischer

Verprügeln von Schülern der Pestalozzi-
schule, Drohungen gegen Lehrer und ihre
Familien, Einschüchterung von Eltern, Versu-
che von Nazi-Rollkommandos, Vortrags-

abende der Pestalozzi-Gesellschaft zu stören, Teerbomben gegen die Schulwände, Flugblätter auf der Straße, Brandanschläge auf das Argentinische Tageblatt, Überfälle auf seine Redakteure sowie Anzeigen wegen vor allem von Carl Meffert gezeichneten Grafiken gehörten zu den Mitteln, die die Nazis gegen die Pestalozzischule und ihre Förderer einsetzten.

Die Pestalozzischule war jedoch nicht unterzukriegen. Daß sie erfolgreich blieb, lag sowohl an der Opferbereitschaft und am Engagement von Eltern und Lehrern, aber auch an der spezifischen Situation von Buenos Aires seinerzeit. Das politisch-kulturelle Umfeld von Argentinern, Deutsch-Argentinern, Deutschen und Emigranten, die sich der Politik Hitlers widersetzen, war groß und stark genug, auch eine freie deutsche Schule wie die Pestalozzischule zu tragen. Voller Selbstbewußtsein hielt die Pestalozzischule 1940 den Nazis entgegen: „Heute ist die Pestalozzischule die einzige Bildungsanstalt in der ganzen Welt, die die Trägerin und Bewahrerin der vorbildlichen deutschen Schulreform ist.“

Literatur:

Hildegard Feidel-Mertz (Hrsg.): Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933. Reinbek 1983

Wolfgang Kießling: Exil in Lateinamerika. Frankfurt am Main 1981

Patrick von zur Mühlen: Fluchtziel Lateinamerika. Die deutsche Emigration 1933–1945: politische Aktivitäten und soziokulturelle Integration. Bonn 1988

Hermann Schnorbach: Für ein „anderes Deutschland“ – Die Pestalozzi-Schule in Buenos Aires. Frankfurt am Main 1994 (i. V.)

Newton, Ronald C.: The „Nazi menace“ in Argentina, 1931–1947. Stanford, California 1992

Hermann Schnorbach

Eine Hüterin des deutschen Schulfortschritts

„In der Weimarer Republik wurde Deutschland führend auf dem Gebiete der Schulreform ... [Schon Kerschensteiner, vor allem Anna Siemsen und Kurt Löwenstein] haben die gesellschaftlichen Voraussetzungen der Grundlagen der Erziehung und die gesellschaftliche Funktion der Erziehung und der Schule untersucht. Sie sind dabei theoretisch weit vorgestoßen über die traditionellen, wissenschaftlich fundierten Auffassungen von Erziehung und Schule, wie sie heute auch in pädagogisch fortge-

schrritten Ländern noch fast allgemein in Geltung sind. Die Praxis konnte den neugewonnenen theoretischen Einsichten nicht schnell genug folgen. Immerhin hat die Tätigkeit der fortschrittlichen Lehrervereine und Lehrerzeitingen, haben insbesondere die in Berlin, Hamburg, Bremen und an anderen Orten eingerichteten Versuchsschulen die Schule aus ihrer Isolierung als einer staatlich überwachten Lehranstalt hinausgeführt. Man suchte die Schule in eine Lebens- und Arbeitsstätte der Jugend

zu verwandeln, sie in das gesellschaftliche Leben hineinzustellen und in ihr die Kinder für ihre gesellschaftlichen Aufgaben vorzubereiten.

Träger dieser neuen freien und weiten Auffassung der Schule wurde von allen der Bund der freien Schulgesellschaften, der unter dem Motto der Förderung der freien weltlichen Schule eine Neugestaltung der Schule überhaupt erstrebte. Selbsttätigkeit und Gemeinschaft, untrennbar verbunden, sollten die Kinder zu tüchti-

gen, solidarisch empfindenden und zukunftsgläubigen Gliedern der Gesellschaft erziehen und aus ihnen Wegbereiter des gesellschaftlichen Fortschritts machen.

Alles war im Werden, in Bewegung. Schwierigkeiten und Probleme tauchten auf, nicht um abzuschrecken, sondern um gelöst zu werden. Auf Kongressen und Schulungswochen, in theoretischen und praktischen Arbeitsgruppen ging man an ihre Bewältigung heran. Ein Sturm der Begeisterung, des Willens zum Neuen, geboren aus der Liebe zur heranwachsenden Generation und aus dem Glauben an ihre Zukunftsaufgaben fuhr durch die muffigen preußisch-deutschen Schulkasernen und Schulstuben. Die Schule schien wie verwandelt. Die neue Schule war nicht mehr lästige Pflicht oder gar Angst und Alldruck, wie sie es früher manchen von uns gewesen ist. Die Kinder hingen an ihr, die ihnen immer Neues in eigener frudiger Arbeit erschloß. Die Lehrer waren nicht mehr gefürchtete Vorgesetzte, sondern gute Freunde, die halfen und förderten, und denen man vertrauen konnte. Gemeinsame Fahrten, gemeinsame Zeltlager stärkten dieses kameradschaftliche Verhältnis. Es gab in

Deutschland Schulen, in denen Lehrer und Kinder sich duzten. Aber die Autorität des Lehrers hat nicht darunter gelitten. Allerdings war das nicht die äußere Autorität des preußischen Kasernenhofes, sondern die innere der gegenseitigen Achtung, der gemeinsamen Arbeit und der Selbstdisziplin.

Das alles ist im Dritten Reich verschüttet und getötet. Es ist ersetzt durch die menschen- und zukunftsfeindliche militaristische Drillanstalt, zu der die Nazidiktatur die deutschen Schulen herabgewürdigt hat. „Hier wird zur Bestialität erzogen“, mußte man über die Nazischulen schreiben, in denen die Lektüre Goethes und Schillers durch die Adolf Hitlers und Julius Streichers ersetzt wurde.

Während die große Masse der deutschen Auslandsschulen bestrebt ist, sich möglichst den neudeutschen Schulkasernen anzugleichen, setzt die Pestalozzi-Schule bewußt die Tradition der deutschen Schulreform fort. Ihr Erziehungsstil ist bestimmt durch die großen Menschheitsideale der Gerechtigkeit, Freiheit und Gemeinschaft. Zu ihren Methoden herrscht der Gedanke der Selbstbetätigung und Selbsterarbeitung. Nicht

auswendig lernen, sondern eigenes Denken. Nicht der blinde Gehorsam des Kasernenhofes, den Adolf Hitler als höchste Erziehungsmaxime feierte, sondern kameradschaftliches Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler! So bescheiden die Arbeit der Pestalozzi-Schule an ihrem Umfang bemessen ist, so wichtig sind grundsätzlich der Kampfwille, der sie schuf, das Menschheitsziel, das sie sich setzte, der Geist, in dem sie ihre Arbeit zu leisten sucht. „Dringlicher als alles ist in diesen schweren Tagen, die Kinder zu erziehen und sie für die gute Zukunft zu retten“, schrieb Heinrich Mann zur Hauseinweihung. Wenn von den prominenten Köpfen der deutschen Emigration der Pestalozzi-Schule und ihren Gründern anläßlich der Einweihungsfeier in reichem Maße Dank und Anerkennung gesendet worden sind, so galt dieser Dank zugleich dem Argentinischen Tageblatt, das dazu mitgeholfen hat, daß dem deutschen Schulfortschritt in weiter Ferne eine Stätte bereitet wurde, als er in der Heimat vernichtet war.“

(Argentinisches Tageblatt, 29. 4. 1939)

August Siemsen

100 Jahre Colegio Alemán „Alexander von Humboldt“ in Mexiko-Stadt

– Eine Schule stellt sich in ihrem Jubiläumsjahr vor –

Die Deutsche Schule in Mexiko-Stadt ist unter den deutschen Auslandsschulen in vieler Hinsicht ein einmaliger Fall: Sie liegt in einer der größten Stadttagglomerationen der Welt im Valle de México; sie ist eine der ältesten deutschen Schulen im Ausland; sie ist die größte Begegnungsschule des deutschen Auslandsschulwesens, denn fast alle der 2700 Schüler werden in gemischten Klassen unterrichtet; mit über 30 amtlich vermittelten und über 20 frei angeworbenen Lehrern ist sie eine der personell am stärksten geförderten Schulen; mit vier Teilschulen, die bis zu 45 km voneinander entfernt liegen, ist sie ohnehin die „größte“. Trotzdem gibt es nur ein Colegio Alemán, und das seit 100 Jahren: Schulvorstand und Schulleitung halten an diesem Verhältnis ihrer Altvorderen fest, und die noch lebenden „Generaciones“ der Ehemaligen bestärken sie in dieser Auffassung. Deren Wiedersehensfest anläßlich des Jubiläums war eine Demonstration für die Einheit der Schulgemeinde.

Deutsche Einwanderer, die der Wirtschaftsaufschwung unter dem Präsidenten Porfirio

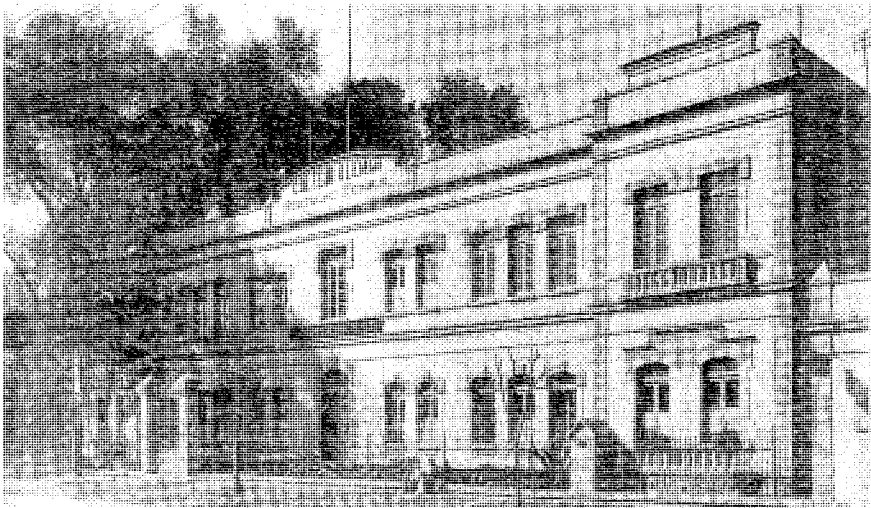
Diaz angelockt hatte, entschlossen sich, eine „Deutsche Schule“ zu gründen, „um zunächst

den Kindern deutscher Eltern in Mexiko eine Erziehung angedeihen zu lassen, wie sie in Deutschland erteilt wird. Sie soll diese Kinder dem Deutschtum erhalten und Fremde demselben befreunden". Am 14. Oktober 1894 wurde „Das Grundgesetz der Schule der deutschen Kolonie zu Mexiko“ publiziert. Mit 16 Kindern und drei Lehrern begann der Unterricht am 3. November 1894 unter dem vielversprechenden Motto: „Der Zweck des Unterrichts ist nicht totes Wissen, sondern lebendige Entwicklung von Geist und Gemüt“. Wer will da heute widersprechen?

In den ersten Jahren stand eindeutig die Aufgabe, Kinder dem Deutschtum zu erhalten, im Vordergrund, aber bald wurden auch Kinder mexikanischer Eltern aufgenommen, so daß bis heute mehr und mehr die Zielsetzung lauten muß, Fremde dem Deutschtum zu befreunden. Die Idee der Begegnungsschule stammt also mindestens aus dem Jahr 1894. Auch manche Probleme sind gleich geblieben: Schon im Jahr 1901 ertönt im Schulbericht die Klage „von den großen Schwierigkeiten, welche der deutsche Unterricht infolge der mangelhaften deutschen Sprachkenntnisse eines großen Teils der Kinder bietet“. Spanisch ist wohl schon lange die bevorzugte Umgangssprache im Colegio Alemán.

Von Anfang an lebte die Schule von der Begeisterung und der Spendenbereitschaft

der Eltern – auch daran hat sich bis heute erfreulicherweise nichts geändert. Es begann in einem Gebäude in der Coliseo Nuevo 5, bereits 1896 zog man in die Canoa 7 um, 1903 bezog man einen Neubau in der Calzada Piedad. Um diesen Bau zu ermöglichen, wurde natürlich an die Opferwilligkeit der Eltern appelliert, aber auch „Seine Majestät Kaiser Wilhelm II. haben allergnädigst geruht, ... einen Beitrag von M. 6500 zu gewähren ...“. Der Vorgänger des BVA – ZfA – läßt grüßen. Schon im Jahresbericht 1904/05 heißt es dann: „Das Schulgebäude mußte einer durchgreifenden Ausbesserung ... unterzogen werden.“ Pfusch am Bau gab es also schon in den guten alten Zeiten. Die Schülerschar betrug damals 160 Schüler; offensichtlich schickten immer mehr Eltern mit Interesse für nationale Bildungsabschlüsse ihre Kinder auf die deutsche Schule. Denn 1907 wurden die Versetzungszeugnisse der Primaria vom mexikanischen Staat anerkannt. Der erste Schritt zur Integration in das mexikanische Bildungswesen war getan. Häufig ist in dieser ersten Phase in den Schulberichten von epidemischen Krankheiten (Scharlach, Diphtherie, Pocken) die Rede, es waren immer wieder Todesfälle unter den Schülern zu beklagen; dafür erfreuten sich die Lehrer offenbar einer eisernen Gesundheit: 1909 versäumte kein Lehrer auch nur eine einzige Unterrichtsstunde. Ob das Klima damals bekömmlicher war?

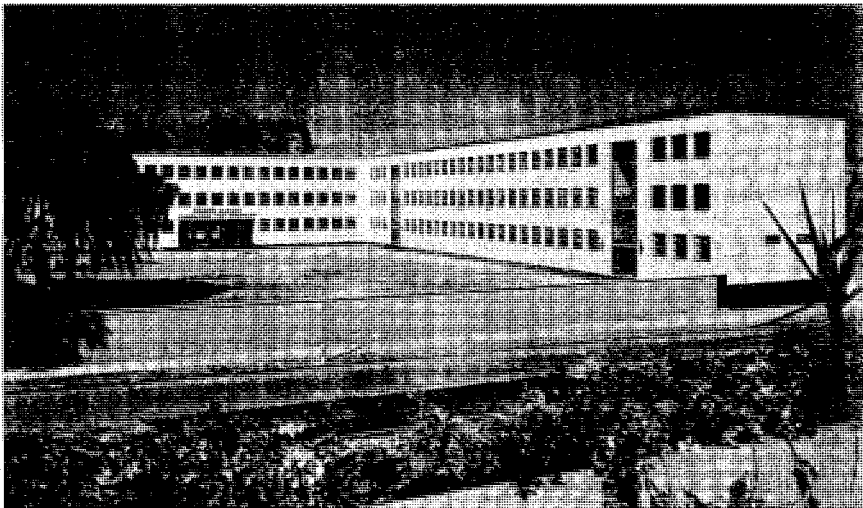


1904–1940

Der Beginn der Revolution in Mexiko 1910 und der Erste Weltkrieg brachten die Schule zwar in Schwierigkeiten, aber die Opferbereitschaft der Eltern reichte aus, die Schule sogar zu vergrößern. Die Schülerzahl stieg von 351 (1912) auf 993 (1917), davon waren 55 % inzwischen Mexikaner. Bis 1935 wurden diese Schüler in einem eigenen Zweig, „Mexikanisch-deutsche Mittelschule“, unterrichtet. Da die deutschen Absolventen der „Realschule“ seit 1914 nicht mehr nach Deutschland reisen konnten, um dort das Abitur zu erwerben, wurde die Schule trotz der kritischen Zeiten ausgebaut: 1918 legten drei Schüler die erste deutsche Reifeprüfung auf dem amerikanischen Kontinent ab, 1923 wurde die Schule in Deutschland anerkannt. Überhaupt blieb die Schule die geistige Heimat der Deutschen in Mexiko: Deutsches Theater, deutsche Musik, deutsche Literatur blieben zentrale Bildungsinhalte des Lehrplans. Der Zusammenbruch des Kaiserreiches traf das Bewußtsein der Auslandsdeutschen zwar schwer, aber in Mexiko öffnete man sich auch den neuen Ideen, die aus Deutschland kamen: Ein Lehrerbeirat wurde gegründet, Vertrauensschüler berufen, Elternvertretungen eingerichtet, Ideen der Kerschensteinerschen Arbeitsschule faßten Fuß. Natürlich hatte die Schule in den zwanziger Jahren mit finanziellen Engpässen zu kämpfen, vielen deutschen Familien setzte die Inflation arg zu, die Sorge um die

Beschaffung der nötigen Gelder für den Schulbetrieb und die Lehrergehälter durchzieht die Jahresberichte nach 1918 wie einer roter Faden. Denn die Schule blieb auf Lehrer aus Deutschland angewiesen, mußte damals die Gehälter aber selbst bezahlen. Deshalb wurden in den dreißiger Jahren nur noch Junggesellen verpflichtet, weil das Lehrergehalt für eine Familie nicht ausreichte. Heute wird sich mancher frei angeworbene Lehrer bei dieser Mitteilung sein Teil denken. Anfang der dreißiger Jahre war die Not auch infolge der wirtschaftlichen Schwierigkeiten und der politischen Veränderungen in Mexiko (Aufteilung des Großgrundbesitzes, Kampf gegen die Katholische Kirche, Pesoabwertung) so groß geworden, daß ein Schulverein gegründet wurde, der sich das Ziel setzte, die wirtschaftliche Existenz der Schule zu sichern.

Trotz der Engpässe hielt der Erfolg der Schule an. 1926 wurde die Secundaria in das mexikanische Schulsystem eingegliedert und anerkannt, 1936 geschah die Einbeziehung der Preparatoria in die UNAM. Ein großer Erfolg war der Bau eines eigenen Schwimmbades (1925), Schwimmen wurde Pflichtfach, sportliche Erfolge mehrten das Ansehen der Schule. 1924 war bereits die Koedukation verbindlich gemacht worden, „gegen das ausgesprochene Mißtrauen vieler Eltern“, wie der Chronist vermerkt, und recht hatten sie, denn die Schule wurde seitdem „zu einem florieren-



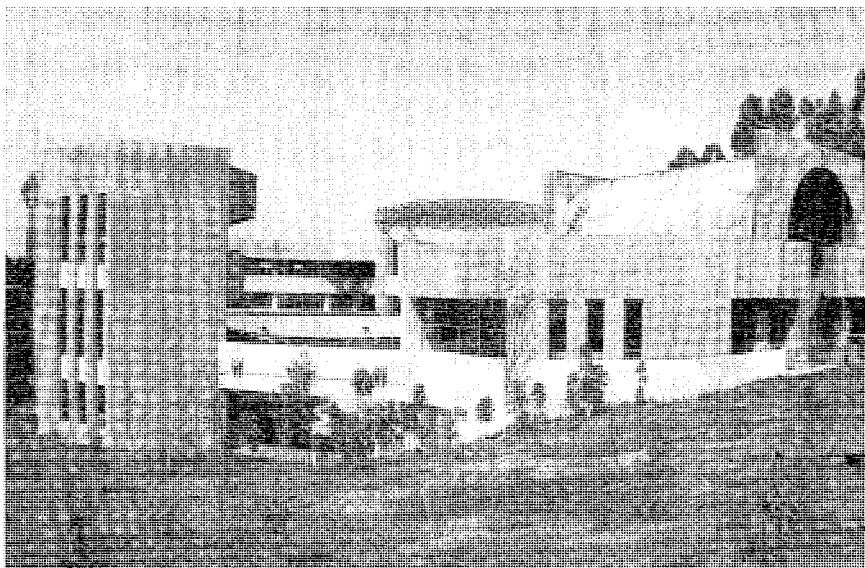
1940–1990

den Eheanbahnungsinstitut". Es wäre eine eigene Chronik wert, die Zahl der in der Schule gestifteten Ehen unter den Ehemaligen zu sammeln. Und auch die Subprimaria stammt aus jener Zeit, so daß die heutige Struktur der Schule seit rund 60 Jahren besteht und, weil offensichtlich bewährt, die Zeiten überdauert hat. 1982 wurde sie durch ein förmliches Schulabkommen zwischen Deutschland und Mexiko bestätigt.

Nach 1933 zog auch in die Deutsche Schule der Ungeist des Nationalsozialismus ein, da die deutsche Regierung durch Zuschüsse und die Auswahl der entsandten Lehrer ihre Interessen massiv zur Geltung brachte. Das Mißtrauen der damals eher sozialistisch orientierten mexikanischen Regierung zeigte sich in zahllosen Inspektionen, durch die man die Schule unter Kontrolle behalten wollte. Der äußere Höhepunkt dieser Zeit war der Neubau der Schule, die 1940 in Tacubaya (am Stadtrand!) bezogen wurde und für 50 Jahre das „Herz“ der deutschen Kolonie war, zumal infolge des Krieges alle anderen deutschen Einrichtungen verloren gegangen sind. Immerhin genoß die Schule ein solches Ansehen, daß die Regierung von einer Verstaatlichung absah und nur einen mexikanischen Direktor einsetzte.

Auch nach dem Krieg war das Wachstum der Schule unaufhaltsam, der Andrang von Schülern machte zuerst die Auslagerung der Primarien nötig, bis die Entwicklung der Stadt die Auswanderung der ganzen Schule in die Wohngebiete der „Klientel“ der Schule unausweichlich werden ließ. Verkehrsdichte, Lärm, Smog, Straßendurchbrüche hatten die Schule in eine Lage gebracht, die die Existenz gefährdete. Schweren Herzens entschloß sich die Schulgemeinde, das zentral gelegene Gebäude in der Stadt aufzugeben. Das Abschiedsfest der Ehemaligen geriet zum emotionalen Höhepunkt einer für viele unvergeßlichen Epoche: „Adiós Tacubaya“.

Im Jahr 1990 wurden die neuen Gebäude der Secundarien und Preparatorien nahe den Primarien im Norden und Süden der Stadt eingeweiht. Bis zum Jubiläumsjahr wurden die Anlagen durch Sportplätze und -hallen ergänzt, so daß die Schule heute über zwei vollständig ausgerüstete Komplexe vom Kindergarten bis zum Abitur/Bachillerato verfügt. Die Schule wird den Kindern deutscher „Experten“, der hier ansässigen deutschsprachigen und der mexikanischen Familien mit einem breitgefächerten Angebot gerecht, sie beansprucht zu Recht „Mittler zwischen zwei Kulturen“ zu sein, was bei der Eröffnungsfeier



ab 1990

des Jubiläumsjahres sichtbar wurde in der Person des Ministers Lozoya, der als Vertreter des Staatspräsidenten die Gäste auch in deutscher Sprache begrüßen konnte, denn er war einmal Schüler des Colegio Alemán.

Die Entwicklung des Colegio von einer kleinen Kolonieschule zu einer im Bildungsangebot der Stadt Mexiko geachteten „Vollanstalt“ ist eindrucksvoll. Sie beweist, wie private Initiative und Opferbereitschaft von Eltern, Einsatz von Schülern und Lehrern und Wohlwollen und Förderung der Regierungen Mexikos und Deutschlands ein Werk trotz mancher Rückschläge und ungünstiger Zeiten 100 Jahre überdauern und gedeihen lassen. Auch wenn die Mehrheit der Schüler heute aus spanischsprechenden Familien kommt, be-

suchen doch auch noch Nachfahren eines der Gründer die Schule. So ist deren schon kurz nach dem Beginn erkennbare Absicht nicht verlorengegangen, deutsche und mexikanische Kinder gemeinsam zu erziehen und Verständnis zu schaffen zwischen Deutschland und Mexiko.

Anmerkung: Bei dem vorstehenden Abriß der Geschichte der Deutschen Schule in Mexiko-Stadt anläßlich des 100jährigen Jubiläums stütze ich mich dankbar auf die Aufzeichnungen, die der damalige Direktor Wolfgang Wankel und seine Frau zum 90. Geburtstag der Schule aus den Akten erarbeitet und veröffentlicht haben.

Eckart Wossidlo



*Ich hätte mir die Abb.
gehört und gen
Wankel empfunden!*



*Ich und Friederike laden herzlichst ein zur
22. Hauptversammlung des V.D.L.A.*

W. Wankel

Arbeitstechniken

im Fremdsprachenunterricht und anderswo

Als Fremdsprachenlehrer fällt mir in der Schulpraxis immer wieder auf, daß das Thema Arbeitstechniken oft vernachlässigt oder bestenfalls kurz angesprochen wird. Die Gründe hierfür sind vielfältig, am wenigsten überzeugend ist sicher der Hinweis auf den Unterrichtsalltag mit seiner stets knapp bemessenen Zeit.

Welche Arbeitstechniken sind gemeint?

In der Unterrichtsorganisation gibt es einige Gebiete, in denen es gar nicht so zeitraubend ist, bestimmte Arbeitstechniken einzuführen. Allerdings, wer von Arbeitstechniken spricht, sollte sofort sagen, was er damit meint, und er muß wohl auch besonders hervorheben, was er damit auf keinen Fall meint. Nur so lassen sich Mißverständnisse vermeiden, die das Thema über Gebühr strapazieren und die Diskussion unnötig belasten.

Es soll von Arbeitstechniken gesprochen werden, die sich an den Notwendigkeiten des Fremdsprachenunterrichts orientieren und die zu einer Grundlage des selbständigen Lernens werden sollen. Sie sollen vor dem Hintergrund des „Gewußt-Wie“ zur Gewohnheit, zu einer positiven Arbeitsroutine werden und es dem Schüler erleichtern, eine Fremdsprache zu lernen. Es soll nicht davon gesprochen werden, eine Anleitung zum Erstellen einer Nacherzählung, einer Inhaltsangabe oder zum Bestehen einer Sprachprüfung etwa nach dem Motto zu geben: Du muß nur dies oder jenes in einer bestimmten Reihenfolge tun, dann hast du dein Diplom sicher in der Tasche.

Obwohl auch das sicher eine reizvolle Aufgabe wäre. Dem Hörensagen nach soll es an Schulen schon Ansätze gegeben haben, solche Arbeitstechniken zu entwickeln. Der Ansatz dieses Aufsatzes ist aber viel bescheidener formuliert. Er will aufzeigen, daß es auch für Fremdsprachenlerner motivierend sein kann zu erfahren, in welcher Weise bestimmte Arbeitstechniken hilfreich sein können, was sie zu leisten vermögen und, vor allem, was nicht.

Auch richtig (Ab)schreiben will gelernt sein

Wie aber geht der Lehrer mit dem Thema Arbeitstechniken im Unterricht um? Sicher

nicht in alphabetischer Reihenfolge, obwohl die erste Technik mit dem Buchstaben A beginnt. Abschreiben, und zwar fehlerfreies Abschreiben, wird heute von erstaunlich wenig Schülern beherrscht, im In- wie auch im Ausland. In ihrer Muttersprache beginnen die Schüler in der Regel im zweiten Schuljahr, diese Technik zu erlernen. Richtig abschreiben ist eine der Grundlagen für richtig schreiben – oder sind aus der Praxis Fälle bekannt, in denen ein guter Rechtschreiber falsch abschreibt? Diese Tätigkeit sollte zunächst in allen Einzelheiten geübt werden und zu einer Fertigkeit heranreifen, die den Schüler in die Lage versetzt, einen seinem Alter und Leistungsstand entsprechenden Text fehlerfrei abzuschreiben. Wenn ihm dies nicht nur in der Muttersprache, sondern auch in der Fremdsprache gelingt, hat er immerhin schon eine Leistung erbracht, die heute nicht mehr selbstverständlich ist.

Für Kurzübungen im Unterricht oder zuhause hat sich eine Variante des reinen Abschreibens, das sogenannte Laufdiktat, bewährt. Hier kommt es darauf an, daß sich die Schüler die zu üübenden Sätze zunächst einmal sinnvoll einprägen, um sie dann aus dem Gedächtnis niederzuschreiben.

Dazu wird eine Vorlage mit einem Prosatext oder Dialog verteilt. Wichtig ist nun, daß diese Vorlage in einer gewissen räumlichen Entfernung abgelegt wird, die Schüler also nicht direkt abschreiben können, sondern einige Schritte zum Heft zurücklegen müssen, in das das „Lauf“diktat geschrieben wird. Sinnvollerweise merken sich die Schüler dabei nicht einzelne Wörter, sondern Halbsätze oder kurze ganze Sätze, prägen sich diese ein und schreiben sie dann aus dem Gedächtnis nieder.

Diese Übung ist nicht nur eine Rechtschreib-, sondern auch eine Konzentrationsübung. Außerdem kann der Schüler nicht nur das Diktat, sondern auch die Korrektur weit-

gehend selbst erledigen, indem er anschließend seinen Text mit der Vorlage vergleicht. Sinnvoll ist, daß die falsch geschriebenen Wörter nicht unterstrichen, sondern deutlich durchgestrichen werden. Vom üblichen dreimaligen Abschreiben eines falschen Wortes halte ich nicht viel, die markierten Wörter sollten zum Schluß jedoch noch richtig geschrieben werden, so daß der Text wieder ganz der ursprünglichen Vorlage entspricht.

Und wie verhält es sich mit dem (Zu)hören?

Nicht-Zuhören können oder wollen ist ein Alltagsproblem in Schule und Unterricht, von dem auch das Fach DaF nicht verschont wird. Hören gehört, neben Sprechen, Lesen und Schreiben, zu den vier Grundfertigkeiten, wird aber dennoch kaum gefördert, beinahe so, als brauche man diese Fertigkeit gar nicht besonders zu lernen.

Dabei ist Hören mehr als eine Wahrnehmung von akustischen Signalen. Nicht umsonst unterscheidet man in vielen Sprachen die verschiedenen Formen des Hörens durch eigenständige Begriffe: *Econter* und *entendre* im Französischen, *hear* und *listen* im Englischen oder *escuchar* und *entender* im Spanischen, um ein paar verbreitete Beispiele zu nennen. Hören heißt also auch Hörverstehen und kann im Rahmen der Hörerziehung gelernt und geübt werden.

Bekannt aus dem Anfangsunterricht sind „Stille Post“, „Kofferpacken“ und „Kettenwörter“, sie sollen deshalb an dieser Stelle auch nicht weiter erklärt werden. Im fortgeschrittenen Anfängerunterricht werden gerne „Lotto“ und „Bingo“ gespielt, wo sich die Schüler hauptsächlich auf das Erfassen des Gehörten konzentrieren. Auch hier ist der Aufwand gering, der Übungseffekt jedoch nicht zu unterschätzen. Ein Tip: wer einen Karton mit weißer Kunststoffolie beklebt und mit wasserfestem Stift beschriftet, kann mit den Kärtchen oft üben!

Der Lehrer verteilt die Spielkärtchen, die mit Zahlen, Preisen oder Jahreszahlen beschrieben sind, an seine Schüler und fordert sie auf, die gehörte Zahl mit (löschbarem) Stift abzuheften. Wer zuerst „Bingo“ ruft, weil er richtig gehört und alle Zahlen abgehakt hat, hat gewonnen.

In der Mittel- und Oberstufe wird es beim Zuhören eher um einen zusammenhängenden Text als um Einzelwörter gehen, damit über ihn und über die Hörempfindungen ge-

sprochen werden kann. Hörtexte begegnen uns in vielfältiger Form, als Dialog, Interview, Hörspiel oder einfach als vorgelesener Text. Gemeinsam ist den drei erstgenannten Beispielen, daß sie in der Regel über einen Tonträger zum Einsatz kommen und folgenden Kriterien gerecht werden: mehrere Sprecher, auch mit regional bedingten Varianten der deutschen Sprache, hohe Sprechgeschwindigkeit und versetzt mit in mündlichen Sprechsituationen typischen Nebengeräuschen. Da es nicht um Interpretation im literarischen Sinne, sondern um Hören und Zuhören geht, könnte sich als möglicher Arbeitsschwerpunkt die Aussprache über folgende Fragen ergeben:

- Kannst du dir den Spielort vorstellen? Wie sieht er deiner Meinung nach aus? Warum?
- Werden Aussehen oder Charakter von Personen aus dem Dialog oder den Stimmen deutlich?
- Was wird uns durch Musik oder Geräusche mitgeteilt?
- Welche Ausdrücke und Redewendungen kommen in der Umgangssprache besonders häufig vor? Gibt es Stellen, die du überhaupt nicht verstanden hast?

Noch ein Wort zum Vokabellernen

Ist es nicht erschreckend, wie schnell Vokabeln wieder vergessen werden, auch wenn man sie mühsam und unter großem Zeitaufwand gelernt hat. Gibt es denn keine Technik, Vokabeln zu lernen und auch zu behalten?

Wie ein Schüler erfolgreich Vokabeln lernt, hängt mit Sicherheit zunächst einmal davon ab, ob er ein Leser-, Hörer- oder Sehertyp ist. Wichtig bei jedem Lerntyp dürfte jedoch sein, daß an einem Tag keinesfalls zu viele neue Vokabeln gelernt werden. Etwa fünfzehn neue Wörter erscheinen mir die Obergrenze.

Im Fremdsprachenunterricht habe ich mit meinen Schülern immer geraten, Vokabeln

- a) im Satzzusammenhang zu lernen, da semantisch typische Sätze besonders für das Behalten neuer Lexeme und zum Wiederholen geeignet sind, und
- b) in Blocks zu lernen, bei 15 Wörtern zum Beispiel in 3 Blocks à 5 Vokabeln und nach Abschluß einer Einheit jeweils eine längere Pause einzulegen, in der man sich mit einem anderen Lerngebiet beschäftigen kann. Ein angenehmer und gleichzeitig nützlicher Nebeneffekt dieser Arbeitsmethode ist, daß man nach jedem Block das Gefühl hat, dem Ziel einen großen Schritt näher gekommen zu sein.

Diese Methode wird auch durch Erkenntnisse der Lern- und Behaltenspsychologie bestätigt, wonach die ersten und die letzten Wörter einer Reihe immer besser im Gedächtnis gespeichert bleiben als die Mitte. In unserem Blockbeispiel mit 3 x 5 Vokabeln werden praktisch 6 sichere Merkwörter erzielt, die sich besonders leicht einprägen und lernen lassen.

Eine weitere Hilfe sind Listen mit Vokabeln, die in der Mutter- wie auch in der Fremdsprache gleich oder ähnlich geschrieben werden. Diese Vokabeln sind praktisch geschenkt, denn wer lernt noch Uniform, wenn aus der Ausgangssprache schon uniform oder uniforme bekannt ist. So kann der Fremdsprachenlehrer mit seinen Schülern eine Sammlung von Wörtern erstellen, die dem Lerner von seiner jeweiligen Muttersprache her den Zugriff auf das entsprechende deutsche Wort ermöglicht.

In der Praxis werden allerdings nach einiger Zeit auch noch so gut gelernte Vokabeln bald wieder vergessen. Dagegen hilft nur rechtzeitiges Wiederholen in der Schule wie auch

zu Hause. Neben speziellen Übungsformen soll für die häusliche Übung besonders die Vokabelkartei erwähnt werden.

Der Vorteil der Vokabelkartei liegt darin, daß der Schüler damit nur noch die Wörter wiederholt, die noch nicht sitzen. Auf diese Weise ist es möglich, unnötige Wiederholungen zu vermeiden und sich ausschließlich auf das Wesentliche zu konzentrieren, da in der Kartei ja nur die Wörter rotieren, die dem Schüler besonders schwer fallen.

Schlußbemerkung

In diesem Beitrag war kein Platz für theoretische Begründung der Vorschläge. Dennoch hoffe ich, durch einige praktische Beispiele meine Intention deutlich gemacht und verschiedene Arbeitstechniken aufgezeigt zu haben, die das Schreiben, Hören und Vokabellernen effektiver werden lassen. „Hilf mir, es selbst zu tun“, forderte Maria Montessori. Welch wahres Wort in einer auf Selbstverantwortung zielenden Erziehung, in die auch unser Fremdsprachenunterricht eingebettet sein sollte.

Wolf-Rüdiger Schumm



Bildmontage „Kunst“; Miriam Romero, 16 Jahre, DS Bilbao

Lieder im fremdsprachlichen Deutschunterricht für Anfänger¹⁾

Bertram Schulze war Musiklehrer am Gymnasium in Rodenkirchen bei Köln. Zu seinen Aktivitäten in der Schulmusik gehörte, daß er nach seiner Auslandslehrertätigkeit auf Madagaskar sich beurlauben ließ und zunächst auf der Insel blieb. Er sammelte madagassische Volkslieder, stellte sie als Korpus zusammen, überarbeitete die Texte und versah Lied um Lied mit Noten. Nach seiner „Rückführung“ bearbeitete er die Lieder wissenschaftlich. Sein Doktorvater war von der Feldforschung begeistert.²⁾ Eine erste Lese ließ Bertram Schulze zu einem Büchlein binden und transportierte sie kofferweise als unbegleitetes Reisegepäck nach Madagaskar, wo er die ersten Exemplare im Erziehungsministerium verteilte. Fünfmal flog er anschließend nach Madagaskar, bevor er 1985 starb. Eine andere Reise führte Bertram Schulze in die Türkei, wo er einen Freund besuchte, der an der Hochschule türkische Deutschlehrer ausbildete. Sehr bald entdeckte er die ausgeprägte Singbegabung der Studentinnen in den Deutschabteilungen. In der Springstunde eilte er zur Musikabteilung und übte dort dieselben Lieder. Er brachte so die Studentinnen der Musikabteilung, die kein Deutsch konnten, in einen Wettstreit mit den Studentinnen der Deutschabteilung, die nicht Musik studierten. Als nächstes entsprach er dem Wunsch beider Abteilungen, deutsche Lieder für den Schulunterricht zusammenzustellen. Der Einstieg war dadurch erleichtert, daß viele deutsche Volksliedmelodien in der Türkei bekannt sind, was auf das Wirken Zuckmayers³⁾ zurückgeht, der über 20 Jahre bis 1957 am Gazi Egetin Enstitüsü/Ankara (Lehrerbildungsanstalt) als Musikdozent tätig war. Während der Studentenunruhen im Wintersemester 1977/78 wurde seine Büste mitsamt der Büste Beethovens zerstört.

„Fuchs, du hast die Gans gestohlen“ singen viele türkische Kinder auf Anhieb mit einer Übersetzung des deutschen Liedtextes. „Hoch droben auf dem grünen Wagen“ ist bekannt, aber mit einem neuen Begleittext.

Die Frage der Liedauswahl ist schwierig. „Sei uns gegrüßt“ macht schließlich den Anfang, „Lebe wohl, Glück leite dich“ macht den Schluß. Übrige Lieder sind so miteinander

gekoppelt, daß sich eine inhaltlich bedingte Abfolge ergibt. Gleichzeitig sollen die Lieder – abgesehen von der Freude am Singen ausländischer Lieder – den Unterricht beleben; und welcher Fremdsprachen-Deutschlehrer kennt nicht „Wenn ich ein Vöglein wär und ... hätt“ für die Einführung des Konjunktiv II (Irrealis)? Oder für das Zählen: „21, 22, 23, ja das ist der bayerische Marsch, Marsch, Marsch ...“?

Beim 2. Besuch in Izmir/Türkei brachte Bertram Schulze 120 Sätze 30 Cassetten mit 34 Liedern, gesungen von dem Chor des Rodenkirchener Gymnasiums. Die Mädchen stellen sich vor und singen in anspruchsvoller Weise die Folge aller 34 Lieder. Die Gesamtdauer ist gut kalkuliert: Fünf der 30 Studenten machten übrigens mit dem Liedmaterial, mit einem ausgesuchten Lied ihre Prüfungs-Modellstunde; von anderen hörte ich, daß der Liederzyklus zu ihrem unveräußerlichen Unterrichtsbestand gehöre. Alle Studentinnen versorgte Bertram Schulze mit einem Textheft, das er mit Anleitungen für die Ausführung des Kanons versah.

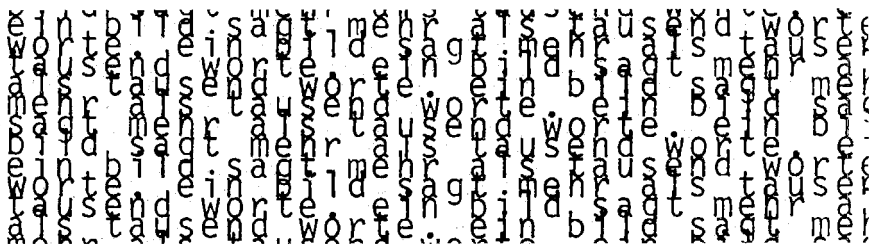
Es ließen sich jetzt ohne weiteres die einzelnen Lieder aufführen und sich in sprachlich lernrelevante Eigenschaften der Texte katalogisieren. In einem gesonderten Aufsatz versuchen der Verfasser und Bertram Schulze, die Auswahlkriterien für ein solches Unternehmen zu bestimmen.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. Deutsche Lieder im Fremdsprachenunterricht, DdLiA Heft 4/1980, S. 38–41.
- 2) Hira Malagassy von Bertram Schulze. Dort unterbreitet er seine Absichten für seinen Korpus. Und eine Fortsetzung nennt er „Lieder des Volkes“ mit einem Inhaltsverzeichnis in einer Art Selbstverlag, geschrieben in deutsch und madagassisch für die Hand der Lehrer auf Madagaskar.
- 3) Zuckmayer, Bruder von Carl Zuckmayer, dem Schriftsteller, gehörte zu den über 100 deutschen in die Türkei emigrierten Hochschullehrern, die Atatürk aus Deutschland in die Türkei holte; mit Zuckmayer kam auch Hindemith nach Ankara, der dann in die USA ging. Die meisten kehrten nach dem Krieg nach Deutschland zurück. Zuckmayer blieb und starb dort.

Die Cassette mit den 34 Liedern erscheint im ARMANT-Verlag, 50933 Köln, Meister-Johann-Str. 12. Die Kopie sollte möglichst beim Verlag direkt angefordert werden, mit einer deutschen Absender-Adresse.

Helmut Birkenfeld



Bildsprache – Sprach(e)bild

Ein Bild sagt mehr als tausend Worte

Vorbemerkungen

Die Schülerinnen und Schüler einer deutschen Auslandsschule müssen gewiß „kleine Sprach-Künstler“ sein, da sich die Kinder laut Auftrag einer bikulturellen Begegnungsschule mindestens in zwei Sprachen – Mutter- und Fremdsprache des Landes – angemessen „bewegen“ sollen. Daß dies nicht immer einfach ist, beweisen schon die vielen Materialien und Spiele, die zum Fremdsprachenunterricht Deutsch angeboten werden. In diesen Unterrichtshilfen geht es selbstverständlich um didaktisch-methodische Hinweise, wie sich die komplexen Verstehens- und Gestaltungsvorgänge – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – beim Lernenden ausreichend verankern lassen. Zumal das Erlernen einer Fremdsprache zunächst auf der Grundlage von gespeicherten Muttersprachenmustern erlebt wird. Jedenfalls wachsen die Kinder durch den Unterricht in einer fremden Sprache in ein ganz bestimmtes gesellschaftliches Gefüge hinein, in ein Netzwerk von Beziehungen zu und Vorstellungen von einem anderen Land, die allesamt durch Sprache strukturiert sind. „Man könnte Sprache deshalb als ein Zement bezeichnen, der die soziale Organisation einer bestimmten Gesellschaft oder kulturellen Gruppe in sich bindet und zusammenhält.“ (Bennett, 1993, S. 585 f.) Nun bleibt der Unterricht in Kunst von diesen Umständen nicht verschont, da wir in unserem Fach auch nicht ohne Wörter auskommen. Andererseits liegt der Schwerpunkt von Kunst und Ästhetik „in der schöpferischen Wahrnehmung des feinen Unterschieds, der zwischen vorgefaßten Denkkategorien und historisch gewachsenen

Identitäten besteht“ (a. a. O., S. 91). Es liegt darum nahe, daß der Kunstunterricht seine spezifischen Möglichkeiten ausnutzt, um die Grenzen der auf Konventionen beruhenden Schrift- und Spracherziehung zu überschreiten und in schöpferische Bereiche einzudringen. Durch mein Unterrichtsvorhaben wollte ich ein Verständnis von ästhetischer Sprachverwendung einführen und dadurch mit den Schülern einer 9. Klasse der Deutschen Schule Las Palmas zum visuellen Gebrauch der Sprache gelangen. Es sollte noch erwähnt werden, daß es sich um eine gemischt-sprachliche Klasse gehandelt hat: ungefähr ein Drittel deutsche und zwei Drittel spanische Kinder.

Die prototypische Fassung des Sachverhalts

Ausgangspunkt für eine ästhetische Bewertung des Systems der Sprache sollte die visuelle Wirkung sein, die Wörter und Sätze auf den Betrachter ausüben, wenn sie nicht wie üblich im Darstellungssystem der Sprache verhaftet bleiben. Gemeint ist damit zum einen das Herauslösen, Zitieren von Wörtern aus dem grundsätzlich weiten Zeichensystem der Sprache, zum anderen die anschaulich gemachte Tatsache, daß Wörter als ikonographische Bezugspunkte in unterschiedlichen Kontexten auch unterschiedliche Bedeutungen haben können. Wir suchen also einerseits nach einem anschauungsnahen Beispiel, das andererseits den oben genannten Wissensbereich zusammengreift. Salber schlägt für solche Fassungen den Begriff „Prototyp“ vor. Der Prototyp sollte eine außerordentliche Fe-

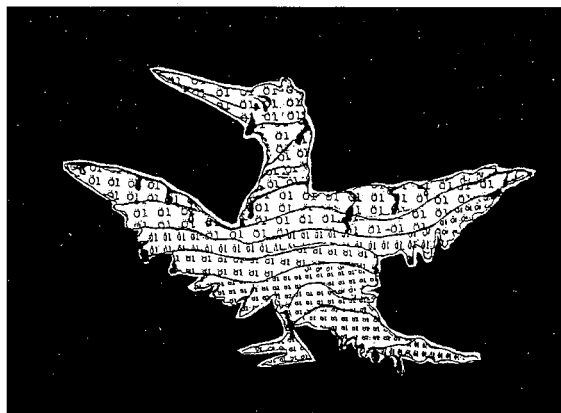
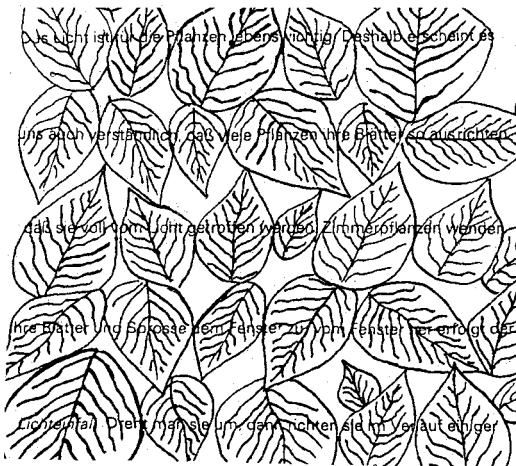
stigkeit besitzen, indem er erlaubt, alle Fakten, alle Dokumente, Zeugnisse etc. in eine leicht übersichtliche Gestalt einzuordnen. Zum anderen sollte der Prototyp sehr beweglich sein: er überläßt es dem Lehrer und den Schülern vollständig, wie sie die Erarbeitung durchführen wollen, da der Einstieg bei allen Teilmomenten der Figur möglich ist. Als prototypisches Beispiel zur ästhetischen Sprachverwendung habe ich die themenrelevante Arbeit „1 bild – 1001 worte“ von Timm Ulrichs aus dem Jahre 1983 ausgesucht. Der Künstler ist durch seine Sprachspiele bekannt geworden. In seinen visuellen Texten (1960–65) läßt er die Wörter regelrecht aus der Reihe tanzen. „Ihn interessieren die tatsächlichen <Konkretionen>, die sich ergeben, wenn man die über-

zeugten Sprachphänomene beim Wort nimmt; gemeint ist die wortwörtliche Umsetzung eines Textes in den realen Lebensraum. Texte sollen einlösen, was sie versprechen, sie sollen wirklich <konkret> werden.“ (Jakobi, S. 7) Ulrichs Arbeit bot den Schülern meiner 9. Klasse viele Ansätze zur Reflexion der Sprachverwendung, da er die tiefgründige Aussage „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ wortwörtlich nimmt, indem er den Satz in roter Maschinenschrift mehrfach untereinander setzt, um daraus ein rechteckiges Bild zu machen, das letztendlich ein Wort mehr aufweist als in der Redensart angesprochen wird. Ob die Schüler nun anfangen, zuerst das Sprichwort zu befragen (wobei dieser Ausspruch auch im Spanischen existiert: Una imagen vale más que mil palabras), oder mehr Interesse an der bildlichen Struktur zeigen, bleibt für die Rich-

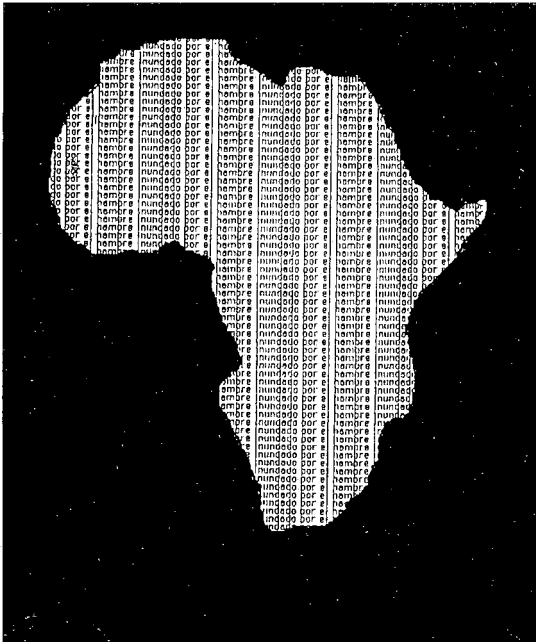
tung auf weitere Erkenntnis unerheblich, da die prototypische Fassung der Arbeit von Ulrichs gerade durch ihre Doppelrelevanz besticht. Meine Schüler fühlten sich zum Beispiel animiert, die Wörter des Bildes genau nachzuzählen, um den Titel des Bildes mehr oder weniger zu überprüfen. Ohne es zu bemerken, gerieten die Kinder durch das Abzählen in eine analytische Rolle hinein, die genau zur Problematik der Identifikation zwischen

„Wörter und Bilder“ führt: Ein Wort/Text kann als solches kein Objekt repräsentieren, sondern nur das vom menschlichen Denken reflektierte Bild dieses Objekts. Das trifft in gleichem Maße auf das System der visuellen Zeichen zu, die die Ikonographie einer Darstellung begründen. Bei dem Werk von Timm Ulrichs beziehen sich

die beiden Systeme – Sprache und visuelle Zeichen – so „konkret“ aufeinander, daß dadurch ihr grundsätzlich vorhandener Abstand



Dania Grumann Mateo (Klasse 9b)
Ideogramm-Buchstabenbild/Textverarbeitung
Tuschezeichnung, 1991.



Mónica Casañas (Klasse 9b)
Ideogramm-Buchstabenbild/Textverarbeitung
Tuschezeichnung, 1991.

von der Welt der Dinge evident gemacht wird. Die Schüler der Klasse erkannten im Gespräch über die Struktur des Inhalts, daß durch den geschickten „künstlerischen Eingriff“ die Identität der Sprache problematisiert wird. Die Konsequenz liegt darin, daß Wörter somit frei-gesetzt werden, um als Material eines Bildes Verwendung zu finden, das dieselben Wörter optisch analysiert und medienkritisch hinterfragt.

Realisation und Fazit

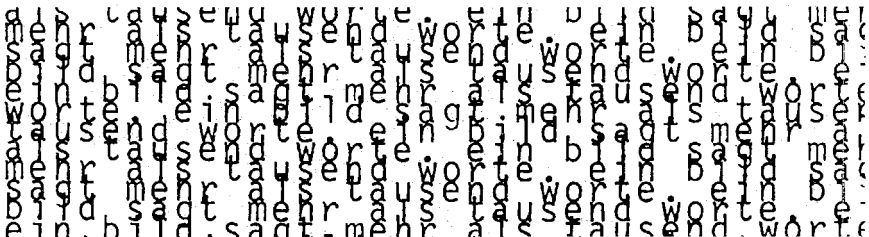
Das Beispiel zeigt, was eine prototypische Fassung eines Sachverhaltes leistet, indem sie überschaubar, verstehbar macht, aber sie ist noch nicht der gewonnene Sinn des Kunstunterrichts. Erst der kreative Prozeß entfaltet die eigentlichen Potentiale, macht Wachstum und Ausdehnung von Erkenntnissen möglich. Die Schüler hatten durch das Modell genügend Anreiz erfahren, selbst in der deutschen und spanischen Sprache herumzuvühlen, Sätze und Redensarten herauszusuchen, die Wörter zu drehen und zu wenden. Ein Fotokopierer half, die ausgewählten Wörter und Texte zu vervielfältigen und in verschiedene Größen zu bringen. Das Anfertigen von Sprachbildern hat den Schülern insgesamt viel Spaß bereitet, wohl auch weil sie sich einmal persönlich der Sprache bemächtigen konnten. Das hatte mit Sich-Hineinarbeiten, Durch-

gliedern und Bewältigen zu tun: alles Faktoren, die dem Schüler helfen, zu eigenen Vorstellungen und Entwürfen zu gelangen. Die Ergebnisse zeigen, was in den sich entwickelnden Schülern geschehen ist. Der Gang des Unterrichts und die praktischen Arbeiten der spanischen und deutschen Kinder muß man in einer Korrespondenz sehen.

Literatur:

- Bennett, Gordon: Ästhetik und Ikonographie: Annäherungsversuche eines Künstlers. In: Aratjara. Kunst der ersten Australier. Dumont Buchverlag, Köln 1993.
Jakobi, Wolfgang: Timm Ulrichs – unterwegs. In: Katalog Madrid 1991. Druckereibetrieb Seltmann.
Salber, Wilhelm: Wirkungseinheiten. Ratingen 1969.

Dr. Wolfgang Jakobi



Wochenplan, Projekt und SCHILF ...

Bericht über eine schulinterne Lehrerfortbildung zum Thema „Selbstgesteuertes Lernen“ an der DS Valparaíso in Zusammenarbeit mit dem Lehrerbildungsinstitut (LBI) Santiago/Chile

Wochenplan, Projekt und SCHILF – Ob denn das den Schülern hilft?

Diese skeptische Frage stellten sich einige der Kolleginnen (die Kollegen sind hierbei immer mitgedacht), als sie das Thema der (erstmalig für das ganze Kollegium) stattfindenden pädagogischen SCHILF lasen. Aber nach einem langen Freitagvormittag war diese Skepsis einer interessierten Neugierde gewichen – doch fangen wir vorne an.

In diesem Schuljahr (1994) sollte vor den Winterferien (Juli!) die vierte schulische Projektwoche unter dem Oberthema „Gesundheit“ stattfinden. Bereits am Ende des vorhergehenden Schuljahres hatten sich sieben Kolleginnen (Vermittelte und Ortskräfte) zur Mitarbeit in dem Projektwochenausschuß bereit erklärt, so daß die Planung am Anfang des Schuljahres unverzüglich beginnen konnte.

Der Ausschuß war mehrheitlich der Meinung, daß eine schulinterne Lehrerfortbildung zum Thema „Selbstgesteuertes Lernen“ nicht nur der Projektarbeit während der bevorstehenden Projektwoche zugute käme, sondern auch den bisher nur zaghaft unternommenen Versuchen zur Arbeit mit dem Wochenplan eine breitere Grundlage sichern könnte. (Bisher unterrichteten nur zwei Grundschullehrerinnen und vier Oberstufenkolleginnen ab und zu nach einem Wochenplan.)

Da das LBI Santiago in der Ausbildung von Grundschullehrerinnen auf Formen des offenen Unterrichts, besonders des Wochenplans vorbereitet und ständig Fortbildungen für Kolleginnen an den Deutschen Schulen Chiles durchführt, lag es nahe, das LBI dort um Hilfe zu bitten, die uns sofort zugesagt wurde. Ein Kollege erklärte sich gleich bereit, unser gesamtes Kollegium (110 Kolleginnen vom Kindergarten bis zur Oberstufe) in Zusammenarbeit mit uns „fortzubilden“ und hatte auch eine Idee, wie unser Anliegen methodisch umgesetzt werden konnte.

Er schlug die Einrichtung von vier „Lernstationen“ vor, die von jeder Gruppe nacheinander durchlaufen werden sollten (siehe Grafik), und so wurde diese SCHILF dann auch organisiert.

Die vier heterogen (bezogen auf Klassenstufe und Unterrichtsfächer) zusammengesetzten (ausgelosten) Gruppen wurden während der Einführungsphase im Plenum gebildet.

Die Station Unterrichtsbilder wurde vom LBI-Kollegen geleitet. Jede Kollegin bekam einen Text – je nach Muttersprache Spanisch oder Deutsch – der in das Thema einführte.

Unterrichtsbilder sind Erinnerungsspuren vergangener Unterrichtserfahrungen, Vorwagnahmen erhoffter/befürchteter neuer Unterrichtssituationen und auch utopischer Unterrichtsabläufe. Ziel dieser Station war es, sich über dieses Thema zu informieren, sich über seine eigenen un- und unterbewußten Unterrichtsbilder Gedanken zu machen und sich anderen möglichen Unterrichtsbildern zu öffnen.

Dies wurde durch einen Fragenkatalog ermöglicht, den jede Kollegin nach dem Lesen in die Hand bekam. Fragen wie z. B. „Wie lehrerzentriert ist Ihr Unterricht?“, „Wie reagieren Sie auf Schülerkritik?“, „Wie oft führen Sie Partner- oder Gruppenarbeit durch?“ bewogen fast alle Kolleginnen, sich über ihr Unterrichtsverhalten Gedanken zu machen. Bei einigen wenigen allerdings wurde das Brett, das sie vor dem Kopf trugen, eher noch dicker („Mit diesen Fragen habe ich mich zu Anfang meiner Laufbahn beschäftigt. Das ist doch nichts Neues.“).

Da die Tische im Raum so aufgebaut waren, daß sie Kleingruppenarbeit zuließen, ergaben sich in den meisten Gruppen hochinteressante Gespräche über Unterricht, Schüler, eigene Ängste u. ä.

Die nächste Station war eine reine Informations- bzw. Lesestation. Dort lagen Texte aus,

	Unterrichts- bilder	Freiarbeit über Lehren + Lernen	Wochenplan	Projektentwurf
Raum	603	601	602	604
08.30	Grp. gelb	grün	rot	blau
09.15	Raumwechsel			
09.20	blau	gelb	grün	rot
10.05	Café „Perfecto“ in Räumen 607 und 609 für die Nichtraucher und 608 für die Raucher			
10.30	rot	blau	gelb	grün
11.15	Raumwechsel			
11.20	grün	rot	blau	gelb
12.05	Café Perfecto			

die u. a. folgende Themen auf wenigen Seiten behandelten: Lernbiologie und -psychologie; Wie kann ich als Lehrer bei Schülern Ängste abbauen? Wie kann ich ihnen beim Lernen behilflich sein? Wie wird das Lernen der Schüler verhindert/blockiert? Pränante und z. T. illustrierte Texte über das Üben und Konzentrieren ergänzten das Leseangebot. Wie Schüler in der Freiarbeit konnten die Kolleginnen aus dem Lernangebot die Texte auswählen, die sie besonders interessierten.

Sehr stark wurden vor allem zwei aktuelle Artikel über die Modernisierung des chilenischen Erziehungssystems (in denen es vor allem um die Einführung von schüleraktivierenden Lehrmethoden ging) beachtet – ein Zeichen dafür, daß

1. viele Ortskräfte kaum Zeit haben, solche Artikel in Ruhe zu Hause zu lesen, da sie entweder Familie haben und/oder (aus finanziellen Gründen) an zwei Schulen arbeiten und sich eine Fortbildung aus Eigenmitteln gar nicht leisten könnten und
2. sie ein echtes Interesse an der Verbesserung des in den letzten Jahren stark ver-

nachlässigten chilenischen Erziehungssystems haben.

Auch bei dieser Station saßen die Kolleginnen in Kleingruppen beisammen, was den Erfahrungsaustausch untereinander begünstigte.

Einführung in die Arbeit mit dem Wochenplan hieß eine weitere Station. Hier trug eine Kollegin (Ortskraft), die bereits große Erfahrungen mit Tages- und Wochenplänen in der Schule besitzt, die Grundzüge dieser Methode vor, die im folgenden noch einmal kurz skizziert werden (siehe hierzu auch die Artikel von R. Roth in den VdLiA-Heften 4/92, S. 249ff und 3/93, S. 212ff und von H. Wattler in 2/94, S. 98ff):

Ein Wochenplan enthält Pflicht- und Wahlaufgaben, die die Schüler innerhalb einer Woche erledigen sollen. Hauptziel der Wochenplanarbeit ist das selbständige Lernen, das das selbständige Leisten zur Folge hat und dadurch wiederum zur Entwicklung von Leistungsfreude führt. Dies soll erreicht werden, indem die Schüler lernen, – die Arbeit für einen überschaubaren Zeit-

ERSTE ADRESSE FÜR DEN ADRESSENWECHSEL



August Mülker

Postfach 10 27 16 · 44027 Dortmund · Telefon (02 31) 81 81 03 · Telex 8 22 246 whd · Fax 81 56 10

- raum einzuteilen,
- die Arbeit nach einer Unterbrechung wieder aufzunehmen und
- mit Materialien ordentlich umzugehen.

Ferner müssen die Aufgaben so gestellt werden, daß neben Einzel- auch Partner- und Gruppenarbeit möglich sind und außer Wiederholungs- und Vertiefungsübungen auch ansprechende spielerische (eher Grundschule) und kreativitätsfördernde (eher Sekundarstufe I und II) Aufgaben gestellt werden.

Die Kolleginnen saßen in diesem Raum in U-Form und konnten so sehr gut dem Lehrervortrag, der optisch durch anschauliche Folien ergänzt wurde, folgen.

Jede Kleingruppe sollte bei der letzten Station „Projektarbeit“ eine Projektplanung zum Thema „Hygiene und Gesundheit“ entwerfen; dabei war es natürlich notwendig, sich innerhalb der Gruppe auf die Klassenstufe zu einigen und auf eine weitere Einengung des Themas z. B. Körperpflege in der Pubertät. Jeweils ein Mitglied des Projektwochenaussschusses (die alle in den unterschiedlichen Großgruppen saßen) hatte dort die Leitung und sammelte später die Protokolle der Kleingruppen ein.

Nach den Stationen fand wiederum das Plenum statt, in der kurze „Blitzlichter“ zum abgelaufenen Programm gegeben wurden und eine anonyme schriftliche Auswertung stattfand.

Fazit: Fast alle Beteiligten waren sich einig, daß so eine pädagogische Fortbildung äußerst sinnvoll ist, und daß sie mindestens einmal, besser zweimal im Jahr stattfinden sollte. (Einerseits ist so ein Fortbildungstag für die Schule zwar „luxuriös“, denn die Ortskräfte wurden für diesen „Tag ohne Schüler“ bezahlt (sonst nur für ihre an der Schule abgeleisteten Unterrichtsstunden) und konnten dadurch etwas für sich selbst tun, zu dem sie sonst aus Zeitgründen und finanziellen Gründen gar nicht kommen können. Andererseits jedoch hat meiner Meinung nach eine Deutsche Auslandsschule auch eine Verpflichtung, für die gemeinsame pädagogische Fortbildung von

vermittelten Lehrern und Ortslehrkräften zu sorgen. So könnte ein Fortbildungstag pro Semester oder Schuljahr zur Normalität werden, wie es schon in vielen Bundesländern geworden ist).

Viele bemängelten zu Recht, daß eine vertiefende Plenumsdiskussion nicht stattgefunden hat und praxisnahe Beispiele über die Anwendung des Gelernten in den einzelnen Fächern und/oder den Klassenstufen fehlten. Dies war unter den zeitlichen Voraussetzungen leider nicht möglich – soll jedoch im nächsten Halbjahr bei einer erneuten SCHILF nachgeholt werden.

Aus meiner Sicht war diese Veranstaltung aus drei Gründen erfolgreich:

1. Kolleginnen vom Lehrerbildungsinstitut sind sehr gut für diese Fortbildungsmaßnahmen geeignet. Vor allem dann, wenn sie – wie in unserem Fall der Kollege – über eine hohe Fachkompetenz verfügen, die notwendige Sozialkompetenz (freundliche Bestimmtheit, „Antennen“ für auftauchende Probleme und humorvolle Entschärfungsstrategien, Charisma) und die Fremdsprachenkompetenz besitzen, die die Leitung eines solchen Seminars erfordern (die „Noten“ für die Planung/Leitung der Fortbildung waren sehr hoch).
2. Mit dieser parallel verlaufenen „Stationsausbildung“ und dem Wechsel zwischen Lesen/Informieren/Diskutieren/Zuhören ist es möglich, ein großes Kollegium über neuere pädagogische Entwicklungen – gezielt zu informieren und gleichzeitig – zu thematisch gezielter Diskussion in heterogenen Kleingruppen anzuregen
3. Die große Mehrheit der Kollegen ist (wenn man die Auswertung genau liest) bereit, neue – eher selbstgesteuerte Lernmethoden – zu erlernen, um damit ihren eigenen Unterricht zu bereichern.

Deshalb sollten pädagogische Fortbildungen halbjährlich mit jeweils anderer Schwerpunktsetzung stattfinden. Dabei ist jedoch von großer Bedeutung, daß man über einen längeren Zeitraum bei einem „Großthema“

L U F T F R A C H T A B D O R T M U N D

Flughafen DO-Wickede



hemsoth
WILHELM
SPEDITIONSGESELLSCHAFT M.B.H.

Postfach 10 15 44 · 44015 Dortmund · Telefon (02 31) 21 54 37 · Telex 8 22 246 whd · Fax 21 84 80

bleibt, in unserem Fall also „selbstgesteuertes Lernen“, damit die Wirkung von SCHILF nicht verpufft – oder sollte man besser sagen: versumpt?

**SCHILF, Projekt und Wochenplan ...
machen (fast) alle Lehrer an!**

Bernd Munderloh

HISTORISCHES

Ihr tragt im Gepäck etwas Neues nach Hause

**Colegio Alemán Las Palmas, die Schule in der Sonne –
aber hitzefrei gibt es nicht**

2. Teil

Der 1. Januar 1993 hat die Länder der Europäischen Gemeinschaft noch weiter zusammenrücken lassen, sind doch die wirtschaftlichen und politischen Verflechtungen durch den gemeinsamen Markt noch enger geworden. In der Einheitlichen Europäischen Akte von 1986 schrieben die Regierungschefs der Länder der EG das Ziel fest, einen Raum ohne Binnengrenzen mit freiem Verkehr von Waren, Personen, Dienstleistungen und Kapital zu schaffen. Die Schüler wachsen in diesem Europa auf. Sie werden in diesem Europa studieren und eine Arbeit finden, unter veränderten Bedingungen. Trotz der Tendenzen zu einem multikulturellen Europa erhalten die europäischen Völker ihre eigene kulturelle Identität. Unterschiedlichkeit und Vielseitigkeit sind auch eine Stärke, wenn Gegensätzlichkeit produktiv zusammentrifft und kreativ wirkt. Das schließt ein, daß Lehrmethoden und Lerninhalte sich zunehmend anpassen werden.

„Die Deutsche Schule in Las Palmas leistet in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag, der seinen Stellenwert in den kommenden Jahren des europäischen Binnenmarktes als sehr effizient ausweisen wird. Sie repräsentiert zum einen mit die vielseitigen Aufgaben der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland und hinterläßt dabei in ihrem Gastland Spanien wirksame und nachhaltige Spuren.“ (Onno Flick, Vorsitzender des Schulvereins, 1993)

Die Deutsche Schule Las Palmas ist heute eine zweisprachige Begegnungsschule, die eine bikulturelle und binationale Erziehung der Kinder praktiziert.

Schulträger ist der Schulverein. Der Vorstand des Schulvereins wählt auch die Lehrer aus. Der derzeitige Vorsitzende Onno Flick

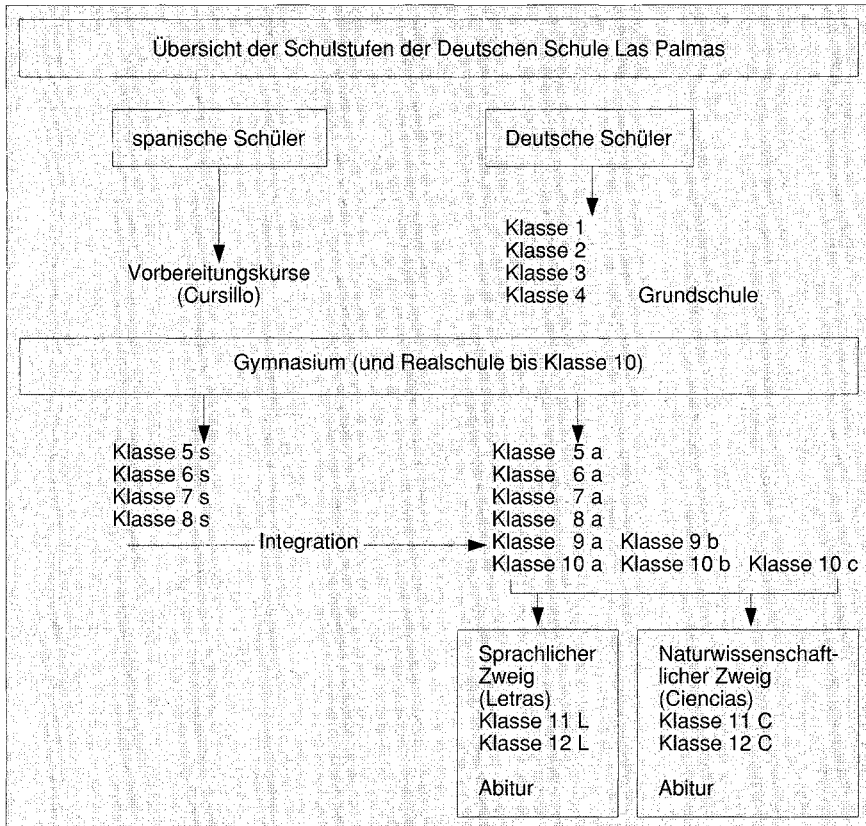
gehört schon 30 Jahre dem Vorstand an. Seine Kinder besuchten die deutsche Schule Las Palmas. Der ehemalige Vorsitzende Alfred Backhaus war schon selbst Schüler der Schule und seine Kinder besuchten sie ebenfalls. In diesem Jahr hat die Schule einen Etat von über 18 000,- DM, der auf die einzelnen Fachbereiche aufgeteilt wird. 50 % davon (einschl. Verbrauchsmaterial) bestreitet der Schulverein, die andere Hälfte kommt in Form von Sachleistungen vom Bundesverwaltungsamt aus Deutschland.

Das Lehrerkollegium besteht teilweise aus ortsansässigen Lehrern, die direkt vom Schulverein eingestellt wurden, und aus vermittelten Lehrern durch das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für Auslandsschulwesen – in Köln.

Die vermittelten Lehrer erhalten zunächst Zweijahresverträge, die jeweils verlängert werden, maximal auf 6 Jahre. Sie erhalten ihre Bezüge weiterhin aus Deutschland, zusätzlich Umzugskosten und weitere Zuwendungen, wie bei einer Versetzung. Einige Lehrer haben hier ihren Ehepartner gefunden, geheiratet und sind für immer auf der Insel (und auch bis zur Pensionierung an der Schule) geblieben.

Die ortsansässigen Lehrer werden nach spanischen Tarifen bezahlt, die weit unter den deutschen liegen. Ein spanischer Lehrer (ledig) verdient ca. 2 000,- DM netto.

Das Wohnen auf Gran Canaria ist im Augenblick mit Münchener Verhältnissen zu vergleichen. Auch hier herrscht zur Zeit Wohnungsnot. Die vermittelten – ledigen – Lehrer wohnen meist in Las Palmas. Sie bezahlen für ein kleines Apartment monatlich 1 000,- DM bis 1 200,- DM Miete oder einen Kaufpreis von 250 000,- DM. Verheiratete Lehrer woh-



nen mit ihren Familien im Norden der Insel in Campo de Golf, Tafira, Santa Brígida oder am Monte Coello. Dort kostet ein komfortables Einfamilienhaus mit Grundstück durchaus 750 000,- DM. Monatsmieten haben hier eine Höhe von ca. 2 000,- DM bis 3 000,- DM, allerdings nur für ein kleines bescheidenes Häuschen.

Die Richtlinien für die Schule legt die Kultusministerkonferenz – KMK – fest.

Thomas Hamm, Rektor seit 1991, berichtete von der letzten Schulleiterkonferenz: „Seit Jahren treffen sich die Leiter der Deutschen Schulen in Portugal und Spanien regelmäßig, um sich zu informieren, Erfahrungen auszutauschen, Probleme zu diskutieren und Lösungen zu suchen. Die Konferenz 1992 fand vom 9. bis 11. Oktober in Las Palmas statt. Vertreten waren dabei die Deutschen Schu-

len von Barcelona, Bilbao, Las Palmas, Lissabon, Madrid, Marbella, Porto, Santa Cruz de Tenerife, Sevilla und Valencia.“

Aus der Vielzahl der Tagesordnungspunkte erläuterte er einige, die von besonderem Interesse waren: „Im spanischen Schulsystem werden einige Änderungen vorgenommen, die sich auch auf die Deutschen Schulen auswirken. Die Schulpflicht in Spanien wird sich in Zukunft bis auf das 10. Schuljahr ausdehnen. Das erleichtert notwendige Übergänge an spanischen Schulen. Eventuell findet der Realschulabschluß auch in Spanien Anerkennung. Ab dem 3. Schuljahr wird Englisch Pflichtfach sein. Für unsere Schule bedeutet es neben Deutsch und Spanisch die 3. Sprache. Religion wird in Spanien nicht mehr Pflichtfach sein. Auf ein völliges Streichen verzichten wir aber.“

Ein Dauerproblem stellt die Selectividad (Aufnahmeprüfung zur Universität) mit ihren ständig sich ändernden Anforderungen für die Abiturienten dar. Ihr Sinn und ihre Notwendigkeit für unsere Schüler werden in Frage gestellt. Sie bedeutet eine große Belastung, da sie weiteren Lernstoff auf das Programm der Deutschen Schulen aufsetzt, ohne daß dadurch in der Regel die Studierfähigkeit verbessert wird. Der spanische Staat muß grundsätzlich die Zulassungsprüfung für die Universitäten deshalb fordern, weil die spanische Schulaufsicht zuvor tatsächlich keine Noten überprüft oder Abschlüsse kontrolliert. Die Deutschen Schulen in Spanien unterliegen der Schulaufsicht. Insbesondere hat ein Vertreter der deutschen Schulbehörden den Vorsitz bei der Reifeprüfung und führt außerdem Unterrichtsbesuche durch. Deshalb dürfte es für den spanischen Staat keine Probleme bereiten, das Abitur direkt als Zugangsberechtigung für spanische Universitäten gelten zu lassen. Dieses Anliegen sollte bei Verhandlungen der deutsch-spanischen Kulturkommission mit Nachdruck vorgebracht werden. Die Direktorenkonferenz schlägt darüber hinaus vor, bei den Reifeprüfungen einen spanischen Schulaufsichtsbeamten teilnehmen zu lassen, um ihm unter anderem auch Einsicht in die Prüfungsverfahren und -anforderungen zu geben. Die Selectividad-Ergebnisse der Deutschen Schulen sind im übrigen die besten, auch innerhalb der Privatschulen.“ (1993)

Die Deutsche Schule Las Palmas gliedert sich heute in zwei Stufen: 1. die Grundschule (Primarstufe) und 2. das Gymnasium (Sekundarstufe 1 und 2). Die Kinder gehen 12 Jahre zur Schule.

Durch einen Test werden auch spanische Kinder in die Schule aufgenommen. Vorbereitungskurse (Cursillos) ermöglichen spanischen Kindern behutsam das Vertrautwerden mit der deutschen Sprache. Bewerbungen für die Vorbereitungskurse liegen in großer Anzahl vor. 1993 waren es 350 Anmeldungen. Aber nur ca. 50 bis 75 Kinder werden jedes Jahr aufgenommen (nur die allerbesten). In den Klassen 5 bis 8 findet aber noch getrennter Unterricht statt, bevor sie in die Klasse 9 integriert werden. Für die spanischen Kinder ist diese Schule somit eine Eliteschule.

Deutsche Kinder, die nicht deutsch sprechen, werden nicht ohne weiteres aufgenommen. Es ist schon vorgekommen, daß Kinder nicht aufgenommen wurden, obwohl die Mutter Deutsche war. Die Eltern sprachen nur spanisch mit dem Kind, weil sie es nicht mit

einer zweiten Sprache belasten wollten. Sie gingen davon aus, daß es, wenn es mit 6 Jahren in die Schule kommt, schon Deutsch lernen wird. Daß das Kind aber gar nicht die Voraussetzungen mitbrachte (nämlich die deutsche Sprache) und auch letztlich den Cursillo-Test nicht bestand, war den Eltern unbegreiflich.

Unterricht ist täglich von 7.45 Uhr bis 14.15 Uhr. Durch die 5-Tage-Woche finden zweimal in der Woche am Nachmittag Arbeitsgemeinschaften oder Sport statt.

Die Schule liegt sehr ruhig, am Ende einer Sackgasse, neben einer Molkerei. Wenn man vor dem Schulgebäude steht, meint man fast, auf eine Schule in Deutschland zu blicken. Außerdem erinnert auf dem Schulgelände ein Straßenschild „Bremer Straße“ an kühlere Regionen in Nordeuropa. Und es kann auch sein, daß man ein Auto mit Oberhausener Kennzeichen auf dem Lehrerparkplatz entdeckt. Sobald man aber die wunderschönen Grünanlagen wahrnimmt, die nur im milden Klima gedeihen und durch besonderen Einsatz von Dr. Karl Hugendubel (ein Stein mit einer Inschrift erinnert daran) entstanden, weiß man, daß man auf der Sonneninsel Gran Canaria ist.

Die Sommerferien sind daher entsprechend länger als in Deutschland und dauern 10 Wochen. Osterferien und Weihnachtsferien sind 2 Wochen lang. Nach den Sommerferien beginnt die Schule in diesem Jahr am 6. September. In diesem Jahr eine Woche eher als sonst. Durch die neueingeführte 5-Tage-Woche wird so ein Teil der Samstagstunden verrechnet.

Die Monate September, Oktober und November sind noch sehr heiß in dieser Region. Aber hitzefrei gibt es nicht. Ein Schwimmbekken ist geplant. Dann finden die Schüler in den Mittagsstunden etwas Abkühlung.

Die Monate Januar und Februar sind manchmal kalt. Es kann vorkommen, daß die Kinder mit Fingerhandschuhen am Tisch ihre Arbeiten erledigen. Die Schule hat nämlich keine Heizung.

Klassenaufzüge führen nicht nur in die einzelnen Regionen der Insel, auch auf die Nachbarinseln Fuerteventura, Teneriffa, Lanzarote und La Palma und auf das spanische Festland (z. B. nach Madrid). Eine besondere Attraktion war für ältere Schüler ein Deutschlandaufenthalt, damals noch im geteilten Land. Im letzten Jahr war der 10. Jahrgang für eine Woche in Berlin und konnte voller Stolz durch das Brandenburger Tor gehen.

Edelgard Moers

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

BEITRITTSERKLÄRUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum **Verband deutscher Lehrer im Ausland** ab

.....

Ich bin

- | | |
|---|------------------|
| ☐ Auslandslehrer | Beitrag 150,- DM |
| ☐ Inlandslehrer, Pensionär | Beitrag 60,- DM |
| ☐ Programmlehrkraft | Beitrag 60,- DM |
| ☐ Student, Ortskraft | Beitrag 30,- DM |

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname:

Berufsbezeichnung:

Tag der Geburt: Geburtsort:

Heimatanschrift (Inland):

..... Telefon:

Auslandsanschrift (Schule):

..... Telefon:

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo):

.....

Dienstantritt im Ausland:

....., den 19

(Unterschrift)

Wir möchten Sie dringend bitten, uns die umseitige Erklärung über die Beitragsabbuchung von Ihrem Konto (für Sie kostenfrei) auszufüllen und zu unterschreiben. Falls Sie am Abbuchungsverfahren nicht teilnehmen wollen, so erteilen Sie Ihrer Bank einen Dauerauftrag zum 1. 1. eines jeden Jahres über den für Sie zutreffenden Beitragssatz.

Unsere Konten: Postgirokonto München, Konto-Nr. 177 288-808 (BLZ 700 100 80)
 Stadtparkasse Flensburg, Konto-Nr. 294 675 (BLZ 215 500 50)

An die Geschäftsstelle des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland,
 Postfach 1112, 25801 Husum

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG

Ich bin damit einverstanden, daß der von mir zu entrichtende Jahresbeitrag für den **Verband deutscher Lehrer im Ausland** in der jeweils für das betreffende Kalenderjahr für mich geltenden Höhe durch Abbuchung im Einziehungsverfahren von meinem

Postgirokonto:
(Ort, Kontonummer)

Bankkonto/Sparkassenkonto:
.....
(Name der Bank/Sparkasse, Ort, Kontonummer)

Bankleitzahl: beglichen wird.

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....
.....
(Name und genaue Anschrift des Kontoinhabers)

Diese Erklärung hat so lange Gültigkeit, bis ich sie dem Verband deutscher Lehrer im Ausland (Schatzmeister) zum Ende eines Kalenderjahres, mindestens 3 Monate vor Ende des betreffenden Jahres, schriftlich widerrufe.

....., den 19

.....
(Unterschrift)

ANSCHRIFTENÄNDERUNG

An die Geschäftsstelle des Verbandes deutscher Lehrer im Ausland,
Postfach 1112, 25801 Husum

Hiermit teile ich dem **Verband deutscher Lehrer im Ausland** mit, daß ich umgezogen bin bzw. umziehen werde (innerhalb des Inlandes, vom Inland ins Ausland, vom Ausland ins Inland).

Name: **Vorname:**

Bisherige Anschrift:
.....

Neue Anschrift ab
.....
.....

....., den 19

.....
(Unterschrift)

BAYERN

Hans Zehetmair berichtet über Empfehlungen der Kultusministerkonferenz Frischer Wind in die Grundschulen

Neue Ideen in Bayern schon vielfach realisiert / Montessori-Modell gewinnt an Einfluß

Alleinerziehende Mütter und Väter, die Familie und Beruf unter einen Hut bringen müssen, Einzelkinder, denen es an Spielkameraden fehlt, ausländische Jugendliche, die mit Sprachproblemen zu kämpfen haben, die steigende Sucht- und Drogenabhängigkeit, die Dominanz der Medien, die dem Sammeln von Primärerfahrungen entgegenstehen – die Sozialisation von Kindern zeigt heute weitaus mehr Brüche auf, als das noch vor 20 Jahren der Fall war. Bei ihrer Konferenz in München haben sich die Kultusminister der Länder über das gesamtgesellschaftliche Problem und seine Auswirkungen auf die Schule Gedanken gemacht. Das Resultat sind neue Empfehlungen, wie Grundschulen der zunehmenden Isolierung und Entfremdung von Kindern begegnen können.

Über die schulpolitischen Antworten auf die veränderten Lebensbedingungen informierte jetzt Kultusminister Hans Zehetmair bei einem Pressegespräch in der Grundschule am Dietzfelbinger Platz. „Die

neuen Empfehlungen gehen von einem sinn- und wertorientierten pädagogischen Ansatz aus.“ Die Grundschule soll sich künftig noch stärker als ein Ort gemeinsamer Grunderfahrungen verstehen. Auch müsse das erzieherische Moment, die Orientierung am Kind und die Vermittlung einer grundlegenden Bildung gestärkt werden. Einen Schwerpunkt nahmen zudem die unterrichtsergänzenden und -erweiternden Maßnahmen ein, wie Kindergärten, Horte und Tagesheime.

Deutlich machte Zehetmair, daß ein Großteil der vorgeschlagenen Innovationen bereits an den bayerischen Grundschulen realisiert werden. So liefen landesweit Projekte und Schulversuche, die den Schullehrern erleichtern helfen sollten. Der Unterricht werde zunehmend individuell auf die Kinder abgestimmt. Selbständiges und handlungsorientiertes Lernen werde gezielt gefördert. Generell hätten offene Unterrichtsformen, die auf reformpädagogische Ideen wie Montessori zurück-

gingen, Eingang in die Grundschule gefunden. „Damit ist festzustellen, daß die bayerische Grundschule heute über viele der von Privatschulen immer so stark betonten reformpädagogischen Arbeitsweisen breit gefächert verfügt,“ sagte der Minister.

Wie die Umsetzung neuer pädagogischer Ansätze im Konkreten erfolgt, zeigte die Rektorin der Grundschule am Dietzfelbinger Platz, Sigrid Oswald, am Beispiel der Unterrichtsform in einer ersten und vierten Grundschulklasse auf. „Bei uns steht die natürliche, kooperative, differenzierte und individualisierte Handlungsweise im Vordergrund.“ Was das Kind im Griff habe, habe es eben auch begriffen. Auch sei man um einen intensiven Dialog mit den Eltern sowie anderen Schulen bemüht. Für die rund 450 Schüler gebe es zudem ein Tagesheim, das die Nachmittagsbetreuung übernehme. Generell betonte sie jedoch: „Was da an neuen Ideen an uns herangetragen wird, das haben wir im Grunde immer schon gemacht.“

Christine Burtscheidt

SZ 9.7.94

Modellversuch an 18 Realschulen

Die Erde auf Englisch erkunden

Im kommenden Schuljahr fremdsprachlicher Fachunterricht

München – Fremdsprachenkenntnisse werden für das Fortkommen in einem vereinigten Europa mit immer engeren internationalen Beziehungen zunehmend wichtiger. Das Kultusministerium hat mit seinem Modellversuch, schon Grundschüler mit Englisch, Französisch oder Italienisch vertraut zu machen, dieser Entwicklung Rechnung getragen. Auch Minister Hans Zehetmairs Plan, im Gymnasium eine dritte Pflichtsprache einzuführen, geht in die gleiche Richtung. So ist die Ankündigung eines weiteren Projekts vom kommenden Schuljahr an nur folgerichtig: In voraussichtlich 18 Realschulen wird dann der Unterricht in Erdkunde, Geschichte sowie Wirtschafts- und Rechtslehre in englischer Sprache erteilt: „Wir wollen damit ausprobieren, ob auf diese

Weise die Fremdsprachenkenntnisse der Realschüler wesentlich ausgebaut werden können“, betonte der Minister.

Mit dem englischsprachigen Unterricht in einem sogenannten Sachfach – also ohne Wörterpauken und Grammatikregeln – soll erprobt werden, inwieweit den Schülern im Vergleich zum eigentlichen Fremdsprachenunterricht ein unbefangener Umgang mit der anderen Sprache und eine „selbstverständlichere Kommunikationshaltung“ ermöglicht werden, meint Zehetmair. „In diesem Rahmen ist das Erlernen der Fremdsprache nicht mehr Selbstzweck, sondern ein Mittel, um neue Sachverhalte kennenzulernen und zu diskutieren“, erläuterte der Kultusminister. Bei diesem Modellversuch verliere die Fremdsprache zuneh-

mend den Charakter eines Lernstoffes. Statt dessen solle ein zunehmend normales Benutzen der „zweiten Sprache“ angestrebt werden. „Das wäre dann auch eine überzeugende Antwort auf die Frage: wozu lernen wir überhaupt?“

Praktisch läuft das so, daß in den neunten und zehnten Klassen das „Sachfach“ mit drei statt bisher zwei Stunden in der Woche unterrichtet wird. Wenn möglich, alle drei Stunden auf Englisch. Aber wenn es nötig ist, kann die dritte dafür verwendet werden, Lerninhalte nochmal auf deutsch zu erklären. Die 18 Realschulen für den Modellversuch wurden unter anderem danach ausgewählt, ob Lehrer mit entsprechenden Englischkenntnissen zur Verfügung stehen.

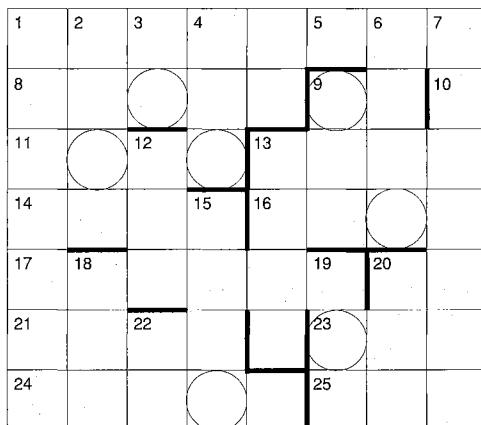
Ursula Peters

SZ 9.7.94

Um die VdLiAcke gedacht

oder

Denksport für Auslandslehrer



Waagerecht

1. Diese Kollegen stehen für etwas, dessen Qualität bei manchen Fernsehsendern vermißt wird
8. Betucht Waid- und andere Männer sowie Frauen
9. Dort, wo die Situation ist
10. Stiefelland (Autokz.)
11. Städtchen in Mütterchen Rußland – das Meer dazu sollte den Geografiekollegen bekannt sein
13. Erforderliche Zutat bei einer norddeutschen Steinpilzkur
14. Letzte Silbe des Namens von dem ge'outeten Limerickverfasser im Heft 2/94 des VdLiA
16. Verlangt oft das 2, 3fache
17. Träger eines modischen Kopftuches
20. Bayern3 gehört dazu (Abk.)
21. Darüber spricht man/frau nicht
23. Apfelesserin
24. Fach für Atheisten
25. Fettig, glatt, geräuchert – und sooo lecker ...

Senkrecht

1. Überall sieht man sie kleben – sie künden grell vom prallen Leben
2. Das haben Luxemburg und von Praunheim gemeinsam
3. Entströmt angeblich dem edlen Körper
4. Wunder(s)truppe(?) (Abk.)
5. Mozartkugelland (Autokz.)
6. Gehört zum gelben Tropfen wie Gerste und der Hopfen
7. Pfeift von den Dächern die Rhône hinunter
9. Deutsches Personalpronomen, das oft in Verbindung mit 'helfen' und 'danken' verwendet wird
12. Verständnissvoll, großzügig und etwas älter
13. Hat die Hüfer hinten und die Ehe vorn
15. Vorne hui und hinten?
18. A 16 – 3 oder: wenn er gut ist, ist er teuer
19. A cuppa ... hmmm
20. Wohnt bei Barbara im Hochhaus (Abk.)
22. Unterstützt schöne Körperteile und ungesunde Staatsdiener (Abk.)

Lösungswort: _____

Richtig zusammengeschüttelt ergeben die umkreisten Buchstaben einen Begriff, der in den Tätigkeitsbereichen mancher Auslandslehrer Jubel, Hoffnung und Angst auslösen kann.
(Auflösung in Heft 1/95)

Bernd Munderloh

Der Auslandslehrer im Spiegel der abendlichen Lyrik

Laß mich mit Deutschland in Frieden!

Dieses erschütternde Bekenntnis ist die einzige überlieferte literarische Äußerung des ledigen Auslandslehrers Günther Baldzuhn aus Bad Zwischenahn, zuletzt tätig an der DS Florianopolis, bevor er zwecks Erforschung des weißen Morphos, morpho godarti bras., in der grünen Hölle Brasiliens untertauchte.*

Wenn ich, beseligt von schönen Küssen,
In deinen Armen mich wohlbefinde,
Dann mußt du mir nie von Deutschland reden;
Ich kann's nicht vertragen – es hat seine Gründe.

Ich bitte dich, laß mich mit Deutschland in Frieden!
Du mußt mich nicht plagen mit ewigen Fragen
Nach Heimat, Sippschaft und Lebensverhältnis; –
Es hat seine Gründe – ich kann's nicht vertragen.

Die Eichen sind grün, und blau sind die Augen
Der deutschen Frauen; sie schmachten gelinde,
Und seufzen von Liebe, Hoffnung und Glauben!
Ich kann's nicht vertragen – es hat seine Gründe.

Heinrich Heine



Was dem deutschen Auslandslehrer in Florianopolis der weiße Morpho, sind dem deutschen Auslandslehrer der DS Kairo die Pyramiden. Dieses Polaroid-Foto wurde jüngst bei einem Lehrerausflug aufgenommen. Man beachte die aparte Freizeitkleidung unserer Kolleginnen und Kollegen im sonnenüberfluteten Land der Pharaonen. H. W.

* welche sich inzwischen als wortwörtliches Plagiat erwies des Gedichtes eines gewissen Heine, von dem sonst nur bekannt wurde, daß er der Vater einer recht berühmten westdeutschen Leichtathletin der frühen sechziger Jahre dieses Jahrhunderts war. (Anm. der Red.)

REZENSIONEN

Eine aktuelle Publikation zur auswärtigen Kulturpolitik

Vademecum der Auslandskulturarbeit – Informationen über die Tätigkeit amtlicher Stellen, Mittlerorganisationen und Institutionen in der auswärtigen Kulturarbeit. Hg. v. Institut für Auslandsbeziehungen. 3. Aufl. Stuttgart 1994, 172 S., DM 25,- + Porto (zu beziehen von der Bibliothek des IfA, Postfach 10 24 63, 70020 Stuttgart)

Mit dem Eintritt der Staaten des ehemaligen „Ostblocks“ in das weltweite kulturelle Beziehungsgeflecht und der deutschen Vereinigung hat auch die Kulturpolitik der Bundesrepublik neue Dimensionen und Aufgaben erhalten. Die Neuauflage des hier anzuzeigenden Handbuchs entspricht mit seinen Verzeichnissen solcher aktuellen Optik, vor allem in seinem institutionellen Teil sowie der Auflistung der Bereiche und Maßnahmen der auswärtigen Kulturarbeit mit Angabe der durchführenden Stellen, Mittlerorganisationen und zentralen Institutionen (insgesamt mehr als 170!).

Wie seine Vorläufer, so wird sich auch dieses „Vademecum“ für alle diejenigen als nützliches Hilfs- und Arbeitsmittel erweisen, die im In- und Ausland im kulturpolitischen Bereich tätig sind.

Harry Werner

Ein Hochschullehrer für Pädagogik als engagierter Zeitzeuge

Franz Pöggeler: Macht und Ohnmacht der Pädagogik – 1945 bis 1993: Im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Politik und Gesellschaft – Ein Erfahrungsbericht. Olzog Verlag München 1993, 416 S., DM 108,-, ISBN 3-7892-9100-5

„Lehrer der Lehrer“ – ihre Zahl ist im Laufe dieses Jahrhunderts immens angestiegen infolge der institutionellen Ausweitung der Wissenschaft von Bildung und Erziehung und ihrer fachlichen Differenzierungen. Doch bisher haben nur wenige von ihnen ihre Berufs- und Lebenswege beschrieben, hierzu gehören Friedrich Paulsen (1909), Friedrich Wilhelm Foerster (1959), Hartmut von Hentig (1983), Wilhelm Flitner (1985) und Hermann Röhrs (1990). Nun hat auch Franz Pöggeler (geb. 1926, emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik der RWTH Aachen) seine Autobiographie vorgelegt, und es ist ein ganz und gar verdienstvolles Buch entstanden, da es mit der Beschreibung und Bewertung der Tätigkeiten als Hochschullehrer und Forscher zugleich ein fast halbes Jahrhundert deutscher Pädagogikgeschichte und Bildungspolitik mit ihren Leistungen und Erfolgen, aber auch Fehlern und Mißerfolgen als ein Stück erlebter Geschichte verdeutlicht. Den Darlegungen und Analysen kommt die außerordentlich breite Erfahrungsgrundlage zugute: als akademischer Lehrer in Hamburg, Münster, Paderborn und Aachen, als Initiator in praktischen Bereichen der Erwachsenenbildung und in der Andragogik, mit der Wahrnehmung von Schlüssel-funktionen in Zentren der Katholischen Pädagogik, als Vorsitzender des Deutschen Jugendherbergswerkes sowie als Berater des Bundesministeriums der Verteidigung mit dem Bemühen um eine „Militärpädagogik“ (übrigens ein Sachbegriff, der außerhalb Deutschlands seit langem verwandt wird).

Da Pöggeler die Lebenslinien in den einzelnen Teilbereichen seines Tuns und seines Wirkens nachzieht, kann sich der interessierte Zeitgenosse durchaus recht unterschiedlicher Themenstellungen annehmen, und er wird dabei Namen, Tätigkeitsorte und Ereignisse entdecken, die jeweils sein eigenes Leben berührt oder mitbestimmt haben. „Die Pädagogik ist eine politische Wissenschaft, ganz gleich ob sie selbst Macht bewirkt – mit pädagogischen Mitteln und Zielen – oder ob sie politisiert und damit ihrer pädagogischen Kernaufgabe entledigt wird“ (S. 404). Dies ist ein unüberhörbares Merkmal auch für den deutschen Tummelplatz der pädagogischen Meinungen.

Das Kapitel „Weltpädagogik – Pädagogische Erfahrungen in vier Kontinenten“ (S. 311–400) wird als Tour d'horizon insbesondere von deutschen Auslandslehrern wegen der länderspezifischen Zusammenschau aufmerksam gelesen werden. Diese müssen es bedauern, daß kein Blick in ihre Schulstuben und Schulen fällt, so daß ausschließlich das alte Humanistische Gymnasium in Kronstadt (Rumänien) als Pflegestätte deutscher Sprache und Schulkultur im Ausland (S. 342) singuläre Beachtung findet.

Gleichwohl: Diese umfangreiche Selbstdarstellung und Bilanzierung eines offiziellen Berufslebens besitzt einen hohen zeitgeschichtlichen Wert. Das Buch wird aber noch über das auslaufende Jahrhundert hinaus seine dokumentarische Bedeutung behalten.

Harry Werner

Pädagogische Streifzüge durch Malelei, Philosophie und Literatur

Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Herausgegeben von Hans-Georg Herrlitz und Christian Rittelmeyer. Verlag Juventa, Weinheim und München 1993, 212 S., DM 29,80, ISBN 3-7799-1016-0

Der Sammelband umfaßt zehn Essays und ist dem Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer gewidmet, dessen Anregungen zur pädagogischen Interpretation verschiedenster Kulturzeugnisse offenbar Schule gemacht haben. Die Einleitung führt den zunächst als Widerspruch erscheinenden Titel auf ein Programm Goethes zurück, das eine ebenso sorgfältig beobachtende wie phantasievoll sehende „anschauende Urteilskraft“ forderte und hier mit in die gleiche Richtung weisenden Postulaten Kants und Schillers untermauert wird.

Fünf Aufsätze analysieren Bilder bedeutender Maler (Cézanne, Dix, Chardin, Rembrandt, Runge), die – zum Teil verschlüsselte – Hinweise auf pädagogische Fragen enthalten. Wie Theodor Schulze bei seinem Versuch, die „pädagogische Paargruppe“ als durchgängiges Motiv in der Kunstgeschichte anzusiedeln, selbstkritisch einräumt, gibt es nicht allzu viele Berührungspunkte zwischen Malerei und Pädagogik. Er und Konrad Wünsche ziehen deshalb auch religiöse Motive zu ihren Vergleichen heran. Für die immer wiederkehrende Schulaufgabe der Bildbetrachtung können nicht nur Kunsterzieher vielfache Anregungen aus den detail- und kenntnisreichen Analysen gewinnen. Herausgeber und Verlag sollten allerdings prüfen, ob die verschwommenen grauen Abbildungen nicht durch bessere Farbdrucke ersetzt werden können, damit der Leser alle Erkenntnisse der Interpreten nachvollziehen kann.

Wer als Literaturlehrer(in) sich gegen Kritik an seiner Lektüre-Auswahl wappnen oder auch nicht-literarische Texte wie Comics oder Bilderbücher behandeln möchte, findet bei Michael Brumlik („Die

Geburt der Pädagogik aus der Verbannung der Mythen") und Christian Marzahn („Drogen-Kultur als Bildung des Geschmacks") handliche Argumente und herzerfrischenden Zuspruch. Die phänomenologischen Notizen Käte Meyer-Drawes vermitteln – allerdings von hoher philosophischer Warte aus – Zugang zu frühkindlicher Weltsicht, wie sie in Zeichnungen, die Erwachsenen eher unbeholfen erscheinen, zum Ausdruck kommt. Die „Anfänglichen Aufmerksamkeiten" von Horst Rumpf bieten für die Aus- und Fortbildung von Lehrern neben humorvoll verhüllter Kritik gängiger Lehrer- und Schülerrollen zahlreiche und praxisnahe Anregungen für Unterrichtsplanung und Seminargespräche.

Insgesamt also eine bereichernde und streckenweise sogar spannende Lektüre, die man auch häppchenweise genießen kann. Man kann sie besonders Auslandslehrern empfehlen, die den Kontakt zu aktuellen pädagogischen Tendenzen in Deutschland nicht verlieren möchten.

Josef Krauthausen

Erziehungswissenschaftler entdecken den „Gegenstand“ Biographie

Dieter Baacke, Theodor Schulze: Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Juventa Verlag Weinheim und München 1993, 277 S., DM 38,-, ISBN 3-7799-1010-1

„Aus Geschichten lernen" – das ist eine Formel, die sich „zu einem Programm entfaltet" hat, „zum Programm einer hermeneutisch und biographisch orientierten, narrativen Pädagogik" (S. 6). – so steht es im Vorwort der Neuauflage von 1993 des unter demselben Titel bereits 1979 erschienenen Buches mit dem zielbewußten Zusatz: „zur Einübung pädagogischen Verstehens". Der weit gefaßte Titel wird allerdings eingeschränkt auf Beiträge, die sich – jeder in sich geschlossen – im wesentlichen mit der Frage befassen, wie Biographien, Autobiographien, Lebensläufe bzw. Lebensgeschichten für die Pädagogik nutzbar gemacht werden können. Dazu werden Beispiele geboten; aber in der Mehrzahl der aus der Erstausgabe fast unverändert übernommenen Untersuchungen handelt es sich um grundsätzliche und grundlegende Überlegungen, wie mit wissenschaftlichen Methoden in verschiedenen Disziplinen bisher kaum beachtete Forschungsfelder und -materialien ausgewertet werden könnten. Nachbarwissenschaften wie die Psychologie oder Soziologie sollen der Pädagogik helfen, die Fragen zu stellen, die dem vielschichtigen und tiefgründigen „Gegenstand" Biographie am ehesten gerecht werden.

Jeder, der sich einmal mit solchen Quellen befaßt hat, die in der Geschichtswissenschaft fester Bestandteil historischer Forschung sind, weiß, mit welcher Vorsicht Lebensdarstellungen auf ihren Aussagegehalt hin geprüft werden müssen. Die Absicht des Autors – um nur ein Beispiel zu nennen –

läßt seine Biographie in dem von ihm gewünschten Licht erscheinen. Die Bielefelder Pädagogen, die in der Erforschung von biographischen Zeugnissen einen neuen Ansatz für die pädagogische Wissenschaft sehen, hoffen allerdings über die Erkenntnis hinaus auch das Lernen neu zu entdecken. Sind doch nach ihrer Meinung „Lebensgeschichten zuerst und vor allem Lerngeschichten" (S. 9).

Wer als Pädagoge im Schuldienst steht und täglich mit der Umsetzung dessen zu tun hat, was die pädagogische Wissenschaft erforscht, kann sich in der Mehrzahl der Beiträge in diesem Buch der Freude an fachspezifischen, terminologisch zugespitzten Analyseexperimenten hingeben, – ob er dabei auch Brosamen findet, die von des reichen Wissenschaftlers Tische fallen, bleibt seinem intensiven Bemühen, seiner Geduld und seiner originären Lebensgeschichte vorbehalten. Denn „wenn wir die Bildung der Persönlichkeit, die wir in ihrer Individuation verfolgen, zugleich als Sozialisation im strengen Wortsinn verstehen wollen, so dürfen wir uns die lebensgeschichtlichen Zusammenhänge nicht einfach nur an kulturellen Daten aufgehängt denken, bestimmungslos vage an einer kulturellen Faktizität festgemacht, sondern wir müssen das psychoanalytisch-tiefenhermeneutisch erschlossene Persönlichkeitsprofil einer historisch-materialistischen Gesellschaftstheorie, das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, unverkürzt radikal vermitteln" (S. 242) „Unser Interesse an lebensgeschichtlichen Darstellungen, in autobiographischen Texten in der pädagogischen Sozialisation, reklamiert von vornherein ein über familiäre Interaktion hinausgehendes Verständnis der Sozialität von Individuen" (S. 247). – Na denn!

Dr. Friedhelm Forwick

Südwestdeutsche Facetten einer „Schülervolkskunde“

Werner Metzger: Die Bräuche der Abiturienten – Vom Kartengruß zum Supergag. Universitätsverlag Konstanz 1993, 149 S., DM 38,-, ISBN 3-87940-438-0

In dieser „Skizze", wie der Autor mit Recht sagt, geht es allerdings um mehr als man beim Lesen und Betrachten der Beschreibungen und Bilder zunächst wahrnimmt. Nicht nur eine Sammlung von Abiturientenabschiedsveranstaltungen nach in der Regel neunjähriger Gymnasialzeit, nicht nur eine Dokumentation von Abschiedsgrußpostkarten und nicht nur eine in den Schulen oder auf deren Gelände bestaunbare Denkmalpflege ehemaliger Abiturientenjahrgänge füllen den größten Teil dieses gut lesbaren Buches. Dieser Teil ist sozusagen das „Material", mit dem der Autor umgeht (ausschließlich übrigens aus dem baden-württembergischen Raum), – die letzten Seiten zeigen, daß eine grundsätzliche Sache auf dem Spiel steht: sind die Abschiedsveranstaltungen der Abiturienten geeigneter Forschungsgegenstand für die Volkskunde?

Handelt es sich um einen „Brauch“ (oder gar „Bräuche“, wie der Titel sagt)? Man sollte das Buch zweimal lesen! Einmal mit dem Schlußkapitel beginnen! Denn unter dem Aspekt, daß hier für die Volkskunde ein neuer Ansatz vorgeschlagen wird, aus relativ jungen Erscheinungen sozusagen das Entstehen (ich würde sagen) eines Brauches zu beobachten und zu erforschen, unter diesem Aspekt erhalten manch detailliert beschriebene zum Teil originelle, zum Teil geschmacklose Abschiedsveranstaltungen frustrierter oder anhänglicher Pennäler einen neuen Sinn. In manchen Fällen fragt man sich, welche Bedeutung die Schularchitektur für das „Leben“ in der Schule und den Abschied von ihr gehabt hat. Viele Fragen bleiben offen, aber das ist ja auch gewollt. Handelt es sich doch um einen „Anstoß“ in Form einer „Skizze“.

Dr. Friedhelm Forwick

Deutsche Suche nach der Kapitale

Uwe Schultz: Die Hauptstädte der Deutschen. Von der Kaiserpfalz in Aachen zum Regierungssitz Berlin. Verlag C. H. Beck München 1993, 269 S., DM 44,-, ISBN 3-406-37647-9

Der Buchtitel „Die Hauptstädte der Deutschen“ spielt mit der banalen Feststellung, daß die deutsche Geschichte anders verlaufen ist als die der Nachbarnationen Frankreich und England. Deren Identifikation mit ihrer jeweiligen Hauptstadt unterliegt seit Jahrhunderten keiner Anfechtung. Wäre ein Bestehen auf der Differenz der deutschen zu diesen Nationalgeschichten die Veranlassung zu einem Buch, so führte dies nicht zu neuer Einsicht, basierte jedoch auf gesicherter historischer Erkenntnis.

Der Untertitel indes suggeriert eine Art Folgerichtigkeit; der Klappentext gar, als autoritative Äußerung des Verlagslektorats, dekretiert: „Die Suche der Deutschen nach ihrer Hauptstadt ist eine unendliche Geschichte“, als ob dieses Volk seit Karl dem Großen (der doch nicht sein König war und ihm also nur zu einer „sozusagen pränatalen – deutschen Hauptstadt“ [S. 14], Aachen nämlich, verhelten konnte) sich vor allem in der Suche nach einer Hauptstadt verzehrt hätte.

Welchem Anlaß verdankt endlich das Buch seine Existenz? Dem Leser schwant es: der Hauptstadtdebatte des Jahres 1991, die den Hessischen Rundfunk zu seiner Sendereihe „Die deutsche Hauptstadt – Der wechselnde Regierungssitz in Geschichte und Gegenwart“ inspirierte. Hochkarätige Historiker von Lothar Gall bis Wolfgang J. Mommsen und Publizisten wie Eckhart Kleßmann und Hans-Otto Schembs, insgesamt 20 AutorInnen, lieferten Beiträge von durchaus unterschiedlicher Qualität. Neben Achatz von Müllers dichtem Panorama des magischen Prag unter Rudolf II. gelangt Michael Stürmer über den Brandenburg-Topos „Streusandbüchse“ etc. zu der wichtigen

Mitteilung, das „Tiergartenviertel“ in Berlin habe „seinen Namen“ von dem „Tiergarten“, in welchem König Friedrich Wilhelm I. „die exotisch-kostspieligen Tiere“ habe „von seinen militärischen Freunden jagen“ lassen, um „den höfischen Prunk mit harter Hand“ zu eliminieren [S. 138]. Anschließend klagt er dreimal die verflissene DDR dafür an, daß sie – töricht genug – in Berlin und Potsdam Baudenkmäler der preußischen Geschichte in Staub und Asche gelegt hat. Ein Schelm, wer sich dabei etwas denkt; gehört Stürmer doch zu denen, die den Wiederaufbau des Berliner Stadtschlosses fordern.

Während der Herausgeber in seinem Vorwort vorsichtig den Gedanken äußert, daß das „Land der Mitte“ bis heute keine „selbstverständliche Mitte“ habe und hierin „vielleicht sein größter Vorteil vor allen Ländern Europas“ liege, lassen die Autoren sich von solch übergreifender Fragestellung wenig beirren. Entweder plädieren sie in die 91er Debatte hinein und stützen ihre vorgefaßte Meinung auf „historische“ Gründe, oder sie handeln ihr Thema rein historisch ab. In beiden Fällen haben die Debatte über die deutsche Hauptstadt und die Hauptstädte der Deutschen nichts miteinander zu tun.

Bernd Müller

Vom Beziehungsgflecht der Ostseeanrainer

Mare Balticum 1993 – Regionale Identitäten in den Ostseeländern. Herausgegeben von der Ostseegesellschaft e. V., Europaweg 4, 23570 Lübeck, 144 S., DM 15,-

Der Umbruch in den Ländern Mittel- und Osteuropas hat mit der vielfältig veränderten politischen Situation auch die Region um die Ostsee herum (wieder) in den Blickpunkt gerückt. Nach der scharfen Ost-West Zäsur seit 1945 kann man sich nun daran erinnern, daß es außer dem Mittelmeer auch im Norden seit Jahrhunderten immer einen verbindenden, grenzübergreifenden Kultur- und Wirtschaftsraum gegeben hat, der heute rund 50 Mio. Menschen umfaßt: das mare balticum.

Die 1988 gegründete Ostseeakademie in Lübeck-Travemünde will diese übernationale Gemeinsamkeit pflegen. Sie legt mit ihrer zweiten Broschüre hier die Beiträge des internationalen Kolloquiums „Regionale Identitäten in den Ostseeländern“ aus dem Jahr 1993 vor und fügt eine Reihe von weiteren Aufsätzen an mit den Überschriften: Partnerschaft im Ostseeraum, Kulturelle und maritime Beziehungen, Wirtschaft und Verkehr. Damit füllt sie ein Vakuum, das besonders jüngeren Lesern noch kaum bewußt sein wird. In 35 kürzeren Beiträgen lassen uns die Autoren aus den verschiedenen Anrainerstaaten eine Wanderung von Mecklenburg über Pommern, Polen, die baltischen Staaten, Rußland, Finnland, Schweden bis nach Dänemark und Schleswig-Holstein unternehmen. Dabei stehen Fragen der Staatsgrenzen übergreifenden regionalen Identität sowohl in ethnischer als

auch kultureller, wirtschaftlicher, historischer Hinsicht im Mittelpunkt. Gerade dieser Aspekt bringt für den Leser viel Interessantes und manches Neue.

Alle Aufsätze handeln von Begegnungen. Es geht etwa um die Beziehungen von Dänen und Deutschen in der Region Schleswig oder um Probleme der Schweden im südlichen Finnland, um Kareliden oder den Petersburger Kulturkreis, um Letten, Esten und Litauer im Baltikum oder Masuren, Kaschuben, Polen und Deutsche in Vor- und Hinterpommern. Dänisch-schwedische Gemeinsamkeiten und Gegensätze in der Ostseevergangenheit und auch Gegenwart werden dargestellt. Skandinavische Politiker äußern sich zu der dort umstrittenen Frage des Beitritts zur Europaunion oder zur ökologischen Belastung der Ostsee als Problem, das alle angeht. Vieles wird erfreulich konkret von Spezialisten ihres Faches vorgetragen, z. B. wie die enge deutsch-dänische Nachbarschaft den Landwirten auf beiden Seiten bei der Entwicklung ihrer Ackergeräte genützt hat. Volkskundliche Hinweise auf deutsch-litauische Grabsteine im Memelland oder Volkslieder fehlen genauso wenig wie Untersuchungen zur Architektur als regionales Charakteristikum in Lettland oder Estland.

Manchmal sind Einseitigkeiten nicht ganz vermeidbar, wenn z. B. ein Finnlandschwede die Alltagssituation seiner Minderheit in Finnland beschreibt. Auch erinnert man sich bei der Hervorhebung des Wertes von regionalen Identitäten zwangsläufig mit Sorge an solche Fehlentwicklungen, wie sie heute in Teilen der alten Sowjetunion oder auf dem Balkan erlitten werden. Insgesamt ist jedoch eindrucksvoll deutlich, wie fruchtbar die Begegnung verschiedener Sprachen, Kulturen, ökonomischer und historischer Erfahrungen grenzüberschreitend aufeinander gewirkt hat und so etwas wie einen „Ostseegeist“ spüren läßt. Es ist wohl kein Zufall, daß seit 1980 zwölf „Hansetage der Neuzeit“ in den verschiedenen alten Hansestädten stattgefunden haben, wie der Aufsatz über das 850 Jahre alte Lübeck von Ingeborg Sommer zeigt. Sie vergißt übrigens nicht zu erwähnen, daß die „Königin der Hanse“ ihren Namen von der wendischen Königsstadt Liubice, dem „lieblichen“ Alt-Lübeck, übernommen hat.

Eine Reihe von Aufsätzen beschäftigt sich mit Pommern und seinen alten und neuen Bewohnern. Hier war bei der Durchsicht besondere Sensibilität angesagt. Es ist mit Erleichterung festzustellen, daß in der Regel weder bei den deutschen noch bei den polnischen Autoren Töne angeschlagen werden, die einem guten Zusammenleben im Wege stehen könnten.

Die Fülle der Beiträge und die verschiedenen Autoren bringen viel Wissenswertes in unterschiedlichster Weise. Schon der zentrale Begriff der „regionalen Identität“ wird immer wieder auf seine Fruchtbarkeit und Gültigkeit untersucht und verschieden definiert. Die Aufsätze von Silke Götsch und nicht zuletzt von Aleksandr Myl'nikov („Der Petersburger Kulturkreis“) sind hier von besonderem Interesse. Es ist auch zu begrüßen, wenn die

„Deutsch-dänische Nachbarschaft: Schleswig – Beispiel für Europa?“ unter dem gleichen Titel gleich zweimal, einmal aus dänischer und dann aus deutscher Sicht behandelt wird. Im Fall des Aufsatzes über Stettin von Ilse Gudden-Lüddecke ist man gelegentlich sogar erleichtert, daß es daneben auch den sehr lesenswerten Aufsatz über Pommern von Christian Graf von Krockow gibt.

Der Ostseeraum stand bisher kaum in einem zentralen Blickpunkt des Auslandschulwesens, obwohl die nachweislich erste deutsche Auslandschule in Reval gegründet wurde und die beiden ältesten heute noch bestehenden in Stockholm und Kopenhagen arbeiten. Es wird mit der vorliegenden Broschüre also auch eine Lücke in der Gesamtdarstellung deutscher Schularbeit im Ausland geschlossen.

Dr. Dietrich Peinert

Ungarn im Spiegel seiner Geschichte

Balázs Várkonyi/Katalin Liebmann: Ungarn – eine kleine politische Landeskunde. Verlag Bonn Aktuell München 1993, 119 S., DM 14,80 – ISBN 3-87959-492-9

Für dieses aus dem Ungarischen ins Deutsche übersetzte Taschenbuch zeichnen zwei in Budapest arbeitende Journalisten verantwortlich. Ihr Anliegen ist gegenwartspflichtig, der Stil entsprechend sachlich informierend, die inhaltliche Darstellung exemplarisch knapp unter Verzicht auf historische Mannigfaltigkeit oder Bildfolgen und bei Beschränkung auf die Hauptlinien des staatlichen Werdeganges.

Zu Recht genießt Ungarn in der deutschen Öffentlichkeit tiefe Sympathien, dies vor allem seit der Revolution von 1956 sowie seiner praktischen Hilfe auf dem Wege Deutschlands zur Wiedervereinigung. Außerdem erhält es gegenwärtig für den freiheitlichen Vollzug seines politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Systemwandels von deutscher Seite manche tatkräftige Unterstützung. Aus dieser aktuellen Situation freundschaftlicher Beziehungen heraus ist das Buch geschrieben, das sich auch hierdurch als landeskundliche Einführung empfiehlt.

Harry Werner

Mexiko – Aspekte seiner Kultur und seiner Entwicklungsdynamik

Rafael Sevilla / Arturo Azuela (Hrsg.): Mexiko – die institutionalisierte Revolution. Horlemann Verlag 1993 Unkel/Rhein und Bad Honnef, DM 38,-, 301 S., ISB 3-927905-82-8.

Der Sammelband in der Reihe „Edition Länderseminare“ geht zurück auf eine gemeinsame Veranstaltung des Instituts für wissenschaftliche Zusam-

menarbeit Tübingen und der Friedrich-Ebert-Stiftung Bonn. Die Beiträge schließen den Entwicklungsstand bis Oktober 1993 ein, können also nicht mehr die entscheidenden Vorgänge einbeziehen, welche seither das Land erschütterten (Aufstand in Chiapas, Ermordung des Präsidentschaftskandidaten Colosio) und welche voraussichtlich einige grundlegende Veränderungen bewirken werden.

Die Herausgeber nennen zunächst die Zielsetzung und geben eine Zusammenfassung aller Beiträge. Dann vermittelt C. U. Moulines einen knappen, jedoch gut verständlichen Überblick über die gegenwärtige Situation der Philosophie in Mexiko, vor allem zum Gegensatz zwischen national-mexikanischer und universeller Philosophie; eine Rolle spielen auch die Einflüsse aus Spanien (Gaos, Xirau) und Deutschland. Mit der Stellung Leopoldo Zeas zur Philosophie der Befreiung setzt sich G. Sauerwald auseinander, wobei die Sympathie des Autors dem von seinen Gegnern (allen voran Enrique Dusel) oft heftig angegriffenen Zea gilt; der ebenso ausführliche wie informative Beitrag dürfte eher Fachleute ansprechen.

Einer breiten Leserschaft kann bestens empfohlen werden, was H. Pietschmann zu sagen hat zu dem umfangreichen Thema „Sprache, Mission und Kolonisation oder die Entstehung neuer kultureller Identität“. Er geht ein auf das Verhalten der Spanier gegenüber den Indigenas in der Zeit der Conquista, insbesondere mit Bezug auf die Sprache – stets konkret, mit guten Beispielen, überzeugend und anregend. H. A. Steger schreibt über Octavio Paz und das Konzept der mexikanischen Binnengesellschaft, mit zahlreichen einschlägigen Zitaten, aber mehr für Spezialisten. A. Azuela (ein Enkel des Klassikers im Bereich des Revolutions-Romans) äußert sich erwartungsgemäß zum Thema des Romans über die mexikanische Revolution. In seinem Überblick stellt er sowohl den Kreis um seinen Großvater Mariano als auch mehrere Autoren der Gegenwart vor, kurz, nicht vertiefend, dafür informativ. Mehr erfährt der Leser bei K. Meyer-Minne, der näher auf den historischen Hintergrund der Revolution eingeht, Zitate und Parallelen aus einschlägigen Romanen liefert und als notwendige Ergänzung zum Artikel von Azuela dient.

H. Haufe stellt die Stadt als Lebensraum vor und untersucht das indianische und das spanische Erbe. Der Kunsthistoriker vermittelt einen sehr hilfreichen chronologischen Überblick mit ganz konkreten Beispielen; leider lag dem Rezensenten nur ein Vorab-Exemplar vor, in dem die zum Verständnis des Textes nötigen 16 Abbildungen fehlten.

Mit der Außenpolitik befassen sich die nächsten Beiträge. M. Mols liefert sehr interessante Einblicke in die Veränderungen seit 1970, auf dem zeitgeschichtlichen Hintergrund. Er bringt zahlreiche dem Durchschnittsleser kaum bekannte, aber wichtige Einzelheiten und spricht auch über Probleme und Perspektiven. I. Castejón Pavón begrenzt sich auf das Verhältnis Mexikos zu den mittelamerikanischen Nachbarn. Die Autorin (aus Honduras) er-

klärt die zunächst gleichgültige Haltung Mexikos und den allmählichen Wandel, von 1964 (Díaz Ordaz) bis heute; sie analysiert dazu die bilateralen Beziehung zu den einzelnen Ländern. J. Muino Kielmann (Botschaftsrat an der mexikanischen Botschaft in Bonn) erläutert aus offizieller Sicht die Situation des Landes im Nordamerikanischen Freihandelsabkommen (noch vor dem inzwischen erfolgten Inkrafttreten des Vertrages). Seine nicht mehr ganz aktuelle und erwartungsgemäß sehr optimistische Sicht überzeugt nicht unbedingt; bleibenden Wert besitzen dafür die Informationen über die Hintergründe und die dem Leser kaum bekannten Einzelheiten des Vertrages.

Mit der indigenen Bevölkerung Mexikos im interkulturellen Machtgefüge beschäftigt sich ein ausgesprochen lesenswerter Beitrag von U. Köhler. Der Ordinarius für Völkerkunde und Fachmann für Alt-Amerikanistik gibt einen Überblick über Siedlungsgebiete, Volksgruppen, Wirtschaft, Gesellschaft, Assimilierungszwänge und Reaktionen darauf, die minimalen Aufstiegschancen. Der höchst informative Text zeigt bei aller gebotenen Sachlichkeit auch das persönliche Engagement des Verfassers. Eine Art Fallbeispiel zum Thema liefert M. Guidi, welche ausführlich berichtet über die Auswirkungen des „mexikanischen Nationalprojektes“ auf eine mixtekische Gemeinschaft im Staat Oaxaca. Der sehr gründlich belegte Beitrag kann nicht zuletzt dem Verständnis des Aufstandes in Chiapas zu Beginn des Jahres 1994 dienen. Den Band beschließt K. Madlener mit einem Bericht über Stellung und Aufgaben der Nationalen Menschenrechtskommission Mexikos. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung seit 1990 (mit Seitenblicken auf Guatemala): Vorstellung der staatlichen Institutionen mit ihren Kompetenzen und Schwachstellen. Der eher trockene Text bringt kaum konkrete Beispiele und hinterläßt beim Leser wegen seiner (gewiß nicht unberechtigten Kritik) ein Gefühl der Hoffnungslosigkeit.

Verschiedene Beiträge bieten eine unterschiedlich ergiebige Bibliographie. Einige Druckfehler beeinträchtigen die Lektüre (so regiert de la Madrid laut S. 179 bis 1989; auf S. 228 steht zweimal Hildago statt Hidalgo). Aus dem vielseitigen Angebot durch die Autoren aus Deutschland, Mexiko, Honduras, Venezuela, Argentinien und Spanien wird sich der Leser diejenigen Texte herausgreifen, die ihn besonders ansprechen.

Dr. Rudolf Kerschner

Ein treffendes Bild vom heutigen Chile

Chile – Ein Land zum Leben, Arbeiten und Investieren. Santiago de Chile 1994, 355 S., DM 25,- (plus Versandkosten), ISBN 7392.01-3. (zu beziehen beim Herausgeber: Deutsch-Chilenischer Bund, Av. Vitacura 5875, Vitacura, Santiago de Chile)

Im Jahre 1930 schrieb Dr. Carlos Keller im Auftrag des Deutsch-chilenischen Bundes ein Handbuch für ausreisewillige, deutschsprechende Euro-

päer, um ihnen die Übersiedlung schmackhaft zu machen und zu erleichtern (S. 5). Es ist wieder so weit, so will uns dieses neue Buch sagen, wohl weniger zum Auswandern, als dort zu investieren und zu arbeiten. Der wirtschaftliche Aufschwung des Landes rechtfertigt den Anspruch, lag doch die Steigerung der Produktion in der letzten Zeit bei jährlich 7 %. Hohe Aktienkurse, die relativ harte Währung (rund 10 % Inflation), etwa 2,3 Milliarden US Dollar an Investitionen in 1993 (darunter recht wenig deutsches Kapital) sprechen für sich. Die Ausführungen erfüllen eine äußerst wichtige Aufgabe und informieren in einer Weise über das kleine Land, wie es bisher nicht geschehen ist. Es geht über Anreise, Leben und Arbeiten, Wirtschaft und Investieren zum Tourismus, von Abriss der Geschichte, Politik, Kultur zu allgemeinen Informationen bezüglich Studium von Ausländern im Lande, zu Schulen, zur Literatur, zur medizinischen und Altersversorgung, zu den Steuern, zum Zoll. Eine Sprachhilfe (Chilenismen) ist nicht vergessen, ebenso wenig die Landkarten. Eine Reihe ausgezeichneter, bunter Illustrationen schmücken das Buch.

Man kann es nicht genug loben. Endlich einmal etwas, was kein europäischer Gelehrter verfaßt hat und was dann die unübersehbaren, kleinen, für Landeskundige so fürchterlichen Fehler aufweist. Ein Buch aus Chile selber unter genauester Kenntnis des derzeitigen Standes, besonders der Industrie.

Ein Muß für jeden, der dort arbeiten oder investieren will, mit dem Land handelt. Für Diplomaten, Lehrer etc. endlich die komplette Information.

Dr. Manfred Sauer

Ein „Büchmann“ der Bibel

Heinrich Krauss: Geflügelte Bibelworte. Das Lexikon der biblischen Redensarten. Verlag C. H. Beck München 1993, 276 S., DM 38,-. ISBN 3-406-37730-0

Der Verfasser, Redakteur und Drehbuchautor, bietet einen „Büchmann“ der Bibel, also einen Zitatenschatz, der ausschließlich aus den biblischen Büchern stammt. Fast auf jeder Seite findet sich Überraschendes, Redewendungen, die man nie und nimmer in der Bibel gesucht hätte, so umgangssprachlich sind sie geworden. Zitiert wird natürlich nach Luther. Krauss beschränkt sich nicht auf die Angabe des Fundortes, sondern gibt Hinweise auf den ursprünglichen Sinn, erklärt Lebensumstände der biblischen Zeit und die sprachgeschichtliche Herkunft. Frappierend oft der Umfang der Erläuterungen, die dem Wißbegierigen entgegenkommen, so etwa die Ausführungen zur Zweischwerterlehre, für mittelalterliche und neuere Geschichte von großer Bedeutung (S. 242). In gleicher Weise hervorragend der Anhang: Neben den Literaturhinweisen gibt er vor allem Informationen über die Bibel und die biblischen Bücher: kurz, prägnant, gut.

Das Buch hat einen festen Einband und gehört in jede Handbibliothek. Ein Segen bei der Flut heutiger Knautschware an Taschenbüchern, wo bekanntlich alles gedruckt wird. Wer dazu ein passendes Zitat sucht, der schlage auf Seite 36: Des vielen Bücher-machens ist kein Ende (Prediger Salomo 12,12). In diesem Fall hat es sich gelohnt.

Dr. Manfred Sauer

Aphorismen zur Theorie und Didaktik des Deutschunterrichts

Hans Dieter Burkert: Schulsplitter, Germanistisch-didaktische Skizzen eines Schulpraktikers. Verlag Die Blaue Eule, Essen 1993, 67 S., DM 39,00, ISBN 3-89-206-533-0

Der Titel des Buches – man wird an das Sprichwort von den Spänen erinnert, die beim Hobeln fallen – impliziert bereits, daß es hier um die Arbeit eines Schulpraktikers gehen wird, eines Deutschlehrers allerdings, der über den Sinn seines fachlichen und pädagogischen Tuns bei diesem und jenem „Unterrichtssplitter“ intensiv nachdenkt.

Dieses Nachdenken wird oft in skizzenhafter Form dargestellt. Mit wenig Redundanz werden die wesentlichen Gedanken und Zusammenhänge manchmal bis hin zur graphischen Veranschaulichung oder bis zum schematisierten Extrakt verdeutlicht. Der Vorteil dieses Verfahrens für den Leser liegt darin, daß ihm ein hohes Maß an Übersichtlichkeit und Prägnanz geboten wird. Zugleich setzt es aber den belesenen Fachmann mit guten literaturspezifischen Kenntnissen voraus, der die abstrakten Theoriemodelle durchschauen und sich deren Dienlichkeit im Schulalltag für einen lebendigen Unterricht vorstellen kann.

Mit vier Themenbereichen setzt sich der Autor auseinander, die im Unterrichtsfach Deutsch bedeutsam sind:

Lesebuchtheorie – Hier werden stichwortartig die Kriterien entwickelt und begründet, die ein gutes Lesebuch und eine sinnvolle Lesereziehung ausmachen.

Umgang mit Texten – Verschiedene analytische Verfahren zur Textinterpretation werden übersichtlich dargestellt.

Aufsatzlehre als Gestaltungsprozeßlehre – Reflektiert wird über die Wandlung der Aufsatztheorien seit den frühen 70er Jahren von einer soziologisch orientierten, hin bis zu einer eher prozeßorientierten didaktischen Konzeption.

Kreatives Schreiben – Gerade dieses Kapitel, welches ein Projekt aus dem Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe dokumentiert, zeigt, zu welchen Leistungen Schüler gebracht werden können, wenn Inhalte und Vorgehensweisen des Deutschunterrichts literaturtheoretisch und fachdidaktisch sorgsam und umsichtig aufbereitet werden.

In zwei weiteren Kapiteln stellt der Autor Vorträge vor, die im Rahmen einer Studienfahrt nach Budapest zum Thema „Ungarische Literatur“ und

„Sprachbau und ungarische Sprache“ gehalten worden sind.

Ein anspruchsvolles Buch, welches die „Splitter“ des Unterrichtsalltags zurückführt auf die übergeordneten theoretischen Grundlagen und pädagogischen Zielsetzungen.

Dieter Klapproth

Arbeitstexte für den Deutschunterricht

Gelfert, Hans-Dieter: Wie interpretiert man eine Novelle und eine Kurzgeschichte? Verlag Philipp Reclam jun. Stuttgart 1993, 195 S., DM 8,00, ISBN 3-15-015030-2

Beim Lesen des Titels wird mancher/e – besonders wenn er/sie im Lehrberuf tätig ist – aufstöhnen und sagen: „Schon wieder ...!“ Aber bereits das kurze Vorwort verrät etwas von dem besonderen Anliegen des Verfassers, der darin mit Recht beklagt, daß die Novelle, die bei uns im vergangenen Jahrhundert ihre Blütezeit erreichte, heute nur noch sehr selten gelesen wird. Ganz anders bei der Kurzgeschichte (KG): Sie fand in Amerika seit etwa der Mitte des 19. Jahrhunderts den größten Anklang, wurde eigentlich erst nach dem Zweiten Weltkrieg von deutschen Autoren übernommen und sofort im Deutschunterricht häufig und stetig angeboten; da man verständlicherweise deutsche KG Übersetzungen vorzog und noch vorzieht, hat sich nach Gelfert eine für das literarische Qualitätsbewußtsein nachteilige Entwicklung vollzogen. Einmal gibt es nach dem strengen Urteil des Verfassers kaum deutsche KG, die den Vergleich mit fremdsprachigen aushalten, zum andern ist die kritische Leserrezektivität in diesem Bereich so schwach entwickelt, daß eine wesentliche Voraussetzung für das Wachsen literarischer Qualität fehlt.

Gelfert gliedert sein Arbeitsbuch in zwei Bereiche, in einen „allgemeinen“ und einen „praktischen“. Im „Allgemeinen Teil“ problematisiert er zunächst den Begriff der Gattung, wobei die deutsche Novelle recht eindeutig definiert ist. Aber zwischen Roman und KG gibt es zahlreiche fließende Übergänge, die ebenso viele unterschiedliche Zuordnungen erfahren haben und wohl fast jeden Deutschlehrer bei Gattungsdiskussionen in den Erklärungsnotstand gebracht haben dürften. Unter den Stichwörtern „Zentrierung, Pointierung, Fokussierung und dichterische Wahrheit“ gelingt dem Verfasser eine abgrenzende pragmatische Definition von Novelle und KG, wobei die der Novelle für Schüler gut nachvollziehbar erscheint, während jene für die KG auch mit Hilfe der an sich praktikablen Methode des „Ausliebens“ etwas schwieriger aussieht; der „Definitionssatz“ möge dies beweisen: „Die KG ist eine epische Prosaform, die aus kurzer Erzähldistanz ein singuläres Ereignis bzw. eine singuläre Situation als fingierte Realität darstellt und durch Pointierung oder Fokussierung darin die ‚wahre Wirklichkeit‘ freilegt, ohne auf ein allgemei-

nes Wertsystem außerhalb des Erzählten Bezug zu nehmen.“

Die Vorstellung der Hauptformen der Ereignisgeschichte (... Novellistische KG, Fallgeschichte, Tall tale, Yarn, Realistische KG, Surprise-ending story) sowie der Situationsgeschichte (Deflationsfokus, Krisenfokus, Epiphanyfokus und Initiationsfokus) verrät etwas von den zu überwindenden Schwierigkeiten bei der Arbeit in der Klasse, zumal die meisten Hinweise und Belege aus englischsprachigen KG stammen; hier kann wohl nur eine korrespondierende, fachübergreifende Kooperation mit dem Englischlehrer einen echten Erfolg erreichen. Die „klassischen Eröffnungen“ von Novelle, Erzählung und KG durch den „verräterischen ersten Satz“ bilden den Abschluß des „Allgemeinen Teils“.

Der „Praktische Teil“ umfaßt zwei Drittel des Bändchens; insgesamt 21 Texte (darunter 4 Novellen) werden vom Verfasser genutzt, seine im Theorieteil vorgetragenen Darlegungen zu beweisen bzw. zu veranschaulichen. Der Leser darf aber keine der üblichen Interpretationshilfen erwarten, die einen Text umfassend darstellen; vielmehr handelt es sich hier um punktuelle Hinweise auf die form- und „gattungsspezifischen“ Besonderheiten, die so vor allem jede angeführte KG als eine spezielle Variante dieser Spezies erscheinen lassen.

Gelfert verzichtet auch hier nicht auf Theorie; seine „Leitfäden zur Interpretation einer Novelle und einer KG“ wandeln sich durch die entsprechenden „Fahrpläne für die Interpretation“ zu – auch für Schüler leicht verständliche – methodisch-didaktische Hilfen für die Unterrichtspraxis. Daß unter den behandelten 17 KG nur 7 deutschsprachige – und die unter erheblichen Einschränkungen – angeführt werden, verwundert nach dem vorgegebenen Qualitätsanspruch kaum mehr. Aber man sollte sich doch prinzipiell fragen, ob eine ins Deutsche übersetzte/übertragene, „nach Form und Inhalt als hervorragend geltende“ KG nicht so viel von der im englischen Original gebotenen sprachlichen Form verliert, daß ihre eine „weniger der Qualität“ genügende deutsche KG vorzuziehen ist.

Der im Vorwort wie im Schluß gemachte Vorwurf, daß KG mehr unter thematischen und aktuellen Aspekten – statt formalen – ausgewählt werden, ist sicher eine wichtige Erklärung für den vorwiegend rezeptiven Umgang mit Texten; der Hinweis auf eine mehr kreative Annäherung an Literatur durch Verfassen eigener KG durch Schüler ist allerdings schon lange in Curricula zu finden, kann aber wegen des bei der unabdingbaren Nachbereitung benötigten Zeitaufwandes wahrscheinlich nur selten realisiert werden.

Trotz der Vorbehalte gegenüber der manchmal etwas apodiktisch wirkenden Textzuordnung der beiden behandelten Gattungen kann der Verfasser sicher sein, daß die mit diesem Buch arbeitenden KollegInnen in Zukunft bei der Auswahl wie bei der Interpretation von KG wesentlich kritischer handeln und damit mehr Wert auf künstlerische Qualität legen werden.

Otmar Lahr

Materialien-Handbuch Physik – ein attraktives Angebot für Physiklehrer der Sekundarstufen II –

Hans-W. Kirchhoff (betreuender Herausgeber): Materialien-Handbuch Physik – Auswerten, Interpretieren, Üben im Kursunterricht / Band 6: Quanten- und Kernphysik, Aulis-Verlag Deubner & Co KG Köln 1994, DM 92,00 als Einzelband, ISBN 3-7614-1536-2

In der Reihe der 8 Bände des neuen Materialien-Handbuchs Physik des Aulis-Verlags liegt nun als dritter erscheinender Band der Band 6: Quanten- und Kernphysik vor. Die beiden anderen bereits erschienenen Bände sind in dieser Zeitschrift bereits rezensiert worden.

Innerhalb der achtbändigen Reihe nimmt der vorliegende Band durch seine Thematik eine besondere Stellung ein, was auch bei der Stoffauswahl deutlich wird. Zwar haben Themen aus der Quanten- und Kernphysik in den Lehrplänen und Lehrbüchern für die Sekundarstufe II inzwischen einen beachtlichen Umfang. Jedoch aufgrund der Komplexität und des hohen Abstraktionsgrades der Materie liegt bisher nur wenig Material vor, das für die Verwendung im Unterricht methodisch aufbereitet wurde. Da die Themen aus dem Gebiet: Atom- und Kernmodelle dem Band 8 der Reihe vorbehalten sein sollen, war die Auswahl von Übungen für diesen Band von vornherein eingeschränkt. Dennoch sind die beiden in diesem Band vertretenen Teile Quantenphysik (Q) und Kernphysik (K) immer noch so umfangreich, daß Schwerpunkte gesetzt werden mußten.

Insgesamt sind hier 75 Übungsbeispiele ausgegearbeitet worden, 33 davon aus der Quantenphysik (u. a. Atomspektren, Fotoeffekt, Franck-Hertz-Versuch, Compton-Effekt, Gammaskopie, Elektronenbeugung, Kristallstrukturanalyse, gebundene Teilchen) und 42 aus der Kernphysik (u. a. radioaktiver Zerfall, radioaktive Strahlung, Nachweisgeräte, Kernreaktionen, Kernspaltung, Dosismetrie, Strahlenbelastung, Beschleuniger, Elementarteilchen, Astrophysik).

Bei den Themen der ausgewählten Übungen werden auch Entdeckungen der letzten 50 Jahre von historischer Bedeutung sowie Gegenstände von aktuellem Interesse berücksichtigt, deren quantitative Behandlung allmählich Eingang in den Physikunterricht der Sekundarstufe II findet.

Band 6 bestätigt den schon in den Bänden 1 und 3 gewonnenen Eindruck, daß das Materialien-Handbuch Physik ein attraktives Angebot an alle Physiklehrer der Sekundarstufen II aller Schulformen ist.

Hans-Georg Becker

Die Entwicklungsgeschichte der Hominiden

Erich Steitz: Die Evolution des Menschen. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. E.

Schweizerbart'sche Verlagsbuchhandlung Stuttgart 1993, 402 S., DM 49,00. ISBN 3-510-65159-6

In der Biologie gibt es keinen Bereich ohne Bezug zu Fragen der Evolution. Jedoch hat sich der Evolutionsgedanke weit über die Biologie hinaus entfaltet, tief hinein auch in die geistige Befindlichkeit des Menschen. Dieser Prozeß wird in neueren Theorien als ein Fortschreiten von der biologisch-genetischen in die kulturelle Evolution dargestellt. Am Ende dieser Entwicklung steht der Homo sapiens, ein Individuum, der Sprache und des begrifflichen Denkens mächtig, das sich selbstständig hat und fähig ist, Naturgesetze zu durchschauen und zu seinem Nutzen anzuwenden. Damit hat die Menschheit einen großen evolutiven Sprung getan; aber sie wäre schlecht beraten, wenn sie ihre stammesgeschichtlichen Wurzeln ignorierte und sie nicht als Komponente ihrer *conditio humana* anerkennen wollte. In diesem Zusammenhang nimmt das o. a. Buch von E. Steitz einen wichtigen Platz in der einschlägigen Literatur ein. Um den Zugang zu dem umfangreichen Wissensstoff zu erleichtern, werden im 1. Kapitel Kriterien und Mechanismen der Evolution erklärt und belegt. Das 2. Kapitel befaßt sich mit Verwandtschaft und Sonderstellung des Menschen, der indirekten Stammesgeschichte. Im 3. Kapitel, der direkten Stammesgeschichte, werden Aspekte der Menschwerdung und Grundzüge der kulturellen Evolution aufgezeigt. Die Kapitel 4–7 bringen Übersichten über geologische Formationen und paläolithische Kulturen, Daten zur Fossilierung und die Interpretation von Klima-Regeln; abgeschlossen wird mit Farbteil, Literaturverzeichnis und Register.

Die zahlreichen Quellenangaben mit besonderem Blick auf Fossilfunde und Forschungsergebnisse der letzten 20–30 Jahre sind ein Beleg für die gewissenhaften Recherchen des Autors. Es gelingt Steitz, vielfältige und ungewohnte Perspektiven und Hypothesen auszuleuchten und den Leser zu neuem Denken anzuregen. Beispielgebend dafür sind die Betrachtungsweisen zu Anpassung und Ausbreitung der Hominiden im Lebensraum Savanne. Dieser Weg im Evolutionsverlauf wird – unter Beachtung von Mutation, Selektion, Isolation, Gen-drift – mit dem Wandel bestehender Funktionen des Organismus und Veränderungen in den Überlebensstrategien begründet. Vorzügliche Abbildungen finden sich im gesamten Band, jedoch weniger durchgängig knappe Zusammenfassungen, die – zum Beispiel unter Verzicht auf manche Worthülse – besonders nach längeren Kapiteln als Gedächtnisstütze hilfreich wären.

Ein anspruchsvolles Buch für Naturwissenschaftler und sonstige Interessierte, die einer anderen Lesergemeinde angehören als der von der Frau des anglikanischen Bischofs von Worcester gewünschten. Sie soll – einer Anekdote zufolge – bei Veröffentlichung von Darwins 'Entstehung der Arten' (1859) ausgerufen haben: 'From the apes! My dear – let's hope it is not true. But if it is let's pray that it will not become generally known.'

Dr. Susanne Vogel

Autoren – Autoren

Hans-Martin Dederding/Helmut Pyczak/Günther Trüb/Marianne Trutz, Kennwort Bd. 5 und 6, Sprachbuch, Schroedel Schulbuchverlag Hannover, 1992, ISBN 3-507-41925-4, DM 22,90 und ISBN 3-507-41926-2, DM 22,90.

Hans-Martin Dederding/Helmut Pyczak/Günther Trüb/Marianne Trutz, Kennwort 5/6, Materialien–Anregungen–Informationen, Schroedel Schulbuchverlag Hannover, 1992, ISBN 3-507-41935-1, DM 42,00.

Hans Bernecker/Hans-Martin Dederding/Alfred Munzert/Helmut Pyczak/Bernhard Schroer/Günther Trüb/Marianne Trutz, Kennwort Bd. 7, Sprachbuch, Schroedel Schulbuchverlag Hannover, 1992, ISBN 3-507-41927-0, DM 21,90.

Hans Bernecker/Hans-Martin Dederding/Birgit Michaeli/Alfred Munzert/Helmut Pyczak/Bernhard Schröer/Marianne Trutz, Kennwort Bd. 8,

Sprachbuch, Schroedel Schulbuchverlag Hannover, 1993, ISBN 3-507-41928-9, DM 21,90.

Hans Bernecker/Hans-Martin Dederding/Birgit Michaeli/Alfred Munzert/Helmut Pyczak/Bernhard Schröer/Günther Trüb/Marianne Trutz, Kennwort 7/8, Materialien–Anregungen–Informationen, Schroedel Schulbuchverlag Hannover, 1993, ISBN 3-507-41937-8, DM 42,00.

Zu den Besonderheiten des Lehrwerks und wohl auch zu seinem Erfolg auf dem Markt zählt, daß einzelne Einheiten – ja sogar die Schülerbände insgesamt – sowohl kursartig durchgearbeitet werden als auch flexibel eingesetzt werden können. Dabei hilft das ausführliche Lehrerhandbuch mit Lösung, Arbeitsanregungen und Kopiervorlagen für Zusatzmaterial. Das ursprünglich für bayerische Gymnasien konzipierte Lehrwerk ist – adaptiert oder in der Originalfassung – inzwischen auch in mehreren anderen Bundesländern zugelassen.

„Ich bereue nichts!“

Der ehemalige Auslandslehrer Rüdiger Kuttropp erzählt aus seinem erfüllten Leben

Wir fanden Rüdiger Kuttropp am Strand Playa Pelada an der Boca de Nosara in Guanacaste; das liegt am Pazifik in Costa Rica. Von San José aus hatten wir uns durchgefragt, der Kulturattaché der Deutschen Botschaft hatte verneint: „Nein, Kuttropp, mir kein Begriff, ich kenne nur die sechs- und zwanzig deutschen Knackis hier, die wir betreuen.“ Der Hausmeister der Deutschen Schule im Barrio Rohrmoser wußte mehr: „Don Rudi? Klar, der tauchte hier auf damals, und der tauchte wieder ab, kam hier her mit seinem Rucksack, sagte: Kumpel, ich komme aus Asunción, Paraguay, weißt du, Goetheschule, laß mich in der Turnhalle pennen, bin auf der Durchreise. Am nächsten Morgen war er verschwunden. Hatte mich abends noch gefragt: Sag mal, Kumpel, kann man durch die Bucht von Tempisque schwimmen? Wo denkst du hin, sagte ich, du mußt die Fähre nehmen.“ Der Kapitän der Fähre spuckte nur seinen Zigarettenstummel in die aufgewühlte Bugwelle, in der eine braune Schlange schlingerte. In der Strohütte am jenseitigen Ufer sagte das Barmädchen Chiquita: „So ein Grauhaariger? Ausgebrannt? Hat hier seinen Taco ver-

speist, mit Frijoles. Ein Bier, einen Zuckerrohrschnaps, dann noch einen Taco mit Hühnerfleisch. Wieso ich das behalten habe? Er hat mir einen Silberdollar über die Tischplatte gerollt; Chiquita, hat er gesagt, das ist mein letzter. Mach mich satt.“ In Nicoya beim Padre Alfredo von den Franziskanern: „Er stand da in der Reihe, hat sich von seinem Vordermann einen Napf geliehen, hatte selbst keinen. Unser Gallo Pinto hat noch jeden wieder zum Leben erweckt. Hat dann im Großmarkt Bierkästen auf einen Laster geladen, hab den Gringo da gesehen, als ich Doña Elvira die letzte Ölung brachte.“ An der Tankstelle im Busch: „Ist zu Fuß weitergetipelt nach Nosara, der Laster bog hier nach Sámara ab, seltsamer Typ, der Gringo, hat laut gesungen, was von Sehnsucht und vom Lied der Taiga oder so.“

Olga in ihrer Bambuskneipe an der Playa Pelada: „Rudi? El Loco? Schau mal da auf der Klippe, Hombre, das ist Rudi!“ Wir hatten uns die zweite Piña Colada bestellt, da kam Rüdiger Kuttropp von der Klippe, verwehtes graues Haar um ein wettergebräuntes Gesicht mit ehrlichen blauen Augen, zerrissenes Hemd,

wadenlange ausgefranste Jeans, in der rechten Hand eine Angel, in der linken zwei Dorados, schöne feuchtglänzende Fische. Die legte er vor Olga hin. Olga hob einen nach dem andern hoch, wog die Fische mit der Hand. „Vierzig Colones!“ sagte Olga. „Sechzig, Olga, und ein Bier!“ sagte Rüdiger Kuttropp. „Und eine Piña Colada für Herrn Kuttropp“, sagte ich. „Das labbrige Zeug kannst du dir in die Haare schmiern! Vermach mir dein T-Shirt!“ So kamen wir ins Gespräch. Rüdiger Kuttropp zuerst sehr zögerlich, aber Ana Carina an meiner Seite munterte ihn auf: „Rüdiger, ein westfälischer Steppenwolf, verschlagen an die Playa Pelada. Rüdiger, wie fängst du alles an?“ „Wie's bei jedem von uns anfing, Schöne, am Habsburger Ring!“ Und er ließ das Bavaria Bier aus der handlichen Flasche in seine Kehle rinnen, wischte sich mit dem Handrücken über den Mund. „Und ich sage dir, Schöne, ich bereue nichts!“

Wir wollen in unserer Zeitschrift in lockerer Folge Begebenheiten aus dem Leben des ehemaligen Auslandslehrers Rüdiger Kuttropp aus Roxel bei Münster nachdrucken, die er Ana Carina und mir erzählt hat an unseren langen Abenden in Olgas Bambushütte, wenn die Zickaden uns einsirren, wenn Olga einen Daiquiri spendierte, weil wir die letzten Gäste waren, bevor Rüdiger Kuttropp sich auf seinen Lattenrost unterm Bambusdach verzog. Hier hauste er, hier wollte er seinen Lebensabend verbringen. Aber Ana Carina hatte ihn überzeugt: „Pack aus, Steppenwolf!“ hatte sie gesagt, „damit die jungen Lehrer wissen, was sie erwartet im Ausland!“ „Ich habe Schulleiter weinen sehen, aber ich sage dir, Schöne, jeder von uns muß seine eigenen Erfahrungen sammeln! Sonst wirst du nicht erwachsen, Schöne!“ Aber dann ließ sich Rüdiger Kuttropp bereden, Rüdiger Kuttropp packte aus: „Ich bereue nichts!“

H. W.

Da hatten sie einen Irren, sag ich euch, in La Paz, aber als ich damals nach Bolivien kam, Anfang der siebziger Jahre, da rannte da eine ganze Menge irrer Typen rum, allesamt vom Habsburger Ring vermittelt; da sagte dir Dr. Vix: „Oruro in der bolivianischen Pampa ist gerade frei, gehen Sie mal über die Straße da ins Hansa Reisebüro, da besorgen die Ihnen sofort eine Schiffspassage nach Arica.“ Es war dann die „Rossini“, einer von diesen italienischen Musikerdampfern der Südamerikalinie. Von

Genua aus ging das los; und da lernte ich den Kumpel Hubert Lawin kennen, aus Berlin war der weg, auch gerade vermittelt, nach La Paz, Deutsche Schule Mariscal Braun. Kurz hinter Genua in der Bucht von Marseille haben wir uns an die Tischkante festkrallen müssen beim Skatspielen, so schaukelte der Kahn, Windstärke dreizehn, aber da mußt du durch, wenn du Auslandslehrer werden willst. Der dritte Mann beim Skat war Ludwig Schneider, hochbegabter Musiklehrer; der hatte seinen Flügel mit auf der „Rossini“; da weiß ich noch, als die in Arica den Flügel mit einem Ladebaum vom Schiff hievt, da ließen die den erst mal aufticken auf der Mole, zweimal ließen die den aufticken, was hat der Schneider gejammert, und ein Jahr später brannte der Flügel, aber das ist eine andere Geschichte. Von dem irren Typen aus Berlin wollte ich erzählen. Bei Patacamaya, auf dem Weg zum Vulkan Sajama, wißt ihr, wo das ist? Nein, könnt ihr auch nicht wissen. Extremes Andenhochland, sag ich euch, über viertausend Meter, da wächst kein Baum, im Winter eine knackige sonnige Kälte, daß du auf der Nordseite deines Körpers schwitzt und auf der Südseite vor Kälte bibberst. Wollte zum Sajama, dieser Berliner, mit seinem VW-Bus. Da mußt du durch einen großen flachen Steppensee, die Furt ist mit Stecken markiert, eigentlich kein Problem. Was meinst du, abends blieb Hubert dann stecken im See, im Schlamm, nichts zu machen, und am Morgen war der See zugefroren, und mitten im See der VW vom Hubert Lawin, eingefroren, festgefahren. Da kannst du, wenn du Pech hast, auf das Frühjahr warten. Aber das ist eigentlich auch eine andere Geschichte. Was ich erzählen wollte, ist der irre Segeltörn nach Galapagos, oder jedenfalls wollten wir dahin. Hubert sagte: „Rüdiger, ich brauche einen Steuermann. Machst du mit?“ Keine Frage, aber dann war das die Hölle für mich, Hubert war der brutalste Skipper seit Captain Bligh auf der Bounty, ach, was sagte ich, Captain Bligh war ein sensibler Sozialarbeiter gegen den grausamen Skipper Hubert Lawin aus Berlin

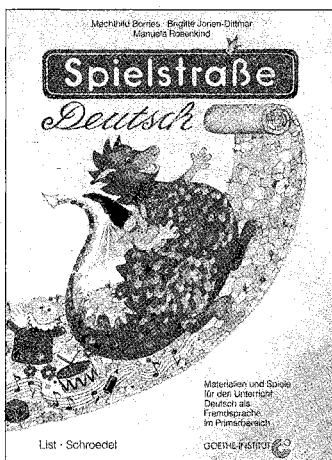
Welches Schicksal erwartet Rüdiger Kuttropp auf dem Segeltörn nach Galapagos? Was hat den Skipper Hubert Lawin zum Brutalo werden lassen? Spielt Osborne Veterano eine Rolle? Eine Kollegin, mit der er sich bis auf's Messer über die Einführung von VORWÄRTS INTERNATIONAL stritt?

Lesen Sie im nächsten Heft die nächste Folge von: „Ich bereue nichts!“

Spielstraße Deutsch

**Materialien und Spiele
für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache
im Primarbereich**

Auslieferung bei
Inlandbestellungen:
Schroedel
Schulbuchverlag
GmbH, Hannover
Bestellungen aus
dem Ausland an:
Brockhaus
Kommissionsgeschäft
GmbH,
Kreidlerstraße 9,
D-70806 Kornwestheim



Schülermaterial
ISBN 3-507-01418-1
Preis 25,90
Lehrerhinweise
(mit Cassette)
ISBN 3-507-01419-X
Preis 39,-

Die »Spielstraße Deutsch« enthält unterschiedliche spielerische Materialien (Sprechspiele, Schreibspiele, Handlungsspiele etc.), die Kinder zur deutschen Sprache hinführen und elementare Kenntnisse vermitteln. Die fröhliche, farbige Gestaltung der Arbeitsblätter spricht die Kinder an und motiviert sie zu vielfältigen Aktivitäten. Die »Spielstraße Deutsch« wird durch einen ausführlichen Lehrerband und eine Cassette (mit Liedern, phonetischen Übungen, Rhythmisierungsvorschlägen und Hörverständnistexten) ergänzt. Das Material kann unabhängig vom jeweils benutzten Lehrwerk eingesetzt werden.

Schroedel Schulbuchverlag GmbH
D-30517 Hannover · Telefon (05 11) 83 88-0

