

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien



**Schülertheater
in Lateinamerika**

Die Sprache Deutsch

Einkommensteuer

Der deutsche Lehrer im Ausland

43. Jahrgang – Januar 1996

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

Manfred EGENHOFF
c/o Liceul Honterus, Curtea Honterus 3
2200 Brasov, Rumänien

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. 20, vom 1. 1. 1995
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 60,-;
Einzelheft DM 17,60; jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer
Ausland: Jahresabonnement DM 67,-;
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: Rosamaria Pereira
Schülertheater an der Hölters-Schule,
Buenos Aires/Argentinien

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 1995/97 setzt sich zusammen aus:

Wolfgang BAIER, Vorsitzender

Postfach 11 12, 25801 Husum,
☎ (0 48 41) 8 12 69

Waldemar GRIES,
Geschäftsführer und
stellvertretender Vorsitzender
Seebergstraße 33, 34128 Kassel,
☎ (05 61) 6 64 94

Karlheinz WECHT, Schatzmeister
Kreisdw. 21, 64668 Rimbach,
☎ (0 62 53) 8 51 46

und den Referenten:

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

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

Alfred DOSTER,
Referent für Programmlehrkräfte
und Ortskräfte
Bolbergweg 12, 72793 Pfullingen,
☎ (0 71 21) 7 96 26

Manfred EGENHOFF, Schriftleitung

2200 Brasov, Str. Micu Klein 14, Rumänien, ☎ 0040-68-13 75 19

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:

Auslandsdienstlehrkräfte
Programmllehrkräfte
Inlandslehrkräfte, Pensionäre
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte

DM 180,-
DM 80,-
DM 80,-
DM 40,-

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

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

TELEFAX-ANSCHLUSS:
00 49-56 61-6 64 73

TELEFAX-ANSCHLUSS:
00 49-62 53-8 66 28

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

TELEFAX-ANSCHLUSS:
00 49-71 21-7 96 25

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Wolfgang Baier</i>)	2
Der neue Vorstand stellt sich vor	4

VERBAND

Beurlaubungsverfahren für den Ehepartner (<i>Hans-Joachim Reichenbach</i>)	6
Treffen der Bundesprogrammlehrkräfte in Olomouc (<i>Hans-Joachim Reichenbach</i>)	6
Herbsttreffen der Regionalgruppe Oldenburg-Bremen (<i>Harald Krause-Leipoldt</i>)	9
Persönliche Nachrichten:	
– Ernst Beyer in memoriam	11
– Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neue Obleute	12
– Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	13

AFRIKA

An einer deutschen Schule in Ägypten (<i>Eberhard Haar</i>)	14
---	----

AMERIKA**Theater an Schulen in Lateinamerika:**

– Von der schlimmstmöglichen zur bestmöglichen Wendung (<i>Dr. Herbert Michel</i>)	17
– „Die Welle“ in Mittelamerika (<i>Carsten Lüth</i>)	19
– Theaterarbeit an der Hölters-Schule in Buenos Aires (<i>Rosamaría Pereira</i>)	21
– Theater-Treffen in Guatemala	23
Fest der Freude – Humboldtspiele Lima '95 (<i>Bernd Glüsenkamp</i>)	24
100 neue Bäume für Arequipa (<i>Martin Pérez</i>)	26

EUROPA

Das „Ein-Fach-Studium Deutsch als Fremdsprache“ in Tschechien (<i>Dr. Thomas Lothar</i>)	28
--	----

ÖKOLOGIE

Umwelterziehung in Mittel- und Osteuropa	45
Letzte Meldung zur „Umweltschule in Europa 1996“	47
„Umweltschule in Europa“ – und Südamerika? (<i>Dr. G. Thomas/R. Kruczinnna</i>)	47

DIDAKTIK

Das Ping-Projekt (<i>Rolf Kruczinnna/Fritz Wimber</i>)	48
Ein Wolpertinger der Didaktik: Offener Unterricht (<i>Dr. Roland Bätz</i>)	53

SPRACHE

Kuß oder Kuss? (<i>Heinz Weischer</i>)	54
Von der leichten Kunst, unsterblich zu werden (<i>Dr. Herbert Michel</i>)	57
Irren ist menschlich (<i>Dr. Herbert Michel</i>)	58
Über sieben Brücken mußt Du gehn ... (<i>Heinz Weischer</i>)	60
Asuncioner Deutsch (<i>Lotte Braun</i>)	64

FEUILLETON

Fachberater Rainer Stimpfle bei den Tschukschen (<i>Jan Dümpelkamp</i>)	65
Deutsches deuten (<i>M. Kleineberg/S. Optiz/P. Zorzi</i>)	66
Chile-Quiz für Anfänger (<i>Bernd Munderloh</i>)	66

REZENSIONEN

Die Landschaft Mitteleuropas in ständigem Wandel (<i>Hartmut Gaigl</i>)	67
Auf der Suche nach neuen Rahmenbedingungen für die Entwicklungspolitik (<i>Dr. Friedhelm Forwick</i>) ..	68
Funktionen des Geschichtsbewußtseins in Argentinien und Guatemala (<i>Dr. Karl Friedrich Veuhoff</i>) ..	68
Die Pestalozzi-Schule in Buenos Aires (<i>Harry Werner</i>)	70
Die Geschichte der Deutschbalten (<i>Harry Werner</i>)	71
Die Goethe-Schule in Graudenz (<i>Harry Werner</i>)	71
Überraschende Entdeckungen quer durch europäische Sprachen (<i>Dr. Manfred Sauer</i>)	72
Vom richtigen und falschen Sprachgebrauch (<i>Otmar Lahr</i>)	72
„Sprichwort – Wahr Wort“ (<i>Harry Werner</i>)	73
Ist Kreativität lernbar? (<i>Dieter Klapproth</i>)	73
Praktisches Alltags-Know-how für den Deutschunterricht (<i>Dieter Klapproth</i>)	74
Pidgin-Deutsch? (<i>Helmut Birkenfeld</i>)	74

GRÜNE BLÄTTER

Die Einkommenbesteuerung des deutschen Lehrers im Ausland	33–43
An wen im Vorstand des VDLiA wende ich mich mit meinem Anliegen?	44

Der Vorsitzende berichtet



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

für jeden Vorsitzenden ist es eine angenehme Aufgabe, wenn er seinen Mitgliedern positive Entwicklungen oder gar Erfolge mitteilen kann. In dieser glücklichen Situation befinde ich mich heute, und ich möchte meine Freude darüber gar nicht verhehlen.

Die Steuerangelegenheit, die uns seit nunmehr eineinhalb Jahren Sorgen bereitet hat, ist – fast – vom Tisch. Lediglich für den Veranlagungszeitraum vor 1994 gibt es nach dem gegenwärtigen Stand Probleme für Kolleginnen und Kollegen, die nicht in der EU und dem EWR arbeiten. Für sie wird die Grenzpendlerregelung mit Ehegatten-Splitting angewandt werden. Aber auch hier ist noch nicht das letzte Wort gesprochen. Nach Meinung unseres Steuerberaters zeichnet

sich eine zufriedenstellende Lösung ab. Auf 12 Grünen Seiten finden Sie in diesem Heft eine ausführliche Darstellung der Steuerproblematik mit Fallbeispielen.

In Zukunft werden unser Referent für Rechts- und Sozialfragen, Hans-Joachim Reichenbach, und andere Vorstandsmitglieder Gelegenheit haben, bei den Vorbereitungslehrgängen in der ZfA Beratungsgespräche anzubieten. Durch den Kontakt mit den Kolleginnen und Kollegen im Ausland kennt der Vorstand die neuralgischen Punkte der verschiedenen Richtlinien sowie die Fehler und Versäumnisse der Auslandsdienstlehrkräfte und Programmlehrkräfte, die oft unnötigerweise zu Konflikten mit der ZfA und dem Finanzamt Bonn-Außenstadt führen. Einiges davon schon im Vorfeld der Tätigkeit im Ausland aufzufangen, das soll Ziel dieser Maßnahme sein.

Diese Beratungsgespräche sind nur ein Ergebnis einer Zusammenkunft der Spitze der ZfA und des Vorstandes des VDLiA. Am 20. 11. 95 trafen sich dazu von der Zentralstelle ihr Leiter Herr Schmidt sowie die Herren Dr. Algaier, Gauf, Lauer und Salm. Mich begleiteten die Herren Gries, Wecht, Reichenbach und Doster. In einer Atmosphäre, die geprägt war von Offenheit und gegenseitiger Wertschätzung, wurden u. a. Anträge der 22. Hauptversammlung, der Rahmenplan, das Rahmenstatut sowie der Schulfonds behandelt. Lassen Sie mich in knapper Form die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassen:

- Der Schulfonds 1996 ist im Vergleich zu 1995 gewachsen, d. h. 1210 Stellen für Auslandsdienstlehrkräfte sind auch für 1996 gesichert. Das Sonderprogramm MOE/GUS, in dem nun auch die 71 Fachberater und die Sachaufwendungen untergebracht sind, wurde mit zusätzlichen 3 Mio DM ausgestattet und beläuft sich jetzt auf 73 Mio DM.
- Nachdem 1994 keine Lehrmittel finanziert worden waren, wurden 1995 die normalen Zuweisungen wieder aufgenommen. Die Perspektiven für die Zukunft sind günstig (Antrag 7).
- Der letzte Heimaturlaub während des Vertrags kann um ein halbes Jahr verschoben werden, um die Rückkehr nach Deutschland vorzubereiten (Antrag 11). Schulische Belange dürfen allerdings nicht berührt werden. In vier bis sechs Monaten wird die entsprechende Richtlinie geändert sein.
- Die Chancen für Programmlehrkräfte, während des Vertrages oder danach eine feste Anstellung in Deutschland zu bekommen, steigen deutlich. Dies stellte Herr Salm fest. Man darf davon ausgehen, daß die Länder eine Bonusregelung praktizieren.
- 1996 wird damit begonnen, frei angeworbene Lehrkräfte in Programmlehrkräfte umzuwandeln. Die entsprechenden Mittel stehen dafür zur Verfügung. Dadurch wird die soziale Absicherung der betroffenen Kolleginnen und Kollegen deutlich verbessert. Da sie sich aber beim Umzug nach Deutschland durch den Wegfall der Pauschalen schlechter stellen würden, wird eine Übergangsregelung getroffen.

Der VDLiA zeigt Präsenz.

Hans-Joachim Reichenbach vertrat den VDLiA in Olomouc/Tschechien bei einem Kongreß der PKL. Er berichtet darüber auf S. 6 ff. Nach der Regionalgruppe Tschechien hat sich eine

neue in Bulgarien konstituiert. Der Vorstand begrüßt dies und ermuntert ausdrücklich zu weiteren Gründungen. Finanzielle Hilfe für jährliche Regionaltreffen wird schon jetzt zugesagt.

Am 24. 11. 95 fand in Stuttgart die Mitgliederversammlung des Institutes für Auslandsbeziehungen (ifa) statt. Der Vorsitzende des VDLiA wurde einstimmig in den Verwaltungsrat gewählt. Auf dieser Veranstaltung konnten auch Kontakte zu zwei anderen wichtigen Mittlerorganisationen deutscher Kultur aufgenommen werden, nämlich zur Deutschen Welle und zur Deutschen UNESCO-Kommission. Gespräche wird der Vorstand in der ersten Hälfte dieses Jahres führen.

In diesem konkreten Stadium befinden sich die Kontakte des VDLiA zum Goethe-Institut. Prof. Hilmar Hoffmann, der Präsident des Goethe-Instituts, hatte auf der 22. Hauptversammlung einen Arbeitskreis angeregt. Die konstituierende Sitzung wird demnächst in München stattfinden.

Es wäre überaus wichtig und hilfreich, wenn Sie uns Anregungen, Ideen, Probleme, Gedanken, konkrete Erfahrungen für die Gespräche bei den eben genannten Institutionen mitteilen könnten, denn wir vom Vorstand sind nur Ihre Vertreter.

Was 1994 als Versuch gestartet worden ist, wird im Juli diesen Jahres als Fortbildungsveranstaltung durchgeführt:

Zeit: 24. 07.–26. 07. 96 (2 1/2 Tage) Kursnummer: 1.3096.9

Thema: Deutsch für Ausländer

Ort: Akademie Calw

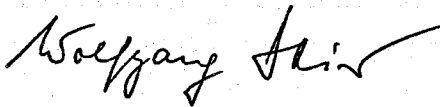
Leiter: Hans-Jürgen Krause, Manfred Egenhoff

Anmeldung: Akademie Calw: Tel. 0 70 51/9 22 90; Fax 0 70 51/92 29 10

Für Landeskinder ist die Veranstaltung kostenlos, Nicht-Landeskinder zahlen DM 65,-/Tag.

Das neue Jahr ist angebrochen. Mögen sich Ihre Wünsche, die die Wünsche aller ehemaligen und zukünftigen Auslandslehrer sind, in Erfüllung gehen: eine baldige Vermittlung, eine Vertragsverlängerung, die Rückkehr mit einem sanften Rückkehrerschock, eine feste Anstellung in Deutschland, falls Sie Programmlehrkraft sind, aber vor allem Gesundheit.

Ihr



Anschriftenänderungen

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

**Karlheinz Wecht
Kreisdorfstr. 21
64668 Rimbach**

Telefax: 00 49-62 53-8 66 28

Der neue Vorstand stellt sich vor

Wolfgang BAIER, Vorsitzender



Da Sie in jedem Heft in der Kolumne „Der Vorsitzende berichtet“ etwas über meine verbandspolitischen Vorstellungen lesen können, möchte ich mich hier nicht wiederholen, sondern mich vor allem mit Daten zur Person vorstellen: Geboren 1946 in Schwäbisch Gmünd, nach der Bundeswehr Studium der Germanistik und Geographie in Tübingen, erste Anstellung am Theodor-Storm-Gymnasium in Husum/Nordsee, von 1982–1990 Auslandsschuldienst in Arequipa/Peru, ab 1987 deren Leiter, 1990 Rückkehr in den Landesschuldienst Schleswig-Holsteins, neuer Dienstort Niebüll; Wahl zum Geschäftsführer auf der 20. Hauptversammlung in Lübeck, in Konstanz auf der 21. Hauptversammlung im Amt bestätigt; im Dezember 1993 Wahl zum Vorsitzenden durch den Vorstand, nachdem Dieter Forster ausgeschieden war; auf der 22. Hauptversammlung in Weimar Bestätigung im Amt des Vorsitzenden durch die Mitgliederversammlung.

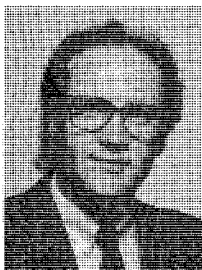
Waldemar GRIES

Geschäftsführer und stellvertretender Vorsitzender

Auslandsdienst: 1987–93 DS Santa Cruz de Tenerife

1988–93 Obmann des VDLIA

1991–93 Regionalobmann Spanien/Portugal



Seit 1993 arbeite ich im Vorstand mit und bemühe mich darum, das Auslandsschulwesen als Referent für Öffentlichkeitsarbeit nach innen und nach außen offensiver zu vertreten. Im Gegensatz zum Goethe-Institut müssen wir als ehrenamtlich arbeitender Vorstand viel unserer privaten Zeit aufbringen, um überhaupt Gehör in der Medienlandschaft zu finden. Dies ist uns erst ansatzweise gelungen. Besonders wichtig sind deshalb unsere Hauptversammlungen, die ich verantwortlich im letzten Jahr in Weimar gemeinsam mit den anderen Vorstandskollegen organisierte. Die uns entgegengebrachten Rückmeldungen der Teilnehmer bestätigen den Erfolg unserer Arbeit.

Die 22. Hauptversammlung in Weimar brachte eine konzeptionelle und personelle Klärung, die unserer zukünftigen Arbeit guttun wird. Gerade die Arbeit des Geschäftsführers konfrontiert mich bereits heute mit den alltäglichen Fragen und Problemen unserer Mitglieder. Geben Sie mir noch etwas Zeit, mich in die neuen Aufgaben einzufinden.

Mein Anliegen wird sein, durch verbesserte Kommunikationsstrukturen innerhalb des Vorstandes, straffere Organisation und häufigere Kontakte zu den Obleuten die Wirksamkeit des Verbandes zu erhöhen. Ausgehend von der guten Zusammenarbeit im Vorstand werden wir auch zukünftig ihre Interessen gegenüber den innerdeutschen Dienststellen – wie Zentralstelle, Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes und BLASCHA vertreten. Lobbyarbeit – im positiven Sinne – wird gegenüber Haushaltsausschuß und Ausschuß für Auswärtige Kulturpolitik notwendig bleiben. Den Weg zur Bündelung und Zusammenarbeit mit den anderen Mittlerorganisationen auf dem Felde der Auswärtigen Kulturpolitik haben wir eingeschlagen und werden ihn konsequent verfolgen.

Unterstützen Sie mich durch Ratschläge und Anregungen, und seien Sie gespannt auf das neue „Gesicht“ des Verbandes. Packen wir's an!

Alfred DOSTER

Referat für Programm- und Ortslehrkräfte

Auslandsdienst: 1975–81 Deutsche Schule San José/Costa Rica

1986–90 Pädagogisches Zentrum Bogotá/Kolumbien

1990–94 Pädagogisches Zentrum, Außenstelle Lima/Perú



„Eine amtlich vermittelte Dienstlehrkraft gleich zwei Programmlehrkräfte!“ Chance, Bedrohung, Provokation, Diffamierung – oder wie soll man eine solche Aussage im Zusammenhang mit der neueren Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens verstehen?

Der VDLIA möchte weiterhin kritischer Ansprechpartner nicht nur für die amtlich Vermittelten, sondern auch für Programmlehrkräfte und Ortslehrkräfte sein. Sprechen Sie uns offen an und suchen Sie die Zusammenarbeit mit uns. Wir wollen helfen, das Mach- und Veränderbare umzusetzen, um Ihre berufliche und private Absicherung weiter zu verbessern.

Karlheinz WECHT
Schatzmeister

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

Der verantwortungsbewußte und sparsame Umgang mit den Mitgliedsbeiträgen ist eine Selbstverständlichkeit für jeden Schatzmeister. Dazu gehört auch, die Arbeitsbedingungen des Vorstandes zu optimieren und seine Handlungsfähigkeit zu erhalten. Deshalb werden wir in den kommenden Monaten die Vorstandsmitglieder, die noch keinen FAX-Anschluß haben, mit einem FAX-Gerät ausstatten. Auf diese Weise sind wir auch für Sie ohne umständliche Postwege direkt und schnell erreichbar.

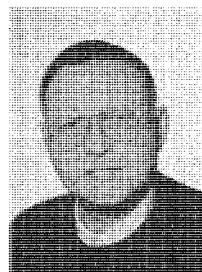
Für meine zweite Amtsperiode wünsche ich mir mehr Zeit für die inhaltliche Arbeit im Vorstand. Ich gebe die Hoffnung nicht auf, daß der Anteil der Mitglieder, die vergessen haben, ihren Wohnungswechsel oder die Änderung ihrer Bankverbindung an mich weiterzugeben, endlich kleiner wird.



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.



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.

Große Veränderungen in Europa, geographische und kulturelle, erfordern Neuorientierung: Wie gehen wir heute miteinander um, mit Kindern, mit Ausländern, mit unserer Umwelt? Wie gelingt es, darauf Antworten zu finden in einer Zeit, in der Grenzen offener werden und unser Wohlstand schmilzt? Wie können Auslandsschulen nicht nur Lernorte sein, sondern darüber hinaus Lebens- und Erfahrungsräume, und was können im Inland gewonnene Erfahrungen dazu beitragen? Wie kann eine neue Umwelterziehung zu einer sinn-vollen Schule beitragen?

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.



Manfred EGENHOFF

Schriftleiter

geb. 1937; Studium der Germanistik und ev. Theologie in Berlin, Heidelberg und Zürich; seit 1967 im niedersächsischen Schuldienst; Auslandstätigkeit: 1975–80: DS Teheran/Iran; 1984–91: DPS Buenos Aires/Argentinien; seit 1994: Fachschaftsberater in Brasov (Kronstadt)/Rumänien.

Der Wechsel in der Schriftleitung erfolgt aus einem bedauerlichen Anlaß – der Erkrankung meines Vorgängers Heinz Weischer und der damit notwendig gewordenen Entlastung für ihn. Ich habe die Absicht, die Zeitschrift in seinem Sinne fortzuführen und ihren Stil zu wahren – trotz der Rufe von Heraklit (panta rhei) bis Mercedes Sosa (todo cambia), daß alles sich wandelt. So hat mir Rüdiger Kuttrop die Fortsetzung seiner Memoiren zugesichert, und auch Jan Dümpekkamp will sich weiterhin zu Wort melden; ich meine, wir können auf so erfahrene Kenner und Beobachter der Auslandsschulszene nicht verzichten – ebensowenig aber auch auf *Ihren* Beitrag! Denn schließlich lebt die Zeitschrift im wesentlichen von dem, was Sie, liebe Leser und Kollegen, an sie heran und in sie hinein tragen. Und in diesem Sinne schließe ich mit einem Wort meines Vorgängers: „Ihre Zeitschrift ist IHRE Zeitschrift!“



Eine Notiz aus dem Rechts- und Sozialreferat

– Beurlaubungsverfahren für den Ehepartner, der eine ADL ins Ausland begleitet –

Ein Einzelfall veranlaßt das Referat, über das Beurlaubungsverfahren für Ehepartner vermittelter Auslandsdienstlehrkräfte zu berichten. Diese Mitteilung soll nicht nur informieren, sondern auch Mißverständnisse beseitigen.

Wenn der Ehepartner der vermittelten ADL selbst im innerdeutschen Schuldienst tätig ist, so gibt es die Möglichkeit, an der Auslandsschule als OL mit mindestens halbem Deputat zu arbeiten, sofern an der betreffenden Schule Bedarf besteht. Für diesen Fall muß der an einer Tätigkeit als OL interessierte Ehepartner von seiner Landesschulbehörde im dienstlichen Interesse beurlaubt werden. Diese Form der Beurlaubung geschieht, wenn bestimmte Auflagen erfüllt sind: Dienstvertrag des ausländischen Schulträgers mit der OL, Verdienstbescheinigung, Nachweis über die Zahl der Wochenstunden, eventuell eine Dringlichkeitsbescheinigung des Schulträgers.

Der Antrag zu dieser Beurlaubung wird vor der Wahrnehmung des Dienstes an der ausländischen Schule gestellt. Sollte gleich zu Beginn der Auslandstätigkeit der vermittelten Lehrkraft eine Beschäftigung als OL angestrebt werden, so muß selbstverständlich der Antrag auf Beurlaubung, formlos und auf dem Dienstweg, vor der Ausreise gestellt werden. Nach Prüfung aller Kriterien erläßt die zustän-

dige Heimatschulbehörde dann eine offizielle, individuelle Verfügung, in der u. a. auch mitgeteilt wird, bis zu welchem Tag diese Beurlaubung gilt. Die Beurlaubungszeit ist üblicherweise an die Vertragszeit der vermittelten ADL gekoppelt.

Bei mehrjähriger Vertragszeit (im Ausland) des Antragstellers/der Antragstellerin wird, sofern die ursprünglichen Kriterien weiterhin gelten, die Beurlaubungszeit ebenfalls verlängert. Der Termin der Wiederaufnahme des innerdeutschen Schuldienstes ist normalerweise „ohne Lücke“ festgesetzt. Die Beschäftigungszeit als OL im Auslandsschuldienst (bewilligt durch die Beurlaubung im dienstlichen Interesse) wird auf das Besoldungsdienstalter und auf die ruhegehaltfähige Dienstzeit angerechnet.

An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, daß diese Beurlaubung nicht mit den im innerdeutschen Schuldienst üblichen Beurlaubungen nach § 78b (arbeitsmarktpolitische Gründe) bzw. nach § 85a (familienpolitische Gründe) in Verbindung gebracht oder aus diesen abgeleitet werden darf. Bei einer Beurlaubung nach § 78b bzw. § 85a sind die oben genannten Anrechnungskriterien nicht gegeben.

Hans-Joachim Reichenbach
– Referat für Rechts- und Sozialfragen im VDLiA –

Treffen der Bundesprogrammlehrkräfte aus den MOE-Staaten in Olomouc/Tschechische Republik am 07./08. Oktober 1995

Am 7./8. Oktober 1995 fand in Olomouc, dem früheren Olmütz, in der Tschechischen Republik eine Regionaltagung der Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK) statt, die zur Zeit in den Mittel-, Osteuropa-Staaten (MOE-Staaten) ihren Dienst verrichten. Neben einem Vertreter des Bund-Länder-Ausschusses für schulische Arbeit im Ausland (BLASCHA) sowie der ZfA im BVA war auch der VDLiA zu

diesem Treffen eingeladen worden. Auf Wunsch des Vorstandes nahm ich als Vertreter des Verbandes an dieser Veranstaltung teil. Ihre Bedeutung wurde durch die Anwesenheit des Vorsitzenden des BLASCHA Herrn Dr. Stoldt und des Abteilungspräsidenten der ZfA im BVA Herrn Schmidt unterstrichen.

Insgesamt waren 19 Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Regionen Mittel-, Ost-

und Südosteuropas zu diesem inoffiziellen Treffen nach Olomouc angereist, einmal, um sich wiederzusehen, Erfahrungen auszutauschen, zum anderen auch, um aus berufenem Munde Informationen zum Punkt 2 des Rahmenstatuts – Programmlehrkräfte des Bundes – und dessen zukünftige Umsetzung in die Praxis zu erhalten. Überdies war man in der Teilnehmerrunde sehr interessiert an zukünftigen Fortbildungsveranstaltungen in Deutschland bzw. vor Ort und an Arbeitszeugnissen seitens der ZfA im BVA für eine Bewerbung in Deutschland im außerschulischen Bereich.

Zu Beginn der Tagung, die im historischen Wappensaal der pädagogischen Fakultät der Universität Olomouc stattfand, berichtete Herr Dr. Stoldt ausführlich über die wichtige Rolle der BPLK innerhalb des gesamten Entscheidungsprogramms der Bundesrepublik im kulturpolitischen Bereich. Der Sprachunterricht an deutschsprachigen Abteilungen nationaler Schulen sowie die Tätigkeit in der Lehrerausbildung in den einzelnen MOE-Staaten besitzt inzwischen einen hohen Stellenwert und wird auch in Zukunft vom BLASCHA zunehmend unterstützt und nachhaltig gefördert. In diesem Zusammenhang brachte Herr Dr. Stoldt das für alle BPLK wichtige Problem der Eingliederung in den innerdeutschen Landesschuldienst nach Vertragsende zur Sprache. Er wies darauf hin, daß die einzelnen Bundesländer unterschiedliche Einstellungsmodalitäten praktizierten und aufgrund ihrer Kulturhoheit auch dazu berechtigt seien. Diese Unterschiede zeigen sich auch darin, daß zur Zeit in einigen Ländern eine sog. allgemeine Bonusregelung existiert, in anderen die Tätigkeit im Ausland in einer Einzelfallentscheidung berücksichtigt wird. Herr Dr. Stoldt äußerte die Vermutung, daß die Länder ohne Bonus bei ihren Entscheidungen die Hintergründe der Institution (Schule, Lehrerfortbildung) und damit das Arbeitsfeld im Ausland mit einbeziehen. Auf lange Sicht könnte ein sog. „Einstellungspool“ für BPLK geschaffen werden; ebenso sei es durchaus vorstellbar, daß BPLK nach ihrer Rückkehr in der Lehrerfortbildung eingesetzt würden oder sich ihnen im zunehmend wichtigen Bereich des interkulturellen Lernens neue Betätigungsmöglichkeiten eröffneten. Vor diesem Hintergrund ist nach Dr. Stoldts Worten auch die wachsende Bedeutung der Fortbildungsangebote für BPLK zu sehen. Der BLASCHA erörtert die Angelegenheit und strebt hierfür eine Zusammenarbeit bzw. Koordinierung mit Kulturinstitutionen vor Ort im

Ausland an. Außerdem sollen in Zukunft die Fortbildungsangebote in Deutschland auf die BPLK ausgeweitet werden, sofern Plätze in den Fortbildungsinstitutionen vorhanden sind. Bisher gilt diese Regelung nur für ADL. In diesem Zusammenhang erwähnte Herr Dr. Stoldt die in Weimar ins Auge gefaßte Kooperation zwischen den Goethe-Instituten und dem VDLiA; hier könnten seiner Meinung nach die BPLK mit einbezogen werden.

Einen breiten Raum nahm die Diskussion über Arbeits- oder Dienstzeugnisse ein, die von den BPLK von der ZfA im BVA gewünscht werden. Diese Dokumente stellen nach übereinstimmender Überzeugung eine wichtige Bestätigung der pädagogischen Arbeit von deutscher Seite dar und sollen für den freien Arbeitsmarkt in Deutschland bestimmt sein. Sie sind für die BPLK sehr wichtig, die keine Stelle im Landesschuldienst anstreben. Die im Rahmenstatut erwähnten Leistungsbeschreibungen für BPLK besitzen für deutsche Institutionen außerhalb des Landesschuldienstes keinen oder nur einen sehr geringen Aussagewert. Nach den Vorstellungen der anwesenden BPLK sollten in einem solchen Dienstzeugnis detaillierte Angaben zu ihrem Arbeitsfeld in der Lehrerfortbildung/in einer



Herr Dr. Stoldt, BLASCHA-Vorsitzender, und Herr Schmidt, Abteilungspräsident der ZfA im BVA, referieren über das kulturpolitische Programm der Bundesrepublik in den MOE-Staaten

Sprachgruppenschule/in einer anderen kulturellen Institution gemacht werden. Zu diesem Zeugnis sollte ein nationales Pendant hinzukommen. Nach Aussagen der BPLK stellt der DAAD auf Antrag Dienstzeugnisse aus.

Hierzu stellte Herr Schmidt von der ZfA im BVA fest, daß im Rahmenstatut zwar von „Programmlehrkräften des Bundes“ die Rede sei, diese Lehrkräfte aber keine Bundeslehrer, d. h. Angestellte der ZfA im BVA seien. Der Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid stelle sämtliche Verbindungen der BPLK zum Bund fest. Arbeitgeber dieser Lehrkräfte sei und bleibe der (nationale) Schulträger, mit dem ein Arbeitsvertrag geschlossen werde. Herr Schmidt bat in diesem Zusammenhang die BPLK um eine schriftliche Argumentation über ein Dienstzeugnis. In diesem Papier sollen die Lehrkräfte detailliert und konkret die Punkte nennen, die nach ihrer Meinung seitens der ZfA im BVA machbar bzw. nicht machbar sind. Herr Schmidt sagt eine arbeitsrechtliche Prüfung durch die Rechtsabteilung seiner Behörde zu. Wie inzwischen aus Köln verlautet, plant die ZfA im BVA, ein Deckblatt mit Aussagen über den arbeitsrechtlichen Status der BPLK zur ZfA im BVA zu entwerfen und dem Dienstzeugnis voranzustellen. Zur Zeit wird in Köln ein sog. Dienstleistungsbericht entwickelt; dieser soll in einer Fortbildung mit den Fachberatern eingehend behandelt werden.

Nach Aussagen von Herrn Schmidt sind die Perspektiven der Programme sehr gut. Die Maßnahmen sind hochrangig und erfolgreich, daher werden sie bis weit über das Jahr 2000 hinaus beibehalten. Wünschenswert sind für die Zukunft länderspezifische Konzeptionen in den MOE-Staaten.

Was die Umsetzung des Rahmenstatuts in

Richtlinien betrifft, so stellte Herr Schmidt fest, daß zur Zeit daran gearbeitet wird. Anfängliche Einwände des Bundesfinanzministeriums konnten inzwischen ausgeräumt werden, so daß die Entwicklung für die BPLK insgesamt als positiv angesehen werden kann. In diesem Zusammenhang wies Herr Schmidt darauf hin, daß im Rahmenstatut für BPLK keine sog. pädagogische Regenerationszeit – zwei Jahre Aufenthalt in Deutschland vor einer erneuten Vermittlung – mehr erwähnt wird. Das bedeutet, BPLK könnten sich nach Vertragsende für kurze Zeit – vielleicht 3–4 Monate – in Deutschland aufhalten und sich danach wieder für den Auslandsdienst in der ZfA im BVA melden. Es darf allerdings keine sog. „Kettenverträge“ geben; eine weitere Vermittlung bzw. Entsendung geht, wie bei Erstvermittlung, -entsendung, ausschließlich von Deutschland aus.

Im Anschluß an die umfassenden und sehr informativen Berichte der Herren Dr. Stoldt und Schmidt über die Rolle der BPLK im Rahmen des Einsatzes deutscher Lehrkräfte im Ausland und ihre Bedeutung innerhalb des kulturpolitischen Programms der Bundesrepublik in den MOE-Staaten schloß sich eine lebhaft und ausführliche Aussprache über einzelne Punkte der Berichte an; in deren Verlauf konnten Mißverständnisse ausgeräumt und einige wichtige Anliegen auf den Weg gebracht werden. Insgesamt gesehen war daher die Veranstaltung ein voller Erfolg. Es ist wünschenswert, wenn in Zukunft derartige Treffen regelmäßig stattfinden; der eingeschlagene Weg der Verständigung untereinander ist richtig.

Hans-Joachim Reichenbach
Referent für Rechts- und
Sozialfragen im VDLiA



Bundesprogrammlehrkräfte auf der Tagung in Olmütz

Herbsttreffen der Regionalgruppe Oldenburg-Bremen

Erneut trafen sich die Mitglieder der Regionalgruppe, diesmal allerdings wegen des außergewöhnlich großen Interesses im Jugendstilsaal der Bahnhofsgaststätten in Oldenburg.

Nach einer kurzen Begrüßung der Teilnehmer durch den Unterzeichner hielt Rolf Kruczinna, Referent für schulpolitische Fragen im Vorstand des VDLiA, einen Kurzvortrag über die 22. Hauptversammlung des Verbandes in Weimar. Er setzte dabei drei Schwerpunkte:

Das Interesse an der deutschen Sprache und damit der Bedarf an Deutschlehrern im Osten ist gewaltig. Gleichzeitig stehen dem explosionsartig gewachsenen Bedarf aufgrund der angespannten Wirtschaftslage verringerte Ressourcen gegenüber.

Um die historische Chance, den Einfluß und die Bedeutung der deutschen Sprache in Mittel- und Osteuropa und in den NUS-Staaten erhalten oder sogar vergrößern zu können, nicht zu verspielen, sind heute schon mehr als 600 Programmlehrkräfte tätig. Daher ist es nach Ansicht des Vorstandes höchste Zeit, sich auch dieser Gruppe engagiert anzunehmen, weshalb der Vorstand einen Referenten für die Betreuung der Programmlehrkräfte berufen hat. Während sich im Osten, den es schulpolitisch mit wenigen Ausnahmen bis vor einigen Jahren noch gar nicht gab, Strukturen erst noch bilden bzw. festigen müssen, besteht allerdings die Gefahr, daß die gewachsenen Strukturen im Westen aus finanziellen Gründen zerbrechen und unwiederbringlich verloren gehen. Dies zu vermeiden liegt in unser aller Interesse.

Dritter Schwerpunkt war die Verstärkung der inhaltlich pädagogischen Arbeit, z. B. durch das erstmals durchgeführte Projekt „Umweltschule in Europa“.

Des weiteren verwies Herr Kruczinna auf die zwischen Wolfgang Baier, dem Vorsitzenden des VDLiA, und Prof. Hilmar Hoffmann, dem Präsidenten des Goethe-Instituts, vereinbarte Zusammenarbeit in Fragen, die gemeinsame Belange betreffen.

Als zweiter Referent sprach Regierungsdirektor Peter-Michael Jörgens, Vertreter Niedersachsens im BLASchA (Bund-Länder-Ausschuß für schulische Arbeit im Ausland) über neuere Entwicklungen im Ausland. Er ging dabei vor allem auf vier Themenkomplexe ein:

Zunächst berichtete er über das Rahmenstatut für die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland, das seit Dezember 1994 in Kraft ist, zu dessen voller Umsetzung allerdings noch in einigen Punkten ergänzende Rahmenrichtlinien fehlen. Dieses Rahmenstatut beinhaltet u. a. eine klare Neudefinition des Funktionsstellenbegriffs sowie eine Anrechenbarkeit der Auslandstätigkeit von Programmlehrkräften auf ihr Dienstalter bei Übernahme in den Landesdienst. Diese Übereinkunft kann bisher allerdings noch nicht greifen, da hierzu erst noch die rechtlichen Voraussetzungen geschaffen werden müssen.

Als zweiten Themenkomplex nannte RD Jörgens die Überarbeitung der Prüfungsordnungen. So ist es u. a. gelungen, die Reifeprüfungsordnung, d. h. also die Prüfungsordnung für Schulen, bei denen der Unterricht bis zum Abitur im Klassenverband stattfindet, weitgehend an die Abiturprüfungsordnung für Schulen mit Kurssystem in der Sek. II anzugleichen. Nur Schulen, die pro Oberstufenjahrgang mindestens 30 Schüler aufweisen, sollen in Zukunft das Kurssystem beibehalten bzw. einführen dürfen. Dies bedeutet in einigen Schulen die Umstellung der Oberstufenstruktur.

Der dritte Themenkomplex betraf die Förderung der deutschen Sprache in den Staaten Mittel- und Osteuropas (MOE) und den NUS-Staaten. Der Referent wies darauf hin, daß 70 % bis 80 % aller Deutschlernenden in diesen Ländern leben, der Bedarf in diesen Ländern also ganz besonders hoch ist. Hierbei ging er insbesondere auf die staatlichen Spezialgymnasien mit bilingualem Zweig in Tschechien, in der Slowakei, in Rumänien und neuerdings auch in Bulgarien ein, die zu einer Doppelqualifikation, der nationalen wie deutschen Hochschulreife führen. Diese vor einigen Jahren völlig undenkbare Neukonstruktion hat sich in hohem Maße bewährt und ausgezeichnete Ergebnisse erbracht. Das Förderprogramm für die o. g. Länder, das sich nicht nur auf die Entsendung von Lehrern beschränkt, sondern ebenso Lehrer- und Schüleraustausch, Lehrerfortbildung, Stipendien und Hospitationen umfaßt, soll trotz aller Verknappung der Geldmittel weiter verstärkt werden.

Der vierte Punkt dieses Vortrags betraf den berufsbildenden Bereich im Auslandsschulwesen.

Nach diesen zwei Referaten folgte eine angeregte Diskussion, die erst durch das gemeinsame Kaffeetrinken beendet wurde.

Anschließend berichtete Franz Janek, der von 1990–93 Leiter der DS Manila war, in einem sehr interessanten und zugleich amüsanten Lichtbildervortrag über diese deutschsprachige Auslandsschule, die ein interessantes Kooperationsprojekt mit der dortigen französischen und niederländischen Schule darstellt, über ihr Entstehen, ihre Struktur und über das Land.

Die Geschichte begann damit, daß man ihm als zukünftigem Schulleiter der DS Manila im BVA erklärte, er müsse ein neues Schulgebäude in Manila finden, da die alte Schule vom Taifun weggespült worden sei. Eine neue Schule für ca. 100 Schüler mußte also schnellstens her, was bei Grundstückspreisen von 700 DM bis 5 000 DM pro m² nicht leicht war, denn die Mittel aus Deutschland waren natürlich beschränkt. Die Elternschaft erwartete, daß die neue Schule in der Nähe der alten liegen solle, da man sich ja schließlich extra in der Umgebung der alten Schule angesiedelt habe. Aber es fand sich zunächst nichts. Schließlich standen zwei Alternativen zur Auswahl: eine palastartige Villa und die „International Christian Academy“ auf einem Grundstück von 20 000 m², mit einem Überangebot an Platz in den Gebäuden, mit Schwimmbädern usw. – beide zum Preis von 3 Millionen DM. Man entschied sich trotz aller Widerstände der Elternschaft für den letztgenannten Komplex, der allerdings den Nachteil hatte, am entgegengesetzten Ende der Stadt zu liegen. Außerdem gab es Probleme mit der Wasserversorgung – denn die funktionierte nur ein bis zwei Stunden pro Woche! Also wurde eine 350 m tiefe Bohrung vorgenommen, die auch wirklich Wasser von ausgezeichnete Qualität lieferte. Das erste Wasser verwendete man dann, um die Schwimmbekken zu füllen! Um die Kosten für die Schule zu senken, kam man überein, die Hälfte den Franzosen für ihre Schule zur Verfügung zu stellen; so betrug der auf Deutschland entfallende Anteil der Kaufsumme nur noch 1,5 Mill. DM. Später kam dann auf dem Eurocampus genannten Gelände noch eine sehr kleine niederländische Schule hinzu. Alle bürokratischen Probleme mit den heimischen und örtlichen Behörden, die Abstimmung der Stundenlängen und Unterrichtszeiten, die Einrichtung eines gemeinsamen Busdienstes und vieles mehr konnte mit gutem Willen von beiden Seiten gelöst werden. Und so entstanden

in einem gemeinsamen großzügigen Schulkomplex drei voneinander vollkommen unabhängige Schulen, die allerdings im außercurricularen Bereich auf intensive Koordination bedacht sind. So finden z. B. die Arbeitsgemeinschaften schulübergreifend für deutsche und französische Schüler statt, Musik, Sport und zeitweise auch Kunst werden gemeinsam unterrichtet, und z. T. haben sich enge Bindungen zwischen den Schülern und auch den Eltern der beteiligten Schulen entwickelt. Dieses kostensenkende Modell für eine deutsche Auslandsschule entwickelt offenbar Vorbildcharakter, denn mittlerweile gibt es weitere derartige Projekte.

Danach nahm uns Franz Janek mit auf Streifzügen durch das Land. Er zeigte uns den Smog Manilas, Müllberge, Slums, aber auch palastartige Villen, den Bau von geländegängigen Pkw's und Kleinbussen in Handarbeit, Tricycles und Wasserbüffel, Landschaften, die vom Aschenschlamm des Pinatubo bedeckt waren und dadurch die Bevölkerung nach Manila treiben, und viele Impressionen vom Lande, wie z. B. eine Straße, auf der zum Trocknen Reis ausgebreitet war, über die der Verkehr ebenso lief wie Schweine und Hunde. Er führte uns zu den Bergvölkern, ehemaligen Kopfgängern, zu Reisterrassen in den Cordilleren und vielem mehr. Wir sahen die Diskrepanz in den Lebensbedingungen der kleinen Oberschicht und der Mehrheit der Bevölkerung, die abgeholzten Berge auf Luzón ebenso wie kleine Fischerdörfer. Trotz des ursprünglichen Fischreichtums in den Küstengewässern ist die Lebensgrundlage der einheimischen Fischer bedroht, denn es gibt bald keine Fische mehr – Japaner, Taiwanesen und Koreaner überfischen dort die Meere. Immer wieder brach mit Herrn Janek das innere Engagement und die Begeisterung bei seinem Vortrag, für den ich ihm bei dieser Gelegenheit noch einmal herzlich danken möchte, durch, und es gelang ihm hervorragend, diese auch auf die Zuhörer zu übertragen.

Ein gemeinsames Abendessen beschloß die gelungene Veranstaltung. Das nächste Regionaltreffen unter dem Thema „Unsere Nachbarn im Osten“ ist für den 9. März 1996, diesmal allerdings wieder im Herbartgymnasium in Oldenburg, vorgesehen. Neue Gäste sind herzlich willkommen und können sich beim Unterzeichner (Insterburger Str. 4, 26127 Oldenburg, Tel.: 04 41/68 23 32) anmelden. An alle anderen Mitglieder der Regionalgruppe werden rechtzeitig Einladungen verschickt.

Harald Krause-Leipoldt

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Der neue Vorstand des VDLiA nach der 17. Hauptversammlung 1985 in Goslar. Vorne links der im November 1995 verstorbene Ernst Beyer.



Wir trauern um unser Ehrenmitglied

Ernst Beyer

* 22. Februar 1910 † 22. November 1995

Ernst Beyer hat das deutsche Auslandsschulwesen auf der Iberischen Halbinsel mitgeprägt. Bereits im Alter von 25 Jahren wurde er 1935 an die DS Santa Cruz de Tenerife geholt, die er dann von 1937 bis 1945 leitete. 1957 wurde er zum Leiter der DS Valencia berufen. In seine Zeit (1957–1964) fiel der Neubau dieser Schule. Nach nur drei Jahren in Waldshut holte man Ernst Beyer erneut in den Auslandsschuldienst, nun nach Lissabon. Dem Verband stellte er sich sofort nach seiner Pensionierung 1975 zur Verfügung, zunächst 10 Jahre als Geschäftsführer, schließlich drei Jahre als Sozial- und Rechtsreferent.

Mit Ernst Beyer verliert der Verband Deutscher Lehrer im Ausland eine große Persönlichkeit. Er wird ihm ein ehrendes Gedenken bewahren.

Der Vorstand

Neue Mitglieder (Inland)

ANNIGHÖFER, Dieter-Horst; Westring 29, 23626 Ratekall
 AULINGER, Hermann; Otto-Klemperer-Weg 3, 81245 München
 BERNHARD, Georg Karl Michael; Hauptstraße 142, 66978 Merzalben
 HAMBERGER, Rainer; Am Moosacker 26, 88299 Leutkirch
 HOLZSCHEITER, Monika; Knooper Weg 34, 24103 Kiel
 KRÖNER, Wolfgang; Heinzelsleite 20, 95326 Kulmbach
 SCHMID, Daniela; Urspring 3, 89601 Schelklingen
 STROHMANN, Karl; Alter Berner Weg 57, 22393 Hamburg

Neue Mitglieder (Ausland)

AMBROSIUS, Birgit; DS Budel
 BADER, Helmut; Sofia/Bulgarien
 BERNING, Doris; DS Guayaquil
 BIALAS, Hubertus; DS d. Borrom. Kairo
 BARTELS, Rüdiger; DS Pretoria
 CORNELISSEN, Hans-Joachim; DS Lissabon
 DOBLINGER, Richard; DS Athen
 ELSE, Wolfgang; Tirana/Albanien
 FEHRENBACH, Wolfgang; DS Bilbao
 FLEMM, Ute; Gym Gelebov, Sofia/Bulg.
 GÖSER, Guido; DS Budapest
 GRÖGER, Helga; Gym Gelebov, Bulg.
 HELMBOLD, Cornelia; Päd. Fak. Uni Prag
 HENNINGS, Almut; DS Caracas
 HIELSCHER, Andrea; Cheb, Tschechien
 HOFFMANN, Kerstin; Inst. Ped. Costa Rica
 HÖHNE, Anke; Gym Gelebov, Sofia/Bulg.
 HOLDERMANN, Cornelius; DS Lissabon
 HOLLSTEIN, Gerhard; DS Bilbao
 JÄGER, Dr. Wolfgang; DS Mailand
 KLINKERT, Dr. Jörg; DS Rom
 LUTZ, Edgar; DS Helsinki
 MATHEIS, Peter; DS Moskau
 MIRGEL, Christiane; Gym. Vazovova, Bratislava
 PANELLA, Mario; Verwaltungsleiter der DS Rom
 RAULFF, Dr. Heiner; DS Nairobi
 RUBE-VESTWEBER, Christoph; DS Mailand
 SCHMALZ, Sigrid; DS Guayaquil
 SCHULTE, Frederike; Päd. Inst. Novosibirsk
 STOLZ, Uwe; DS Las Palmas de Gran Canaria
 THAMM, Peter; Int. AFCENT School, Brunsum
 THOMAS, Dr. Gottfried; Hölters-Schule B. Aires
 TOPHOFEN, Violaine; Gym Havirov; Tschechien
 WEMBER, Gisela; DS Mailand
 WESTPHAL, Torsten; Gym Barcs; Ungarn
 ZABEL, Roger; Gym Fotinov/Samakov; Bulgarien
 ZWANZGER, Johannes; DS Istanbul Lisesi

Anschriftenänderungen (Inl. → Ausl.)

BENNUNG, Rolf; PZ Bogotá
 BRÄUER, Rainer; DS Puebla

BREITINGER, Hans-Peter; DS Valdivia
 ENGEL, Alfred; DS Las Palmas de G. Canaria
 ERATH, Dr. Walter Heinz; Kosice/Slovakische Republik
 KNAUF, Reinhard; DS Budapest
 KOLLEX, Wilfried; DS Las Palmas de G. Canaria
 ROTTMANN, Peter; Lycée Buc
 WEGMANN, Heribert; Fachberater in Ungarn

Anschriftenänderungen (Ausl. → Inl.)

ALLENDORF, Volker; (DS Hermannsburg), Zweh-rener Weg 76, 34121 Kassel
 COWAN-SOBOLEWSKI, Hildegard; (PH für Kigä, Sopron), Hans-Sachs-Str. 39, 51375 Leverkusen
 DROTSCHMANN, Josef; (DS San Salvador), Waldstraße 18, 31162 Bad Salzdetfurth
 FRANKE, Robert; (Ankara Lisesi), Tirschenreuther Ring 76, 12279 Berlin
 FRITZ, Hella; (DS Mexiko), Gartenstraße 41, 72116 Mössingen
 GEIGER, Otmar; (DS Santa Cruz de Tenerife), Wittelsbacherstraße 16, 80469 München
 GEISTMANN, Heinz Johannes; (DS Mexiko), Raiffeisenstraße 50, 63839 Kleinwallstadt
 GERTZEN, Stephan; (DS Moskau), Reichenberger Straße 98a, 10999 Berlin
 GRAFFMANN, Heinrich; (Lehrerbild. Inst. São Paulo), Kaiserstraße 1, 69115 Heidelberg
 HAMMER, Hermann; (Lycée Buc), G.-Schneider-Straße 16, 76275 Ettlingen
 HOLZHAUER, Jürgen; (DS Madrid), Im Schnep-pental 2, 36199 Rotenburg
 KALB-HÖRNER, Jürgen; (DS Caracas), Ameisen-bergstraße 67, 70188 Stuttgart
 KAMPSCHULTE, Helmut; (Fachberater Liège), Paßstraße 105, 52070 Aachen
 KIENAST-STEHR, Gisela; (DS Mexiko), Großer Wulfhagen 20, 25436 Uetersen
 KIRCHBERG, Ernst-A.; (Poprad/Sk), Handelstraße 4, 58509 Lüdenscheid
 KLEINEBERG, Monika; (Sibiu, RO), Gottfried-Trip-pel-Straße 1, 34132 Kassel
 KLETTE, Dorothea; (Goethe-Schule Buenos Aires), Schwerdstraße 12, 67346 Speyer
 KLÖPFER, Ludwig; (DS Johannesburg), Feuer-steinweg 17, 30455 Hannover
 KNIELING, Rolf; (DEO Kairo), Am Sommerberg 45, 61276 Weilrod
 KNIIPS, Werner; (DS Tokio), Briach 22, 88255 Baienfurt
 KOMENDA, Ingeborg; (Ursulinensch. Lima), Bres-lauer Straße 5, 73529 Schwäbisch Gmünd
 LEHMANN, Ulrich; (DS Lissabon), Tulpenweg 3, 64668 Rimbach
 LIEBING, Dr. Hartmut; (DS Kapstadt), Danziger Straße 33, 76307 Karlsbad-Auerbach
 MAMPE, Andrea; (Gogolin/Polen), Eppendorfer Weg 205a, 20253 Hamburg
 MESSERSCHMIDT, Dr. Martin; (DS Lima), Karoli-nenstraße 11, 74532 Ilshofen
 MÜLLER, Gabriele; (DS Madrid), Zur Wiese 1, 48163 Münster

MÜLLER-INNIG, Ursula; (DS Moskau), Schützenring 47, 48653 Coesfeld
 PERNITZ, Claus-Jürgen; (DS Asunción), Hottengrundweg 21, 14089 Berlin
 PFEIFFER, Dr. Peter; (DS Kapstadt), Friedrich-Ebert-Straße 17, 69412 Eberbach
 POHLMANN, Dagmar; (DS Den Haag), Albert-Einstein-Straße 1, 66482 Zweibrücken
 REICH, Jürgen; (DS Brüssel), Ungerhalde 1, 72768 Reutlingen-Altenburg
 RENNEBECK, Irmgard; (DS Mailand), Schwackentzenstraße 60, 78467 Konstanz
 ROPPEL, Claudia; (DS San Sebastian), Brinkstraße 9, 27729 Hambergen
 SALDEN, Liske; (DS Mexico), Sudetenlandstraße 20a, 24537 Neumünster
 SCHMAECK, Joachim; (Goethe-Schule Buenos Aires), Küstriner Straße 34, 27607 Langen
 SCHÖNHERR, Wolfram; (DS Tokio), Reinganumstraße 8, 60385 Frankfurt
 SCHREIBER, Gisela; (Inst. Oswiti, Lwiw; Ukraine), Lanzelhohl 63, 55128 Mainz
 SCHRÖDER, Henning; (DS Mexiko), Gounodstraße 1, 13088 Berlin
 SCHÜTZ, Rudolf; (DS Guayaquil), Steubenstraße 9, 78073 Bad-Dürkheim

SIEG, Peter; (DS Asunción), Ekensunder Weg 14, 12305 Berlin
 SOLLE, Jürgen; (Goethe-Schule Buenos Aires), Klosterstieg 17, 20149 Hamburg
 SPRATTE, Ulrich; (DS Hongkong), H.bütteler Kirchenweg 11, 22339 Hamburg
 TEUTSCH, Klaus; (DS Lima), Schwarze Heide 25, 31199 Diekhofen
 TREUSCH, Karl-Heinz; (Päd. Zentr. Bogotá), Heidelbergstraße 1, 69483 Wald-Michelbach
 WERNER, Ludwig; (DS La Paz), Koburger Straße 18, 10825 Berlin
 WEUSTE, Bernd; (Gym. Prazé/Prag-Tschech.), Am Wäldchen 38, 51515 Kürten-Dürscheid
 WOLF, Peter; (DS d. Borr. Alexandria), Frankfurter Straße 12, 53840 Troisdorf
 YORK, Steffen; (DS Guayaquil)
 ZORZI, Peter; (Sibiu, RO), Boverather Straße 29, 54550 Daum

Neue Obleute

NICOLAI, Christa; DS San Sebastián
 RADZIWIŁŁ, Alexander; Pasardshik/Bulgarien Obmann MOE Bulg. 00359/34/27834
 ROTH, Dietrich; Goethe-Schule Buenos Aires
 SEITZ, Jürgen; DS Bukarest

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Bätz, Dr. Roland, Bleichanger 12, 96050 Bamberg
 Birkenfeld, Helmut, Meister-Johann-Str. 12, 50933 Köln
 Forwick, Dr. Friedhelm, Postfach 2240, 53012 Bonn
 Gaigl, Hartmut, Hindenburgstr. 90, 71229 Leonberg
 Glüsenkamp, Bernd, c/o Colegio „Alexander von Humboldt“, Casilla 18-1053, Lima 18 – Miraflores, Peru
 Haar, Eberhard, Sommerleite 10, 96135 Stegaurach
 Klapproth, Dieter, Neudorf 12, 64756 Mossautal
 Krause-Leipoldt, Harald, Insterburger Str. 4, 26127 Oldenburg
 Lahr, Otmar, Egellstr. 22, 67071 Ludwigshafen
 Lothar, Dr. Thomas, Pedagogická Falkulta, MK-Germanistik, Porici 7, CZ 60300 Brno
 Michel, Dr. Herbert, Colegio Humboldt, Apartado 3749, San José 1000, Costa Rica
 Pereira Rosamaria, c/o Hölters-Schule, Indepeudencia 836, RA 1653 Villa Ballester, Pcia Bs. As., Argentinien
 Munderloh, Bernd, c/o Colegio Aleman de Valparaiso, Casilla 26-D, Vina del Mar, Chile
 Opitz, Sigrid, RO-2438 Cisinadioara 196, Rumänien
 Pérez, Martin, c/o Colegio „Max Uhle“, Casilla 743, Arequipa, Peru
 Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 58093 Hagen
 Veuhoff, Dr. Karl-Friedrich, Zum Landhaus 15, 50996 Köln
 Weischer, Heinz, Str. Cosbuc 23, RO-2400 Sibiu, Rumänien
 Werner, Harry, Hobsweg 52, 53125 Bonn

An einer deutschen Schule in Ägypten: Versuch eines Rückblicks

Acht Jahre Tätigkeit als stellvertretender Schulleiter an der Deutschen Schule der Borromäerinnen (DSB) Kairo, einer der renommiertesten deutschen Auslandsschulen: Der Versuch, auch nur die wichtigsten Erfahrungen dieser Zeit in den begrenzten Rahmen eines Artikels zu fassen, erscheint als kaum zu bewältigende Herausforderung! Acht Jahre in Ägypten: das war ein entscheidendes Kapitel meines Lebens, das unauslöschbare Spuren in mir hinterlassen hat. Von drei Erfahrungsbereichen will ich berichten, die – jeder auf seine Weise – mein Leben dort bestimmten: von der DSB, von der Stadt Kairo und von dem Land Ägypten.

Die Schule

DSB Kairo – das liest sich in nüchternen Zahlen so:

1904 gegründet, im Schuljahr 1993/94 870 Schülerinnen, fast ausschließlich ägyptische Mädchen, etwa 80 Lehrkräfte (1/3 Ägypter, 2/3 Deutsche), die Kongregation der Barmherzigen Schwestern vom Hl. Karl Borromäus mit 8 in der Schule wirkenden Schwestern als Schulträger.

Dahinter stehen 90 Jahre Geschichte einer Begegnungsschule, die ihren kulturpolitischen Auftrag in vorbildlicher Weise erfüllte und alles überlebte, Krisen und Konflikte, Revolutionen und Kriege, ja selbst ein Erdbeben im Oktober 1992! Höchste politische Stellen würdigen die DSB immer wieder als beispielhaft für ein erfolgreiches Modell einer Begegnungsschule, das einen für die deutsch-ägyptischen Beziehungen gar nicht hoch genug einzuschätzenden Beitrag leistet, der weit über so manche Aspekte politischer und wirtschaftlicher Kooperation hinausgeht. Ich habe diese Schule erfahren als eine Institution, in der die interkulturelle Begegnung im tiefsten Sinn des Wortes Fundamente legt für ein Generationen überdauerndes, religiöses, ethnische und soziale Verschiedenheiten akzeptierendes, respektierendes und integrierendes Verständnis zwischen den Menschen verschiedener Völker. Um dies zu erreichen, bedarf es jedoch eines überdurchschnittlichen, ja geradezu leidenschaftlichen Engagements aller Beteiligten. Entsprechend anstrengend erscheint der Schulalltag:

Der Unterricht der ägyptischen Mädchen beginnt um 7.45 Uhr und endet um 14.20 Uhr: jeden Tag acht Stunden (Freitag und Sonntag ausgenommen), vollgestopft mit deutschen und arabischen Lehrprogrammen, also von Klasse 1 bis 12 mindestens 40-Schulstunden-Woche, in der Oberstufe zum Teil sogar 44 oder 46 Pflichtstunden! Dazu Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag, lange Hin- und Rückfahrten in Schulbussen durch den oft chaotischen Verkehr der Millionenstadt Kairo, ein großes Pensum an Hausaufgaben: all dies erträgt man nicht nur geduldig, sondern meist sogar mit großer Dankbarkeit, gehört man doch zu den Privilegierten, die in einem Land mit immer noch mehr oder weniger deutlich ausgeprägtem Bildungsnotstand eine Ausbildung erfahren, die sie nach ihren Abschlüssen, entweder der Thanaweya Amma (dem ägyptischen „Abitur“, neuerdings nach Klasse 11) oder der deutschen Reifeprüfung nach Klasse 12 zu leistungsfähigen Menschen zu machen verspricht. Nachdem in den Jahren zuvor das Ablegen der Schlußprüfung nach Klasse 10 (und damit die Berechtigung zum Besuch einer deutschen gymnasialen Oberstufe) und die ägyptische Thanaweya Amma Ausbildungsziele waren, fand 1994 unter dem Vorsitz eines Vertreters der deutschen Kultusministerkonferenz erstmals eine deutsche Reifeprüfung an der DSB statt – mit einem geradezu unglaublichen Ergebnis: alle 24 Absolventinnen bestanden mit einem Gesamtnotendurchschnitt von 1,85 (wobei jede Schülerin vier schriftliche Prüfungsfächer zu bewältigen hatte, nämlich Deutsch, Englisch,

Mathematik und wahlweise Arabisch oder Französisch oder Physik und mindestens in einem Fach mündlich geprüft wurde). In einer Festschrift zu ihrem 90jährigen Bestehen charakterisiert die Schulleiterin die DSB als „eine Begegnungsschule, in der nicht nur Wissen vermittelt und Studierfähigkeit erlangt wird, sondern in der ägyptische und deutsche, christliche und islamische Wertvorstellungen tradiert und bewußt gemacht werden und in der junge Menschen zur Toleranz und Weltoffenheit erzogen werden.“ Diesem Erziehungsauftrag gerecht zu werden, ist Herausforderung und Verpflichtung zugleich.

Die Stadt

Wie die DSB im Herzen Kairos – unweit vom Tahrir Platz, umgeben von Lärm, Getriebe, Hektik – zum Zentrum meines Alltags wurde, so wurde die Metropole selbst für mich zum Mittelpunkt meiner Freizeit, eine Herausforderung zur permanenten Erkundung und Entdeckung. Geradezu unerschöpflich, ja unergründlich erschien mir diese Stadt in ihrem faszinierenden Spektrum von islamischer, christlicher, pharaonischer, afrikanischer, europäischer und asiatischer Kultur und Geschichte. Wie oft bin ich eingetaucht in die Basare der islamischen Altstadt zwischen Bab el Suweila und Bab el Futuh, saß in dämmrigen Kaffeehäusern, feilschte mit Händlern oder unterhielt mich mit den Handwerkern in schattigen Hinterhöfen oder verstaubten Werkstätten, durchstriefte verwinkelte Gassen und verborgene Plätze oder meditierte in einer der unglaublich prächtigen Moscheen, die ich nicht müde wurde zu fotografieren mit ihren Kuppeln und Minaretten, ihren Innenhöfen und Brunnenhäusern, ihrer Mihrab (Gebetsnische) und Minbar (Kanzel), dem Prunk ihrer Marmorpaneelen, ihren fein ziselierten Glas- und Holzdekorationen, die dem Spiel des Lichtes Raum für tausendfache Effekte boten. Vom Sonnenaufgang über den Grabfeldern

der Totenstadt bis zum Sonnenuntergang hinter dem Plateau der Pyramiden, vom modernen Heliopolis im Norden bis zum einstigen Villenvorort Maadi im Süden reicht die geographische Dimension der 15-Millionen-Metropole; von den Elendsquartieren der Müllsammler in Moytameda und Manchieta bis zu den Luxusapartments auf Zamalek und Giza erstreckt sich das soziale Gefüge; von zahllosen Straßentheatern, Gauklern, Vorstadtkinos und Volksbelustigungen auf Jahrmärkten bis zu unzähligen Galerien, Museen, zu den großen Kulturpalästen und der architektonisch meisterhaft gestalteten modernen Oper geht die Palette des kulturellen Angebots! Von der hochgelegenen Zitadelle schweift der Blick über die mehr als tausend Minarette, über Paläste und Mausoleen, über Basare und Märkte, über das Gewirr der Straßen und das Geflecht der Hochbrücken, über Wolkenkratzer und Armenviertel, über Pracht und Elend von Jahrtausenden – und unberührt von der geradezu explodierenden Vitalität der Megapolis strömt der Nil wie seit Urzeiten dem Meer zu, reflektiert in seinen Farben die wechselnden Tageszeiten und mit den majestätisch dahingleitenden Felukken den unbeirrbar ablaufenden Fluß der Zeit.

All dies zu verarbeiten, das war nicht einfach. Oft möchte man an den Diskrepanzen zerbrechen, doch immer wieder findet man Halt an den Menschen, die selbst in den bescheidensten, ärmlichsten Umständen ein Maß an Zufriedenheit und Schicksalsergebenheit zeigen, das man oft nur bewundern kann.



So waren mir die Freitagsmärkte als Ort der Begegnung mit diesen Menschen am liebsten und wichtigsten, geradezu magisch zogen sie mich in ihren Bann – der Kamelmarkt in Embaba zum Beispiel, wo tiefdunkle Sudanesen die Dromedare nach ihrem langen Weg durch die Wüste und das Niltal zum Verkauf anbieten – oder der Markt um die El Shafi-Moschee in der Totenstadt mit seinem Menschengewimmel, einer unwahrscheinlichen Fülle an Waren, mit allen Wundern und Düften des Orients, oder bei der Dattelernte der Markt von Badrasheen, an der Grenze von Fruchtländ und Wüste, die spektakuläre Szenerie Sakkaras im Hintergrund, leuchtend in seinen Farben, verwirrend in der Vielfalt seines Treibens, begeistert durch die Fröhlichkeit seiner Menschen!

Das Land

„Ägypten ist Wüste. Sand, Stein und Ödland bilden 96,5 % seiner Landesfläche.“ (Emma Brunner-Traut: Ägypten. Kohlhammer Vlg., S. 7)

Diese einleitenden Sätze eines der bekanntesten Reiseführer für Ägypten sind sicher sachlich richtig. Was sich aber hinter dieser eher abschreckenden Aussage wirklich verbirgt, vermag nur derjenige zu erraten, der dieses Land erkundet, durchstreift, erforscht, erfahren, empfunden, erkannt und erlebt hat – und dies haben wir acht Jahre lang getan: von Solloum an der libyschen Grenze im Westen bis Rafah, der Grenzstation nach Israel im Osten, von den Buchten Alexandrias im Nildelta bis zu den Tempeln Abu Simbels in Nubien, von der Oase Siwa in den Tiefen der westlichen Wüste bis zu den zerklüfteten Gebirgen des Sinai und den Korallenriffen des Golfs von Aqaba haben wir Ägypten erfahren. Und jedes Mal, wenn wir beglückt und erfüllt von den Eindrücken einer unserer Reisen zurückkamen, sagten wir uns: „Was für ein Land! Es leuchtet in seinen Farben, und es leuchtet aus seinen Menschen!“

Unerschöpflich waren unsere Eindrücke, so unerschöpflich wie das Land selbst. Jeder, der es nicht auf den eingetretenen Touristenpfaden durchreist, sondern es sich in Muße erschließt, wird überreich beschenkt – er erfährt Ägypten als Fest für die Sinne, es wird für ihn zu einem historischen, ästhetischen, kulturellen, religiösen und humanen Erlebnis einmaliger Art, zu einem landschaftlichen und menschlichen Genuß besonderer Güte. So reiht sich in meiner Erinnerung Höhepunkt an Höhepunkt:

etwa die vier Tage, die wir auf einer einfachen Nilfelukka verbrachten, als wir mit Freunden von Aswan nach Edfu segelten, vorbei an pharaonischen und ptolemäischen Tempeln vor einer erregenden Kulisse von Wüste und Fruchtländ, dabei Sonnenuntergänge erlebend, die Fluß und Himmel in einen Farbenrausch verschmelzen ließen ...

oder der mehrtägige Ritt auf Kamelen durch die grandiose Gebirgsszenerie des Südsinai, eine in Farben und Formen phantastisch erodierte Gesteinswelt – zerklüftete Bergmassive und tief eingeschnittene Wadis nahmen uns immer wieder den Atem; wir lebten den Tagesrhythmus der Beduinen, teilten mit ihnen Wasser und Brot, saßen mit ihnen am Lagerfeuer und nächtigten unter einem Sternenhimmel, wie man ihn nur aus Märchen kennt ...

oder die Durchquerung der Eastern Desert im Landrover, von Mons Porphyritis zu Mons Claudianus: weglassen Sand- und Steinwüsten wechselten mit spektakulären Bergformationen; inmitten dieser Urlandschaft folgten wir den Spuren der Römer, erkundeten die Überreste ihrer Brunnen, Wachtürme, Kastelle und Lager und bestaunten die riesigen Steinbrüche, in denen der in der Antike begehrteste Marmor gebrochen wurde ...

oder die Oase Siwa: immer wieder zog sie uns an, wir scheuten die 800 km-lange Reise von Kairo aus nicht, wohl wissend, daß wir ein einmaliges Juwel einer zu Ende gehenden Kultur vor uns hatten, das uns die Ethnologen Bettina und Leonardo Leopoldo in einer uns unvergeßlichen Weise zugänglich machten: vor der überwältigenden Kulisse mächtiger Zeugenberge, schimmernder Seen, in einem Meer von über 300.000 Dattelpalmen türmt sich die verfallende Lehmarchitektur der Oasenaltstadt in beklemmender Schönheit – tief verschleiert nur dürfen sich die Frauen in der Öffentlichkeit zeigen, in den Dörfern finden sich noch uralte Steinmühlen und Olivenpressen ...

Erst gestern erreichte mich wieder ein Brief von Leonardo: „Erinnerst Du Dich an den Abend, da sich die Alten um das Grab des Sidi Sulayman versammelten und sich zum Klang der Trommeln in Trance tanzten? ...“ Und ob ich mich erinnere!! ...

Genauso wie an das Gastmahl bei Sheikh Hassan in der noch entlegeneren Mini-Oase Qara, drei Stunden verbrachten wir im eisigen Wüstenwind des Januar zusammengekauert auf der Ladefläche eines Pickups, um sie zu erreichen – und wurden durch ein Festessen

mit den Dorfältesten belohnt, die Tische bogen sich unter dampfendem Reis, Hammel, Huhn, Gemüse und Datteln ...

Immer wieder lockte uns die Wüste in der Vielfalt ihrer Formen und Farben, ihrer Einsamkeit, ihrer Stille, ihrer Unendlichkeit – und natürlich die Dörfer der Oasen, wie Perlen an einer Kette: Baharaya, Farafra, Kharga, Dakhla: ergreifend die Gastfreundschaft und Herzlichkeit der Menschen, ihre Zufriedenheit und Heiterkeit, ihre Bereitschaft zu teilen.

Und wie grandios war das Erlebnis des anbrechenden Tages vor den Tempeln Abu Simbels, noch kein Flugzeug war gelandet, eine geradezu heilige Stille herrschte, als der Stein glutrot zum Leben erwachte und Ramses selbst aus den Felsen herauszutreten schien, der aufgehenden Sonne entgegen...

Lange noch könnte ich diese Erlebnisliste fortsetzen, vom mediterranen Alexandria

oder Rosetta im Delta erzählen, vom Sonnenaufgang auf dem Mosesberg oder der Wunderwelt der Korallen von Ras Mohamed, von den Tempeln und Sakralstätten in Luxor, von den Felsengräbern in Beni Hassan und den Nekropolen von Tuna el Gebel, von koptischen Wüstenklöstern, den Kuppelgräbern bei Minia und ... und ... und ...

Viele Reisen führten uns auch von Ägypten in andere Länder: Nach Tunesien, Libyen, Jordanien, Syrien, Israel und die Türkei, über viele griechische Inseln nach Europa – doch immer, wenn wir nach Ägypten zurückkehrten, spürten wir: dieses Land mit seinen Menschen ist uns zur zweiten Heimat geworden, hier könnten wir bleiben – für immer. Wie sagt ein arabisches Sprichwort? „Wer einmal vom Nilwasser getrunken hat, kehrt immer wieder zurück.“

Eberhard Haar

AMERIKA

Theater an Schulen in Lateinamerika

Theater, ob in der Muttersprache der Schüler oder in der Fremdsprache Deutsch, ist sicherlich ebenso wichtig für eine deutsche Auslandsschule wie schwierig zu machen. Deshalb sind wir erfreut, immer wieder von erfolgreichen Aufführungen auf den Brettern, die die Welt bedeuten, zu erfahren. Wie schwer der Weg zum Erfolg ist, dieser aber dann auch um so süßer – davon berichten Dr. Herbert Michel (San José/Costa Rica) aus der Sicht des verantwortlichen Lehrers und Carsten Lüth von der DS Guatemala aus der des schauspielenden Schülers. Aus der Holters-Schule in Buenos Aires/Argentinien erreichte uns ein Bericht über die dortige erfolgreiche Theaterarbeit in der Landessprache. Und schließlich übernehmen wir aus der deutschsprachigen Zeitschrift für Mittelamerika, „Die Feder“ 2094, noch einen Artikel über ein Theater-Treffen in Guatemala. Vivant sequentes! Möchten sich noch Nachhahler finden? sagt hier der Schriftsteller, der so gar keine theatralische Ader hat und das bedeutet, denn er ist sich dessen wohl bewußt, wie wichtig das Theater für Schule und Schüler ist (s. o.).

M. E.

Von der schlimmstmöglichen zur bestmöglichen Wendung

Der schwierige Weg zu einer Theateraufführung an der DS San José/Costa Rica

Vom Autor des von der Abiturklasse 1994 eingeübten Stückes „Frank der Fünfte. Die Komödie einer Privatbank“, von Friedrich Dürrenmatt, stammt das berühmte Wort: „Eine Geschichte ist dann zu Ende gedacht,

wenn sie ihre schlimmstmögliche Wendung genommen hat.“ Die Geschichte dieser Theateraufführung wäre im August des Jahres bald zu Ende gewesen, hätte damit ihre schlimmstmögliche Wendung genommen. In den Bela-

stungen der Abiturvorbereitung auch noch umfangreiche Rollen lernen? Freiwillig Nachmittage opfern? Ohne mich! Dies war die Stimmung nach Rückkehr aus den Sommerferien. Beinahe wäre damit die schöne Tradition an der Schule unterbrochen worden, daß die Abiturienten sich am Ende ihrer Schulzeit mit einer Aufführung verabschieden.

Im letzten Moment und nach einer turbulenten Diskussion entschieden sich die Schüler dann doch einstimmig dafür weiterzumachen. Was seither an Zeit und Mühe, an Schweiß und Nerven zu investieren war, weiß nur der, der selbst schon einmal auf diesen Brettern stand, die für manche die Welt bedeuten.

Wie sollte aus dem Wirrwarr bloß vorgelesener Rollen jemals eine eindrucksvolle Szene entstehen? So als hätten sich alle Krankheitserreger gegen das Stück vereinigt, fehlte immer gerade der Schauspieler, dessen Part jetzt endlich einmal am Stück zu üben war. Wie soll man sich als Lehrer verhalten? Zuckerbrot oder Peitsche, wenn einer der Hauptdarsteller noch kurz vor der Aufführung eine eher generelle Impression von seiner Rolle hat? „Tranquilo, tranquilo!“ trösten gerade die Schüler den entnervten Regisseur, die noch gar nicht wissen, wann sie überhaupt auf die Bühne müssen.

Dann ein Motivationsschub durch eine eher bedauerliche Entwicklung. Die spektakuläre Pleite der Banco Anglo-Costarricense gibt dem Stück schlagartig eine ungeahnte Aktualität: wie auf der Bühne so auch im Leben. Was Dürrenmatt im Mutterland des Bankwesens, in der Schweiz, geschrieben hat, ereignet sich in der Schweiz Zentralamerikas! Den Schülern wird bewußt, wie brisant ein scheinbar verstaubtes Theaterstück sein kann! Namen werden geändert, Anspielungen eingebaut! Das Unternehmen beginnt, Spaß zu machen.

Wo – bitte – gibt es einen Sarg zu mieten?

Auch diese, auf den ersten Blick etwas makaber wirkende Frage, beschäftigt die Klasse lange Zeit. Auf einem der Höhepunkte der Komödie muß ein Sarg auf die Bühne gezerrt werden. Endlich ist der Sarg angemietet, ein schönes mit Plüsch überzogenes Modell! Als schließlich geklärt ist, wer die Leiche spielt, steht scheinbar dem Erfolg nichts mehr entgegen! Jedes erfolgreiche Unternehmen hat schließlich seine Leiche im Keller!

Es wird geübt, geübt und ein Wunder geschieht – mit der intensiveren Arbeit nimmt die Motivation zu. Theater, Theater – das einzige, was sich in der Zeit nach dem schriftlichen Abitur noch lohnt, was jetzt plötzlich Riesen-

spaß macht. Aus einer eher zerstrittenen Klasse wird nun eine verschworene Gemeinschaft mit einem magischen Datum vor den Augen: 3. November 20.00 Uhr. Die Requisiten werden mit Akribie gesammelt: Gipsbeine, Maschinenpistolen, Eierhandgranaten, Schnapsflaschen und Falschgeld! Alles eben, was eine ehrwürdige Bank so braucht!

Lampenfieber schon bei der Generalprobe, unter der Schminke die roten Backen. Wie wird es nur werden? Der Mann mit den Nerven wie Drahtseilen, der Hauptdarsteller, beginnt nun auch langsam, den langen Schlußmonolog zu lernen, anscheinend will er sich das für den Erfolg ausgelobte Glas Tequila nicht entgehen lassen. In der Mädchentoilette – so hört der entnervte Regisseur – ist gerade eine Epidemie von Weinkrämpfen ausgebrochen. Die Leiche, die sich eine Viertelstunde in den Sarg legen soll, behauptet plötzlich, sie würde nicht genügend Luft bekommen. Da die Hiobsbotschaft: eine Schauspielerin ist nicht zur Generalprobe erschienen, kein Mensch weiß warum. Chaos! Chaos! Ist es schöpferisch oder der Vorbote des Desasters?

Die Generalprobe beginnt und – o Wunder von San José – das Chaos ordnet sich, die Rollen sitzen, das Bühnenbild räumt sich wie von Geisterhand, die kleinen Pannen werden überspielt. Wunderbar! Schon im ersten Anlauf wird so perfekt geschossen, gemordet und betrogen, daß man nur Freude an seinen Schülern haben kann.

Der Bann ist gebrochen! Muß die Aufführung wirklich kippen, nur weil die Generalprobe geklappt hat?

Schließlich der Tag der Aufführung! Er beginnt mit der Meldung, daß der Prüfungsbeauftragte der Kultusministerkonferenz, dem sich die Klasse nicht nur im Prüfungsanzug, sondern auch im Schauspielerkostüm zeigen wollte, nicht kommt. Zu knappe Terminplanung und dichter Nebel über San José. Na gut, ein Zuschauer weniger! Erstaunlicherweise kein Lampenfieber mehr, keine Weinkrämpfe mehr. Letztes Repetieren der Rollen, Gespräch über die Fiesta hinterher.

Schließlich ist es soweit! Bühne frei für die Mörder und Schurken des Jahrgangs 1994! Prolog! Der mordende Personalchef kann seine Rolle und raucht die vorgesehene Zigarre, als sei er bereits Direktor der Weltbank.

Szenenapplaus, der anstachelt, noch den einen oder anderen Gag dazuzuspielen, frei erfunden und doch souverän. Es läuft! Nach der Pause ist die Truppe in Hochstimmung, einer der Gangster fängt spontan an, auf der

Bühne zu tanzen und reißt die anderen mit. Zwischenapplaus reichlich! Mit jedem Mord auf der Bühne steigt die Stimmung. Schließlich die letzte Szene... Aufatmen, Erleichterung und auch gleich das Gefühl, daß jetzt leider alles vorbei ist.

Der Komödie zweiter Teil findet in diversen Bars in San José statt, als dort der Vorhang

fällt, beginnt in der Stadt bereits der Berufsverkehr...

Theater, Theater. Fürchterlich und wunderbar! Ein Wechselbad der Gefühle und eine Erinnerung, die bleibt über den Tag der Abiturfeier hinaus!

Dr. Herbert Michel

Endlich wieder Theater an der DS Guatemala

„Die Welle“ in Mittelamerika

Nach Jahren der Abstinenz kam mit dem „Neuen“, Herrn Rudolf Spiegler, endlich wieder Theater über die DS Guatemala, und das mit Macht.

Wie der Zufall so manchmal spielt, brachte er in seinem Gepäck die von dem amerikanischen Autor Morton Rhue verfaßte „Welle“ mit, von Spiegler für das Theater zu einem Textbuch umgeschrieben. Vorsichtig fragte er bei „erfahrenen“ Deutsch-Kollegen an, ob solch ein Stück in die Landschaft einer DS in Mittelamerika passe, nicht wissend, daß dieses Buch mit dieser Thematik seit einigen Jahren zur Pflichtlektüre in der oberen Sekundaria gekürt wurde. Verbunden mit einer Geschichtsreihe „Vom Versailler Vertrag bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkrieges“ und der Leiser Video-Dokumentation, unternimmt „Die Welle“ auf der literarischen Ebene den Versuch, jungen Menschen am Beispiel junger Menschen die Frage zu beantworten, wie das Phänomen Hitler und das des Nazi-Deutschland möglich war. Es fehlte uns Schülern und Kollegen zur Intensivierung und Veranschaulichung nur noch das Theaterstück. Und nun war es da!

Das Theaterstück war da, die Frage, die sich nun stellte, war, ob es ähnlich wie an einer Schule in Deutschland möglich sei, Schüler mit einem anderen sprachlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Hintergrund für so eine Thematik zu begeistern. Die Frage läßt sich zögernd mit einem „Ja“ beantworten. Die vor-

nehmlich fremdsprachigen Schüler aus der 11. und 12. Klasse machten sich mit Eifer an die Theaterarbeit. Im Verlauf der monatelangen Proben gab es wohl manchen Durchhänger und manche Krise auf beiden Seiten, aber wo gibt es das nicht? Um Ostern „stand“ das Stück.

Rudolf Spiegler machte aus den 17 Buchkapiteln 20 Szenen, kürzte, wo es die Stringenz der Handlungsführung und die Bühnentauglichkeit erforderten und erweiterte die Buchvorlage, wo es das Verständnis des Zuschauers und das Medium „Theater“ verlangten.

Der neue Musiksaal als Theaterraum erwies sich als Glücksfall, er ermöglichte eine intime und dichte Atmosphäre, die Spiegler geschickt nutzte, um die Zuschauer als Zeugen mit in das „Spiel“ einzubinden. Ein Teil des Zuschauerraums wurde mit in das Stück einbezogen.

Das Bühnenbild war schlicht und karg gehalten, Requisiten kaum notwendig und Umbauten überflüssig. So konnten die einzelnen Szenen flott aufeinanderfolgen, der Zuschauer sich ganz auf die Handlung konzentrieren, Ablenkung schien unmöglich.

Glanzlichter der Inszenierung waren das Bild 11 direkt nach der Pause, in dem WELLE-Mitglieder einen jüdischen Schüler verprügeln, kalt und brutal unterlegt mit knallharter

RTE Zeitgeschichte Wie entsteht Faschismus? Wie kam es zum Holocaust? Ein junger Lehrer entschließt sich zu einem ungewöhnlichen Experiment in seiner Klasse.

Morton Rhue



Zur Fabel des Stückes:

Wie entsteht Faschismus? Wie kam es zum Holocaust? Wie war es nur möglich, daß so viele Deutsche persönliche Schuld auf sich luden, indem sie aktiv mitmachten oder zu Mitläufern wurden?

Ein junger Lehrer entschließt sich zu einem ungewöhnlichen Experiment mit seinem Geschichtskurs an einer amerikanischen High School. Er führte strenge Regeln ein, band die Schüler in eine verschworene Gemeinschaft ein, die ihnen Sicherheit, Halt und Geborgenheit vermittelte, aber Außenstehende ausgrenzte. Mit dem Fortschreiten des Experiments duldete Ben Ross, der Geschichtslehrer, keine freie Meinungsäußerung mehr, schuf eine autoritäre und hierarchische Struktur in seinem Unterricht, die die Schüler zu Lernmaschinen degradierte, selbständiges Denken ausschaltete und sie zu Intoleranz und zum Denunziantentum provozierte. Die Saat der Indoktrination ging nur zu gut auf, die Gewalt eskalierte, und das Experiment drohte aus den Fugen zu geraten. In der Schulgemeinde, bei Kollegen und Eltern, auch bei den Mitschülern, regte sich Widerstand. Ben Ross sah sich gezwungen, auf die Notbremse zu treten, indem er in einem gewagten Spiel seinen Schülern ihren nationalen Führer versprach und ihnen stattdessen die Fratze Hitlers als Spiegel-Video vor das Gesicht hielt. Somit erschrocken, ernüchtert und geheilt (?) ging die ehemals verschworene Gemeinschaft auseinander.

Rockmusik und stakkatohaft eingeblendeten Lichtkegeln, und das Schlußbild, in dem das Dokumentarische in Form eines Hitler-Video-Ausschnittes mit dem „Spiel“ konfrontiert wurde und Betroffenheit auslöste.

So fiel es dem Publikum letztlich leicht, manch schauspielerische Unbeholfenheit zu übersehen, da einmal oben skizzierte Inten-

tion voll rüberkam und zum anderen – wie schon erwähnt – in der Mehrzahl Fremdsprachler überraschend gut die Tücken der Sprache überspielten.

Die Schulgemeinde der DS Guatemala erlebte Jugendtheater in reinsten Form, und das mit großem Erfolg!

Carsten Lüth

Argentinien

Theaterarbeit an der deutsch-argentinischen Hölters-Schule in Villa Ballester/Buenos Aires

Die argentinische Leiterin der spanischsprachigen Theatergruppe der Hölters-Schule berichtet über ihre Erfahrungen, Einsichten und Grundsätze bei der Theaterarbeit in den letzten fünf Jahren:

Nachdem ich schon einige Jahre lang an der Hölters-Schule und anderen Institutionen verschiedene Literatur- und Theater-AGs geleitet hatte, übernahm ich 1990 die Theatergruppe der Sekundarabteilung dieser Schule. Als Hauptziel nahm ich mir dabei **Übung** und **Kreativität** vor.

In dieser Phase hielt ich mich nur an die **Vorschläge der Schüler**, um ihre jeweiligen Interessen herauszufinden. Als Ausgangsbasis für die ersten Aufführungen der Gruppe dienten in den Unterrichtsstunden entwickelte **Improvisationsübungen**, die immer recht lustig ausfielen.

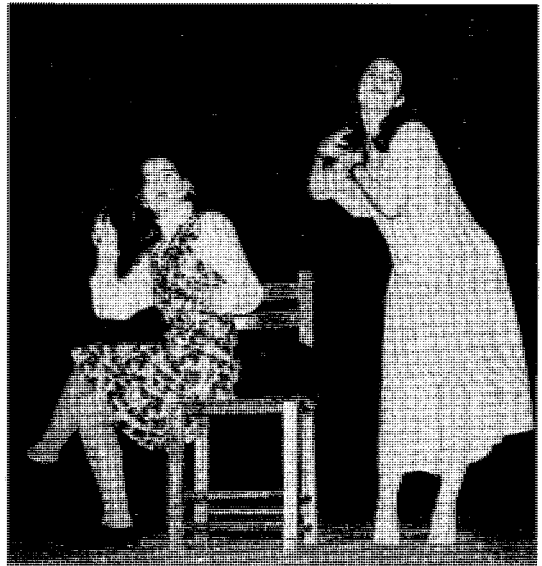
Das Ziel war mir dabei immer klar: Unter keinen Umständen sollten meine Schüler Profi-Schauspieler werden, sondern **freie und bessere Menschen**. Indem der Theaterspieler versucht, fremde Rollen darzustellen, läßt ihn das Spiel seine persönliche Rolle besser erkennen.

Ich versuchte dabei meinen Schülern immer klarzumachen, daß der Theaterspieler **wissen muß, was er darstellen will**, und daß er seinen Zuschauern etwas mitzuteilen haben muß, wie einfach die Mitteilung auch sei. Außerdem bemühte ich mich, ihren eigenen **Blick zu schärfen, und zwar auf sich selbst, auf andere und auf die ganze Welt**. Wie eine Gestalt von Wim Wenders es formuliert: „Augen kann man nicht kaufen“. Bewußt sehen zu lernen ist so wichtig wie eine Rolle spielen zu können; vielleicht ist es sogar die wichtigste Voraussetzung für jedes Theaterspiel. Die Weltsicht des einzelnen ist an sich etwas sehr Persönliches, aber es ist gut, sie mit anderen zu teilen. Dies gerade ermöglicht das Theater-

spiel, das, wie alle Künste, ein **hervorragendes Kommunikationsmittel** ist.

Unsere Gruppe wuchs allmählich heran, nicht so sehr an Zahl als an Reife und Entschlossenheit, Risiken einzugehen.

Während des Jahres 1993 arbeiteten wir an dem von mir geschriebenen Stück „**Angeles y Demonios**“ („Engel und Dämonen“). Als Leitmotiv durchzieht dieses Stück die Liebe, aus



der sich andere Themen ergeben wie Angst vor Entscheidungen und Einsamkeit als Folge des Egoismus.

Mit „**Angeles y Demonios**“ beteiligten wir uns am **Theaterwettbewerb** der angesehenen überregionalen Tageszeitung „**La Nación**“ von Buenos Aires und gewannen unter 12 Theater-Gruppen den **ersten Preis** für das **beste Stück**, die **beste Regie** und die **beste Gruppenleistung**. Diese Preise ermunterten uns weiterzumachen, ohne eitel zu werden (nach dem argentinischen Schriftsteller Adolfo Bioy Casares bringt Eitelkeit Unglück). Außerdem wäre es absurd gewesen, denn bei jeder echten künstlerischen Arbeit muß die **Betonung auf dem Werdeprozeß und nicht auf dem Resultat** liegen, oder in anderen Worten: Was und wie auch immer das Resultat ist, **der Wert des künstlerischen Ergebnisses liegt in seinem kreativen Entstehungsprozeß**.

1994 führte die Gruppe ein anderes von mir geschriebenes Stück auf: „**Fragmentos de una historia interminable**“ („Fragmente einer unendlichen Geschichte“). Ich hatte es unter dem Eindruck der Gemälde Edward Hoppers geschrieben, und es behandelt ein Thema, mit dem sich Paul Bowles sehr eindrucksvoll beschäftigt hat: das der „**Touristen**“ und „**Reisenden**“ als **Metaphern für verschiedene Lebenshaltungen**. Allerdings ging ich an dieses Thema aus meiner persönlichen Sicht heran.

Die Arbeit am Stück war sehr intensiv: Während der ersten Monate machten die Schüler **Improvisationsübungen über Ort und Zeit des Stückes**. Danach gingen wir dazu über zu erleben, wie es ist, wenn **jeder**, zeitlich verschoben, **alle Personen** des Stückes spielt.

Erschwerend kam dazu, daß für die Aufführung von „**Fragmentos...**“ zwei geräumige, hintereinander liegende und verschieden hohe Bühnen nötig waren, was für die Spieler einen Bruch mit dem gewohnten Bühnenraum bedeutete.

In den folgenden Monaten erschloß sich den Schülern allmählich das Stück und das Zusammenspiel der Personen, deren Rollen sie sich schließlich ausgewählt hatten.

„**Fragmentos...**“ gewann ebenfalls die **drei ersten Preise des Theaterwettbewerbs 1994** der Zeitung „**La Nación**“.

Mir ist es klar, daß es schwierig ist, Theaterarbeit im schulischen Bereich zu leisten, weil jeder Gruppenleiter seine eigene Auffassung von Kunst und Ästhetik hat. Einige der Arbeits-

bedingungen bei der Arbeit sind: der Gruppe gegenüber **ehrlich** zu sein, ihr deutlich zu machen, welche **Auffassung von Ästhetik** man selbst hat, und bereit zu sein, diese an die einzelnen Spieler weiterzuvermitteln.

Nach meiner Vorstellung ist **Ästhetik etwas Fragmentarisches und nähert sich den audiovisuellen Medien**. Ich bevorzuge deshalb kein einzelnes künstlerisches Mittel, sondern lasse **Bilder, die Körpersprache, das gesprochene Wort, die Stille, Farben und das Licht** wirken. Ich neige eher dazu, allem, was mit Dekoration zu tun hat, allem, was mir unwesentlich erscheint, keine zu große Bedeutung beizumessen. Das **Bühnenbild** an sich halte ich **absichtlich „schlicht“**. Was die Aufführung selbst angeht, tue ich alles, damit die Spieler die Fähigkeiten entwickeln, zu zeigen, daß **alles, was sich auf der Bühne abspielt, Fiktion ist**. Ich bin nämlich davon überzeugt, daß Fiktion, die als solche deutlich gemacht wird, eher beim Publikum ankommt als Fiktion, die sich für Realität ausgibt.

Einige der Erfahrungen, die ich hier schildere, gehören der Vergangenheit an, denn die Mehrzahl der Schüler, mit denen zusammen sie gemacht wurden, verließen Ende 1994 nach fünf Jahren intensiver Gruppen-Arbeit die Schule.

Im Moment gibt es **in der Gruppe 30 neue Schüler**. 80 % von ihnen haben sich nie mit etwas beschäftigt, das mit Theater oder Kunst zu tun hatte und sind zwischen 14 und 16 Jahre alt. Das heißt, **wir müssen bei Null beginnen**. Dieser **sich ständig wiederholende Neubeginn ist aber eines der Wesensmerkmale des Schultheaters**. Konsequenterweise gehört es auch zu den **charakteristischen Aufgaben des Gruppenleiters**, die Schüler zu formen, ihnen zu helfen geistig zu wachsen, damit sie ihre eigene Identität entwickeln, und sich schließlich damit abzufinden, daß diese intensive und kreative Zusammenarbeit immer nur von begrenzter Dauer ist.

Uns steht ein schwieriges Jahr bevor, in dem wir uns auf das Einüben konzentrieren werden, mit dem wir schon begonnen haben. Allerdings ist die Aufgabe auch anregend, weil **an unserer Schule eine wesentliche Voraussetzung** gegeben ist, die das Theater für seine positive Entwicklung braucht: **Freiheit**, und zwar die Freiheit **zu denken, kreativ tätig zu sein, Fehler zu begehen und aus den Fehlern wie aus den Erfolgen zu lernen**.

Rosamaría Pereira

Theater-Treffen in Guatemala

Der Versuch zu fliegen ...

... war in vielfältiger Form das Thema eines gemeinsamen Theatertreffens der beiden deutschen Schulen von San Salvador und Guatemala im Deutschen Klub in Guatemala-City. Bei der letzten Begegnung der beiden Schulen entstand die Idee, in den wechselseitigen Austausch auf sportlichem und musikalischem Gebiet auch die Theaterarbeit beider Schulen einzubeziehen. Daß aus der Idee so schnell Wirklichkeit wurde, zeigt, daß beide Schulen lebendige Theaterarbeit pflegen, und wie die Aufführungen zeigten, diese auf hohem Niveau präsentieren können.

Im ersten Stück „El Vuelo de la Grulla“ von Ana Istarú, präsentiert von der Theatergruppe der Deutschen Schule San Salvador, wird die klassische – nicht nur lateinamerikanische Situation vorgeführt: Stefan arbeitet, María Luisa macht den Haushalt. Die schweigende scheinbare Übereinstimmung beider wird durch den Versuch von María Luisa gebrochen, mit ihrem Mann zu reden, nicht nur Konversation zu pflegen. In der Schule sei sie immer ein schüchternes Mädchen gewesen, das sich vor allem gefürchtet habe. Dagegen habe sie die Helden in Film und Fernsehen bewundert, davon geträumt, etwas Besonderes zu sein. So habe sie sich schließlich als Königin der Kraniche gefühlt, beneidet von allen, wenn sie sich zu ihrem Flügel aufgemacht habe. Und nun sei sie jeden Tag zu Hause, die Arbeit fülle sie nicht aus, sie warte nur, bis Stefan käme.

Da habe sie ein Interview im Radio gehört, mit einer Frau, Universitätsabsolventin. Das sei ihre einstige Schulfreundin gewesen, erfolgreich und selbstbewußt. Und sie selbst habe noch gar nichts erreicht, aber auch sie wolle etwas leisten, anerkannt werden. Stefan reagiert typisch: ob sie sich zu Hause nicht mehr wohl fühlen würde, sie bekäme doch Anerkennung von ihm, habe alles; was ihr fehle, sei nur ein Kind; die Frau gehöre ins Haus und seine Mutter habe auch nicht gearbeitet.

Zwischen beiden entwickelt sich ein Dialog, die Diskussion gerät zur Auseinandersetzung, zum Streit, an dem die Beziehung zu zerbrechen droht. Wie es Zintia Marques, der Darstellerin von María Luisa, und Ricardo Burgos, dem Stefan, gelingt, die Zwangsläufigkeit dieser Entwicklung darzustellen, ist beeindruckend. Sie versucht alles, um ihn für

ihren Plan zu gewinnen, schmeichelnd zuerst, trotzig, wenn er nur immer wieder seine Argumente wiederholt, wütend zum Schluß. Am Ende setzt Stefan seinen letzten Trumpf ein, er schlägt María Luisa.

Der Knall-Effekt überrascht beide, so weit wollte keiner gehen, die frühere Liebe scheint noch tragfähig, die gute Beziehung eine Lösung doch noch zu erlauben.

Da betritt Stefans Mutter, gespielt von Veronica Graaf, die Wohnung, spürt die Spannung, schlägt sich auf die Seite ihres Sohnes, dem damit plötzlich wieder alle seine Argumente bestätigt scheinen: es ging nicht um sein, um ein gemeinsames Problem der beiden Partner, sondern um eine verrückte Idee von María Luisa, die damit dann auch gefälligst fertig zu werden habe. María Luisa versucht ihrerseits, bei ihrer Mutter Hilfe zu erhalten und stellt zu ihrem Entsetzen fest, daß auch diese kein Verständnis für die Probleme ihrer Tochter aufbringt. Diese wird sich ihrer Einsamkeit bewußt, der Königin der Kraniche wurden die Flügel gebrochen.

Liebe im Dreieck

Im weiteren Verlauf des Theaterabends präsentiert die Schule aus San Salvador eine Pantomime „Liebe im Dreieck“, in der ein Briefträger versucht, einem Soldaten die Freundin auszuspannen. Der Soldat wird eingezogen, der Briefträger bringt die häufigen Briefe des Soldaten für das Mädchen und verliebt sich dabei in sie. Da er keine andere Möglichkeit sieht, sie für sich zu gewinnen, fälscht er einen Brief, in dem der Tod des Soldaten angekündigt wird. Daraufhin gelingt es ihm, das Mädchen für sich zu gewinnen, es bleibt jedoch nicht aus, daß der Soldat zurückkommt und der Betrug auffliegt. In der panto-

mimischen Darstellung in diesem Stück zeigen Katja Joya, Rodrigo Vizcaino und Victor Mejía, daß sie auch ohne Worte nur mit Hilfe der Körpersprache ihre Beziehungen zueinander ausdrücken können. Die Schüler und der Regisseur haben dieses Stück selbst entwickelt, formuliert und zum Ausdruck gebracht. Das zeigt nicht nur eine gute Schule in der schauspielerischen und verbalen, sondern auch in der körperlichen Darstellung.

Ein Brief, der ihn erreichte

Im dritten Stück, das die Deutsche Schule aus San Salvador aus ihrer Arbeit zeigte, wurde die Beziehung der einzelnen in einem bürokratischen Apparat dargestellt. Das Stück „Ein Brief, der ihn erreichte“ wurde von Efraim Kishon geschrieben und war gedacht als Satire auf die Verhältnisse in Israel. Ein Schauspieler versucht auf dem Postamt, einen an ihn adressierten eingeschriebenen Brief zu erhalten, in dem er eine Geldanwei-

sung erwartet. Zuerst zeigen die Angestellten des Postamtes, angefangen vom Pförtner über den Abteilungsleiter ihr völliges Desinteresse. Erst als sie merken, daß vom armen Schauspieler etwas zu holen ist, bemühen sie sich um ihn. Es wird von ihm seine Hilfe erwartet: die Familie des Inspektors möchte ins Theater gehen, die erste Sekretärin fühlt sich als Schauspielerin, die ein Engagement sucht, die zweite Sekretärin braucht für einen Tanzabend ein schönes Kleid aus dem Fundus des Theaters. Der Schauspieler, zwischen Mißachtung und vorgespielter Anerkennung hin und her gerissen, geht auf die Wünsche ein, wohl wissend, daß er sonst seinen Brief nicht erhält. Nachdem alle Bedürfnisse der „Bürokratie“ erfüllt sind, erhält Jan Potmanizkie, der Schauspieler, seinen Brief. Ein alter Freund schreibt ihm: Ich möchte für die nächste Aufführung einige Plätze, möglichst in der Mitte haben ...

(aus: „Die Feder“, 2/94)

Fest der Freude – Humboldtspiele Lima '95

Elf Mannschaften der Deutschen Schulen aus Caracas (Venezuela), Bogota, Cali und Medellin (Kolumbien), Quito und Guayaquil (Ecuador), Santiago (Chile), La Paz und Santa Cruz (Bolivien) sowie Arequipa und Lima (Peru) feierten die

8. Humboldtspiele bei Sonnenschein und frühlingshaften Temperaturen in der „Stadt der Könige“ am Rio Rimac.

Die große Teilnehmerzahl, bedingt durch die erstmalige Einladung der Schulen aus den Nachbarstaaten Bolivien und Chile, stellte unsere Schule, eh schon benachteiligt durch die nicht vorhandenen adäquaten Sportanlagen zur Durchführung der „Humboldt-Wettkämpfe“ in Leichtathletik, Schwimmen und Volleyball, vor interessante Aufgaben. Mit Hilfe von 40 Kollegen/innen, Eltern und Verwaltungsmitarbeiterinnen bereitete das „comite organizador“ (Monica Valle, Bernd Glüsenkamp, Dr. Zimmek) in oftmaligen Besprechungen und nächtlichen Sitzungen das zum zweiten Mal nach 1985 in Lima ausgetragene

Sportfest vor. Viele Planungen wurden auf das geduldige Papier gebracht, geändert, weggeworfen, neu aufgeschrieben, wieder geändert und schließlich akzeptiert. Umfangreiche Detailplanungen waren vonnöten („Kann die eingeladene Musikkapelle der „guardia civil“ die „richtige“ Deutsche Nationalhymne?“ oder „Wie befestigt man auf dem Sportplatz die Pfosten des Volleyballnetzes so, daß sie auch nach dem Hineinspringen eines Spielers wettkampfgerecht zu gebrauchen sind?“ und „Wieviel Brote essen die Sportler zwischen Training und Kulturabend?“ usw.)

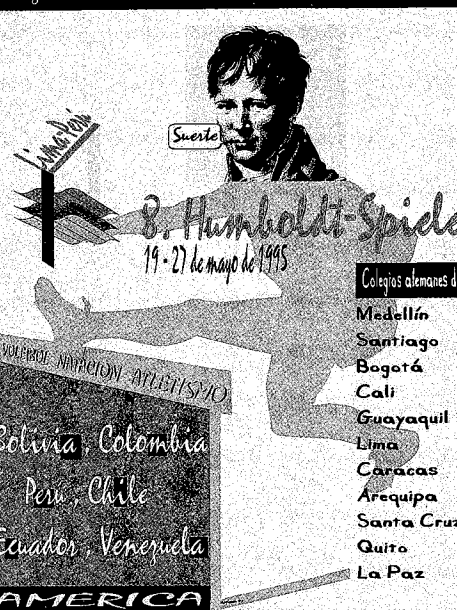
Wegen der Planungsführung von Monica und mir – immerhin schon mehr als fünf Jahre unter 100 %igem peruanischem Einfluß – gab es nicht unbedingt einen klaren ‚roten Faden‘ in den einzelnen Planungsphasen. Auch fehlten zusammenfassende schriftliche Notizen über festgelegte Abläufe. Gelegentliche Fragen von Herrn Merschmeier, dem Verwaltungsleiter, nach Protokollen o. ä. mußten verneint werden und wurden mit einem Kopfschütteln quittiert. Letztendlich liefen die Humboldt-Tage nach einem ordentlichen, auf sieben Tage verlängerten Zeitplan ab. Die Fähigkeit der südamerikanischen Menschen zu Geduld, Improvisation und viel Verständnis für die schwierige Organisation („muy difícil“) haben auch diese Humboldt-Spiele in Lima zu einem großen Erfolg werden lassen. Viel dazu beigetragen haben unsere Gastgeber, nötig war die Unterbringung von 160 Sportlern im Alter von 12–18 Jahren, die mit Verantwortungsbereitschaft, großem Zeitaufwand und riesiger Gastfreundschaft die Herzen unserer Gäste erobert haben.

Die ausgelassene Stimmung beim Abschiedsfest, bei dem erstmalig Schüler und Gastgeber gemeinsam eingeladen waren, kennzeichnete die Atmosphäre während aller Wettkampftage. Nur wenige Proteste gab es zu besprechen, die eingerichtete Berufungsinstanz mit Dr. Zimmek und mir mußte nicht ein einziges Mal aktiv werden!

Trotz viel sportlicher Fairneß und guter Arbeit der Kampfrichter sahen die Humboldtschüler und -eltern viele packende Wettkämpfe voller Emotionen. Die Humboldt-Trekordliste muß zwar nur in einem Punkt (Staffel der Mädchen über 4 x 100 Meter mit 52,4 Sekunden, Quito) verändert werden, aber alle Teilnehmer nahmen ihren Start fürchterlich ernst. Manch einer konnte vor Nervosität kaum einen Bissen zum Frühstück herunterbringen und betrat kalkweiß die „escuela militar“, in die wir kurzfristig ausweichen mußten, da sich im eigentlichen Leichtathletikstadion „San Luis“ der Zirkus „Tihany“ eingenistet hatte.

Eine wunderbare Stadionatmosphäre war auf dem Sportplatz der Humboldtschule durch den Aufbau von Tribünen und das Aufstellen von Fahnenmasten geschaffen worden. Auf vier Volleyballfeldern wurde die Siegermannschaft ermittelt. Die Schüler bekamen unterrichtsfrei und feuerten im spannenden Finale, je nach Überzeugung, den späteren Sieger Cali oder die mitreißend kämpfenden Chilenen aus Santiago an. Hinübergetragen wurde diese herrliche, weil faire Wettkampfstim-

Colegio Peruano-Alemán "Alexander von Humboldt"



Sueldo

8. Humboldt-Spiele
19-27 de mayo de 1995

Colegios alemanes de:

- Medellín
- Santiago
- Bogotá
- Cali
- Guayaquil
- Lima
- Caracas
- Arequipa
- Santa Cruz
- Quito
- La Paz

Bolivia, Colombia
Peru, Chile
Ecuador, Venezuela

AMERICA Y ALEMANIA

mung in die lockere Abschlusveranstaltung und in das abendliche Schlußfest mit leckerem „anticucho-Essen“ und fetziger Disco in der Turnhalle.

Als Höhepunkt der Humboldt-Spiele Lima '95 möchte ich die lebendige Eröffnungsfeier mit dem farbigen Kinderreigen und den schwungvollen Kulturabend mit der traditionellen Präsentation der typischen Tänze der einzelnen Mannschaften nennen. Die „diabla-da“ unserer Folkloregruppe bildete ein farbenfrohes und kostümrprächtiges Finale vor einem begeisterten Publikum, in dem die Sportler mit der „Ola-Welle“ für zusätzliche Stimmung sorgten.

Lima '95 – Was bleibt?

Alle Teilnehmer haben eine harmonische und fröhliche Woche erlebt. Viele Freundschaften wurden geschlossen oder vertieft. Der Konflikt zwischen Peru und Ekuador war vergessen. Die Humboldt-Familie war vereint in dem großen Ziel, gute Gastgeber zu sein. Dieses Ziel ist voll erreicht worden. Die Mühen und Arbeit aller haben sich mehr als gelohnt. Lima '95 wird in unserem Herzen bleiben!

Bernd Glüsenkamp

100 neue Bäume für Arequipa

Die Begeisterung über die Leistung einer Schülergruppe aus meiner Klasse läßt mich diesen Bericht schreiben. An einem Wochenende im Juni pflanzten wir in einem Armenviertel unserer Stadt junge Bäume. Eigentlich hatte ich vor, eine ähnliche Aktion im Rahmen der Projektwoche anzubieten. Die Schüler jedoch bestanden darauf, die Idee sofort in die Tat umzusetzen.

Kann man sich als Lehrer viel mehr wünschen?

(Die kursiv gedruckten Textstellen sind Zitate aus dem Bericht der Schüler über dieses Projekt.)

Der Tatort: Seit 1 1/2 Jahren bin ich Lehrer an der Deutschen Schule „Max Uhle“ in Arequipa – Peru. Wie dies aus anderen Entwicklungsländern bekannt ist, stellt auch hier die Migration vom Land in die Stadt den Grund für ein rapides Wachstum ihrer Peripherie dar. In Arequipa allerdings baut man entweder in die Wüste hinein oder die Ausläufer des Vulkans „Misti“ hinauf. In beiden Fällen werden die neuen Bewohner empfangen von: fehlendem Grundwasser, vegetationsloser, staubiger Wüste und einer Sonne, die einem Mitteleuropäer die Haut in einer Stunde rotbrät.

Die sich so bildenden „Pueblos Jovenes“ (zu Deutsch: „Junge Dörfer“) warten lange Jahre auf Hilfe von außen, um Grundbedürfnisse, wie die Versorgung mit Wasser und Strom, befriedigen zu können.

Die Schüler: Neunte Klasse; im DaF-Unterricht befindet sich ein Großteil in einem „Motivationsloch“ (es wird Zeit, daß der Termin des Schüleraustausches näherrückt!). Die Jugendlichen entstammen der Mittel- und Oberschicht. Dementsprechend pflegen sie normalerweise keinen Kontakt mit Leuten der Unterschicht aus den Pueblos Jovenes – es sei denn mit den von dort stammenden Hausangestellten.

Größtenteils werden ihnen anfallende (Haus-)Arbeiten abgenommen. Im Kunstunterricht ertete ich zu Beginn meiner Zeit hier nur erstaunte Blicke, als ich von derselben Klasse erwartete, daß ein Putzdienst den Fachraum nach Stundenschluß säubern sollte.

Kurz und gut: Das schnell gefällte Urteil

dürfte eindeutig ausfallen: verwöhnte Jugendliche, die den unangenehmen Einsatz für andere in erster Linie an ihre Angestellten delegieren.

Der Unterricht: Thema: Umweltschutz und Handlungsmöglichkeiten des einzelnen in diesem Bereich.

Zwar versuchte ich, dem Eigengewicht des Themas Rechnung zu tragen. Letztenendes jedoch spielte es im Verlauf der Unterrichtseinheit – wie so oft – lediglich die Rolle des „Aufhängers“ (um Grammatik und Wortschatz zu vermitteln und Sprechansätze zu schaffen).

Zu Hilfe kamen mir die medienwirksam aufbereiteten und damit auch in Peru ausgestrahlten Auseinandersetzungen um „Grand Spar“ und die Wiederaufnahme französischer Atomtests in der Südsee.

Eine kurze Diskussion über diese Ereignisse stockte plötzlich, als eine Schülerin fragte: „Und warum machen wir hier nichts für die Umwelt?“

Nach dem Sammeln und Verwerfen anderer Vorschläge, einigte man sich auf eine Bepflanzungsaktion in einem Pueblo Joven.

Mit Spitzhacke und Schaufel: An einem Samstagmorgen im Juni begannen wir, das Vorhaben in die Tat umzusetzen. 100 Setzlinge widerstandsfähiger Bäume wurden am Ort aus dem Bus ausgeladen. *Dann hat der Schulgärtner, Herr Aurelio, uns gezeigt, wo und wie wir die Bäume pflanzen sollten. Zunächst gingen wir aber von Haus zu Haus und prüften mit den Hausnummern nach, ob die Familien sich verpflichtet hatten, die Bäume zu pflegen.*

Vor der Aktion sollten sich die mit den Pflanzen bedachten Bewohner in symbolischen Verträgen verpflichten, Sorge für das Wachstum und die Sicherheit der Pflanzen zu tragen. Dies wird vielleicht verständlich, wenn man in Betracht zieht, daß die Pflanzen hier zunächst einmal ein potentiell Verkaufsojekt darstellen und Wasser sowieso nicht in rauen Mengen vorhanden ist.

Dann zu sehen, wie sich die Leute über die Pflanzen vor ihren Häusern freuten, ersetzte jeden Lohn. *Die Leute bauten einen Schutz aus Ziegelsteinen und alten Eimern um die Pflanzen herum, das hat uns sehr gefallen. Andere Leute gossen schon, als wir gepflanzt hatten.*

Leider ließ sich der Boden nicht leicht bearbeiten, wie man dies gemeinhin mit der Beschaffenheit eines Wüstenbodens assoziiert. Vielmehr zeigten sich bereits nach der ersten Stunde Blasen an den Händen. Unter einer dünnen Staublage folgte eine Schicht dichtgepreßter Erde, die mit Flußkieseln durchsetzt war. *Als wir schon ziemlich fertig und müde waren, sahen wir, wie Herr Aurelio ohne Pause weitermachte, was uns wieder aufmunterte.*

Man hatte beim Betrachten der arbeitenden Schüler das Gefühl, daß ihnen die Anerkennung der Bewohner die Kraft zum Weiterar-

beiten gab. Szenen, die ich nicht so schnell vergessen werde:

- Als ein Getränkewagen vorbeifährt, wird er von den Bewohnern kurzerhand angehalten, und jeder Schüler erhält ein Getränk – bezahlt von jenen Leuten, die Schwierigkeiten haben, ihre eigene Familie finanziell durchzubringen.
- Der Abgeordnete des angrenzenden Pueblo Joven, der am liebsten sofort alles in Bewegung gesetzt hätte, um „auch unsere Straßen zu verschönern“.
- Leute, die sich, wahrscheinlich wegen dieser komischen Verträge, nicht an der Aktion beteiligen wollten, kamen plötzlich mit der Frage auf die Schüler zu, ob sie nicht nachträglich noch unterschreiben könnten.

Fazit: Zu behaupten, diese Bepflanzung hätte einen großen Effekt für die Verbesserung der Umweltsituation gehabt, wäre vermessen. Vielmehr stand hier der symbolische Charakter im Vordergrund. Eventuell ist dabei auch im einen oder anderen Kopf eines Schülers „etwas passiert“.

Was allerdings ganz gewiß lehrreich für einen Großteil der Schülergruppe war: Die intensive Auseinandersetzung mit einer anderen Bevölkerungsschicht und das Anstreben und Erreichen **eines gemeinsamen Ziels.**

Martin Pérez



Das „Ein-Fach-Studium Deutsch als Fremdsprache“ in der Tschechischen Republik

Kritisches Resümee und Anregungen zum Aufgabenfeld von ZfA-Lektoren an Universitäten

Nachdem im Juni 1995 der erste Jahrgang des mit viel Elan und Erwartungen im September 1992 in Tschechien gestarteten Ein-Fach-Studienganges Deutsch als Fremdsprache das Staatsexamen ablegte, halte ich es nicht nur für mich, aus der Sicht eines Lektors von der ZfA, unerlässlich, einen Rückblick auf ein Experiment in der Sprachlehrerausbildung zu werfen, sondern auch Bilanz zu ziehen, inwieweit sich inhaltliche Zielsetzung und Realität bei diesem Projekt einander angenähert oder gar entsprochen haben.

Nicht der zurückgewandte Blick soll aber diesen Bericht dominieren, sondern meine Hoffnung, daß Erfahrungen und Ergebnisse mit dem Auslaufen dieses Modellprojektes nicht bloß Reminiszenzen bleiben, sondern als Anregung Eingang in die zukünftige Deutschlehrerausbildung finden.

Bei meiner langen Vorrede kann nicht unerwähnt bleiben, daß meine Erfahrungen und Beurteilungen auf den spezifischen Bedingungen des Lehrerausbildungszentrums an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brünn basieren, dennoch erlaube ich mir, meine Schlußfolgerungen auf die Tschechische Republik und zum Teil auf andere Länder Mittel-Osteuropas hin zu verallgemeinern.

I. Kurzer Rekurs auf Inhalte und Ziele des 3jährigen Fremdsprachenstudiums (auch Bakkalaureat-Studium genannt) in Tschechien

Das Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport der Tschechischen Republik hat diese Zentren bzw. Studiengänge für die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer speziell zur Behebung des akuten Lehrermangels in westlichen Fremdsprachen eingerichtet. Das dreijährige Studium hat zum Ziel, neue Methoden einer komplexen, praxisorientierten Leh-

rer Ausbildung einzuführen, wobei neben einer hohen sprachlichen Kompetenz und solider Fachausbildung gute methodische und fachdidaktische Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden sollen.

Da die zukünftigen tschechischen Fremdsprachenlehrer kein Referendariat im Anschluß an ihre Hochschulausbildung absolvieren, sondern sofort selbständig unterrichten müssen, versucht man nicht nur theoretische Grundkenntnisse und Fertigkeiten in Methodik, Pädagogik und Psychologie in Seminaren zur allgemeinen und zur Fachdidaktik zu vermitteln, sondern durch die Unterrichtsgestaltung in den einzelnen Fachbereichen eine induktive Didaktisierung des Unterrichtsgeschehens zu erzielen.

Die in den Studiengang integrierten Unterrichtspraktika der Studierenden an Grund- und Mittelschulen werden, in Zusammenarbeit mit tschechischen Kollegen von der Fakultät und Betreuungslehrerinnen, an den Praktikumschulen inhaltlich und organisatorisch vorbereitet, betreut und ausgewertet.

Die praktischen Unterrichtserfahrungen der Lehramtsanwärter sind obligatorisch in der Diplomarbeit zu einem speziellen, frei wählbaren Thema zu integrieren und kritisch zu reflektieren. Auch die mündliche Staatsexamensprüfung in den Fachbereichen Linguistik, Literatur und Landeskunde beinhaltet neben dem Fachwissen einen Prüfungsanteil zur didaktisch-methodischen Umsetzung eben dieses theoretischen Wissens.

In dieser Vorgabe, theoretische Fachvermittlung und praktische Lehrerausbildung in einem ohnehin auf drei Jahre zusammengeprägten Studium zu vereinbaren, liegt das Hauptproblem und eine große Schwäche des Lehramtsstudiums in Tschechien im allgemeinen und im Bak-Studium im besonderen.

Bei der Vermittlung fachlicher Inhalte ist man dem ständigen Druck ausgesetzt, die nötige theoretische Tiefe und Breite des je-

weiligen Fachgebietes zu erzielen, darüber hinaus gleichzeitig die später geforderte praktische „Unterrichtungsverwendungsfähigkeit“ zu berücksichtigen und kombinieren zu sollen. Diese doppelte Anforderung zwingt dazu, die inhaltliche Seminargestaltung zu „didaktisieren“, sie damit ein Stück weit von wissenschaftlicher Eigenbrödelei und Fachkauderwelsch zu entrümpeln. Dabei entsteht jedoch auch die Gefahr der „Trivialisierung“, wenn der Stoff auf bloße unterrichtstechnische Brauchbarkeit hin reduziert und funktionalisiert wird.

Ich komme auf dieses Dilemma in meinem Ausblick noch einmal zurück.

Da es unmöglich ist, eine Gesamtauswertung der einzelnen Fachdisziplinen in wenigen Absätzen leisten zu wollen, konzentriere ich mich auf die Strukturen, Inhalte und Ergebnisse der Staatsexamensprüfung für Bak-Studenten in Brunn.

Da das Bak-Studium einer Abteilung der Fakultät angegliedert ist, welche auch ein 4–5jähriges Vollstudium im Fach Deutsch (mit einem 2. Fach in Kombination) durchführt, besteht eine Vergleichsmöglichkeit über Anforderungen und Leistungen zwischen beiden Studiengängen.

II. Das Staatsexamen als Gradmesser des erreichten Leistungsstandes beim Ein-Fach-Studium Deutsch am Lehrer-ausbildungszentrum in Brunn

Das Staatsexamen besteht für alle Absolventen des 3jährigen Fremdsprachenstudiums aus drei Teilen:

1. Sprachprüfung
2. Abschlußarbeit
3. Mündliche Abschlußprüfung in den Fachdisziplinen

Inhalte und Bewertungen der Abschlußprüfungen unterscheiden sich mitunter allerdings erheblich in den einzelnen Zentren, da jedes Zentrum, gemäß der Hochschulautonomie in Tschechien, selbst für Inhalte und Leistungsbewertung verantwortlich ist.

Ad 1: Sprachprüfung

Die das 5. Semester abschließende Sprachprüfung sollte alle wesentlichen Bereiche des Sprachsystems (Grammatik, Wortschatz, Rechtschreibung, Aussprache etc.) in seiner Komplexität erfassen und umfassend alle sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Übersetzen und

Sprechen) abprüfen. Die beiden Prüfungsteile (schriftlich und mündlich) wurden im Verhältnis 60 % zu 40 % gewichtet.

Die 5stündige schriftliche Prüfung bestand aus folgenden Teilen:

- Hörverstehen (authentisches Video; strukturierte und frei zu formulierende Antworten)
- Grammatik (Umformungs- und Ergänzungsübungen)
- Übersetzung (Deutsch-Tschechisch)
- Leseverstehen und schriftliche Stellungnahme zu text- (Text aus „Spiegel special“, ca. 1700 Worte) und themenbezogenen Fragestellungen

Für die mündliche Sprachprüfung (30 Minuten) zog der Kandidat im Losverfahren aus einer Auswahl authentischer Texte aus deutschsprachigen Zeitungen einen Artikel.

Der Prüfling sollte anhand von Leitfragen (30 Minuten Vorbereitungszeit) zu Text und Thema etwa 10–15 Minuten frei referieren und anschließend auf die Fragen der Prüfer reagieren.

Trotz intensiver Prüfungsvorbereitung taten sich fast alle Kandidaten mit dem zeitlichen und inhaltlichen Umfang eines Staatsexamens sehr schwer. Während die Leistungen im rezeptiven und grammatikalischen Bereich durchweg gut waren, bereiteten analytische und argumentative Anforderungen den meisten immer noch erhebliche Probleme. Texte und Problemstellungen zu strukturieren, Argumente gegeneinander abzuwägen und Stellung zu beziehen, ist, trotz zum Teil hervorragender Sprachkenntnisse, zumeist noch sehr ungewohnt und auch unbeliebt, da es dem tradierten Lernverhalten widerspricht. Einhellig wurden deshalb Leitfragen sowohl im schriftlichen, aber noch sehr viel mehr im mündlichen Prüfungsablauf als notwendige Orientierungshilfe begrüßt und verlangt. So konnten viele ihr sprachliches Können artikulieren, aber trotzdem nur sehr wenige zu eigenen logischen Gedankengängen und kontextuellen Schlußfolgerungen bewegt werden.

Ad 2: Abschlußarbeiten

Das Thema der Abschlußarbeit konnte aus einem der folgenden Fachgebiete frei gewählt werden:

- Linguistik
- Literatur
- Landeskunde

(Die thematischen und inhaltlichen Absprachen wurden mit dem jeweiligen Betreuer der Arbeit getroffen.)

An die schriftliche Abschlußarbeit waren folgende Bedingungen geknüpft:

- die Arbeit mußte in Deutsch verfaßt werden
- sie mußte einen einleitenden fachwissenschaftlichen Teil enthalten, der theoretisches Grundwissen und Grundzüge wissenschaftlicher Arbeitstechniken dokumentieren sollte
- als inhaltlicher Schwerpunkt war eine didaktisierte Unterrichtssequenz zum gewählten Spezialgebiet obligatorisch vorgeschrieben (Erprobung in den Unterrichtspraktika)

Die verpflichtende didaktisch-methodische Ausrichtung der Arbeit wurde bewußt im Hinblick auf die fehlende Unterrichtserfahrung hin getroffen, um die Studierenden dazu anzuhalten, sich in den wenigen Stunden ihrer Unterrichtspraktika intensiv mit der Umsetzung und Erprobung theoretischen Wissens aus dem Bereich der Didaktik, Methodik, Pädagogik und Psychologie auseinanderzusetzen.

Gefordert waren didaktische Vorüberlegungen, inhaltliche und methodische Unterrichtsplanung sowie Beobachtung und Beurteilung von Sozialverhalten von Lehrenden und Lernern mit der notwendigen Fachterminologie auf der Basis von soliden Grundkenntnissen. Des weiteren war eine kritische Auswertung und Reflexion über das Unterrichtsgeschehen und eigene Unterrichtsverhalten verlangt.

Die Dokumentation dieser Unterrichtsversuche anhand von Stundenverlaufsplänen, Arbeitsblättern, Tafelbildern, Leistungskontrollen etc. war in einem Anhang zur Arbeit nachzuweisen.

Gerade bei der Betreuung der Abschlußarbeiten war sehr viel Überzeugungsarbeit zu leisten.

Beim fachwissenschaftlichen Teil fiel es den Studenten sehr schwer, das bloße unkommentierte Abschreiben zu vermeiden und die Grundregeln wissenschaftlicher Arbeitstechniken selbständig anzuwenden.

Auch beim didaktischen Schwerpunkt der Arbeit war die Versuchung augenfällig, überwiegend lehrerzentriert mit rezeptivem Schülerecho den Unterricht bestreiten zu wollen.

Natürlich muß man berücksichtigen, daß die Studenten in ihrem eigenen schulischen Fremdsprachenerwerb weitestgehend in dieser Form geprägt wurden und zudem oft in ihren Praktikumschulen auf Betreuungslehrer, Schüler und ungeeignetes Material trafen, das den von uns unterrichteten und verlangten Methoden des Fremdsprachenunterrichtes völlig konträr gegenüberstand.

Obwohl drei Arbeiten abgelehnt werden mußten, wurden insgesamt gute bis sehr gute Leistungen erzielt. Dies ist in erster Linie auf die intensive individuelle Betreuung der Abschlußarbeit zurückzuführen. Nur so konnten viele Diplomanden überzeugt, vielleicht sogar gezwungen werden, die oben angeführten Anforderungen einzuhalten. Der Transfer, das theoretische Wissen aus Vorlesungen und Seminaren in eine Abschlußarbeit umzusetzen, wäre ohne persönliche Anleitung durch die Dozenten in vielen Fällen nicht gelungen.

Ad 3: Mündliche Abschlußprüfung in den Fachdisziplinen

Von den Prüfern wurde aus jeder der drei Fachdisziplinen (Linguistik, Literatur, Landeskunde) eine Liste von Themen zusammengestellt, welche sich inhaltlich auf den Stoff des gesamten Studiums bezog.

Der Prüfungskandidat konnte aus einem der drei Fachgebiete einen Themenschwerpunkt zur Vorbereitung frei auswählen (dieser durfte aber nicht aus dem Fachgebiet gewählt werden, in welchem die Facharbeit geschrieben wurde). Außerdem mußte er zu seinem Prüfungsschwerpunkt einen kurzen schriftlichen Didaktisierungsentwurf vorlegen, der als Grundlage zur Prüfung für die 4. Fachdisziplin, Didaktik, diente.

Die Prüfung lief folgendermaßen ab:

Der Prüfling erhielt zu seinem freigeählten Themenkomplex fachwissenschaftliche Texte und Aufgabenstellungen sowie Fragen zu seinem eingereichten Didaktisierungskonzept.

Aus den restlichen beiden Fachgebieten durfte er im Losverfahren je drei Themenkomplexe ziehen und jeweils einen zur Bearbeitung auswählen. Insgesamt standen dem Prüfling etwa eine Stunde Vorbereitungszeit zur Verfügung, während das Examen selbst 45 Minuten dauerte.

Im letzten Semester wurden nicht nur sehr intensiv Prüfungsinhalte vorbereitet, sondern auch Lerntechniken und Strategien zur Prüfungsvorbereitung angeregt und trainiert. (Erstellung von Handapparaten, Organisation von Lernergruppen etc.)

Die Erfahrungen aus der Sprachprüfung und der Abschlußarbeit zeigte, daß die Orientierung an Texten und konkreten Aufgabstellungen den Studenten eine wichtige Hilfestellung für eine fachwissenschaftliche Prüfung in der Fremdsprache waren.

Zudem wuchs durch diese Anleitung auch die Einsicht und das Vertrautsein mit analyti-

schem Denken und logisch strukturiertem Argumentieren, was sich bei vielen Kandidaten bei den frei formulierten Stellungnahmen vorteilhaft auswirkte. Insgesamt läßt sich resümieren, daß ein Lernprozeß hinsichtlich strukturellem Wissen gegenüber rezeptivem Wissen deutlich zu bemerken war.

Angesichts der recht hohen sprachlichen und fachlichen Anforderungen im Bak-Studium ist die Enttäuschung bei Studenten und Dozenten über die mangelnde Anerkennung der erzielten Leistungen groß und verständlich.

Denn auf Grund der kürzeren Studiendauer und der Ausrichtung auf lediglich ein Fach hin erhalten die Absolventen des Bak-Studiums keinen akademischen Titel, trotz anderslautender Versprechungen zu Beginn des Studiums.

Auch das versprochene Angebot einer Weiterqualifizierung zum vollen Magistertitel wird an vielen Fakultäten nur sehr widerwillig oder gar nicht eingehalten.

Das bedeutet, die Absolventen des Bak-Studiums sind in einem seit k.u.k.-Zeiten sehr titelorientierten Beurteilungsschema ungerechtfertigterweise benachteiligt, was sich in ihrem späteren Berufsleben als Lehrer in geringerer Bezahlung und schlechteren Beförderungsmöglichkeiten auswirken wird. Dies mußten viele Bak-Studenten in Vorstellungsgesprächen mit Schuldirektoren bereits erfahren, trotz oft sehr viel besserer sprachlicher und fachlicher Qualifizierung, als Mitbewerber mit Titel.

Ein kurzes Beispiel soll dieses im Hierarchiedenken verkrustete Beurteilungsmuster dokumentieren:

Eine Studentin brillierte im mündlichen Staatsexamen, wovon auch die Prüfungsvorsitzende sehr angetan war. In einer Pause zeigte ich der Vorsitzenden die ebenfalls herausragende Abschlußarbeit (aus formalen

Gründen darf diese schriftliche Arbeit nicht als Diplomarbeit bezeichnet werden), welche sie mir nach eingehender Begutachtung mit der Bemerkung zurückgab, daß dies schon fast eine Diplomarbeit sei. Ich habe fast alle Diplomarbeiten aus dem 5jährigen Magisterstudiengang eingesehen und zum Teil korrigiert, nicht eine erreichte auch nur annähernd die Leistung der Spitzenkandidaten im Bak-Studium. Dennoch bleibt ihnen nicht nur der Titel, sondern auch die Anerkennung der intellektuellen Leistung versagt.

III. Vorschläge für die zukünftige Arbeit von ZfA-Lektoren an Hochschulen im Ausland

Meine Wertung als ZfA-Lektor in einem Lehramtsstudiengang an der Universität fällt nach drei Jahren intensiver Zusammenarbeit mit Studenten, tschechischen sowie deutschen und österreichischen Kollegen von den verschiedensten Organisationen, gerade auch im Hinblick auf die mitunter schwierigen Bedingungen eines völlig neu zu gestaltenden Studienganges, insgesamt sehr positiv aus.

Die germanistische Abteilung ist über die durchaus sehr produktive „learning-by-doing-Phase“ allerdings an einem Punkt angelangt, wo all die gesammelten Erfahrungen und Materialien als Grundlagen für längerfristig angelegte Strukturen, Curricula und Prüfungen umgesetzt werden sollten und mußten.

Mit dem Auslaufen des Bak-Projektes werden jetzt natürlich auch sukzessive die ausländischen Lektoren abgezogen werden, da ihre Funktion, an einer raschen und intensiven „Produktion“ der „Mangelware“ Fremdsprachenlehrer in westlichen Sprachen mitzuwirken, erfüllt zu sein scheint.

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 Möbelrollen,
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

Dennoch sprechen viele Gründe für die Einrichtung eines ständigen Lektorates durch die ZfA an 3–4 Pädagogischen Fakultäten in der Tschechischen Republik:

1. Die Sicherung und der Ausbau des erreichten Niveaus im Fremdsprachenunterricht durch die Mitarbeit eines erfahrenen und qualifizierten Didaktikers oder Fremdsprachenlehrers aus einem muttersprachlichen Land würde gefördert.
2. Der direkte und persönliche Kontakt von tschechischen Kollegen und Studenten zum aktuellen und authentischen Sprach- und Kulturmilieu der zu erlernenden Fremdsprache wäre durch einen Lektor gewährleistet (wichtig nicht nur für das Fach Landeskunde).
3. Der ständige sprachliche Austausch mit einem muttersprachlichen Kollegen hält die Sprachkenntnisse der einheimischen Kollegen auf einem sehr hohen Niveau.
4. Die Tätigkeit eines qualifizierten Lektors in der Multiplikatoren Ausbildung an einer Universität erzielt eine große Breitenwirkung.
5. Durch die Zusammenarbeit auf wissenschaftlicher Ebene können hohe Qualitätsansprüche gestellt werden und zwar bereits in der Basisarbeit eines Lehramtsstudiums.
6. Die Anwesenheit eines deutschen Lektors, der im Land lebt und arbeitet, kann bei entsprechender Einfühlbarkeit das nachhaltig gestörte deutsch-tschechische Verhältnis auf persönlicher und institutioneller Ebene gerade in der Multiplikatorenfunktion der Lehrerbildung voranbringen.

Für die Errichtung ständiger Lektorate durch die ZfA in Lehramtsstudiengängen an Universitäten müßte deren Funktion und Aufgabengebiet grundsätzlich definiert und geregelt werden.

Abschließend möchte ich einige Diskussionspunkte zu diesem Thema anführen:

- Dringend geboten erscheint mir die Mitarbeit bei der Ausarbeitung von Curricula und Prüfungsverordnungen, welche zu oft noch mit der heißen Nadel gestrickt sind und oft nur auf dem Papier existieren und der Füllung mit konkretem Inhalt harren.
- Des weiteren sollte ein inhaltliches Konzept für die Lehreraus- und -weiterbildung erarbeitet werden. Dafür sollten zunächst kontinuierliche Arbeitsgruppen gebildet werden, die mit klarer Zielvorgabe alle notwendigen Teilbereiche der Fremdsprachenausbildung in aufeinander abgestimmte Module

erarbeiten. Die Fortbildungsseminare sollten mit in ihren Fachgebieten eingearbeiteten Referenten langfristig und aufeinander aufbauend durchgeführt werden.

- Vordringlich ist vor allem eine organisatorische und konzeptionelle Professionalisierung.

Das bedeutet für mich eine Konzentrierung und Bündelung der fachlichen Kompetenzen der im Lande tätigen Auslandslehrer.

Der Lektor an einem Lehrerbildungszentrum oder an einer Pädagogischen Fakultät sollte nicht isoliert und abgehoben von den anderen ZfA-Kollegen im Lande tätig sein, sondern inhaltlich und strukturell mit ZfA-Kollegen an den Grund- und Mittelschulen bzw. sonstigen Fachschulen zusammenarbeiten.

Man sollte schon bei der Standortauswahl für Auslandslehrer darauf achten, daß sich vernetzende Stützpunkte bilden, wobei möglichst alle Schul- und Bildungsebenen einen zusammenhängenden und sich ergänzenden Querschnitt von der Primarstufe bis zur Universität ergeben.

Solange es in Tschechien kein Referendariat gibt, suchen die Dozenten an den Universitäten händeringend qualifizierte Betreuungslehrer für die Schulpraktika ihrer Studenten.

In der Koppelung der eher theoretischen Ausbildung an der Universität und der praktischen Arbeit an den Schulen erkenne ich einen wichtigen Synergieeffekt, den gerade oder vielleicht nur die ZfA aufgrund ihrer Bandbreite im Lehrerbildungsprogramm zu leisten vermag.

Unter Professionalisierung verstehe ich aber auch, daß man den Sachverstand und die spezifischen Kenntnisse von engagierten und kompetenten Auslandslehrern nutzt, d. h. sie zu inhaltlich und strukturell klar umrissenen Aufgabenstellungen hinzuzieht und teilweise von den üblichen Unterrichtsverpflichtungen freistellt.

- Nicht zuletzt wäre zu überlegen, ob in der Zentrale in Köln nicht eine eigene Referentenstelle für die Koordinierung von hochschulspezifischen Belangen zu schaffen wäre.

Ich gebe meiner Hoffnung Ausdruck, mit meinen Anmerkungen verdeutlicht zu haben, daß in den drei Jahren Lehrerbildung an der Hochschule in Brunn gute und notwendige Arbeit geleistet wurde und wird, auf der zukünftige Lektoren aufbauen können.

Dr. Thomas Lother

Die Einkommensbesteuerung des deutschen Lehrers im Ausland

Bei Zitaten von Gesetzesvorschriften ist immer das Einkommensteuergesetz heranzuziehen. Bei Anwendung eines anderen Gesetzes ist dies dokumentiert.

Gliederung:

A. Einführung

B. Gesetzeslage ab 01. 01. 1996

1. Persönliche Steuerpflicht

2. Sachliche Steuerpflicht

- a) *Ansässigkeitsstaat mit Doppelbesteuerungsabkommen*
- b) *Ansässigkeitsstaat ohne Doppelbesteuerungsabkommen*
- c) *Änderung durch Jahressteuergesetz 1996*

3. Durchführung der Besteuerung

4. Werbungskosten

5. Steuerfreie Zulagen

6. Rückwirkung der Gesetzesänderung ab dem 01. 01. 1996

C. Besteuerung vor Inkrafttreten des Jahressteuergesetzes 1996

1. Persönliche Steuerpflicht

2. Veranlagung nach § 50 Abs. 4 EStG (Grenzpendlerregelung)

D. Lösungsmöglichkeit

Anlagen:

Beispiele mit Gesetzestexten

A. Einführung

Die Besteuerung des deutschen Lehrers im Ausland hat mit dem BMF-Schreiben vom 09. 07. 1990 bezüglich der einkommensteu-

errechtlichen Behandlung der durch das Bundesverwaltungsamt an deutsche Auslandsschulen vermittelten Lehrer einen entscheidenden Einschnitt erlebt.

Ab dem 01. 01. 1991 wurden die Rechtsverhältnisse der deutschen Lehrer im Ausland so gefaßt, daß ihre Rechte und Pflichten gegenüber dem Auswärtigen Amt, als der für die auswärtige Kulturpolitik zuständigen Stelle der Bundesrepublik Deutschland, in einem (Verpflichtungs- und) Zuwendungsbescheid geregelt wurden. Es ergibt sich nunmehr eine stärkere Abhängigkeit vom Bund und lediglich eine organisatorische Abhängigkeit vom ausländischen Schulträger. Steuerrechtlich sind die Betroffenen ab dem 01. 01. 1991 unter den Voraussetzungen des § 1 Abs. 3 a.F. (siehe Anlage Gesetzestexte) als unbeschränkt steuerpflichtig zu behandeln. Als unbeschränkt steuerpflichtig gelten nach § 1 Abs. 3 a.F. deutsche Staatsangehörige (ab VZ 1994: natürliche Personen), die die Voraussetzungen des § 1 Abs. 2 Nr. 1 und Nr. 2 erfüllen sowie ihr nicht dauernd getrenntlebender Ehegatte, wenn die Steuerpflichtigen alleine oder zusammen mit ihrem Ehegatten **im Ausland einkommensteuerpflichtige Einnahmen** von nicht mehr als **DM 5 000,00** (und ab VZ 1994 **DM 6 000,00**) im Veranlagungszeitraum **beziehen**. Ob die Einnahmen im Ausland einer Steuer vom Einkommensteuer unterliegen, richtet sich nach dem Steuerrecht des ausländischen Staates unter Einbeziehung völkerrechtlicher Verträge, wie insbesondere der DBA (BFH v. 19. 06. 1991, I R 37/90, BStBl. II S. 914 ff.). Diese Rechtsänderung hat viele Lehrer im Ausland in finanzielle Schwierigkeiten gebracht, weil plötzlich nicht der erwartete Einkommensteuerbescheid mit der Berechnung der Erstattung erteilt wurde, sondern ein Lohnsteuernachforderungsbescheid erging. Aufgrund von vielseitigen Bemühungen und Interventionen wurde der § 1 Abs. 3 EStG mit dem Jahressteuergesetz 1996 neu gefaßt. Der neue § 1 Abs. 3 EStG (siehe Anlage Gesetzestexte) hat nach den bisherigen Erkenntnissen die steuerliche Situation der deutschen Lehrer im Ausland wesentlich verbessert.

B. Gesetzeslage ab 01. 01. 1996

1. Persönliche Steuerpflicht

Nach der Neufassung des § 1 Abs. 3 sind natürliche Personen, die weder einen Wohnsitz noch ihren gewöhnlichen Aufenthalt im Inland haben, auf Antrag als unbeschränkt Steuerpflichtige zu behandeln, soweit sie inländische Einkünfte im Sinne des § 49 haben und ihre Einkünfte zu mindestens 90 % der

deutschen Einkommensteuer unterliegen oder die nicht der deutschen Einkommensteuer unterliegenden **Einkünfte** nicht mehr als DM 12 000,00 im Kalenderjahr betragen. § 1 Abs. 3 besagt weiterhin, daß dieser Betrag von DM 12 000,00 zu kürzen ist, soweit dies nach den Verhältnissen des Wohnsitzstaates notwendig und angemessen ist. Diese Kürzung wird sich nach dem Willen des Gesetzgebers in Anlehnung an die Vorschrift des § 50 Abs. 4 a.F. an der Ländergruppeneinteilung orientieren, die aufgrund des BMF-Schreibens vom 11. 12. 1989 Bundessteuerblatt I, Seite 463 zum § 33 a aufgestellt worden ist (siehe Anlage Gesetzestexte). Dieser Höchstbetrag erlangt dann Bedeutung, wenn er 10 % der Summe der im Inland zu besteuern den Einkünfte übersteigt. Um Mißbräuche zu vermeiden, wurde im § 1 Abs. 3 ein Passus eingefügt, der besagt, daß die Höhe der nicht der deutschen Einkommensteuer unterliegenden Einkünfte durch eine Bescheinigung der zuständigen ausländischen Steuerbehörde nachzuweisen ist. Wie diese Bescheinigung auszusehen hat und wie die Beantragung dieser Bescheinigung erfolgen wird, ist noch unklar. Die ersten Meinungen gehen davon aus, daß die ausländischen Finanzbehörden die Einkünfte bescheinigen werden, die nach den für sie maßgebenden nationalen Vorschriften besteuert wurden oder zu besteuern sind. Danach ist nicht auszuschließen, daß Einkünfte bescheinigt werden, die im Inland nicht zu besteuern wären, weil sie nicht zu den Einkünften im Sinne des § 2 Abs. 1 gehören oder bei der Besteuerung im Inland nach § 3 steuerfrei zu belassen wären. Auf der anderen Seite werden in diesen Bescheinigungen Einkünfte nicht enthalten sein, die nach ausländischem Recht dem Grunde nach nicht steuerpflichtig sind, jedoch im Sinne des § 2 Abs. 1 Einkünfte sind. Es können auch im Ansässigkeitsstaat zu besteuern den Einkünfte aus Drittstaaten darunterfallen. Außerdem ist fraglich, ob die Einkünfte nach den Grundsätzen des § 2 Abs. 2 ermittelt werden. Eine Stellungnahme in der Literatur geht davon aus, daß der Wortlaut des § 1 Abs. 3 Satz 4 hinsichtlich der Bescheinigung so eindeutig ist, daß die Angaben der ausländischen Behörde als maßgebend angesehen werden und die Finanzämter keine weitergehenden Überprüfungen durchführen dürfen. Mit § 1 Abs. 3 Satz 4 ist der Gesetzgeber seiner Intention, keine wesentlichen Abweichungen für die Besteuerung durch die Einarbeitung des § 50 Abs. 4 Satz 1 a.F. in den § 1 Abs.

3 n.F. zu verursachen, nicht nachgekommen. Es ist deshalb fraglich, wie die Verwaltung bezüglich der Vorlage einer Bescheinigung für die Vergangenheit bzw. für die Zukunft entscheiden wird. Erste Stimmen aus dem Bundesministerium der Finanzen (BMF) verweisen auf ein in Kürze zu veröffentlichendes BMF-Schreiben. Danach sind Vordrucke, die als Bescheinigung gelten sollen, zur Vorlage bei der ausländischen Behörde im Druck. Die Abgabe der Bescheinigung wird nach dem Willen des Gesetzgebers für Veranlagungszeiträume ab 1996 bezüglich der Anwendung des § 1 Abs. 3 n.F. zwingend sein. Für den Veranlagungszeitraum vor 1996 soll voraussichtlich aus Billigkeitsgründen auf die Vorlage der Bescheinigung verzichtet werden. Das angekündigte BMF-Schreiben wird Ihnen sofort nach Erscheinen zugestellt. Eventuell wird es noch als Beilage in diesem Heft erscheinen. Der § 1 Abs. 3 n.F. sagt jedoch nichts über die Möglichkeit einer Zusammenveranlagung mit dem im Ausland ebenfalls ansässigen, nicht dauernd getrenntlebenden Ehegatten und der Anwendung des Splittingtarifs aus. Das heißt, jemand der nach § 1 Abs. 3 steuerpflichtig ist, wird grundsätzlich erst einmal nach der Grundtabelle (Einzelveranlagung) veranlagt. Im Rahmen des Jahressteuergesetzes 1996 wurde jedoch auch der § 26 Abs. 1 neu gefaßt. Dieser Paragraph gewährt dem nach § 1 Abs. 3 unbeschränkt Steuerpflichtigen bei Vorliegen der Voraussetzungen des neu eingeführten § 1 a (siehe Anlage Gesetzestexte) die Zusammenveranlagung mit dem ebenfalls im Ausland ansässigen nicht dauernd getrenntlebenden Ehegatten und eröffnet damit die Besteuerung nach dem Splittingtarif. Nach § 26 Abs. 1 Satz 1 in Verbindung mit § 1 a Abs. 1 gilt für Staatsangehörige eines Mitgliedstaates der Europäischen Union oder eines Staates, auf den das Abkommen über den europäischen Wirtschaftsraum anwendbar ist, die nach § 1 Abs. 1 unbeschränkt einkommensteuerpflichtig sind und die Voraussetzungen des § 1 Abs. 3 Satz 2 bis 4 erfüllen, **oder die nach § 1 Abs. 3 als unbeschränkt einkommensteuerpflichtig zu behandeln sind**, daß diese Personen die Zusammenveranlagung wählen können und somit den Splittingtarif erhalten. Weiterhin können nach § 26 Abs. 1 Satz 1 in Verbindung mit § 1 a Abs. 2 unbeschränkt einkommensteuerpflichtige Personen im Sinne des § 1 Abs. 3, die die Voraussetzungen des § 1 Abs. 2 Satz 1 Nr. 1 und 2 erfüllen **und an einem ausländischen**

Dienstort tätig sind, ebenfalls die Zusammenveranlagung wählen. Das heißt, auch hier ist der Splittingtarif anwendbar. § 1 a Abs. 2 nimmt ausdrücklich Bezug auf die Tätigkeit an einem ausländischen Dienstort, d. h. Rentner bzw. Steuerpflichtige, die Versorgungsbezüge erhalten, sind nicht am Dienstort tätig, sondern haben dort ihren Altersruhesitz und sind von der Zusammenveranlagung und somit vom Splittingtarif ausgenommen.

2. Sachliche Steuerpflicht

a) Ansässigkeitsstaat mit Doppelbesteuerungsabkommen

Wie in der Einführung schon erwähnt, werden zur Beurteilung der Steuerpflicht nach § 1 Abs. 3 a.F. die im Ausland bezogenen **Einnahmen** ermittelt werden müssen. Bei Ländern, mit denen ein DBA abgeschlossen wurde, sind dies vorwiegend Einnahmen aus Kapitalvermögen, denn das Besteuerungsrecht für die Einnahmen aus Kapitalvermögen wurde dem Ansässigkeitsstaat zugeteilt. Für die Besteuerung der Einnahmen aus Vermietung und Verpachtung gilt das Belegenheitsprinzip (dort, wo das Objekt gelegen ist) und für den Arbeitslohn aus einer öffentlichen Kasse gilt das Kassenstaatsprinzip (dort, wo die auszahlende Kasse ihren Sitz hat). Daraus folgt, daß bei Ländern mit DBAs i. d. R. nur Einnahmen aus Kapitalvermögen dem ausländischen Besteuerungsrecht unterliegen. Im Ausland bezogen bedeutet nicht, daß der Zufluß der Einnahmen im Ausland sein muß. Auch im Inland erzielte Einnahmen gelten als im Ausland bezogen, da aufgrund der DBAs der Ansässigkeitsstaat (Ausland) das Besteuerungsrecht besitzt.

Die DBA sind einzeln mit jedem Land abgeschlossen worden, im wesentlichen jedoch im Wortlaut identisch.

b) Ansässigkeitsstaat ohne Doppelbesteuerungsabkommen

Bei Ländern, mit denen kein DBA abgeschlossen wurde, gilt für die Beurteilung der im Ausland bezogenen Einnahmen das Steuerrecht des jeweiligen ausländischen Staates. Man muß im Zweifelsfall anhand von Bescheiden der ausländischen Finanzbehörde nachweisen, welche Einnahmen dort als steuerpflichtig behandelt werden. I. d. R. werden zumindest die Einnahmen aus Kapitalvermögen

gen dort besteuert werden können. Ob eine Besteuerung tatsächlich durchgeführt wird, ist nicht von Bedeutung. Falls eine Zuweisung oder Freistellung der Besteuerung durch den Ansässigkeitsstaat erfolgt, liegt eine Steuerfreiheit vor. Falls im Wohnsitz- oder Aufenthaltsstaat nur eine Anrechnung der anderweitig erhobenen Steuer erfolgt, so unterliegen die Einkünfte im ausländischen Staat einer Steuer vom Einkommen.

c) Änderung durch Jahressteuergesetz 1996

Trotz der Erweiterung des Personenkreises der unbeschränkt Steuerpflichtigen durch § 1 Abs. 3 ergibt sich keine Veränderung bezüglich des Umfangs, der durch diese Personengruppe im Inland zu versteuernden Einkünfte im Vergleich zu dem bisherigen Status als beschränkt Steuerpflichtiger im Sinne des § 1 Abs. 4. Das Besteuerungsrecht stellt nun auf den Begriff der im Inland bezogenen Einkünfte im Sinne des § 49 ab. Entscheidend für die Prüfung des Vorliegens der Voraussetzungen des § 1 Abs. 3 ist die Definition des Begriffes **Einkünfte**. In Anlehnung an § 50 Abs. 4 Satz 1 a.F. und § 2 AGGrenzG NL war zu dieser Begriffsbestimmung auf den § 2 abzustellen, so daß auch nur Einkünfte im Sinne des § 2 Abs. 1, ermittelt nach den Grundsätzen des § 2 Abs. 2, einzubeziehen sind. Das bedeutet, daß die Einkünfte aus den sieben Einkunftsarten immer als Einnahmen abzüglich Werbungskosten und gesetzlichen Freibeträgen oder Pauschalen errechnet werden. Am wichtigsten erscheint dabei, daß z. B. die Einkünfte aus Kapitalvermögen sich aus den Einnahmen aus Kapitalvermögen abzüglich des Sparerfreibetrags bei Ledigen von DM 6 000,00, die sich aufgrund des § 1 a bei Zusammenveranlagung erhöhen auf DM 12 000,00, und der Werbungskostenpauschale bei Ledigen von DM 100,00, bei Verheirateten DM 200,00 oder gegebenenfalls entstandene Werbungskosten, die diese Pauschalen übersteigen, zusammensetzen. Zu beachten ist, daß eventuelle Ausgleichs- und Abzugsbeschränkungen nach § 2 a Abs. 1 Nr. 7 oder § 15 a einzubeziehen sind. Pauschalbesteuerter Arbeitslohn aufgrund der §§ 40 bis 40 b sind nicht einzubeziehen. Die Regelungen des § 3 über steuerfreie Einnahmen sind ebenfalls zu beachten, so daß diese in die Vergleichsrechnung nicht aufzunehmen sind. Der § 1 Abs. 3 Satz 2 fordert nun, daß diese Einkünfte zu mindestens 90 % der deutschen Einkommensteuer unterliegen.

3. Durchführung der Besteuerung

Der Antrag auf die Besteuerung als unbeschränkt Steuerpflichtiger bedeutet, daß die für den beschränkt Steuerpflichtigen zu beachtenden Sonderregelungen des § 50 nicht anzuwenden sind. Abweichend kann vom Steuerabzug nach § 50 a gemäß § 1 Abs. 3 Satz 5 nicht abgesehen werden. Für den Regelfall wird eine Einkommensteuerveranlagung durchzuführen sein, in die die steuerabzugspflichtigen Einkünfte zuzüglich der gegebenenfalls dem Steuerabzug nach § 50 a unterliegenden Einkünfte einbezogen werden. Danach sind die Steuerabzugsbeträge gemäß § 36 Abs. 2 Nr. 2 auf die jeweilige Einkommensteuerschuld anzurechnen. Bezieht der Steuerpflichtige Einkünfte aus nichtselbständiger Arbeit, ist das Steuerabzugsverfahren aufgrund einer auf Antrag des Arbeitnehmers von dem Betriebsstättenfinanzamt des Arbeitgebers nach § 39 c Abs. 4 zu erteilenden Bescheinigung durchzuführen. Falls bei Ehegatten beide in inländischen Arbeitsverhältnissen stehen, sind die Bescheinigungen für beide Ehegatten von dem Betriebsstättenfinanzamt zu erteilen, das für den älteren Ehegatten zuständig ist. In die Bescheinigung, für die die Vorschriften über die Eintragungen auf der Lohnsteuerkarte sinngemäß gelten, sind vom Finanzamt die Steuerklasse und ein gegebenenfalls nach § 39 a in Betracht kommender Freibetrag einzutragen. Bezüglich der Einreihung in die Steuerklasse gelten Steuerpflichtige im Sinne des § 1 Abs. 3 nach § 38 b nicht als unbeschränkt steuerpflichtig. Deswegen ist die Steuerklasse 1 **einzutragen** (vgl. § 39 d Abs. 1). Nach § 39 a ist jedoch der **Freibetrag** hingegen nach den für unbeschränkt Steuerpflichtige maßgebenden Grundsätzen zu ermitteln. Ansonsten gelten für die Besteuerung die allgemeinen Vorschriften. Bezüglich der Ehegattenbesteuerung liegen die Voraussetzungen bei Steuerpflichtigen, die nach § 1 Abs. 3 als unbeschränkt steuerpflichtig gelten, nach § 26 Abs. 1 Satz 1 nicht vor. Der Splittingtarif kann für unbeschränkt Steuerpflichtige im Sinne des § 1 Abs. 3 somit nicht gewährt werden. **Falls die unbeschränkt steuerpflichtigen Personen im Sinne des § 1 Abs. 3 gleichzeitig die Voraussetzungen des § 1 a erfüllen, wird das Ehegattensplitting gewährt und zusätzlich die weitergehenden Entlastungen nach § 1 a Abs. 1 Nr. 1 bis 4.** Zu beachten ist ebenfalls die Regelung des § 31 über den Familienlei-

stungsausgleich. Dabei wird die steuerliche Freistellung eines Einkommensbetrages in Höhe des Existenzminimums eines Kindes durch den Kinderfreibetrag nach § 32 oder durch Kindergeld nach dem X. Abschnitt des Einkommensteuergesetzes bewirkt. Die Ansässigkeit des Kindes im Inland ist nicht erforderlich. Dabei geht der Gesetzgeber davon aus, daß für den Regelfall die Entlastung durch das Kindergeld erfolgt. Sofern die vorgesehene Freistellung durch das Kindergeld in vollem Umfang nicht erreicht wird, ist bei der Einkommensteuerveranlagung der Kinderfreibetrag von seiten der Finanzämter zwingend abzuziehen. Der Gesetzgeber hat danach der Gewährung des Kindergeldes den Vorrang eingeräumt. Berücksichtigungsfähig sind nach § 63 Abs. 1 Satz 2 Kinder, die im Inland weder einen Wohnsitz noch ihren gewöhnlichen Aufenthalt haben, nur dann, wenn sie im Haushalt des Berechtigten leben. Grundsätzlich ist das Kindergeld in der sich aus § 66 Abs. 1 ergebenden Höhe zu zahlen. Das Kindergeld kann nach § 63 Abs. 2 durch eine Rechtsverordnung ermäßigt werden, soweit dies mit Rücksicht auf die durchschnittlichen Lebenshaltungskosten für Kinder im Wohnsitzstaat und auf die dort gewährten dem Kindergeld vergleichbaren Leistungen geboten ist. Die Gewährung von Kindergeld wird durch § 65 Abs. 1 Satz 1 Nr. 2 ausgeschlossen, wenn im Ausland ein Anspruch auf Leistungen besteht, die dem Kindergeld, Kinderzulagen aus der gesetzlichen Unfallversicherung oder Kinderzuschüssen aus den gesetzlichen Rentenversicherungen vergleichbar sind. Falls anstelle der Gewährung des Kindergeldes die steuerliche Freistellung eines Einkommensbetrags in Höhe des Existenzminimums durch die Gewährung eines Kinderfreibetrages zu erfolgen hat, wird grundsätzlich ein Betrag von DM 261,00 für jedes zu berücksichtigende Kind für jeden vollen Kalendermonat, in dem die Voraussetzungen vorgelegen haben, vom Einkommen abzuziehen sein. Dieser Betrag ist wiederum auf den Betrag zu kürzen, der nach den Verhältnissen des Wohnsitzstaates Kindesnotwendig und angemessen ist. Eine sich ergebende Steuerersparnis ist zunächst mit dem bereits erhaltenen Kindergeld oder vergleichbaren Leistungen zu verrechnen. Zu den vergleichbaren Leistungen gehört nach ausländischem Recht gezahltes Kindergeld, das jedoch maximal nach § 31 Sätze 4 und 5 in Höhe des inländischen Kindergeldes zu verrechnen ist. Der Gesetzgeber bezweckt damit, daß die

steuerliche Freistellung in Höhe des Existenzminimums eines ausländischen Kindes nur in dem Umfang erfolgt, als nicht bereits eine entsprechende Entlastung in anderer Weise im Ausland durchgeführt wurde. Die Eingliederung in die unbeschränkte Steuerpflicht hat zur Folge, daß die nicht der deutschen Einkommensteuer unterliegenden positiven Einkünfte für die Anwendung des Progressionsvorbehalts zu berücksichtigen sind (§ 32 b Abs. 1 Nr. 3). Dies gilt unabhängig von gegebenenfalls zu beachtenden DBA.

4. Werbungskosten

Aufgrund eines Urteils vom 11. 02. 1993 vom VI. Senat – R 66/91 – wurde bezüglich der abziehbaren Werbungskosten bei Empfängern von steuerfreien Auslandszulagen nach § 3 Nr. 64 wie folgt entschieden. Bezieht ein Steuerpflichtiger neben seinem Grundgehalt zusätzlich nach § 3 Nr. 64 steuerfreie Auslandszulagen, sind seine Werbungskosten regelmäßig zu dem Teil nicht abziehbar, der dem Verhältnis der steuerfreien Einnahmen zu den Gesamteinnahmen entspricht.

5. Steuerfreie Zulagen

Aufgrund des BMF-Schreibens vom 09. 07. 1990 wurde § 1 Abs. 3 mit der Folge geändert, daß für die Personen, die nicht mehr unbeschränkt einkommensteuerpflichtig sind, der Auslandsanteil ihrer Bezüge auch nicht mehr nach § 3 Nr. 64 1. Halbsatz steuerfrei ist. Im Rahmen des Steueränderungsgesetzes 1992 wurde jedoch aufgrund der auftretenden Härtefälle eine Änderung des § 3 Nr. 64 1. Halbsatz mit Wirkung ab dem Veranlagungszeitraum 1991 vorgesehen, so daß sowohl bei unbeschränkter als auch bei beschränkter Steuerpflicht die Bezüge, die aus inländischen öffentlichen Kassen an ins Ausland entsandte Arbeitnehmer, die über das Inlandsgehalt hinaus bezahlt werden, steuerfrei sind.

6. Rückwirkung der Gesetzesänderung ab dem 01. 01. 1996

Die Neuregelungen nach § 52 Abs. 1 sind erstmals für den Veranlagungszeitraum 1996, beim Steuerabzug vom Arbeitslohn erstmals auf den laufenden Arbeitslohn, der für einen nach dem 31. 12. 1995 endenden Lohnzahlungszeitraum gezahlt wird, anzuwenden. Steuerbescheide, die noch nicht bestands-

kräftig sind, kann nach § 1a Abs. 1 für Angehörige eines Mitgliedsstaates der EU auf Antrag nach § 52 Abs. 2 auch auf Veranlagungszeiträume vor 1996 angewendet werden. Für Staatsangehörige und für das Hoheitsgebiet Finnland, Island, Norwegen, Österreich und Schweden gilt dies jedoch lediglich für die Veranlagungszeiträume 1994 und 1995. Die Neuregelungen gelten für in den Niederlanden ansässige Personen. Auf Grund dessen werden die Regelungen des AGGrenzG NL letztmals für den Veranlagungszeitraum 1995 anzuwenden sein. Für Steuerpflichtige, die aufgrund von § 1 Abs. 3 n.F. in Verbindung mit § 1 a Abs. 2 bzw. nur aufgrund von § 1 Abs. 3 ab Veranlagungszeitraum 1996 unbeschränkt steuerpflichtig sind, ist eine Rückwirkung der Gesetzesänderung nicht vorgesehen, so daß für diesen Personenkreis die Regelungen des § 1 Abs. 3 a.F. bzw. § 1 Abs. 4 oder § 50 Abs. 4 Satz 1 a.F. greifen. Das sind die Steuerpflichtigen, die nicht in einem EU- oder EWR-Land tätig sind.

C. Besteuerung vor Inkrafttreten des Jahressteuergesetzes 1996

1. Persönliche Steuerpflicht

Nach § 1 Abs. 3 a.F. waren deutsche Lehrer im Ausland unbeschränkt steuerpflichtig, falls sie die Voraussetzungen des § 1 Abs. 2 Nr. 1 und 2 erfüllen sowie ihre nicht dauernd getrenntlebenden Ehegatten, wenn die Steuerpflichtigen allein oder zusammen mit ihren Ehegatten im Ausland einkommensteuerpflichtige Einnahmen von nicht mehr als DM 5 000,00 (1993), DM 6 000,00 (ab 1994) im Veranlagungszeitraum bezogen haben. Falls diese Grenzen überschritten wurden, sind diese Personen nach § 1 Abs. 4 beschränkt steuerpflichtig. Nach § 1 Abs. 4 sind natürliche Personen, die im Inland weder einen Wohnsitz noch ihren gewöhnlichen Aufenthalt haben, vorbehaltlich des § 1 Abs. 2 und Abs. 3 beschränkt steuerpflichtig, wenn sie inländische Einkünfte im Sinne des § 49 haben. Der § 1 Abs. 4 in Verbindung mit §§ 49 ff. regelt für den beschränkt Steuerpflichtigen, daß er einzeln veranlagt wird und den Vorteil des Splittingtarifs verliert. Des weiteren sind eine Reihe von Vorschriften nur beschränkt oder gar nicht anzuwenden. Hierunter fallen insbesondere die Nichtanwendung der Vorschriften der §§ 10 (Sonderausgabenabzug), 20 Abs. 4 (Sparerfreibetrag), 32 (Kinderfreibetrag), 32 Abs. 6 (Splittingtarif). Dieses ist nur eine Aus-

wahl der wichtigsten Paragraphen. Der beschränkt Steuerpflichtige kann nach § 50 Abs. 3 lediglich ein Sonderfreibetrag von DM 864,00 vom Einkommen abziehen. Die Einkommensteuer beträgt nach § 50 Abs. 3 mindestens 25 v. H. des Einkommens. Weiterhin ist für die beschränkte Steuerpflicht wichtig, daß nach § 50 Abs. 5 die Einkommensteuer für Einkünfte, die dem Steuerabzug vom Arbeitslohn oder vom Kapitalertrag oder dem Steuerabzug aufgrund des § 50 a unterliegen, durch den Steuerabzug als abgegolten gilt.

2. Veranlagung nach § 50 Abs. 4 EStG (Grenzpendlerregelung)

Nach § 50 Abs. 4 Satz 1 sind bei beschränkt Steuerpflichtigen, deren Summe der Einkünfte im Kalenderjahr mindestens zu 90 % der deutschen Einkommensteuer unterliegt, auf Antrag abweichend von Abs. 1 Satz 5 die dort genannten Vorschriften anzuwenden, soweit die Voraussetzung für deren Anwendung erfüllt ist. Der Satz 1 ist auch anzuwenden, wenn die nicht der deutschen Einkommensteuer unterliegenden Einkünfte nicht mehr als DM 12 000,00 im Kalenderjahr betragen. Der Betrag von DM 12 000,00 ist zu kürzen, soweit es nach den Verhältnissen im Wohnsitzstaat des beschränkt Steuerpflichtigen notwendig und angemessen ist. Hier wird die Ländergruppen-einteilung des § 33 a herangezogen. Die sog. Grenzpendlerregelung eröffnet dem Steuerpflichtigen im Vergleich zur beschränkten Steuerpflicht den Sonderausgabenabzug nach § 10, den Abzug eines Kinderfreibetrages nach § 32 und den Abzug der außergewöhnlichen Belastungen nach §§ 33 und 33 a. Die Grenzpendlerregelung ermöglicht dem Steuerpflichtigen nicht die Anwendung des § 32 Abs. 6, den Splittingtarif. Nach § 50 Abs. 4 Satz 1 in Verbindung mit § 52 Abs. 30 a, ist die Grenzpendlerregelung auch auf Bescheide, die noch nicht bestandskräftig sind, für Veranlagungszeiträume vor 1995 anzuwenden.

D. Lösungsmöglichkeit

Die Besteuerung des deutschen Lehrers im Ausland ist ab dem Veranlagungszeitraum 1996 eindeutig geregelt. Aufgrund der Änderungen durch das Jahressteuergesetz 1996 sind die Grenzen im § 1 Abs. 3 so angehoben worden, daß wohl bis auf ganz wenige Ausnahmen die Lehrer im Ausland als unbeschränkt steuerpflichtig zu behandeln sind.

Für Lehrer, die in einem EU- oder EWR-Land tätig sind bzw. tätig waren, gilt die Regelung – wie schon erwähnt – auch rückwirkend für Veranlagungszeiträume vor 1996 für Bescheide, die noch nicht bestandskräftig sind. Für die Lehrer, die im übrigen Ausland tätig waren oder sind und die die Grenzen des § 1 Abs. 3 a.F. in diesen Veranlagungszeiträumen vor 1996 überschritten haben, liegt nach dem Wortlaut des Jahressteuergesetzes 1996 eine beschränkte Steuerpflicht vor.

Für die Betroffenen sind folgende Sachverhalte zu prüfen:

War vielleicht ein Wohnsitz im Inland (Deutschland) begründet. Wohnsitz heißt in der Regel Innehaben einer Wohnung. Voraussetzung für das Innehaben einer Wohnung im Sinne des § 8 Abgabenordnung (AO) ist, daß der Steuerpflichtige die tatsächliche und rechtliche Verfügungsgewalt über die Wohnung besitzt und deren Beibehaltung für längere Zeit erkennbar ist. Innehaben bedeutet auch die tatsächliche Benutzung der Wohnung, wobei vorübergehende Unterbrechungen im Innehaben einer inländischen Wohnung die Annahme eines Wohnsitzes nicht beenden. Es ist auch möglich, die Wohnung unterzuvermieten und somit die tatsächliche Nutzung zu unterbrechen, weil man für einen gewissen Zeitraum im Ausland tätig ist, anschließend jedoch seine Wohnung wieder benutzt. In diesem Fall ist nach der bisherigen Rechtsprechung nicht eindeutig geklärt, wie lange der Zeitraum der Unterbrechung der Nutzung andauern kann.

Eine andere Möglichkeit, die beschränkte Steuerpflicht zu vermeiden, ergibt sich durch den Kauf von festverzinslichen Wertpapieren mit Stückzinsen. Stückzinsen sind Zinsen, die anfallen, wenn festverzinsliche Wertpapiere im Laufe eines Zinszahlungszeitraumes mit laufendem Zinsschein veräußert werden. Der Erwerber dieser Wertpapiere hat in der Regel

dem Veräußerer einen Zinsbetrag zu vergüten, der auf die Zeit seit dem Beginn des laufenden Zinszahlungszeitraumes bis zur Veräußerung entfällt. Nach § 20 Abs. 2 in Verbindung mit R 154 EStR können die vom Erwerber der Wertpapiere entrichteten Stückzinsen als negative Einnahmen im Veranlagungszeitraum des Abflusses von den Gesamtzinsen abgezogen werden. Die Stückzinsen sind somit keine Werbungskosten, sondern als negative Einnahmen von den Gesamteinnahmen aus Kapitalvermögen abzuziehen. Bei der Beurteilung der Unschädlichkeitsgrenze in § 1 Abs. 3 a.F. für die im Ausland bezogenen Einnahmen müssen die Stückzinsen von den Einnahmen aus Kapitalvermögen abgezogen werden.

Zinsen aus Hypotheken und Grundschulden und Renten aus Rentenschulden im Sinne des § 20 Abs. 1 Nr. 5 und Zinsen aus sonstigen Kapitalforderungen im Sinne des § 20 Abs. 1 Nr. 7 sind in Deutschland steuerpflichtig, wenn das Kapitalvermögen durch inländischen Grundbesitz, durch inländische Rechte, die den Vorschriften des bürgerlichen Rechts über Grundstücke unterliegen, oder durch Schiffe, die in ein inländisches Schiffsregister eingetragen sind, unmittelbar oder mittelbar gesichert ist. D. h., die Einnahmen aus Kapitalvermögen sind nach diesen Kriterien zu untersuchen. Das gilt in der Regel für Steuerpflichtige, die in einem Land tätig sind, mit dem kein DBA abgeschlossen ist. Die meisten DBAs schließen diese Möglichkeit aus. Danach werden Zinsen im Ansässigkeitsstaat besteuert, auch wenn die Forderungen durch Fremdrechte an Grundstücken gesichert sind.

Aufgrund der Kompliziertheit und der Komplexität des deutschen Steuerrechts sollte man sich bei Fragen zum Steuerrecht Rat bei Fachleuten einholen.

Unbeschränkte Steuerpflicht

Berechnung der Einkommensteuer und Kirchensteuer Besteuerungsgrundlagen

Berechnung des zu versteuernden Einkommens

	Steuerpfl.	Ehegatte	Gesamt
Einkünfte aus nicht-selbständiger Arbeit			
Bruttoarbeitslohn	80 000	0	
– Werbungskosten ggf. Arbeitnehmer-Pauschbetrag	2 000	0	
Einkünfte	78 000	0	78 000
Einkünfte aus Vermietung und Verpachtung	9 000	0	9 000
Summe/Gesamtbetrag der Einkünfte	87 000	0	87 000
– Sonderausgaben			8 830
Einkommen			78 170
– Betrag für Kinder im Ausland gemäß Ländergruppe bei einem Kinderfreibetrag von 4 104			12 312
zu versteuerndes Einkommen			65 858

Berechnung der Steuer

Steuer lt. Splittingtabelle		12 228
Abrechnung		
festzusetzende Einkommensteuer	12 228	
– Steuerabzug vom Lohn	8 500	
Einkommensteuernachzahlung	3 728	
Nachzahlung		3 728
Einkommensteuer für Einkünfte aus Kapitalvermögen ist mit Steuerabzug abgegolten.		

Beispiel 2: Besteuerung nach § 1 Abs. 4

Falls die Grenzen im § 1 Abs. 3 n.F. der im Ausland bezogenen Einnahmen überschritten sind, ist der Steuerpflichtige nach § 1 Abs. 4 beschränkt steuerpflichtig. Das hat zur Konsequenz – wie im Text beschrieben –, daß die meisten Vergünstigungen wegfallen und nur ein Sonderfreibetrag von DM 864,00 abzugsfähig ist. Die Veranlagung erfolgt außerdem nach der Grundtabelle.

1 Abs. (3) ¹Als unbeschränkt einkommensteuerpflichtig gelten auch *deutsche Staatsangehörige* [ab VZ 1994: natürliche Personen], die die Voraussetzungen des Absatzes 2 Nr. 1 und 2 erfüllen, sowie ihr nicht dauernd getrennt lebender Ehegatte, wenn die Steuerpflichtigen allein oder zusammen mit

ihrem Ehegatten im Ausland einkommensteuerpflichtige Einnahmen von nicht mehr als 5 000 Deutsche Mark [ab VZ 1994: 6 000 Deutsche Mark] im Veranlagungszeitraum beziehen. ²Satz 1 ist entsprechend anzuwenden bei Empfängern von Versorgungsbezügen im Sinne des § 19 Abs. 2 Satz 2 Nr. 1, soweit dafür nicht nach einem Abkommen zur Vermeidung der Doppelbesteuerung das Besteuerungsrecht dem ausländischen Staat zusteht, in dem der Steuerpflichtige seinen Wohnsitz hat. ³In den Fällen der Sätze 1 und 2 ist § 32 Abs. 2 für zum Haushalt des Steuerpflichtigen gehörende Kinder nicht anzuwenden.

1 Abs. (4) Natürliche Personen, die im Inland weder einen Wohnsitz noch ihren gewöhnlichen Aufenthalt haben, sind vorbehaltlich der Absätze 2 und 3 beschränkt einkommensteuerpflichtig, wenn sie inländische Einkünfte im Sinne des § 49 haben.

Beschränkte Steuerpflicht

Berechnung der Einkommensteuer und Kirchensteuer Besteuerungsgrundlagen

Berechnung des zu versteuernden Einkommens

	Steuerpfl.	Ehegatte	Gesamt
Einkünfte aus nicht-selbständiger Arbeit			
Bruttoarbeitslohn	80 000	0	
– Werbungskosten ggf. Arbeitnehmer-Pauschbetrag	2 000	0	
Einkünfte	78 000	0	78 000
Einkünfte aus Vermietung und Verpachtung	9 000	0	9 000
Summe/Gesamtbetrag der Einkünfte	87 000	0	87 000
– Sonderfreibetrag (§ 50 (3) EStG)			864
Einkommen/zu versteuerndes Einkommen			86 136

Berechnung der Steuer

Steuer lt. Grundtabelle		24 548
Abrechnung		
festzusetzende Einkommensteuer	24 548	
– Steuerabzug vom Lohn	8 500	
Einkommensteuernachzahlung	16 048	
Nachzahlung		16 048

Einkommensteuer für Einkünfte aus Kapitalvermögen ist mit Steuerabzug schon abgegolten.

Beispiel 3: Besteuerung nach § 50 Abs. 4 Satz 1

Die Anwendung der sog. Grenzpendlerregelung ist auch für VZ vor 1995 möglich, wenn die Bescheide noch nicht rechtskräftig sind (vgl. § 52 Abs. 30 a). Die Grenzpendlerregelung bringt gegenüber der beschränkten Steuerpflicht den Vorteil, daß die Freibeträge und Abzugsmöglichkeiten kaum eingeschränkt sind (vgl. Textziffer C. 2.). Der Nachteil ist die zwingende Anwendung des Grundtarifs gemäß § 32 a (1). Eine Zusammenveranlagung gemäß § 26 ist ausgeschlossen.

§ 50 (4) [Fassung ab VZ 1995] ¹Bei beschränkt Steuerpflichtigen, deren Summe der Einkünfte im Kalenderjahr mindestens zu 90 vom Hundert der deutschen Einkommensteuer unterliegt, sind auf Antrag abweichend von Absatz 1 Satz 5 die dort genannten Vorschriften anzuwenden, soweit die Voraussetzungen für deren Anwendung erfüllt sind. ²Satz 1 ist auch anzuwenden, wenn die nicht der deutschen Einkommensteuer unterliegenden Einkünfte nicht mehr als 12 000 Deutsche Mark im Kalenderjahr betragen. ³Der Betrag nach Satz 2 ist zu kürzen, soweit es nach den Verhältnissen im Wohnsitzstaat des beschränkt Steuerpflichtigen notwendig und angemessen ist. ⁴Einkünfte, die nach einem Abkommen zur Vermeidung der Doppelbesteuerung nur der Höhe nach beschränkt besteuert werden dürfen, gelten als nicht der deutschen Einkommensteuer unterliegend. ⁵Steht beiden beschränkt steuerpflichtigen Elternteilen für dasselbe Kind ein Kinderfreibetrag zu, ist § 32 Abs. 6 Satz 3 nicht anzuwenden.

§ 52 (30a) ¹Beim Steuerabzug vom Arbeitslohn sind die §§ 39d und 50 erstmals auf den laufenden Arbeitslohn anzuwenden, der für einen nach dem 31. Dezember 1994 endenden Lohnzahlungszeitraum gezahlt wird und auf sonstige Bezüge, die nach dem 31. Dezember 1994 zufließen, sofern nicht beantragt wird, diese Vorschriften bereits auf den laufenden Arbeitslohn der in 1994 endenden Lohnzahlungszeiträume und auf in 1994 zustehende sonstige Bezüge anzuwenden. ²§ 50 Abs. 4 in Verbindung mit den dort genannten Vorschriften und mit § 32b Abs. 1 ist auch für Veranlagungszeiträume vor 1994 anzuwenden, soweit Steuerbescheide noch nicht bestandskräftig sind oder eine bestandskräftige Entscheidung über einen vor dem 13. Oktober 1993 gestellten Antrag auf Billigkeitsmaßnahmen noch nicht vorliegt.

Grenzpendlerregelung**Berechnung der Einkommensteuer und Kirchensteuer
Besteuerungsgrundlagen**

Berechnung des zu versteuernden Einkommens

	Steuerpfl.	Ehegatte	Gesamt
Einkünfte aus nicht-selbständiger Arbeit			
Bruttoarbeitslohn	80 000	0	
– Werbungskosten ggf.			
Arbeitnehmer-Pauschbetrag	2 000	0	
Einkünfte	78 000	0	78 000
Einkünfte aus Vermietung und Verpachtung	9 000	0	9 000
Summe/Gesamtbetrag der Einkünfte	87 000	0	87 000
– Sonderausgaben			4 888
Einkommen			82 112
– Betrag für Kinder im Ausland gemäß Ländergruppe bei einem Kinderfreibetrag von 4 104			12 312
zu versteuerndes Einkommen			69 800

Berechnung der Steuer

Steuer lt. Grundtabelle		17 967
Abrechnung		
festzusetzende Einkommensteuer	17 967	
– Steuerabzug vom Lohn	8 500	
Einkommensteuermachzahlung		9 467
Nachzahlung		9 467
Einkommensteuer für Einkünfte aus Kapitalvermögen ist mit Steuerabzug abgegolten.		

Aufgrund der vorangestellten Beispiele ist zu erkennen, daß die Situation der deutschen Lehrer im Ausland ab VZ 1996 eindeutig geregelt ist. Für die Veranlagungszeiträume vor 1996 ist dem Steuerpflichtigen, der nicht unbeschränkt steuerpflichtig ist und noch keine Möglichkeit hat, unbeschränkt steuerpflichtig zu werden, zu raten, einen Antrag auf Durchführung der Grenzpendlerregelung zu stellen.

NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU

Helfen Sie mit, die Verwaltung des Verbandes zu erleichtern! Unnötige Postwege verursachen zusätzliche Kosten. Heften Sie dieses Blatt bitte bei Ihren Verbandsunterlagen ab, damit Sie die aktuellen Anschriften immer zur Hand haben!

Richten Sie Ihre Schreiben deshalb direkt an den zuständigen Referenten!

1. Geschäftsstelle

Waldemar Gries
Seebergstr. 33
34128 Kassel

Tel. 05 61/6 64 94

Fax. 00 49/5 61/6 64 73

- Anfragen allgemeiner Art
- Verbindung zu den Obleuten an den Auslandsschulen
- Mitgliederwerbung

2. Schatzmeister

Karlheinz Wecht
Kreisdorfstr. 21
64668 Rimbach

Tel. 0 62 53/8 51 46

Fax 00 49/62 53/8 66 28

- Meldung sämtlicher persönlicher Veränderungen:
Umzüge Inland – Ausland, Ausland – Inland, im Inland
- Beitritte, Kündigungen
- Änderung der Bankverbindung
- Bescheinigungen für die Steuer

3. Referat für Rechts- und Sozialfragen

Hans-Joachim Reichenbach
Bahnhofstr. 69
41363 Jüchen

Tel. 0 21 64/34 73

Fax. 00 49/21 64/75 15

- in Steuer- und Vertragsangelegenheiten
- Probleme mit der ZfA
- Probleme mit den Landesschulbehörden

4. Referat für Programmlehrkräfte und Ortslehrkräfte

Alfred Doster
Bolbergweg 12
72793 Pfullingen

Tel. 0 71 21/7 96 26

Fax. 00 49/71 21/7 96 25

- Vermittlungs- und Vertragsangelegenheiten
- Anfragen bezüglich der Rückkehr ins Inland
- Zweitvermittlung

Die Verwaltung kann nur so gut sein, wie pünktlich, genau und leserlich Ihre Änderungsmeldungen sind. Helfen Sie deshalb mit! Melden Sie rechtzeitig und vollständig alle für uns relevanten Daten!

NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU

Umwelterziehung in Mittel- und Osteuropa

„Blick nach Osten“ lautete das Motto unserer 22. Hauptversammlung in Weimar, – „auch in puncto Umweltschutz“, so ließe sich ergänzen. Passend hierzu hat uns die „Internationale Gesellschaft für Umwelterziehung und Umweltaufklärung“ (IGU) e. V. mit Sitz in Gießen einen Bericht zur Situation der Umwelterziehung in den MOE-Staaten übersandt. Er könnte allen eine Orientierungshilfe sein, die dort in dieser Problematik arbeiten. Gerne stehe man für weitere Fragen zur Verfügung, heißt es im Begleitschreiben. Deshalb hier Bericht und Anschrift:

**IGU e. V.
Steinstraße 21a
D-35390 Gießen
Tel.: 0641/37973**

Rolf Kruczinna

Umwelterziehung in Polen, Tschechien und der Slowakei

In den ehemals sozialistischen Ländern Mittel- und Osteuropas existierten nach offizieller Lesart bis in die achtziger Jahre hinein keine Gefährdung und Zerstörung der Umwelt. Energieverschwendung und Raubbau an Ressourcen wie Luft, Wasser und Land waren in diesen Ländern gang und gäbe. Allein der traditionelle Naturschutz wurde von den damaligen Regierungen geduldet. Eine große Rolle in diesem Bereich spielten einige Naturschutzorganisationen (z. B. in Polen die Naturschutzliga und in der Tschechoslowakei der Tschechische und Slowakische Naturschutzbund), die überwiegend in den Schulkreisen bei den Kindern und Jugendlichen die Liebe zur Natur erweckten und verstärkten. Ende der achtziger Jahre kam es zur Gründung vieler Umweltorganisationen, die gegen die umweltzerstörende Politik der sozialistischen Regierungen, gegen energieverschwendende und die Umwelt verschmutzende Industrieanlagen, die die Gesundheit der Menschen bedrohten, protestierten.

Seit Anfang der neunziger Jahre erleben die Bürger Polens, Tschechiens und der Slowakei auf gesellschaftlicher wie auf individueller Ebene eine beispielelose, rapide Modernisierung, die sie den Anschluß an den Westen finden lassen soll. Die Einführung der freien Marktwirtschaft konfrontiert sie mit neuen, nicht immer umweltfreundlichen Techno-

logien und mit einer Vielzahl neuer Produkte, die Gefahren für die Umwelt mit sich bringen. So werden die wachsenden Müllberge, verursacht durch Plastikbehälter, Aludosen und Getränkekartons, von der breiten Bevölkerung noch nicht als Problem erkannt.

Die Umwelterziehung und Umweltaufklärung in den polnischen, slowakischen und tschechischen Schulen spielt zur Zeit keine bedeutende Rolle. Dies steht in einem engen Zusammenhang mit der mangelhaften Ausbildung und Fortbildung der Lehrer in Umwelterziehungsfragen. Darüber hinaus fehlen geeignete didaktische Materialien, wie Lehrbücher, Informationsbroschüren, Foliensätze und Diaserien, die den Lehrern erst einen ansprechenden Unterricht ermöglichen. Auch bei der Ausbildung von Fachkräften für die Wirtschaft und das Handwerk spielen die Bereiche Umweltschutz und Umwelterziehung kaum eine Rolle. Nach Aussage des ehemaligen polnischen Umweltministers und jetzigen Umweltberaters des polnischen Präsidenten, Prof. Dr. Stefan Kozłowski, werden zur Zeit in Polen Fachkräfte, wie beispielsweise Bauingenieure oder Leiter von Behörden, zu „Umweltanalphabeten“ ausgebildet.

Die Umwelt- und Schulministerien der mittel- und osteuropäischen Staaten haben aufgrund der wirtschaftlichen Situation in ihren Ländern nur begrenzte finanzielle und perso-

Ziele

1. Förderung und Unterstützung von mittel- und osteuropäischen Organisationen und Institutionen im Umwelterziehungsbereich, insbesondere:
 - a) Koordinierung der Zusammenarbeit von Umwelterziehungseinrichtungen in Mittel- und Osteuropa
 - b) Methodische Unterstützung, (z. B. bei Umwelterziehungsmaßnahmen im vorschulischen und schulischen Umfeld, Anlage von Naturgärten/-lehrpfaden; Gründung von Ökoschulen)
 - c) Finanzielle Unterstützung (z. B. Anschaffung von dringend benötigtem Ausstattungsbedarf)
2. Gemeinsame Durchführung von internationalen Aktivitäten, insbesondere:
 - a) Herausgabe eines regelmäßigen Rundschreibens „Internationale Umwelterziehung und Umweltaufklärung“ zur Förderung der Kooperation zwischen den in der Umwelterziehung tätigen Einrichtungen (gleicher Inhalt in den jeweiligen Landessprachen)
 - b) Übersetzung bemerkenswerter Publikationen zur Umwelterziehung in Zusammenarbeit mit mittel-/osteuropäischen Experten
 - c) Ausstellungen zu länderübergreifenden Themen wie z. B. Luft-, Wasserverschmutzung und Müll
 - d) Gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer im Umwelterziehungsbereich
 - e) Austauschpraktika zu aktuellen Umweltthemen (z. B. Abfall, Wasser und ökologischer Landbau)
 - f) Organisation von Naturschutzcamps für Jugendliche mit Schwerpunkt Umwelterziehung (z. B. Gestaltung von Infoständen)
 - g) Informationsreisen zu ausgewählten Umweltzentren



nelle Möglichkeiten, den Bereich der Umwelterziehung zu fördern. Der Wirtschaftsentwicklung wird durch die Regierung oftmals eine hohe Priorität eingeräumt, so daß Umweltschutzgedanken kaum eine Rolle spielen.

Eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des Umweltbewußtseins der Bürger Polens, der Slowakei und Tschechiens spielt zur Zeit die außerschulische Umwelterziehung. Auf diesem Gebiet sind die in den letzten Jahren gegründeten Umwelterziehungseinrichtungen (Umweltzentren, Umweltgruppen und einige Umweltorganisationen) aktiv. Deren Ziel ist eine breite ökologische Bewußtseinsbildung, beginnend bei Multiplikatoren (z. B. Lehrern, Journalisten), Entscheidungsträgern und der jungen Generation ganz allgemein. Sie sind ein Motor für die Sensibilisierung des Umweltbewußtseins der Bevölkerung. Es braucht wohl kaum betont werden, daß es diesen Einrichtungen an vielem mangelt. Gleichwohl haben die Menschen dort die nötigen Initiativen ergriffen, um allen ein Leben in einer lebenswerten Welt zu ermöglichen.

Was tun wir, um sie zu begleiten, zu unterstützen?

Obwohl die Grenzen nun schon seit vier Jahren offen sind, existieren kaum Kontakte zwischen deutschen, polnischen, slowaki-

schen und tschechischen Einrichtungen im Umwelterziehungsbereich. Die Schwerpunkte der Aktivitäten von Umwelteinrichtungen unserer Nachbarländer, deren Arbeitsmethoden, Erfahrungen und Probleme sind vielen Umweltorganisationen und staatlichen Einrichtungen in Deutschland noch unbekannt.

Da ein Großteil der polnischen, slowakischen und tschechischen Umweltzentren im Bereich Umwelterziehung jedoch erst vor kurzer Zeit entstanden ist, ist für sie ein Erfahrungsaustausch mit westeuropäischen Umweltorganisationen besonders wertvoll. Mitarbeiter deutscher Umwelteinrichtungen können auch viel von ihren polnischen, slowakischen und tschechischen Kollegen lernen. Eine Förderung gemeinsamer Projekte würde, neben wichtigen methodischen Erkenntnissen für beide Seiten, auch der Verständigung zwischen den Menschen der Nachbarländer dienen. Die Projekte sollten aufgrund einer gleichberechtigten Entscheidung der west- und osteuropäischen Partner ausgewählt werden.

Die im April 1994 in Prag gegründete „Internationale Gesellschaft für Umwelterziehung und Umweltaufklärung“ (IGU) hat das Ziel, auf diesem Weg eine Partnerschaft im Umwelterziehungsbereich aufzubauen. Im Oktober

wurde die Geschäftsstelle der IGU in der Steinstr. 21a in 35390 Gießen (Tel.: 0641/37973, Fax: 0641/34510) eröffnet. Die IGU ist ein Zusammenschluß von 36 Einrichtungen im Umwelterziehungsbereich aus Deutschland, Österreich, Polen, der Slowakei und der Tschechischen Republik.

Bei der Auswahl der Mitglieder der IGU wurde Wert darauf gelegt, daß sie flächendeckend über die Staaten verteilt sind, damit regionale Einflüsse und Bedürfnisse Berücksichtigung finden. Die Mitgliedsorganisationen werden die Kontakte zu den jeweiligen, in ihrer Region gelegenen kleineren Umwelterziehungseinrichtungen pflegen. Deren Wünsche und Projektvorschläge können durch unsere Mitglieder direkt an die Geschäftsstelle in Gießen bzw. an den Vorstand weitergegeben werden. Die IGU-Aktivitäten werden von den polnischen, slowakischen und tschechischen Schul- und Umweltministerien ideell unterstützt.

Dem internationalen Vorstand gehören Mitglieder aus Deutschland (Dr. Heinrich Becker Dipl.-Biol. Bernd Schlag, Dipl.-Biol. Dagmar Vogt), Österreich (Dipl.-Biol. Christa Schmollgruber), Polen (Dipl.-Biol. Dorota Soida)

Tschechien (Dipl.-Ing. Petr Prochazka) und der Slowakei (Oto Makys) an.

Zu den Zielen der Gesellschaft gehören die Förderung und Unterstützung mittel- und osteuropäischer Organisationen und Institutionen im Umwelterziehungsbereich verbunden mit der gemeinsamen Durchführung internationaler Aktivitäten. Diese beinhalten insbesondere die Herausgabe eines regelmäßigen Rundschreibens „Internationale Umwelterziehung und Umweltaufklärung“ zur Förderung der Kooperation zwischen den in der Umwelterziehung tätigen Einrichtungen, die Übersetzung bemerkenswerter Publikationen zur Umwelterziehung in Zusammenarbeit mit mittel-/osteuropäischen Experten, die Gestaltung gemeinsamer Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer im Umwelterziehungsbereich und die Durchführung von Austauschpraktika zu aktuellen Umweltthemen (z. B. Abfall, Wasser und Ökologischer Landbau).

Wenn Sie unsere Arbeit in Mittel- und Osteuropa unterstützen wollen, können Sie eine Spende auf das unten angegebene Konto überweisen. Vielen Dank!

Sparkasse Gießen, Kontonummer: 200611070, Bankleitzahl: 51350025

Letzte Meldung:

Sieben eingetroffen sind die Anmeldungen zur Aktion

„Umweltschule in Europa 1996“

Es nehmen teil:

Deutsche Schule Athen

*

Deutsche Schule Istanbul

*

Deutsche Schule Rom

*

Deutsche Schule Santa Cruz de Tenerife

*

Europäische Schule Mol

*

Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara,
Zweigstelle Istanbul

Allen Mitwirkenden viel Freude und gutes Gelingen!

Leserbriefe:

„Umweltschule in Europa“ – und Südamerika?

Als neues VDLIA-Mitglied habe ich in den mir nun zugesandten Heften des Jahres 1995 erst jetzt von dem „Umweltschule in Europa“-Wettbewerb erfahren. Die Idee dieser Aktion finde ich ganz hervorragend und würde gern mehr über Erlebnisse, Ergebnisse und Resonanzen in den europäischen Schulen erfahren.

Auch hier in Südamerika trifft man überall auf Umweltprobleme, keiner kann sich ihnen entziehen. Und der Grund für all diese Umweltsünden liegt nicht nur in den beschränkten Möglichkeiten dieser Länder, sondern vor allem in der inneren Einstellung, im Bewußtsein der Menschen zu dieser Problematik. Aus dieser Sorge heraus schreibe ich Ihnen:

- Ist es möglich, eine Initiative zu ergreifen, um hier einen vergleichbaren Wettbewerb zu starten? Sicher könnte eine solche Initiative viel bewirken, und dies wäre enorm wichtig.

Dr. G. Thomas,
RA-1642 San Isidro, Argentinien

Antwort auf den Leserbrief

Ihr Brief spricht einen zentralen Punkt an: Umwelterziehung auch an außereuropäischen deutschen Auslandsschulen zu unterstützen, ist nicht weniger wichtig als in Europa. Die Konsequenz hieraus: Wenn wir es ernst meinen mit der Förderung schulischer Aktivitäten im Umweltschutz, dann dürfen wir hier nicht ausgrenzen. Ihr Brief, zusammen mit Stimmen von Teilnehmern aus Südamerika in der Arbeitsgruppe „Umwelterziehung“ der HV in Weimar, hat es geschafft:

Die Jury hat sich auf ihrem letzten Treffen mit den Anmeldungen und Handlungsentwürfen zur neuen

Aktion befaßt, die Übersendung von Informationspaketen an die Teilnehmerschulen organisiert und die Frage aufgegriffen, ob die Aktion auch auf andere Regionen ausgeweitet werden kann. Das hierin erkennbare Engagement für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt darf – so die einhellige Meinung – nicht an Grenzen enden.

Deshalb will die Jury mit dem Schuljahr 96/97 auch nichteuropäische Schulen beteiligen.

Modalitäten, Organisation und Termine hierzu sollen in einer der nächsten Besprechungen festgelegt werden.

R. Kruczinna

Das Ping-Projekt

Neue Wege im naturwissenschaftlichen Unterricht – Mitarbeiter gesucht

In Deutschland wird eine neue Diskussion um Schule geführt. Sie ist notwendig, denn wo sich eine Gesellschaft verändert, können Schulen nicht im Althergebrachten verharren.

Neben den großen Fragen nach einer neuen Schulreform, den Inhalten eines neuen Bildungsbegriffs und einer neuen Aufgabenbestimmung für die Schulen ändert sich manches schon im bestehenden Unterricht. Über eine solche Änderung soll hier berichtet werden: Es handelt sich um das PING-Projekt, einen Versuch, die drei Naturwissenschaften Physik, Chemie, Biologie in Themenprojekten zusammengefaßt zu unterrichten. Am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) der Universität Kiel hat ein Entwicklungsteam eine Reihe von Unterrichtseinheiten für die Klassen 5–10 erarbeitet. Einige werden derzeit im Rahmen eines BLK-Versuchs in verschiedenen Schulen erprobt. Wir haben den

Sprecher der PING-Entwicklungsgruppe gebeten, das Projekt in unserer Zeitschrift vorzustellen. Hier sein Bericht und zwei Anregungsbögen aus der Einheit der 6. Klasse „Ich und andere Menschen“...

Rolf Kruczinna

Lieber Rolf,

Du hast mich gebeten, unser gemeinsames Projekt PING¹ in Eurer Zeitschrift für Kolleginnen und Kollegen im Auslandschuldienst zu beschreiben.

Wir beide arbeiten seit zweieinhalb Jahren zusammen. Du als Kollege der Gesamtschule, ich als Mitglied der Entwicklungsgruppe PING². Die Zusammenarbeit mit der Entwicklungsgruppe bedeutet für die Schulen:

1. Vier Stunden pro Woche wird das Fach Naturwissenschaften erteilt (an den Gesamtschulen).

2. Alle dürfen das von uns entwickelte Material einsetzen.
3. Die entwickelten Materialien müssen von den Kolleginnen und Kollegen kommentiert, verbessert und ergänzt werden.
4. Bei der Vorstellung und der Weiterentwicklung der Unterrichtsthemen nimmt jeweils eine Lehrkraft einer Schule an den Arbeitstagen teil.

Durch diese Kooperation, auch mit anderen Bundesländern, ist ein KORB³ entstanden.

Wir von der Entwicklungsgruppe wissen um die Arbeitsbelastung für Schulen im Aufbau. Die Ziele der reformorientierten Gesamtschulen sind anspruchsvoll:

- Gemeinsame Bearbeitung aktueller, lebensrelevanter Themen und Probleme.
- Neigungsorientierung für die Förderung individueller Fähigkeiten und Interessen.
- Gemeinsames Lernen für gemeinsame Lebensaufgaben in einem Kernunterricht.

Wir helfen, diese pädagogischen Ziele auch in einem naturwissenschaftlichen Unterricht umzusetzen. Aus Untersuchungen und aus Erfahrungen ist zu belegen, daß sich unser gemeinsamer Anspruch an naturwissenschaftlichen Unterricht nur in der ständigen Zusammenarbeit verwirklichen läßt. Somit ist unsere Kooperation die Grundvoraussetzung für die Umsetzung der Konzeption und für Euch eine Stütze beim Schulalltag und Aufbau der Schulen.

Du entsinnst Dich an die Diskussion anläßlich der Einführung in eines der Themen für den 5. und 6. Jahrgang „Ich und andere Menschen“?⁴ Gerd berichtete von seiner Unterrichtspraxis zu diesem Thema: Schülerinnen und Schüler seiner Klasse hatten im Eingang eines Kellers des verzweigten Schulgebäudes einen stadtbekannten Mann entdeckt. Er führte früher in der Stadt ein bürgerliches Leben. Durch seine Abhängigkeit vom Alkohol ist er in diese Situation gekommen. Für Gerd ein „Anlaß“, sich und die Klasse mit der Lage dieses Menschen auseinanderzusetzen. Du warst in der Diskussion überzeugt, daß es sich im Sinne der Konzeption von PING um eine ideale Ausgangslage für eine unterrichtliche Auseinandersetzung handelte: Der von den Jugendlichen wahrgenommene Realitätsbereich wurde aufgenommen. Allgemeiner gesagt: Das alltägliche, öffentliche und berufliche Denken und Handeln wurde zur Unterrichtspraxis und durch differenzierte Bearbeitung erlebt und erfahren, um an der Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse und der anderer verantwortlich mitzuwirken. Das Beispiel war Deiner Meinung nach deshalb so gut, weil die Jugendlichen selbst die Situation geschaffen hatten. Ich sehe es wie Du. Dadurch unterscheidet sich unser Konzept von anderen didaktischen Ansätzen. Bei unserem Ansatz lösen die Schülerinnen und Schüler die Prozesse selber aus, erzeugen, von den Lehrkräften geleitet und gefördert, das eigenständige handelnde Lernen.

In unserem Beispiel ist der Ausgangspunkt die in Überzeugung gegründete Fragestel-

lung der Schülerinnen und Schüler: „Wie kann man nur in dem Kellereingang übernachten!“, „Wenn ich da im Keller übernachten sollte...“, „Müßte ich ihm nicht helfen?“. Die Fragen beziehen sich auf den Hintergrund gesellschaftlicher Normen, rationale Überlegungen, um das Verhältnis zum Alkoholiker zu klären sowie Beurteilung für das eigene Handeln zu finden. Diese Überzeugungen, Überlegungen und wertenden Handlungen sollten im weiteren Verlauf des Unterrichts bearbeitet werden. So wird die Auseinandersetzung mit anderen Menschen in diesem Beispiel über die eigene Person der Schülerin und des Schülers integriert. Das verstehe ich unter Integration in PING.

Mir war bei der Diskussion nicht klar, was an Gerts Beispiel nun die naturwissenschaftliche Grundbildung war. Die obige Beschreibung würde ich dem allgemeinen Begriff der Grundbildung zuordnen: In der die Individuen sich inhaltlich, methodisch und zielgerichtet mit den Realitätsbereichen auseinandersetzen, um durch reflektierte Handlung eine Wirkung zu erreichen. Denn Bildung zeigt sich in Handlungen.

Zur Analyse von Zielen, Inhalten und Methoden unserer Themen, die die naturwissenschaftliche Grundbildung enthalten, haben wir einen zentralen Leitinhalt für alle Themen des 5. bis 10. Jahrganges formuliert: Das Verhältnis des Menschen zur Natur. Daher heißt auch das Thema „Ich und andere Menschen“, „Ich“ als Individuum erlebe und erfahre⁵ mein Verhältnis zu mir, zu anderen Menschen und der Natur. Um dieses Verhältnis zu beschreiben, haben wir als Entwickler und Unterrichtende sowohl die Menschenseite als auch die Naturseite analytisch in den Blick genommen. Auf der Seite der Jugendlichen fragen wir „Welche Bedeutung haben und hatten Menschen für Menschen? (Menschen in verschiedenen Kulturen), „Was ist „gut“, was ist „schlecht“ für/an Menschen?“ (Lebensqualität des Menschen) und an die Naturseite fragen wir: „Wie sind Menschen?“ (Natur des Menschen) und „Wie leben Menschen? Wie wachsen, entwickeln sich und sterben Menschen?“ (Menschen im Kreislauf der Natur). Was heißt das aber am Beispiel von Gerd? Seine Beispiele sind mir nicht mehr gegenwärtig. Ich versuche es für mich:

Ich beginne mit der Bewertungsfrage „Was ist „gut“, was ist „schlecht“ für/an Menschen?“. Sie knüpft an die eigene Handlung, die auf persönlichen Überzeugungen beruht, an.

In unseren Anregungsmaterialien⁶ zum Thema liegen mehrere Bögen zu dieser Frage vor.

Zum Beispiel der Bogen „Prost“, er regt Unterrichtsaktivitäten zur Problematik des Alkoholkonsums an.

Zu den Fragen: Was ist „gut“ für mich, was ist „schlecht“ für mich? gibt es mehrere Bögen, die den Zustand des eigenen Wohlfühlens und des Wohlfühlens anderer analysieren. Durch das Vergleichen des eigenen Wohlbefindens mit dem des Stadtstreichers können die Kriterien für die eigene Lebensqualität und die der anderen erlebt und erfahren werden.⁷

Da der Stadtstreicher bereit war, mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen, könnten jetzt die Fragen „Wie leben Menschen? Wie wachsen, entwickeln sich und sterben Menschen?“ behandelt werden. Auch hier gibt es viele Anregungsbögen, um herauszufinden, wie sich das Leben des Stadtstreichers und das der Jugendlichen unterscheidet und was gleich ist. (Z. B. Wir vergleichen Lebensläufe; Wie ist mein Leben bisher verlaufen? Welche Merkmale haben Menschen in verschiedenen Lebensabschnitten?)

Abschließend würde ich die Frage nach den Konsequenzen für das eigene Leben und dem des Stadtstreichers aufwerfen.

Damit würde ich den Unterrichtsabschnitt beenden und mich einem weiteren Anlaß zuwenden, z. B. „Wie ist mein Körper und wie sollte ich mit ihm umgehen?“.

Die Anlässe können aus solch einer beschriebenen Situation erwachsen oder auch von den Lehrkräften bestimmt werden. Der Unterricht gliedert sich anders als im Projektunterricht in Abschnitte: aus der Sicht des Menschen und „Wie ist die Natur?“.

Das Leitziel von PING ist das menschengerechte und naturverträgliche Handeln. Der Stadtstreicher lebt immer noch im Kellereingang von Gerts Schule. Über ihn haben die Schülerinnen und Schüler erlebt und erfahren, welchen Wandel jeder/jede nehmen kann, welche Grundbedürfnisse wir haben, welche Abhängigkeiten von menschlicher Gemeinschaft bestehen, wie sich die Fragestellungen methodisch erschließen lassen und welche Konsequenzen sich aus der Bearbeitung für mich als Schülerin und Schüler und den Stadtstreicher ergeben. Er hat die Jugendlichen weitergebracht, weil sie durch ihn über sich und andere reflektieren konnten, was menschengerechtes (und naturverträgliches) Handeln sein könnte.

Über vieles habe ich noch nicht geschrieben, z. B. über die Bedeutung von Erkenntnismethoden, über die zentrale Bedeutung der Theorie des begründeten Handelns. Mittlerweile ist PING eine komplexe Konzeption geworden, eine Didaktik, die Schule weiterentwickeln wird.

Herzliche Grüße an Deine Kolleginnen und Kollegen mit der Einladung, sich nach ihrer Rückkehr an unserem Vorhaben zu beteiligen⁸. Je mehr Kompetenzen in das Projekt einfließen, desto besser erreichen wir unser Ziel, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, verantwortungsvoll mit sich, anderen und der Natur umzugehen.

Herzliche Grüße

Für die Entwicklungsgruppe PING
Fritz Wimber

Anmerkungen:

- ¹ PING steht für Praxis Integrierte Naturwissenschaftliche Grundbildung
- ² Zur Kernentwicklungsgruppe gehören z. Z.: Uwe Amthor (IGS Pinneberg-Thesdorf), Jan Blankenburg (Carl-Jacob-Burghardt Gymnasium Lübeck), Erika Brahmke (IGS Eckernförde), Margarita Bröcker (IGS Neumünster), Wolfgang Bündler (IPN), Joachim Ditttrich (IGS Eckernförde), Klaus Einfeld (IGS Lübeck), Nils Kirsch (KORB), Bernd Klauwig (IGS Kiel-Dietrichsdorf), Frank Märtens (IGS Flensburg), Klaus Mie (IPN), Peter Reinhold (IPN), Karl Schielke (IPN), Jürgen Schmidt (IGS Trappenkamp), Ulrike Skaumul (IPN), Gerd Stein (IGS Geesthacht), Fritz Wimber (IPN), Dieter Zielinski (IGS Kiel-Friedrichsdorf)
- ³ Es müßte korrekt eine KORB heißen: Da das Kürzel für Koordinationsstelle für Organisation, Revision und Beratung steht.
- ⁴ Für den 5. und 6. Jahrgang gibt es insgesamt 10 Themen: Wir richten uns ein, Ich und das Wasser, Ich und die Luft, Ich und der Boden, Ich und die Sonne, Ich und die Pflanzen, Ich und die Tiere, Ich und andere Menschen, Ich und die Maschinen, Sexualität des Menschen.
- ⁵ Für den 5. und 6., 7. und 8. sowie den 9. und 10. Jahrgang unterscheiden wir die Bildungsinhalte und damit eine andere Ebene der Subjekt-Objektbeziehung und deren Bedeutung aus Sicht des Jugendlichen.
- ⁶ Anregungsbögen sind erprobte Materialien, die zu Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler anregen. Sie sollen von den Lehrkräften an die eigene Unterrichtssituation angepaßt und weiterentwickelt werden. Gerd müßte die Bögen auf die Auseinandersetzung mit den Stadtstreichern anpassen.
- ⁷ Die stufenbezogenen Bildungsinhalte heißen für den 5. und 6. Jahrgang: Ich erlebe und erfahre Natur und beschreibe sie. Für den 7. und 8. Jahrgang: Wir begegnen und bearbeiten Natur und interpretieren sie und für die Jahrgänge 9 und 10: Menschen erklären und gestalten die Natur mit und nehmen an ihr teil.
- ⁸ Materialanfragen und Rückmeldungen bei: Koordinationsstelle für Organisation, Revision und Beratung (KORB) am IPN, Olshausenstraße 62, 24098 Kiel, Tel. 0431/880-3140, Fax 0431/880-1521

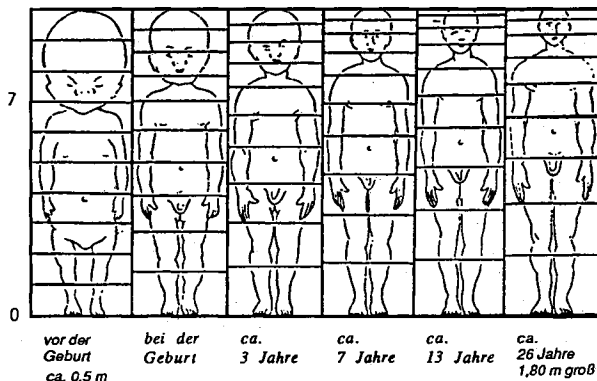
Ich und andere Menschen

Menschen im (Kreis)Lauf der Natur

Wenn Menschen wachsen



Probleme lösen



was fällt dir bei dieser Abbildung ein?

.....

.....

.....

Schau Dir die Linie Nr. 7 an. Sie verläuft immer dort, wo der Mund zu sehen ist.

1. Beschreibe, wie sich die Lage dieser Linie mit dem Alter verändert.
2. Welche Körperteile haben im Lauf der Jahre einen kleineren Anteil an der Gesamtgröße?
3. Welche Körperteile haben dann einen größeren Anteil an der Gesamtgröße?

Ich und andere Menschen

Menschen im (Kreis)Lauf der Natur



Untersuchen

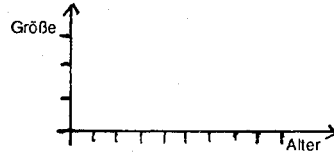
Wie wachsen Menschen?

- 1.) Befrage 5 Menschen in verschiedenem Alter, 0-25 Jahre, nach ihrer Größe oder messe ihre Größe:
Trage die Ergebnisse in die Tabelle ein:

Alter					
Größe					

- 2.) Fertige "Papiermenschen" passend dazu
an und schreibe das Alter darauf.

- 3.) Klebe sie im Kerngruppenraum in
das vorbereitete, vergrößerte Diagramm!



- 4.) Trage Deine Ergebnisse, wie alle anderen auch, in eine gemeinsame große Tabelle im
Kerngruppenraum ein.

Alter	0	1-2	3-4	...	22-23	25-26 Jahre
Größe	50 cm					
	67 cm					
Durchschnitts- größe						

Zum Problem des Offenen Unterrichts

Mode beschränkt sich nicht auf die Kostümierung menschlicher Wesen, es gibt sie in allen Bereichen unseres Lebens – so auch in der Pädagogik. „Offener Unterricht“ ist ein pädagogisches Schlagwort, das seit geraumer Zeit einen didaktisch-methodischen Trend anzeigt. Uns erreichte dazu der folgende Artikel, den wir hiermit zur Diskussion stellen. Zu- und Widerspruch zu den Ausführungen des Verfassers ist der Redaktion durchaus erwünscht.

M. E.

Ein Wolpertinger der Didaktik: „Offener Unterricht“

I

Heid (1992) hat gezeigt, was es heißt, dem „offenen Unterricht“ nachzujagen: einen Wolpertinger stellen wollen. Ein Wolpertinger ist ein Phantom. Es gibt auch den „offenen Unterricht“ nicht wirklich. Denn Unterrichten als Antwortgeben auf die Frage nach der Intention, dem Stoff, der Methode, den Medien und nach den Voraussetzungen der Teilnehmenden, wie Heimann sagt (1976, S. 176), kann nicht offen sein. An offenen Fragen kann sich kein schulisches Lehr- und Lerngeschehen ausrichten. Es könnte als solches nicht organisiert werden. Wenn ein Geschehen Unterricht ist, dann sind (mindestens) Ziele und Wege festgelegt worden. Mehr schlecht als recht, ausschließlich durch den Lehrer, das ist die Befürchtung. Aber: Kein „offener Unterricht“ ist offen.

II

„Offener Unterricht“, lesen wir, sei „paßfähig“ und „anschlußfähig“ (Kösel 1993, S. 56; Herv. v. R. B.). Dies besagt (aber nur), daß die Möglichkeit zu passen und anzuschließen besteht. Nun verhindert zwar das Verbot, Unmögliches zu gebieten, bei den Lehrern Märtyrertum, aber allein das Reden über die Möglichkeit von Unterricht bringt die Praxis nicht weit voran. Ein Sachverhalt A ist möglich dann, wenn die Negation von A nicht notwendig ist, das heißt, A ist möglich dann, wenn die Negation von A nicht aus dem Wissen, das wir haben, vorausgesagt werden kann (Lorenzen 1987, S. 113). Die Behauptung der Möglichkeit von Unterricht resp. des „Offenseins“ des Unterrichts beinhaltet (also nur), daß die Ne-

gation der Antworten auf die Heimann-Fragen, die in einem konkreten Fall einen Unterricht konstituieren sollen, nicht notwendig ist, daß die Negation dieses Unterrichts nicht aus dem didaktischen Wissen, das wir haben, vorausgesagt werden kann. Wie gesagt, das ergibt kein hinreichendes Programm.

III

Mancher meint, mit „offenem Unterrichten“ Festsetzungen entgehen zu können (vgl. Kösel 1993, S. 227). Dies ist nur scheinbar so. Denn jedes aktuelle Unterrichten ist Produkt von Entscheidungen. Diese Tatsache sollte man nicht mit „offen“ vernebeln. Konkretes Unterrichten als Verwirklichung einer Möglichkeit ist Ausschließen von anderen Möglichkeiten. Eine Antwort auf eine Heimann-Frage schließt das Erwägen von Alternativen ab. Aus welchen Gründen im bestimmten Fall Unterricht gerade auf diese Weise, aber nicht anders, abläuft, das ist mit „offen“ nicht zu klären. Es klingt nur so, als wäre „offen“ = pädagogisch, fortschrittlich bzw. reformerisch ...“ (Heid 1992, S. 534). Es hört sich nur so an, als wäre „offen“ bedeutungsgleich mit „rationaler Dialog von Lehrer und Schüler“. „Offener Unterricht“ ist vielmehr „Gelegenheitsunterricht“ (Loser 1975, S. 253). Mit „offen“ wird der „Anspruch auf Transparenz und Begründbarkeit“ (ebd.) sabotiert. Es ist mit „offenem Unterricht“ „ein Rückfall in die Beliebigkeit zumindest nicht auszuschließen [...], in eine Beliebigkeit, die sich jeder Legitimation entzieht und mit dem Eindruck von Willkür auch den des Ausgeliefertseins verstärken muß“ (ebd., S. 246).

IV

Unterricht hat Geltungsansprüche (Bätz 1994). In jedem Unterrichtsalten vergegenständlicht sich didaktisches Wissen, das wahr, didaktisches Können, das klug sein will, materialisieren sich didaktische Zwecke mit dem Anspruch, situationsgerecht zu sein. Auch sollte jedes didaktische Arrangement schön sein (vgl. Aebli 1987, S. 39 ff.). Eine Aufgabe der Didaktik ist, diese Geltungsansprüche zu explizieren. „Offen“, da wird aber niemand um Geltungsansprüche streiten. Das Begründungsgeschäft um „wahr“, „klug“, „situationsgerecht“ und „schön“ wird mit „offen“ nicht betrieben. Doch haben die „Betroffenen ein Anrecht [...] auf Rechtfertigung [...] des relevanten Bezugsrahmens durch den Lehrer als dem Sachverständigen für Planung von Lehr-Lern-Prozessen“ (Loser 1975, S. 246). Für gutes Unterrichten braucht man gute Gründe. Unterrichtsalten soll verteidigt werden können. Ideal wäre: Lehrer und Schü-

ler könnten zusammen für die Geltungsansprüche ihres Unterrichts argumentieren. Es ist in der Didaktik gegen „offen“ das Festlegen auf begründetes Denken und Handeln zu propagieren.

Literatur

- Aebli, H.: Grundlagen des Lehrens. Stuttgart 1987.
 Bätz, R.: BrechtSeminar. Zum nützlichen und schönen Unterricht. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 19/20/21 (10. Jahrgang) 1994, S. 82–87.
 Heid, H.: „Offener Unterricht“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 7 (1992), S. 531–534.
 Heimann, P. (Sammlung). Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Hrsg. u. eingel. von K. Reich u. H. Thomas. Stuttgart 1976.
 Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten. Elztal-Dallau 1993.
 Lorenzen, P.: Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie. Mannheim/Wien/Zürich 1987.
 Loser, F.: Aspekte einer offenen Unterrichtsplanung. In: Bildung und Erziehung 28 (1975), S. 241–257.

Dr. Roland Bätz

Die Sprache Deutsch

SPRACHE – das Werkzeug des Lehrens überhaupt! Und für den Sprachlehner zugleich Werkzeug und Gegenstand des Unterrichts. Was Wunder, daß sich Lehrer besonders häufig über Sprache Gedanken machen!

Von Eigenheiten und Eigenartigkeiten der Sprache handeln die folgenden Beiträge. Und der deutsche Lehrer im Ausland hofft, die Leser haben Vergnügen daran – und mehr noch, vielleicht kommt der eine oder andere auf den Geschmack und präsentiert uns demnächst seine Überlegungen zu den Selbsteinheiten der deutschen Sprache. Neugierdeanregungen auf dem Buchermarkt zum Thema finden Sie in der Rubrik „Rezensionen“ angezeigt. Lesen Sie dort vor allem: Überraschende und vernünftige Entdeckungen quer durch die europäischen Sprachen!

M. E.

Kuß oder Kuss?

Recht Privates zur Rechtschreibreform der deutschen Sprache

Nach 50 Jahren ist sie endlich da, die lang erwartete Rechtschreibreform der deutschen Sprache, und 1996 soll sie in Deutschland, Österreich und der Schweiz wirksam werden. Und da hält man ein dünnes trauerfarbened Informationsheftchen der Dudenredaktion in den Händen, und man fragt: „Jungs und Mädels, warum habt ihr eigentlich so lange für so wenig gebraucht?“

Aber wir sind höflich: Lob gebührt zunächst mal der Feststellung, daß in den nächsten

Jahren die Neuerungen nicht verpflichtend sind, also Franziska „Kuß“ schreiben kann, und der geküßte Hugo kann „Kuss“ schreiben. Das Komma vor dem letzten „und“ kann man setzen, muß es aber in Zukunft nicht mehr. Und darüber werden bestenfalls fehlerpöngige Lehrer erobert sein, die nun ihre Schüler nicht mehr mit unsinnigen Rechtschreibregeln trietzen können, die Dudenredaktion sagt in ihrer Schrift sehr freimütig, „daß normgetreues Schreiben an sich kein Selbstzweck

ist – richtig geschriebener Unsinn bleibt Unsinn! Es gilt also, den Stellenwert der Rechtschreibung richtig einzuschätzen: Sie ist nur ein Mittel, das uns die schriftliche Verständigung erleichtern soll.“

Sagen Sie doch mal ehrlich, müssen wir uns als denkende Menschen gefallen lassen, daß man uns mit fadenscheinigen Begründungen zwingen wollte, „in bezug auf“ anders zu schreiben als „mit Bezug auf“. Und erst solche Unterscheidungsleckerbissen offenbar unterbeschäftigter Grammatiker bei „recht haben, Recht suchen, recht geschehen, im Recht sein, recht sein, Recht auf etwas, recht behalten, mit Recht behaupten, recht machen, Recht sprechen usw.“. Jetzt kann man „Recht“ in jeder Struktur großschreiben (groß schreiben?), und das ist gut so. Also, ich meine, wir können uns für das Ausmerzen vieler unnötiger Fehlerquellen bedanken bei der Dudenredaktion und den anderen an dieser Reform beteiligten wissenschaftlichen Instituten.

Damit es aber auch weiter spannend bleibt und die Lehrer ihren roten Füller nicht abrüsten müssen, haben die Jungs und Mädels der Reformkommission uns einige schöne neue Fehlerquellen eingebaut. So wird aus

Ehrfurcht vor dem Altgriechischen, dessen wir ja alle mächtig sind, – Sie etwa nicht? –, bei hehren Wörtern wie „Philosophie“ oder „Philologie“ das ph beibehalten, bei so irdischen Dingen wie „Asphalt“ das ph in f umgewandelt, zunächst als Variante, aber mit deutlichem Trend zum f, siehe auch „Mikrofon“ und „Fotografie“. Glücklicherweise sind nun Griechischkenntnisse beim Trennen von Wörtern nicht mehr nötig: Statt „Päd-agogik“ trennt man nun „Pä-dagogik“, statt „Psych-iater“ nun „Psy-chiater“ und statt „Chir-urg“ nun „Chirurg“. (Ich habe diese Wörter übrigens immer schon so getrennt, ich bin doch kein Masochist. Ich werde mich auch hüten, das Wort „Di-phthong“ so zu trennen, diese phth-Kombination kommt mir vor wie der doppelte Rittberger im Eiskunstlauf.)

Dann das Zusammenschreiben und Getrennschreiben: Nun soll man in Zukunft Adverb-Verb-Verbindungen weiterhin zusammenschreiben: „herauskommen“, „aufstellen“, „voraussehen“. Wenn der Schüler nun diese Regel verinnerlicht hat, werden ihm gleich Ausnahmen hingeblickt: „abhanden kommen“, „auseinander bringen“, „überhand nehmen“, und dann weiß er wieder nicht,

Die aktualisierte Fassung ist da:



Daten, Texte und Aufgaben für Deutsch als Fremdsprache
von Renate Luscher

umfassend in der Themenauswahl: Geographie und Bevölkerung – alte und neue Bundesländer – Soziales – Politik – Wirtschaft – öffentliches Leben – Kulturelles

übersichtlich: kurze, auf das Wesentliche konzentrierte Informationen, Erläuterung von Schlüsselbegriffen

**VERLAG FÜR
DEUTSCH**

Max-Hueber-Str. 8
D-85737 Ismaning
Tel. 089 / 99 65 39-0
Fax 089 / 96 77 95

Best.-Nr. 688 – 178 Seiten
DM 28,50 / 65 208,— / sFr 28,50*

lebendig: durch zum Teil vierfarbige Abbildungen, Karikaturen, Anzeigen usw. sowie durch authentische Lesetexte zu aktuellen Themen

leserfreundlich: als Nachschlagewerk: mit chronologischem Rückblick und Sachregister im Anhang

* Lehrerprüfabatt -25 %

welche Wörter zur Regel gehören und welche zur Ausnahme, und den Lehrer freut's, er kann Rot verspritzen.

Und in langen Leidensjahren hat der Schüler mühevoll gelernt, wann er „daß“ und wann er „das“ zu schreiben hat (z. B. Allgäuer Faustregel: Wann's „des“ song kosch, schreibst's). Nun wird aus dem schönen ureigenen deutschen Buchstaben ß ein ss, und dann ist vom Schriftbild her die Unterscheidung „dass“ zu „das“ schon wieder schwierig; ich verspreche hiermit, ich bleibe bis zu meinem Lebensende beim „daß“! Überhaupt das ß. Entweder sollten wir uns gläubig zum ß bekennen oder es wie die Schweizer ganz aufgeben, aber nicht eine fragwürdige, wenn auch irgendwie konsequente ß-ss-Regel durch eine neue fragwürdige, und nun nicht unbedingt konsequentere ß-ss-Regel ersetzen. Das ist ein Schildbürgerstreich oder das Eingeständnis Wallensteins Zögerns und Zauderns vor der eigenen Courage. Also, in Zukunft wird nach kurzem Vokal grundsätzlich ss geschrieben und nicht mehr ß, also „es passt“, „du mußt“, „der Kuss Franziskas“. Uns bleiben gottseidank wenigstens einige ß-Wörter: Floß, Schloß, Fuß, Gruß. Und die verwende ich jetzt um so häufiger.

Und die ja nun doch gewachsene – wenn auch nicht immer konsequent gewachsene Ästhetik unseres deutschen Schriftbildes sollte man nicht – wie es die Reform vorsieht – durch Häufungen gleicher Schriftzeichen hintereinander verhunzen, nur um nun eine umfassende Systematik in der Schreibweise zu erreichen. Mir war schon Günter Grass' „Schrötrömmel“ ein Greuel, nun muß ich auch noch den „Schwimmeister“ verkraften, den „Schlussstrich“, die „Rennnatter“, das „Schrifttempo“, das „Felllager“, die „Schiffahrt“. Ohne mich! Beim Wort „fetttriefend“ ist mir früher schon schlecht geworden. Ich schreibe auch nicht „Seeelephant“ oder „See-Elephant“ (Elefant?), dieses Wort schreibe ich überhaupt nicht, sondern ich umschreibe es: „ranzig riechender mächtiger maritimer Fleischberg mit rüsselartiger Nase“, und jeder wird wissen, wen ich meine.

Ja, und wenn man dann so rührende Vorschläge liest, von nun an „numerieren“ mit mm zu schreiben; das habe ich immer schon getan, weil das eine m meinem Ästhetikgefühl zuwiderlief, ich ohnehin nie wußte, wie „nummerieren“ geschrieben wurde, und ich es leid war, ständig im Duden nachzuschauen. Und konsequent war das eine m auch nicht. Aber das ist es ja eben. Was ist schon wirklich konsequent

in unserer Schrift. Da lob ich mir den orthograph(f)ischen Wildwuchs unserer Federkielverfahren des letzten Jahrhunderts, denn das ist vielleicht das Schöne bei der Reform, daß wir in den nächsten Jahren nun wieder alle zusammen herumbasteln dürfen an unserer Schrift; nach den Basteljahren soll dann demokratisch abgestimmt werden, wie's denn in Zukunft weitergehen soll. Das wird eine Gaudi geben! Und Gaudi haben wir jetzt schon:

Nun soll ich nämlich „schneuzen“ mit ä schreiben, weil es was mit „Schnauze“ zu tun hat, und „behende“ mit ä, weil es was mit der „Hand“ zu tun hat, und Stengel mit ä, weil er mit „Stange“ zu tun hat; sehen Sie sich doch das mal an: „Stängel“. Finden Sie das Wort etwa schön? Also, für mich ist das ein Verbrechen. Nun ja, wenn darin des Germanisten Glück besteht, dann soll dieser beglückte Germanist es in Gottesnamen tun. Ich schreibe weiter „schneuzen“ und „behende“ und „Stengel“, wie ich es gewohnt bin; was sollen denn solche peinlich banalen Änderungen? Peinlich deswegen, weil man sich vor einer damals so laut herausposaunten generellen Reform unserer Rechtschreibung wiederum kleinlaut gescheut (geschäut?) hat, zum Beispiel die gemäßigte oder die brutale Kleinschreibung einzuführen, wie die Dänen das in den 40er Jahren (40-er Jahren?) mutig getan haben. Nun trumpft man „belämmert“ mit Banalitäten auf wie „schnäuzen“ statt „schneuzen“. Übrigens hätte ich auch die Kleinschreibung nicht mitgemacht, weder die gemäßigte noch die brutale, weil mit unserer deutschen Großschreibung im allgemeinen europäischen Einheitswahn ein wohlthuendes charakteristisches Element unserer Sprache verloren ginge. Jungs, versucht doch mal, die Griechen zu überzeugen, ab 1. Mai lateinische Buchstaben zu benutzen, damit die Engländer das besser lesen können.

Aber auch in der deutschen Großschreibung sehe ich kein Evangelium, versteht mich richtig; wenn sie sich denn freiwillig wieder herausstiehlt (-stiehlt?, -stillt?) aus unserer Schrift, so wie sie sich vor wenigen Jahrhunderten erst eingeschlichen hat, dann ist das ein natürlicher Prozeß. Aber verordnen lasse ich mir die Kleinschreibung nicht.

Ich habe auch seit meiner frühesten Jugend den „Anderen“ immer groß geschrieben und werde es auch weiterhin tun, allen Dudenkommissionen zum Trotz (zumtrotz?), denn die „Andere“ neben mir am Tisch ist meine Frau, und ich werde mich hüten, meine Frau kleinzuschreiben (klein zu schreiben?).

Heinz Weischer

Michels deutsche Wortklaubereien

Von der leichten Kunst, unsterblich zu werden

oder: Was ist eigentlich ein Sandwich?

Zweifelloos gibt es die verschiedensten Arten, unsterblich zu werden. Man kann 14 Meter weit springen, quer über den Arenalsee laufen, zwei, drei vollendete Gedichte schreiben oder den Nobelpreis erwerben. Man kann es sich aber auch viel einfacher machen.

Zwei Rezepte seien hiermit verraten: Man mache eine Sache so schlecht, daß sie unsterbliches Aufsehen erregt. Oder aber man betreibe ein Laster mit solcher Ökonomie und solchem Erfindergeist, daß sich noch die nächste Generation eine Scheibe davon abschneiden kann.

Ersteres mag sich wohl der Lübecker Buchdrucker Johannes Balhorn der Jüngere vorgenommen haben, als er im Jahre 1586 das Lübsche Recht „Auffs Newe vbersehen, Corrigiret“ herausgab und damit stürmische Reaktionen auslöste. Seine Ausgabe war so fehlerhaft gedruckt, daß Johannes Balhorn es nicht wagte, seinen Namen für einen späteren Neudruck herzugeben. Das deutsche Spottwort ‚balhornisieren‘, etwas verballhornen, das in diesen Jahren entstand, konnte er nicht mehr aus der Welt schaffen. Welches Epochenwerk, hundertbändig, bahnbrechend gar, hätte Balhorn herausgeben müssen, um genau vierhundert Jahre am Leben zu bleiben? Welche Chance bietet sich hier all denen, die mit der Rechtschreibung ihre leidige Not haben!

Geradezu genial im Vergleich zur papiernen Tat des Johannes Balhorn mutet die Leistung eines anderen Herren an. John Montague (1718–1792) war es, der diesen genialen Schnitt führen ließ und der – sozusagen mit der Klinge des Küchenmessers – unsterblich wurde. Montague war so sehr von der Leidenschaft des Kartenspiels besessen, daß er den Spieltisch nie verlassen wollte, um sich mit so banalen Dingen wie der Nahrungsaufnahme zu beschäftigen. So ließ er seinen Schinkenbrot – der Verzehrsgeschwindigkeit zuliebe oder warum auch immer – die Rinde abschneiden. Zwei weiche Mittelstücke wurden mit Butter zusammengeklebt. Dieses

weiche Etwas konnte der Lord nun verschlingen, ohne das Spiel zu unterbrechen. Da der spielbegeisterte Herr im Nebenberuf auch noch Earl of Sandwich war, bekam seine Erfindung den Namen Sandwich. Genau dieses Sandwich eroberte später die Welt und machte allen Konkurrenten (Stullen und Bismen!) gnadenlos den Garaus. Zwar war der leidenschaftliche Spieler und achtlose Esser Sandwich auch einmal nebenher erster Lord der englischen Admiralität, so daß der Weltumsegler Cook sich genötigt sah, die Hawaii-Gruppe „Sandwich-Inseln“ zu taufen. Aber wervon Lord Sandwichs Enkeln an Flipperautomaten und Telespielen hält diese Bezeichnung nicht für den Werbenamen irgendeiner Brötchenbude um die Ecke? Lord Sandwich ist durch das Sandwich berühmt geworden und durch sonst nichts!

Durch eher aufschneiderisches Getue hat eine Brügger Kaufmannsfamilie ihr Kapital in den Wortschatz eingebracht. Im 13. Jahrhundert nannte sich die Familie ‚van der Burse‘ und ließ an der Deutung ihres Namens keinen Zweifel: drei Geldbeutel wählte sie feinsinnig zum Familienwappen. Da vor dem Haus der Familie die Plausch- und Tuschelecke der Brügger Kaufleute war, entwickelte sich aus dem Familiennamen die Bezeichnung für den Platz, wo sich die Kaufleute trafen. Die Bezeichnung für den Platz, dann für das Gebäude, ging auf die Einrichtung der Börse über, das Wort wanderte über die Handelswege mit

nach Deutschland und jeglicher Börsenbericht ist sozusagen eine Erinnerung an die Familie der Geldbeutelaufschneider.

Auch das Wort Münze hat eine ähnliche Vorgeschichte. Da die römische Münzstätte sich im Tempel der Juno Moneta (was soviel bedeutet wie die ermahnende Juno) befand, entstand das lateinische Wort Moneta, aus dem die Münze wurde.

Die unfeinen Verwandten der Münzen, die Moneten, schlichen sich erst im 13. Jahrhundert über die Hintertür der Studentensprache ein, die mit Vorliebe aus dem Lateinischen schöpfte. Aber – wie bekannt – nicht nur dadurch haben die Römer unseren Wortschatz angereichert.

Unsterblich kann auch der werden, der solche Moneten hat und sie auf nicht ganz alltägliche Weise ausgibt. Der lydische König Krösus hat auf immer denjenigen seinen Namen

verliehen, die mehr als drei Geldbeutel im Wappen führen müßten. Die Römer Maecenas und Lucullus gaben ihr Geld für Kunst und kunstvoll bereitete Speisen aus: ihre Nachfolger tragen auf ewig ihre Namen. Das Kunststück, erst nach seinem Tode unsterblich zu werden, vollbrachte König Mausolos von Karien (gest. 353); er ließ sich ein Grabmal bauen, das zwar prächtig und unvergänglich sein sollte, aber nur ein Unvergängliches hinterließ: das kleine Wörtchen Mausoleum als Bezeichnung für eine großartige Grabstätte.

Welche Denkmäler werden wir späteren Generationen sprachlich hinterlassen? Wie werden unsere Berühmtheiten, in Alltagswörtern verballhornt, weiterleben? Um das zu wissen, müßte man weise sein wie Salomon oder wie sonst so ein Schlaumeier. Welchem Kerl wurde übrigens mit dieser Bezeichnung ein sprachliches Denkmal gesetzt?

Herbert Michel

Irren ist menschlich

oder: Von der Unschuld des Vatermörders

Wer nicht gerade unter einer abnormen Vergrößerung des Schildknorpels leidet (wie zum Beispiel der Held in Günter Grass' Novelle „Katz und Maus“), wird seinen Adamsapfel nicht gerade als existentielles Problem empfinden. Das war nicht immer so. In vergangenen, modebewußten Zeiten, als man sich ohne den steifen hohen Kragen, den Vatermörder, nicht zeigen durfte, hat der in seiner Bewegungsfreiheit eingeschränkte Adamsapfel Generationen von Männern zu einer untadeligen, aufrechten Haltung motiviert. Der Adamsapfel als Strafe für alle Männer, in Sippenhaft sozusagen! Als Strafe für das Delikt eines Mannes, der seinerseits in Kleiderfragen sehr nachlässig war. Doch der Fall ist altbekannt und juristisch restlos geklärt.

Adam, um den es hier geht, lag mit nichts als dem nach ihm benannten Kostüm bekleidet in Schlaf versunken. Da wurde ihm – delikaterweise ohne seine Einverständniserklärung – ein Organ entnommen und daraus die Täterin geformt, die ihn alsbald zum unbefugten Ver-

zehr eines Apfels reizte, der ihm im Hals steckenblieb und beide an der Tat Beteiligten dazu zwang, sich eine neue Heimat zu suchen. Doch nicht genug damit! Adam selbst und alle seine männlichen Nachkommen wurden zur Erinnerung an den unbekömmlichen Apfel mit einem Halsknorpel verunziert, den zu zeigen sie sich fortan schämten, weshalb diese und andere Blößen durch ein Hemd verborgen wurden. Nach Kains unbrüderlicher Tat an Abel dürfte dieses Hemd durch jenen steifen Kragen ergänzt worden sein, der als „Brudermörder“... Doch, halt! Ist der Beweisführung ein Fehler unterlaufen? War der bekannte Vatermörder eigentlich ein Brudermörder? Handelt es sich gar um einen Justizirrtum? Oder lediglich um sprachlich ungenaue Verwandtschaftsbezeichnungen?

Leider ist der Fall – sprachgeschichtlich betrachtet – noch verwickelter. Kriminalistisch angestachelte Wortforscher wollen sogar ermittelt haben, daß die Bezeichnung „Vatermörder“ eigentlich Schmarotzer heißen müßte, daß es – leider – gar nicht um Mord und

Totschlag geht, sondern um einen ganz ordinären Übersetzungsfehler, der auf mangelnde Französischkenntnisse zurückzuführen ist. Die Sache stellt sich so dar: Vermutlich hatte ein einst in Frankreich verbreiteter Hemdkragen mit langen Spitzen den schönen Namen „parasite“ (= Schmarotzer) bekommen, weil die Kragenspitzen ungünstigenfalls bis in die Suppe hingen und mitaßen. In Deutschland wurde das Wort offensichtlich als „paracide“ (= Vatemörder) und somit falsch in den deutschen Wortschatz übernommen. Verständlich, daß der Fehler nicht korrigiert wurde, ließ sich doch mit dieser Bezeichnung so mancher Witz reißen!

Leider verflüchtigt sich auch die so einleuchtende Geschichte von der Bestrafung durch den halbverschluckten Adamsapfel unter dem unbestechlichen Blick der Wortforscher. Das sei alles nur Volksglaube, wenn er auch schon seit dem 15. Jahrhundert bezeugt werde. Ganz nüchtern heißt es in Kluges Etymologischem Wörterbuch: „Der seltsame Ausdruck beruht darauf, daß jede Erhabenheit des menschlichen Körpers hebräisch ‚tappuach‘ (Apfel) heißt und daß ‚adam‘ (= Mensch) zum Namen des ersten Mannes geworden ist.“ So einfach ist das also! Vielleicht sollte man, um die Phantasie nicht zu so schönen, aber falschen Geschichten über Adams wohlverdiente Strafe anzustacheln, lieber die regional ohnehin üblichen Bezeichnungen für den Adamsapfel, wie Gurgelknopf, Bierkröpl oder Saufknubbel, verwenden.

Ein anderes sprachliches Mißverständnis hat der deutschen Sprache und Literatur einen folgenschweren Übersetzungsfehler eingebrockt, der dank Goethes Komplizenschaft von Generationen von Schulkindern sogar auswendig gelernt werden mußte. Kein geringerer als Johann Gottfried Herder hat 1778, als er Erlikönigs Tochter aus dem Dänischen übersetzte, das Wort „ellerkonge“ (aus „elverkonge“ = Elfenkönig) als Erlikönig mißverstanden.

den. Vier Jahre später hat Goethe seinen Irrtum übernommen. Mit der Erle hat der besagte König also gar nichts zu tun. Irren ist menschlich! Ist es nicht beruhigend, daß auch Dichter und Geistesfürsten sich ganz einfach täuschen können?

Ein im Zeitalter der Attachékofferchen zugegebenermaßen nicht mehr so ganz bedeutungsvolles Wort wie Felleisen als Bezeichnungen für den Reisesack verdankt seine Entstehung ebenfalls einem sprachlichen Irrtum. Das mittellateinische Wörtchen „valisia“ (= Satteltasche) ist eingedeutscht und zwangsweise mit einem nicht ganz plausiblen Sinn (Fell? Eisen?) versehen worden. Aber die Korrektur dieses Fehlers gehört nun wirklich nicht zu den dringendsten Tagesproblemen.

Ernster wird es schon, wenn jemand – sagen wir in einem Mehrsternelokal – Kartoffeln serviert und behauptet, es seien Trüffeln! So ähnlich geschehen in Italien im 16. Jahrhundert, wohin aus dem Inkaereich über die Spanier die Kartoffel kam und wo sie wegen ihrer leider nur äußerlichen Ähnlichkeit mit der köstlichen Trüffel „Taranthopholi, Tarantouphli“ genannt wurde. In einem Brief des Landgrafen von Hessen aus dem Jahre 1591 konnte nun dieses falsche Wort im deutschen Sprachraum zum ersten Mal aufgespürt werden. Genau 151 Jahre später kann auch das erste „Cartuffel“ belegt werden. Seither hat sich dieses usurpatorische Wörtchen halten und in der Hochsprache durchsetzen können. Daß im fruchtbaren Acker der Dialekte weiterhin Erdäpfel, Grundbirnen, Erdschocken, Erdkastanien wachsen, hat die hochstaplerische Kartoffel, diese falsche Knolle, die sich in die feine Familie der Trüffel eingeschlichen hat, nicht aufhalten können.

Wie geradlinig könnte unsere Sprache sein, wenn wir ganz einfache Sätze formen könnten wie diesen: „Sein Saufknubbel bewegte sich so, als sei ihm ein Erdapfel im Halse stecken geblieben!“

Dr. Herbert Michel

Heinrich
Hock
UMZÜGE

GmbH



**Umzüge Luft-See-Land
Verpackung - Lagerung
Import und Export**

Abrechnung nach BVA-Richtlinien

**Telefon: 07 21-62 26 22
Telefax: 07 21-62 10 97**

Über sieben Brücken mußt Du gehn ...

**Warum 3 und 4 etwas mit 28 zu tun haben
– und 28 etwas mit 12 – und 12 nun wieder etwas mit 3 und 4**

Peter Maffay sang es in den 60er Jahren: „Über sieben Brücken mußt Du gehn, sieben dunkle Jahre überstehn...“ Zur gleichen Zeit lief der Western „Die glorreichen Sieben“, nur schade, daß gerade Charles Bronson durch eine letzte Kugel erwischt wird, wo er doch in diesem Fall so besonders kinderlieb ist. Und daß die „Glorreichen Sieben“ eine ziemlich genaue Adaptation des japanischen Ritterfilmes: „Die sieben Samurai“ sind, wissen wir, und das spricht schon mal für die Zahl 7 als kulturell weltumspannend. Nun, und daß der teuflische Jäger Samiel sich durch eine letzte, siebte Freikugel eine Seele ergatterte, hat der romantische Komponist Carl Maria von Weber uns in seinem „Freischütz“ schaurig eindrucksvoll dargestellt.

Schneewittchen lebt irgendwo hinter den sieben Bergen mit sieben Zwergen in ihrer Ökonomie, gleich nebenan hat der in vielen Märchen stark beschäftigte Wolf ganz schön zu tun mit den sieben aufmüpfigen Geißlein.

Und wie man sich benimmt, wird uns in der Bibel an den sieben klugen und an den sieben törichten Jungfrauen erklärt. Zur menschlichen Endzeit wird das siebte Siegel des Buches mit den sieben Siegeln gebrochen. Und Eheleute versuchen händeringend das verflixte siebte Jahr ohne Scheidung zu überstehen, und Boris Becker bejammert sich und den geplagten Tennisschläger, wenn er das ominöse siebte Spiel eines Satzes vergeigt hat. Und wenn wir nicht durch verbesserte Fernrohre in den letzten Jahrhunderten noch drei recht lichtscheue Planeten dazu entdeckt hätten, dann hätten wir von der Erde aus gesehen immer noch die klassischen sieben „herumschweifenden“ Wandelsterne (Merkur, Venus, Mars, Jupiter, Saturn, zusätzlich Sonne und Mond), und das wäre dann, wie man früher vermutete, ein perfektes, vollkommenes planetarisches System gewesen.

Und jetzt sprechen wir mal mit dem Mathematiklehrer und bitten ihn, seine positivistische Wissenschaftshörigkeit zu vergessen und uns etwas über die kulturgeschichtlich so interessante Zahlensymbolik, Zahlenmystik und Zahlenmagie zu erzählen; denn daß uns überall die Zahl 7 auflauert, kann ja nicht mit rechten und schon gar nicht mit rechnerischen Dingen zugehen. „Sechse treffen, sieben äffen!“

Klar, wir wissen es natürlich, die Zahl 7 ist eine symbolische Zahl, eine magische Zahl. Mit ihr drückte man in kulturell höchst unterschiedlich entwickelten Gesellschaften etwas „Ausgezeichnetes“ (Samiel), Abgeschlossenes (Buch mit sieben Siegeln), bisweilen sogar Vollkommenes (Schneewittchens Zwergenmeute) aus, und man wendet diese Zahl beschwörend an, um Vollkommenes zu erreichen. Stark entwickelt waren Zahlenmystik, Zahlenmagie, Zahlensymbolik in der Wiege unserer abend- und morgendländischen Kultur, im vorderen Orient, im Mittelmeerraum. In einer für uns erstaunlichen Gesamtschau des Menschlichen und des Universums vermengten die Wissenschaftler der Antike, des Mittelalters, ja selbst der Neuzeit noch Mathematisches und Astronomisches mit Astrologischem und Religiösem. –

Also rechnen wir mal: $3 + 4 = 7$, und deuten wir mal symbolisch, mystisch. Die Zahl 3 stand im Mittelmeerkulturräum für das männliche Prinzip, und weil der Mann für sich allein schon ein vollkommenes Wesen war, die Frau dagegen vom berühmtesten vorchristlichen Wissenschaftler Aristoteles als „verkümmertes Männchen“ angesehen wird, sagen wir: „Alle guten Dinge sind dreierlei!“ und wissen, daß die Ägypter in ihren hieroglyphischen Botschaften Menschen, Tiere und Dinge dreifach darstellten, wenn sie: „Alle Menschen, alle Tiere, alle Dinge“ meinten, oder doch mindestens eine unbegrenzte Mehrzahl. Der Teufel hat im Märchen 3 goldene Haare, die Müllerstochter in „Rumpelstilzchen“ muß 3 Nächte lang Stroh zu Gold spinnen. Und schließlich sprechen die Christen – und dabei begeben wir uns auf eine sehr tiefsinnige erste Basis – bei ihrem Gott von einer Dreifaltigkeit, nicht von einer Vierfaltigkeit, und in der Dreifaltigkeit der Christen hat das weibliche Prinzip nichts zu su-

chen. Dafür lassen viele christlich religiöse Bilddarstellungen die Jungfrau Maria auf einer Mondsichel sitzen oder stehen, sie gilt als die Himmelskönigin.

Das hat etwas mit den Mondphasen zu tun, die Zahl 4 nämlich stand für das weibliche Prinzip, und dies ist ein wunderschönes Beispiel für ein Weltbild, in dem Mensch und Natur eine Einheit bildeten. Die vier Mondphasen: Neumond, zunehmender Mond, Vollmond und abnehmender Mond wurden mit der Frau als neues Leben Gebärender gleichgesetzt, mit Schwangerschaft, Geburt und zeitweiliger Unfruchtbarkeit. Auf diesem Gebiet ist die Frau, dieses „verkümmerte Männchen“, natürlich dem Mann elementar überlegen, so daß die magische Kraft der Zahl 4 in vielen Kulturen höher einzuschätzen war als die männliche Zahl 3.

Zudem hatte sich der evolutionäre Zufall beim Menschen etwas ganz besonders Hübsches einfallen lassen: Der weibliche Zyklus entspricht in etwa der Erdumlaufzeit des Mondes, 28 Tage. Und zur Zahl 28 kommen wir, wenn wir das weibliche Prinzip 4 multiplizieren mit der Zahl 7, der Zahl der überhöhten Vollkommenheit und der Abgeschlossenheit. Schließlich hat Gott die Welt nicht in 3 Tagen geschaffen oder in 9 Tagen, sondern in 6 Tagen plus einem verdienten Ruhetag, macht 7, und sein eigenes zufriedenes Urteil war: „Gott sah alles, was er gemacht hatte, und fürwahr, es war sehr gut“ (Genesis 1,31). Und obwohl wir gewisse Zweifel hegen, ob die sehr gute Schöpfung wegen des hineinpfluscenden Menschen ihren Anfangsstandard halten konnte, hat die Woche immer noch 7 Tage und ergibt mit 4 multipliziert 28.

Rekapitulieren wir: Das männliche Prinzip 3 addiert mit dem weiblichen Prinzip 4 ergibt 7, das ist Menschliches an sich in seinen zwei Spielarten. Um neues Menschsein zu schaffen, also diese menschliche Ganzheit fortzusetzen, nicht nach einmaligem Problemlauf einzustellen, muß man menschliche Ganzheit mit der fraulichen Fruchtbarkeit, der mütterlichen 4 multiplizieren, und wir haben die 28.

Nun wird mancher sagen: 28 hat mit Mystik nichts zu tun, das ist einfach Astronomie, der Mond braucht nun mal 28 Tage für eine Erdumkreisung, er würde es auch in 27 Tagen schaffen, wenn die Gravitationskraft etwas anders gelagert wäre. (Um es genau zu sagen, denn aufmerksame Realschüler werden mir meine Ungenauigkeit ankreiden, braucht der Mond 27 Tage, 7 Stunden, 43 Minuten und 11,54 Sekunden. Von einer dieser übergenaue, wichtigerischen Stoppuhren lasse ich mich jedoch nicht aus der sanften Relativität der Zeit locken.) Daß der weibliche Zyklus etwas mit Astronomie zu tun hat, ist natürlich Unsinn, wenn schon, dann mit Astrologie, aber die Zufälligkeit der Zahl 28 in beiden Bereichen: Frau und Mond regt natürlich bei ganzheitlich denkenden Menschen zu schönsten Kombinationen an.

Ein „Gutes Dutzend“ schätzen wir, selbst wenn wir nur Eier kaufen, die „im Dutzend“ billiger sind, selbst im Supermarkt, wo wir hinterhältig verlockend „Dutzendware“ angeboten bekommen. Mit dem „Dreckigen Dutzend“ wollen wir eigentlich nichts zu tun haben, auch wenn in diesem Film Charles Bronson überlebt und wiederum als einer der letzten angeschossen wird. 12 gute Feen erscheinen bei Dornröschens Geburt, und die 13. Fee, dieser Satensbraten, versenkt die ganze Schloßbesatzung in Tiefschlaf. Und wenn einem an einem Freitag, dem 13. eine schwarze Katze von links über den Weg läuft, hat man als Schüler einen im Schulgesetz anerkannten Grund, den Unterricht zu schwänzen; denn dann kann nur alles schief gehen; schwarze Katzen sind des Teufels, das hat was mit Farben- und Tiermagie zu tun und wäre eine andere Betrachtung wert. Der Freitag (der Karfreitag, kara = Trauer) ist der Todestag Jesu Christi, ein schmerzhaft absoluter Tiefpunkt im christlich religiösen Denken und Fühlen, die Dunkelheit vor der strahlenden Auferstehung am Ostersonntag.

Bleiben wir aber kurz bei Jesus Christus, denn der war ja selbst noch kein Christ, sondern gläubiger Jude. Das Volk der Israeliten etablierte sich in 12 Stämmen, so berichtet es die Bibel. Und jetzt werden wir schon hellhörig; denn wir wissen, 12 ist etwas Abgerundetes, Geschlossenes, Gelungenes, und nun rechnen wir wieder und stellen fest, 3 mal 4 ist 12, also auch die Multiplikation – nicht nur die Addition – des männlichen mit dem weiblichen Prinzip bringt menschliche Ganzheit, hier verbunden mit Vollkommenem, Gelungenem. Was Wunder, daß Jesus Christus 12 Apostel um sich scharte und nicht 11 oder 13. Und so sollten wir uns vorsichtig daranmachen, solche Zahlen nicht gar so historisch zu nehmen, sondern mythologisch. Damit soll auch allen Gläubigen ein Trost zugesprochen werden, die nach eige-

ner Einschätzung nicht zu den 144.000 Gerechten gehören, welche am Jüngsten Tag in den Himmel auffahren, so wie es im Neuen Testament (Offenbarung 7, 4–8) geschrieben steht; denn wir rechnen nach: 12 mal 12.000 gibt 144.000, womit wir wissen, nur die 12.000 Vollkommenen eines jeden israelitischen Stammes werden ins Himmelreich einfahren. Freuen wir uns über das Symbolische, Mythologische, nicht Historische dieser Rechnung, 3 (männlich) mal 4 (weiblich) ergibt 12, und das ist die in sich geschlossene Menschheit, wenn man noch einen Tausender dranhängt, also werden wir es wohl alle irgendwie schaffen, in den Himmel zu kommen. Noah, einer der Stammväter des Alten Testaments, also der mit der Arche, die man auf dem Ararat vermutet, hatte da schon größere Probleme, er mußte zunächst mal eine 40tägige Sintflut über sich ergehen lassen, bis er gerettet wurde. Mal abgesehen davon, daß er eine Taube losschickte, um das Ende der göttlichen Strafaktion zu erkunden, und wir heute noch weltweit die Taube als Friedenssymbol haben (im Unterschied zu den Mayas in Mittelamerika, welche in ihrer Sintflutlegende – einer von insgesamt 280 in der Welt – einen landestypischen Geier starten lassen, um trockenes Land zu finden), also mal davon abgesehen, scheint die Zahl 40 ebenfalls eine mythologische Zahl zu sein. Moses irrt mit dem Volk der Israeliten 40 Jahre über den Sinai nach seiner Flucht aus Ägypten, bis man endlich das gelobte Land am Jordan erreichte. So verblüfft es nicht, daß Jesus 40 Tage in der Wüste fastete, bevor er als Prophet auftauchte und akzeptiert wurde, Jesus war, wie gesagt, Jude.

Aber auch die Pilger in Perú, und das verblüßt nun, mußten vor dem Heiligtum Pachacamac (nahe dem heutigen Lima) exakt 40 Tage in der Atacamawüste ausharren und sich läutern, und dies, bevor Südamerika von den Spaniern kolonialisiert worden war, also kein Kontakt zur christlichen und jüdischen Mythologie bestand. Die Zahl 40 hat sicher weltweit so etwas wie Läuterungscharakter, ist nicht historisch zu verstehen, und Peter Maffay hätte auch singen können: „Über vierzig Brücken mußt Du gehn...“, etwas mühsam, eingestandener Weise. Interessant ist vielleicht noch, daß einer der wenigen fremden Staatsmänner, der das peruanische Wüstenheiligtum Pachacamac besucht hat, der ehemalige deutsche Bundespräsident Heinrich Lübke war, allerdings nicht Zeit hatte, 40 Tage in der Wüste auszuharren, und Heinrich Lübke stammte aus Enkhausen im Sauerland, aber das ist ein anderes Schicksal.

Vieles wäre zu Zahlen zu sagen, die Kabbala, die jüdische Geheimwissenschaft des ausgehenden Mittelalters, könnte uns Geheimnisse der Zahlenmagie preisgeben, die uns erschauern und Nostradamus als Waisenknaben herumspielen ließen. Weisen wir die geneigten Mathematiker unter unseren Lesern noch kurz auf die Mystik der Planetenzahlen hin, und hier speziell auf die Zahl 15 des Planeten Saturn, – also jeder professionelle Wahrsager weiß das und berechnet seine Mondjahre, Sonnenjahre, Planetenjahre auf den Geburtstag eines zahlungskräftigen Klienten hin, übrigens wird es interessieren, daß der sogenannte Sonnenzirkel 28 Jahre beträgt, also da das Mondjahr, die 12 Erdumkreisungen, nun mal weniger ergeben als das Sonnenjahr, verändern sich die astronomischen Positionen von Mond und Sonne im Jahreskalender ständig. Erst nach 28 Jahren wiederholen sich die Kalendertage eines Monats in gleicher Reihenfolge, sprich die astronomischen Positionen sind die selben. Und diese Zahl 28 hatten wir doch schon mal, oder?

Aber noch interessanter und auch geheimnisvoller, da so mancher Magier damit spielend Erstaunliches vollbringt, ist das natürliche Quadrat unserer verfügbaren arabischen Ziffern, bei dem im Mittelkreuz und in den Diagonalen die Summe 15 erscheint. Wenn das nicht der Zahl 15 ganz besondere Kräfte verleiht! (Denken Sie auch mal an Ihre Fernsehfernbedienung, die ist ebenfalls als natürliches Quadrat aufgebaut, und was Sie mit dieser Fernbedienung für wunderbare Bilder auf den Schirm zaubern können, na ja, jetzt wird mich der Real-schüler wieder auslachen.)

1	2	3
4	5	6
7	8	9

4	9	2
3	5	7
8	1	6

Du mußt verstehn!
Aus Eins mach Zehn,
Und Zwei laß gehn,
Und Drei mach gleich,
So bist du reich.
Verlier die Vier!
Aus Fünf und Sechs –
So sagt die Hex –
Mach Sieben und Acht,
So ist's vollbracht:
Und neun ist Eins,
Und Zehn ist keins,
Das ist das Hexen-Einmaleins!

Heinz Weischer

„Der deutsche Lehrer im Ausland“ wird sich bemühen, bittet aber doch zwecks Überprüfung der Richtigkeit der eingesandten Lösungen (welch schreckliche Genetivfolge!) diesel-

ben an den Verfasser des Artikels zu schicken: Heinz Weischer, Str. Cosbuc 23, 2400 Sibiu, Romania. Übrigens lautet der Kommentar von Trunz (in der Hamburger Ausgabe – „der deutsche Lehrer im Ausland“ hat dort nachgeschlagen, da er seinen kommentierten Goethe überall mit sich führt) folgendermaßen: „Hexenunsinn, dichterisches Spiel mit Klängen und Worten. Wer Tiefsinn darin sucht, weiß Kunst und Humor nicht zu nehmen.“ – Lassen Sie sich dennoch nicht entmutigen!

Sicher ist, daß alle Einsender (zumindest die mit richtiger Lösung) eine Antwort bekommen – wahlweise mit Foto und Autogramm des Autors oder mit der Ansicht des Dracula-Schlusses Bran (in das man auch nur über eine Brücke kommt) und – sofern möglich – der Unterschrift des Hausherrn aus echtem Vampir-Blut (solange der Vorrat reicht).

Asuncioner Deutsch

Mein Kopf tut mich so molestieren,
ich muß den Arzt mal consultieren.
Er atendierte nur bis um vier,
's wird Zeit, daß ich mich apurier.

Doch weil die micros oft choquieren
tu ich tranvias preferieren.
Kaum sind wir auf der avenida,
passiert doch so ein choque wieder.

Es ist ein großer Fracht-camión
a toda bala reingehaun
in einen coche, der verwegen
ihm nicht den paso wollte geben.

Nun ist sie platt, die Blechcharata.
Man sieht's, es war nur pura lata.
Doch will's der dueño arreglieren
und vom seguro dann cobrieren.

Der acta wird nun schnell gemacht,
dann wird der coche weggebracht.
Mir fängt's vor Augen an zu drehen;
ich kann nicht solche Choques sehen.

Doch wisst ihr, was der doctor sagte,
als ich ihn nach der causa fragte?
Es sei ein Sprachenschock gewesen,
und um von diesem zu genesen

verschrieb er mir ein Wörterbuch
und regulären Schulbesuch
in Deutsch und Spanisch, por supuesto,
das sei für mich das allerbeste.

Nachdem zwölf Jahr' ich aprobiert,
wird heute nichts mehr confundiert.
Ich sprech jetzt Deutsch wie'n alemán
und Spanisch wie ein Castellán.

Lotte Braun

Anmerkung:

Asunción liegt am Rio Paraguay, manchmal
aber auch überall da, wo Spanisch und
Deutsch gesprochen wird.

Fachberater Rainer Stimpfle bei den Tschukschen

Haben wir in Heft 3/95 den Fachberater Justus Pratt am Kongo besucht, so stellen wir heute, Weltläufigkeit der Bemühungen der Auswärtigen Kulturpolitik aufzeigend, den Fachberater Rainer Stimpfle vor (auf dem Foto in der Mitte), der seinen Dienstsitz in der Siedlung Uelen auf der ostsibirischen Halbinsel Tschukotka hat. Unermüdlich ist er mit dem Rennschlitten unterwegs, um das Deutsche Sprachdiplom bis in die letzte Jurte zu tragen. Einmal im Jahr trifft er sich mit den beiden ihm zugeordneten Bundesprogrammlehrern Jörg Jörgensen (Foto links) und Jens Nowatzki (Foto rechts) in Syrjanka an der Kolyma zum Verteilen der jährlichen Post und zur Koordinierung ihrer aufopferungsvollen Arbeit. Jörg Jörgensen ist tätig bei den Niwchen auf der Halbinsel Sachalin und Jens Nowatzki bei den Ewenen in der Rentierkolchose von Arka am Ochotkischen Meer. Die drei Pioniere im wahrsten Sinn des Wortes haben die wohlthuende Wärme einheimischer Kleidung schätzen gelernt, wie auch das Pfeifchen zum Verjagen der subarktischen Moskitos. Auf große Sympathie ihrer Schüler stoßen die sensiblen Integrationsversuche unserer Kollegen in jenen sibirischen Minderheitengesellschaften. Einziger Mißklang in der Zusammenarbeit dieser drei Kollegen ist der Umstand, daß der Fachberater Stimpfle über einen eigenen Rentierschlitten mit Silberfuchsfelle verfügen kann, die beiden Programmlehrer sich jedoch einen einzigen Rentierschlitten mit Seehundfellbezug teilen müssen. Wir fragen die Zentralstelle: Werden hier nicht Sparmaßnahmen zu weit getrieben? Ansonsten wünschen wir unseren Kollegen ein frohes Gelingen ihres kühlen Tuns!



Jan Dümpekkamp

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

Deutsches deuten

Auflösung des Tests für zukünftige Transsilvanier aus Heft 3/95

So war es richtig:

- 1c auf die Seite gehen = zum stillen Örtchen gehen
- 2a Ich habe gefehlt. = Ich habe einen Fehler gemacht.
- 3b Ich habe den Polster im Kasten versorgt. = Ich habe das Kopfkissen in den Schrank gelegt.
- 4c die Schüler nach Katalog bestellen = die Schüler nach Alphabet aufrufen
- 5b Ich habe ein Fenster. = Ich habe eine Freistunde.
- 6a Ich habe mich gestutzt. = Ich habe die Haare schneiden lassen.

7c eine Plätsch geben = jemandem eine scheuern

8b Ich grübele. = Ich stöbere.

9c Er ist stramm. = Er ist ein toller Bursche.

10c eine Masche haben = eine Schleife haben

Die Flut der Einsendungen – davon weit über die Hälfte richtig! – ließ uns sprachlos. Es ist daran gedacht, einen Charterflug von Stuttgart nach Hermannstadt zu organisieren, von wo aus es dann in Bussen nach Michelsberg zur Weinprobe geht. Die glücklichen Gewinner werden persönlich informiert.

Monika Kleineberg/Sigrid Opitz/Peter Zorzi

Chile-Quiz für Anfänger

Der Test für zukünftige Transsilvanier (nicht ohne weiteres gleichzusetzen mit zünftigen Dracula-Adepten) hat nicht nur Folgen gezeitigt in Form einer wahren Einsendungsflut von Briefen und Karten mit mehr oder weniger richtigen Lösungen – er hatte auch Fernwirkung: Ein Kollege in Chile wurde angeregt zu einem Quiz über seine Wahlheimat.

Der 1. Preis (Rechtsweg ausgeschlossen!) ist eine Einladung zu Pfingsten auf die von Arthur Gordon Pym 1838 entdeckten chilenischen Weihnachtsinseln (89°62' Süd, 72°8' West). Außerdem viele weitere Preise, darunter: echt chilenische Besos und Pozos.

Einsendungen bitte an: Bernd Munderloh, Casilla 26-D, Vina del Mar, Chile.

Viel Spaß beim Herausfinden der richtigen Lösung und viel Erfolg beim Gewinnen!

M.E.

- 1. Chile ist das
 - a) dickste
 - b) kürzeste
 - c) längste
 - d) dünnste Land der Welt

- 2. Die Hauptstadt Chiles ist
 - a) Peking
 - b) Neu-Delhi
 - c) Santiago
 - d) Kinshasa

- 3. Die chilenische Währung heißt
 - a) Pesetas
 - b) Pesos
 - c) Besos
 - d) Pozos

- 4. Zu Chile gehört
 - a) der Pfingstochse
 - b) der Weihnachtsmann
 - c) die Osterinsel
 - d) die Weihnachtsinseln

- 5. In Chile gibt es ab und zu
 - a) Überschwemmungen
 - b) Taifune
 - c) Erdbeben
 - d) Sturmfluten

- 6. Chile exportiert am meisten
 - a) Kolibris
 - b) Kukident
 - c) Kugelschreiber
 - d) Kupfer

7. Der chilenische Nationaltanz ist
 - a) Flamenco
 - b) Cueca
 - c) Lambada
 - d) Samara
8. Chile hat
 - a) 5 Millionen Einwohner
 - b) 13 Millionen Einwohner
 - c) 24 Millionen Einwohner
 - d) 30 Millionen Einwohner
9. Atacama ist der Name einer/eines
 - a) Wüste
 - b) Süßwassersees
 - c) Hafenstadt
 - d) chil. Ausdruck für „Ah, da kam er“
10. Die Fußball-WM fand in Chile statt
 - a) 1932
 - b) 1954
 - c) 1962
 - d) 1978
11. In Chile tragen die Schüler
 - a) blue jeans und karierte Hemden
 - b) Sombreros und Reitstiefel
 - c) eine blaue Schuluniform
 - d) Kimono und Raki
12. Die beste Note in chil. Schulen ist
 - a) eine 1
 - b) eine 7
 - c) eine 10
 - d) eine 100
13. Ein Moai ist ein(e)
 - a) außergewöhnliche Steinfigur
 - b) Morgengruß der Mapuches
 - c) chilenisches Kaubonbon
 - d) Ei des Mogelvogels
14. Viña del Mar ist bekannt als
 - a) Stadt der Brücken
 - b) Stadt der Kirchen
 - c) Stadt der Gärten
 - d) Stadt der Pferde

Bernd Munderloh

REZENSIONEN

Die Landschaft Mitteleuropas in ständigem Wandel

Hansjörg Küster: Geschichte der Landschaft in Mitteleuropa. Von der Eiszeit bis zur Gegenwart. Verlag C. H. Beck, München 1995, 424 S., 211 Abb., DM 78,-, ISBN 3-406-39525-2.

Ein Biologe nimmt sich eines Themas an, das auf den ersten Blick wohl eher einem Geographen gut zu Gesicht stehen würde. Auf 362 Seiten erläutert er „das Erscheinungsbild der heutigen Kulturlandschaft“ in einer Art und Weise, die zunehmend faszinierend wirkt. Jedoch auch Kulturgeschichte wird in nicht geringem Maße recht interessant dargestellt. Das an Fakten sehr dichte, jedoch nicht lehrbuchhafte, sondern sich flüssig lesende Werk führt von einem trotz aller Kürze gekonnten Überblick über die Eiszeitalter bis in die moderne heutige Welt. „Kein anderes Lebewesen außer dem Menschen ist seiner biologischen Konstitution nach in der Lage, ökologische Grenzen zu überwinden“ (S. 97) – dieser Satz scheint dem Rezensenten als Leitmotiv hinter den Ausführungen des Autors zu stehen: das zunehmende Überwinden in der Auseinandersetzung mit der Natur und die daraus resultierenden Folgen werden beschrieben und be-

gründet. Im ersten Kapitel, das als Einführung in die Didaktik des Werkes in jedem Falle vorweg gelesen werden sollte, wird dies überzeugend erläutert.

Erscheint es zunächst als kühnes Unterfangen, auf 20 Seiten die Erdgeschichte sowie auf 15 Seiten das Tertiär und Quartär darzustellen, so muß dem Autor bei genauerer Betrachtung doch eine in sich schlüssige, für den Laien äußerst konzentrierte, für den Fachmann als gekonnter Überblick zu geltende Darstellung bescheinigt werden. Außerst interessant ist es, wie ein Biologe die paläogeographische Situation Mitteleuropas beschreibt und wertet. Faszinierend die Erkenntnisse aus frühester Zeit, die der Autor vor dem Leser ausbreitet. Das Prozeßhafte sich gegenseitig bedingender Entwicklungen unter zunehmend anthropogener Beeinflussung wird auf dem mehr oder weniger in Erscheinung tretenden Hintergrund der Vegetationsgeschichte Mitteleuropas in sich logisch dargestellt. Die Erklärung und Deutung der heutigen Kulturlandschaft wirkt überzeugend. Die Genese mancher scheinbar selbstverständlicher Erscheinungen nimmt der Leser staunend zur Kenntnis. Auch nimmt der Autor sich hierbei immer wieder alter liebgewordener Vorstellungen an, hinterfragt sie, relativiert sie und gibt sie wieder zur Diskussion frei: die Erklärung der Völkerwanderung, die Bedeutung der Steppenheide-theorie, die Wertung von Ortsnamen und Siedlungsformen, die oft so verteilte Industrialisie-

rung und die moderne Landwirtschaft seien Beispiele hierfür. Daß menschliche Eingriffe in die Naturlandschaft (wann gab es diese überhaupt?) keine moderne Erscheinung sind, sondern von Anfang an das Werden der heutigen Landschaft Mitteleuropas mitbestimmen, ist dem Autor ein wichtiges Anliegen. Durch menschliche Veränderungen ausgelöste Krisen im Naturhaushalt, ja selbst die Naturkatastrophen bereits im 12. Jahrhundert (Deichbrüche) werden in logischen Kausalketten dargestellt. Auch die schon vor dem 18. Jahrhundert angeprangerten Nadelholzaufforstungen werden relativiert und ihnen ein eigenes Kapitel gewidmet. Selbst so „unbiologisch“ erscheinende Themen wie z. B. die Entwicklungsbedingungen der mitteleuropäischen Stadt oder mittelalterlicher Handelsstraßen werden gekannt und konsequent ausgeführt – wobei dem Autor zugestanden werden muß, daß er ganz und gar nicht mit Gewalt dieses oder andere an sich geographische Themen über den biologischen Leisten schlagen will. Allerdings verneint er sich nicht einen gelegentlichen Seitenhieb auf Historiker und Geographen.

Wie bereits erwähnt – so flüssig und spannend das Werk geschrieben ist, so wenig lehrbuchartig ist es. So ist eine gelegentlich etwas blumige Sprache nachzusehen, ebenso die „Gebirgsmasse“ der Schwäbischen Alb oder die Verwechslung von Erdölbohrtürmen mit Fördertürmen.

Diese auch in ausgewählten Kapiteln gut lesbare, hochinteressante Kultur- und Landschaftsgeschichte gewinnt noch dadurch an Wert, daß eine meist qualitativ gute Ausstattung mit über 200 farbigen Fotografien und etlichen Karten sowie erläuternden Zeichnungen – jeweils an der richtigen Stelle – den Text unterstreicht. Von ganz besonderem Nutzen ist jedoch das ausführliche, 27 Seiten umfassende, kapitelbezogene und sehr aktuelle Literaturverzeichnis der verwendeten Titel (auch mit geographischen Klassikern, z. B. Christaller) sowie das 24 Seiten umfassende, dreispaltige Stichwortverzeichnis über allgemeine Begriffe und Orte, das jeder Kontrolle standhält. Dadurch wird das Werk nicht nur ein hochinteressantes Lesebuch, sondern für Schüler, Studenten, Lehrer und den interessierten Laien ein wertvolles Kompendium und Nachschlagewerk – so man es richtig verwendet!

Als Geograph wünsche ich dem Werk, das im Grunde genommen doch eine „Geographie“ im wahrsten Sinne des Wortes ist, eine gute Aufnahme und einen breiten Leserkreis!

Hartmut Gaigl

Auf der Suche nach neuen Rahmenbedingungen für die Entwicklungspolitik

Entwicklung mit menschlichem Antlitz – Die Dritte und die Erste Welt im Dialog, hg. von Klaus M. Leisinger und Vittorio Hösle. Verlag C. H. Beck, München 1995, 264 S., DM 38,-, ISBN 3-40639429-9

Ein ermutigender Titel lädt dazu ein, mit darüber nachzudenken, was Autoren verschiedener beruflicher Herkunft (Sozialwissenschaftler, Juristen, Philosophen) zum Thema Entwicklung in der für alle Menschen einen und begrenzten Welt zu sagen haben. Da wird der Begriff der Entwicklung analysiert und in Frage gestellt und – was jeden, der im Ausland lebt oder gelebt hat, aufmerksam machen wird – Entwicklungsgeschichte wird auch von nicht eurozentrischen Standpunkten aus zu erklären versucht.

Eine provozierende These, die in verschiedenen Beiträgen des Buches aufgegriffen wird, zwingt den Leser, Fragen an die Geschichte neu zu stellen und seine eigenen Erfahrungen und Perspektiven zu überdenken. Die These lautet: „Mit dem Zusammenbruch des Sozialismus in der Sowjetunion und in Osteuropa sei die Geschichte letztlich zu einem Ende gekommen: Denn die Ideen von 1789, die schon Hegel als höchsten Ausdruck der weltgeschichtlichen Vernunft feierte, seien nun endgültig als unüberbietbar erwiesen.“ (S. 9) – 1989 in Relation zu 1789, – Offenbarung „endgültiger Alternativenlosigkeit“ zu den Ideen von 1789! (S. 9)

Vor diesem Hintergrund sind die Beiträge, die praxisorientierten Fragen der Umsetzung von Demokratie, von sozialer Marktwirtschaft, von Bildung und Erziehung oder, sehr konkret, Erscheinungsformen und Auswirkungen von Gouvernanz und (im Schlußbeitrag) von Entwicklungshilfe in einer eben doch uneinheitlichen einen Welt erörtern, zum Glück erfrischend anregend. Stammen die Autoren doch aus Ländern mit recht unterschiedlicher Tradition: Ägypten, Indien, Rußland, Brasilien, der Türkei, der Schweiz und Deutschland. Daß auch zwei Aufsätze von Leonardo Boff und von Paulo Freire dabei sind, zeigt, daß die Herausgeber ihr Thema in einen weltweit nicht mehr aufzuhaltenden Dialog stellen wollten, der mit dem Ziel geführt wird, eine menschenwürdige Lebensgestaltung für alle zu ermöglichen.

Überfliegt man die Passagen, die sich nur mit einem nicht identifizierbaren „Diskurs“ auseinandersetzen, so lohnt sich die Lektüre des Buches wegen der Ernsthaftigkeit, Sachlichkeit und Klarheit, mit der geschrieben wird; sie lohnt sich insbesondere für denjenigen, der in einer „fremden“ Umgebung im Ausland im Rahmen seiner Möglichkeiten, angefangen mit der Begegnung im Dialog, vielleicht einen Beitrag gegenseitigen Verstehens hin zu einer für Menschen nicht nur erträglichen, sondern auch wünschbaren Entwicklung leisten möchte. „Entwicklung mit menschlichem Antlitz“ kann dazu eine Hilfe sein.

Dr. Friedrich Forwick

Politische Funktionen des Geschichtsbewußtseins in Argentinien und Guatemala

Politik und Geschichte in Argentinien und Guatemala (19./20. Jahrhundert). Herausgegeben von Michael Riekenberg. Verlag

Moritz Diesterweg, Frankfurt/M. 1995, 267 S., DM 32,-, ISBN 3-88304-280-3

Gelegentlich ähnelt die Arbeit des Historikers der eines Archäologen, der bei seinen Grabungen auf ein verschüttetes Mosaik stößt und behutsam Steinchen für Steinchen freilegt. Dieser Vergleich drängt sich dem auf, der sich mit Band 80 der Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts beschäftigt. Er dokumentiert die Ergebnisse eines im Jahre 1988 in Zusammenarbeit mit argentinischen und guatemalteken Kolleginnen und Kollegen begonnenen Forschungsprojekts. Besonders gilt dies für den ersten Teil des zweiteiligen Bandes, in dem der Herausgeber den politischen Gebrauch der Geschichte im Prozeß der Staatwerdung und Nationbildung vergleichend untersucht. Statt der Berücksichtigung des gesamten Zeitraums von 1810/21 bis 1955 wählt er, gestützt auf das Krisentheorem, aus dem zeitlichen Kontinuum drei Untersuchungsabschnitte aus und berücksichtigt in der vergleichenden Perspektive die unterschiedliche Entwicklung der argentinischen und guatemalteken Gesellschaft, so daß sie zeitlich nicht immer deckungsgleich sind.

Als Quellen für seine Untersuchungen bedient er sich, angesichts der bislang recht bescheidenen Historiographie in beiden Ländern, – die Gründe dafür liefern nicht zuletzt zwei lezenswerte Einzeldarstellungen im zweiten Teil des Bandes, nämlich: „Die Institutionalisierung der Geschichte in Argentinien am Beispiel der Historischen Akademie“ sowie „Die Gesellschaft für Geographie und Geschichte in Guatemala“ (1923–1954) – vornehmlich politischer Reden, Verlautbarungen, Proklamationen und tagespolitischen Publikationen, um den Gebrauch der Geschichte als Mittel öffentlicher Legitimation für die jeweiligen politischen Zwecksetzungen zu erschließen, wohl wissend, daß der sich darin widerspiegelnde historisch-politische Diskurs vornehmlich von den Eliten geführt wird und keinen Schluß zuläßt auf die Geschichts- und Nationvorstellungen unterer Bevölkerungsgruppen.

Abschnitt 1 hat die Unabhängigkeitskrise und das politische Projekt der Nationbildung zum Thema. In der Analyse der Gründe für die Erosion des spanisch-kolonialen Reiches und den politischen Desintegrationsprozeß richtet der Autor sein Augenmerk auch auf die unterschiedlichen wirtschaftlichen Verhältnisse und die Andersartigkeit der Unabhängigkeitsbewegung in beiden Regionen, hebt aber gleichzeitig hervor, daß es trotz „der sozialen, kulturellen und ethnischen Konfliktpotentiale“ nicht zu einem völligen Zerfall gekommen ist.

Abschnitt 2 umfaßt etwa die Zeit von 1880 bis 1920 und untersucht die unterschiedlichen Wandlungs- und Modernisierungsprozesse in Argentinien und Guatemala sowie die daraus resultierenden Divergenzen in den Geschichtsvorstellungen. Sie führen, nicht zuletzt hervorgerufen durch die massive europäische Einwanderung, zu Integrationsproblemen von Staat und „Nation“. Die Neuankömmlinge bringen neben innovativen Ideen und Pionier-

geist auch ihre politischen Prägungen und die Kontroversen des Alten Kontinents mit an den Rio de la Plata, die das Gesicht der politischen Landschaft der Republik nachhaltig verändern. Es entstehen neue Parteien, syndikalistische Bewegungen, auch anarchistische Unterströmungen, die eine politische Systemkrise unter den Führungsgruppen auslösen. Prestigeverlust der politischen Eliten, Neubestimmung des nationalen Selbstverständnisses und Diskussionen um die „*argentinidad*“ im Umfeld der Jahrhundertfeierlichkeiten 1910 sind die Folge; äußere Kennzeichen dafür, der „*criollismo*“ oder Gauchokult. Der historische Diskurs wird entsprechend offener und bewegt sich auf einen Dialog zwischen einzelnen sozialen Gruppen zu.

In Guatemala verläuft die Entwicklung grundlegend anders. Der soziale, stark politisch gesteuerte Wandel vollzieht sich langsamer und eingeschränkter. Er ist vorrangig auf die Destabilisierung der konservativen Oligarchie und die Überführung der Agrarwirtschaft in ein Plantagensystem ausgerichtet. Die Modernisierungspolitik der liberal gesinnten Kaffeepflanzer hat jedoch nur kurzfristig Erfolg, weil ausländische, nicht zuletzt deutsche Pflanzer und Handelskonsortien das Kaffeegeschäft an sich reißen. Die großen Verlierer des gesamten Prozesses sind die indianischen Bevölkerungsgruppen, deren dörfliche Selbstverwaltung beschnitten wird, sie zu saisonalen Wanderungen, zu semi-proletarischen Arbeitsformen zwingt und ihren Status in der „Nation“ auf ein bloßes Objekt der Identitätszuschreibung reduziert.

Ausgangspunkt für Abschnitt 3, den Zeitraum von 1930 bis 1955, ist die weltweite Krise von 1929 mit der daraus resultierenden Schwächung auch der lateinamerikanischen Wirtschaftsordnung und ihren Folgewirkungen in politischer und sozialer Hinsicht. Staatliche Regulierungs- und Lenkungsanstrengungen, wachsende Bedeutung des Militärs sowie die Zunahme nationalistischer bzw. national-populistischer Bewegungen sind das Ergebnis der tiefgreifenden Erschütterungen des liberalen Entwicklungsmodells in Argentinien. Sie führen letztlich zum Peronismus und damit zu einer Modernisierungspolitik „von oben“ bei gleichzeitiger populistischer Mobilisierung der dem Staat eng verbundenen organisierten Arbeiterschaft. Sein Scheitern ist im wesentlichen in der Heterogenität der Interessenlagen von Armee, Arbeiterschaft, Industriebürgertum und älterer Agrooligarchie zu sehen, weil sein populistisches Gepräge die soziale Glaubwürdigkeit und damit die politische Funktionalität fragwürdig erscheinen läßt.

Gewisse Ähnlichkeiten mit der Entwicklung in Argentinien sind auch in Guatemala auszumachen. Der Sturz der Militärdiktatur 1944 führt auch dort reformorientierte Kreise national-populistischen Anstrichs an die Regierung, die den Sozialismus als „ethische, moralisierende und auf dem Willen zur Würde des einzelnen beruhende Geisteskraft“ verkünden und die Gespaltenheit der „Nation“ zwischen Ladinos und Indios offen erörtern. Die Antwort auf die Frage, ob und inwieweit deren Bemühungen, die Integration

der Indios über soziale Reformen zu bewerkstelligen, der „Ausbildung einer nationalen indianischen Identität“ förderlich gewesen sind, steht aus.

Zusammenfassend stellt der Autor u. a. fest, daß die politischen Führungsgruppen Argentiniens sich der Geschichte für ihre tages- und innenpolitischen Auseinandersetzungen in weit stärkerem Maße bedient haben als ihre Gegenüber in Guatemala, und vermutet als Grund dafür das ausgeprägte Selbstbewußtsein der kreolischen Führungsgruppen im La Plata-Raum, deren Kollektivbewußtsein nicht durch Probleme einer ethnischen Spaltung wie in Guatemala beeinflusst worden ist. Gleichzeitig relativiert er – zumindest für beide Länder – die vorherrschende Meinung, der Ge/Mißbrauch der Geschichte als Mittel öffentlicher Legitimation für politische Zwecksetzungen sei in Lateinamerika besonders kraß ausgeprägt.

Der zweite Teil des Bandes bietet einige informative Einzelbeiträge zur Gesamtproblematik des Forschungsprojekts. Neben den beiden schon erwähnten Untersuchungen über die „Historische Akademie“ in Argentinien und die „Gesellschaft für Geographie und Geschichte“ in Guatemala, die vor der Beschäftigung mit dem ersten Teil des Bandes gelesen werden sollten, weil sie den Zugang zu dessen Anliegen erleichtern können, sind es die beiden Analysen zum „Gebrauch der Geschichte im argentinischen Erziehungswesen“ (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrbücher für den Primarbereich 1953–1930) und zur „Darstellung der nationalen Geschichte in den guatemaltektischen Schulbüchern“ (1871–1944). Als weitere Mosaiksteinchen sind zu erwähnen die Beiträge „Geschichte und Kino in Argentinien“ (1910–1950) sowie „Nationbildung und ethnischer Konflikt in Guatemala“ (1840–1944). Besonders reizvoll Michael Piepers Beitrag „Über Geschichtsvorstellungen der Tzutujil-Mayas in San Pedro la Laguna“, einer größeren Ortschaft Guatemalas, die mehrheitlich von Maya-Nachfahren bewohnt wird.

Auch der mit der Entwicklung in Argentinien und/oder Guatemala einigermaßen vertraute Leser wird bei der Beschäftigung mit diesem Band manches Neue entdecken und immer wieder feststellen, daß seine Kenntnisse in vielen Fällen ungenau, ja sogar falsch gewesen sind.

Dr. Karl Friedrich Veuhoff

Die Pestalozzischule in Buenos Aires – ihre Gründung und ihre ersten Jahrzehnte

Hermann Schnorbach: Für ein „anderes Deutschland“ – Die Pestalozzischule in Buenos Aires (1934–1958). dipa-Verlag, Frankfurt am Main 1995, 294 S., DM 42,-, ISBN 3-7638-0353-X (Pädagogische Beispiele – Institutionsgeschichte in Einzeldarstellungen, Bd. 9)

Als politisch entschiedene Gegengründung zu den vom Nationalsozialismus beeinflussten deutschen Schulen in Argentinien, als Ort konsequenter Erziehung zu humaner Gesinnung, als argentinische Unterrichtsstätte auf deutscher Kulturgrundlage verfaßt, Schulheimat für deutsch-argentinische Kinder und in zunehmendem Maße für Kinder von Emigranten aus dem Deutschen Reich und Österreich – durch solchen Werdegang ist die Pestalozzischule in Buenos Aires symbolisch geworden. Daß diese Schule 1994 auf ein 60jähriges Bestehen zurückblicken konnte, veranlaßte Dr. Hermann Schnorbach, sich intensiver mit der Situation ihrer Gründung und ihren ersten Jahrzehnten zu befassen. Dabei sind ihm sowohl die praktischen Erfahrungen als Grundschullehrer in In- und Auslandsschulen sowie seine engagierten Forschungstätigkeiten im Bereich der pädagogisch-politischen Emigration der 30er Jahre bei Darstellung und Bewertung von unmittelbarem Nutzen.

Nach einer knappen Skizze über die jüngere Geschichte Argentiniens, einem Überblick über die Tradition der deutschen Schulen dortzulande und detaillierteren Darlegungen der reichsdeutschen Bestrebungen zu deren Gleichschaltung ab 1933 konzentriert sich der Autor auf das Referieren der Entstehungs- und frühen Entwicklungsgeschichte der Pestalozzischule und deren Dokumentation. Mehr als die Hälfte des Buches machen Kopien von amtlichen Schreiben und persönlichen Briefen, Bildern, Zeitungsartikeln des „Argentinischen Tageblattes“ (Initiator, Förderer und kämpferisch-publizistischer Wegbegleiter der Schule), Lehrplänen, Jahresberichten, der Texte von Festansprachen, Schülererinnerungen u. ä. aus. Da das spezifische Profil der Schule anfänglich durch Lehreremigranten geprägt wurde, einige davon als „Volksverräter“ aus dem Reich ausgebürgert, die pädagogischen Vorstellungen der sozialistischen Reformbewegung folgten und zum anderen politisch aktiv blieben und zu Initiatoren und Trägern der Bewegung „Das Andere Deutschland“ wurden, erfahren deren Lebensläufe umfangreiche Darstellung.

Mit dieser personalen Sicht hängt auch zusammen, daß der Autor 1957/58 zum zeitlichen Endpunkt seiner Untersuchungen bestimmt: es sind die Todesjahre dreier Lehrer, die die „historische Periode“ (S. 230) der Pestalozzischule maßgeblich mitgestaltet haben.

Die gute Sache, um die es hier fortschreitend ging, hätte im Epilog, der sich lapidar mit der Weiterentwicklung der Schule befaßt doch eine prägnante Herausarbeitung der Wende ihrer Beziehungen nach der Mitte der 50er Jahre verdient. So unentschuldigbar das Fehlverhalten deutscher Stellen einzelnen Emigranten gegenüber, die um Wiedergutmachung und Rehabilitierung nachsuchten, bleibt und so erklärlich eine daraus folgende politische Grundlagenkritik persönlich auch sein mag (Zwischenfrage: Warum bleibt hierbei die DDR ungeschoren?), sprechen doch schulische Fakten und Ereignisse eine andere Sprache. Die Zeit des Ausbaus der Sekundarstufe und der Einführung des

argentinischen Bilinguissystems (im Jahre 1961) fallen bereits in die Epoche der Auslandsschulförderung durch die Bundesrepublik Deutschland im Rahmen einer freiheitlich und demokratisch konzipierten Kulturpolitik. Damit stellt sich zugleich ein Verbund mit den anderen deutschen Schulen in Argentinien her, die nach der 1945 staatlich verfügbaren Schließung und Beschlagnahme in den 50er und 60er Jahren neu ihre Arbeit aufnehmen unter Orientierung ihres deutschsprachigen Unterrichtsanteils an den von Nationalismus und Rassismus befreiten innerdeutschen Lehrplänen. Darin ist lokal eingeschlossen eine allmähliche Entspannung zur Goethe-Schule, die nach 1933 Hauptgegenstand der Auseinandersetzungen gewesen war (vgl. S. 28 ff., 221 ff. u. a.). Und um ein Beispiel aus dem Gebiet fachmännischer Perzeptionen zu nennen: welcher Teilnehmer an der Tagung deutscher Schulen Lateinamerikas 1972 in Buenos Aires hätte damals noch etwas von einer markierten Ausnahmestellung der Pestalozzischule am Ort bemerken können? Allerdings bleibt sie mit ihrer Gründung und ihrem institutionellen Beginn nicht nur ein Fanal zur Schaffung modern und weltoffen konzipierter Schulen, sondern überhaupt zum geistig-moralischen Wiederaufbau Deutschlands. Daß dies nicht in Vergessenheit gerät, dafür kann Schnorrbachs Buch sorgen.

Harry Werner

Die Geschichte der Deutschbalten

Wilfried Schlau (Hg.): Die Deutschbalten. Verlag Langen Müller, München 1995, 174 S., DM 19,80, ISBN 3-7844-2524-0 (Studienbuchreihe der Stiftung Ostdeutscher Kulturrat, Bd. 6)

Zur Hälfte der auf zwölf Bände angelegten Studienbuchreihe zur Entwicklung deutscher Siedlungsgebiete im Osten und Südosten Europas legt Prof. Dr. Wilfried Schlau (Mainz) als Herausgeber und Mitautor ein Kompendium zur fast 800jährigen Geschichte der baltischen Deutschen vor. Die einzelnen Beiträge haben die natürlichen Gegebenheiten des baltischen Raumes, die Wanderungs- und Sozialgeschichte, die eigene Stammesgeschichte der Deutschbalten, deren Umsiedlung von 1939/40 und deren Distribution als Vertriebene sowie das gesellschaftlich-politische Geschehen in Estland bzw. Lettland nach dem Weggang der Deutschen einschließlich der Frage nach ihren Kulturtraditionen zum Thema. Ob die Regionen im Laufe der Jahrhunderte zum Deutschen Orden, zu Dänemark, Schweden, Polen oder Rußland gehörten, ob Estland oder Lettland nach dem Ersten Weltkrieg oder nach 1991 Eigenstaatlichkeit besitzen, stets sind die deutschen Einflüsse, wie auch deren Verlust, von Belang. Repräsentiert durch ein Stadtbürgertum, ohne breite bäuerliche Basis, jedoch gleichfalls vertreten durch einen langdauernd privilegierten Landadel, vermochten die Deutschen das gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Leben

im Baltikum zu prägen. Diese Tatsache stellt einen speziellen Unterschied zu anderen Auswanderergemeinschaften dar.

Das Buch kann weite Leserkreise ansprechen, es ist vom Herausgeber vorrangig Lehrkräften aller Schularten zugeordnet, damit zugleich Auslandslehrern. Vielleicht werden sich aber einige von diesen fragen, warum die Beiträger partout vermeiden, von deutschen Schulen im Baltikum zu sprechen. Gilt nicht gerade die Domschule zu Reval mit einem Gründungsjahr vor 1250 als älteste deutsche Auslandsschule?

Harry Werner

Beispielhafte wissenschaftliche Bearbeitung einer Schulgeschichte: Die Goetheschule in Graudenz

Horst-Dieter Freiherr von Enzberg: Die Goetheschule in Graudenz und das deutsch-polnische Verhältnis (1920–1945). Verlag Nordostdeutsches Kulturwerk, Lüneburg 1994, 853 S., DM 90,-, ISBN 3-922296-74-2 (Beiträge zur Schulgeschichte Bd. 5)

Die vorliegende Untersuchung stellt die überarbeitete Fassung einer geschichtswissenschaftlichen Dissertation dar, die 1992 von der Freien Universität Berlin angenommen wurde. Im engeren Themenbereich hat sie die Goetheschule Graudenz als Privatschule mit deutscher Unterrichtssprache in Polen mit dem knappen Vierteljahrhundert ihres Bestehens zum Gegenstand. Die weitere Dimension kommt durch den Kontext der „großen Politik“ zustande, wobei gerade der Zeitraum vom Ende des Ersten bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs sowohl innenpolitisch im Deutschen Reich und in Polen als auch in der Außenpolitik beider Staaten von fundamentalen historischen Veränderungen und Umbrüchen bestimmt wird. Der Darstellung sind im wesentlichen die Perioden der Schulgeschichte zugrunde gelegt, die eben durch Gründungs- und Anfangssituation, die Phasen des äußeren Aufbaus und der Unterrichtsreformen, Schulleiterwechsel sowie der polnischen Nationalitätenpolitik und schließlich der Umwidmung der Goetheschule als reichsdeutsche Oberschule für Jungen (1939) bestimmt sind. Dabei stehen die Entwicklungsphasen der Schule nicht immer in Kongruenz zum Verlauf politischer Ereignisse und Vorgänge, von denen letztlich ihr institutioneller Bestand und ihre erzieherische Konzeption abhängig sind.

Für die Arbeit wurde Material in mehreren deutschen und polnischen Bibliotheken und Archiven gesammelt, ergänzt durch viele private Unterlagen und ausführliche Mitteilungen von Zeitzeugen und Sachkennern. Die mit Umsicht und Akribie durchgeführten Recherchen erbrachten eine Fülle von Daten, Details und Informationen, die in den Text eingeflossen sind bzw. mit dem wissenschaftlichen Apparat ausgewiesen werden. Doch bleibt glei-

chermaßen bemerkenswert, daß das Vorhaben dieser Monographie durch die Initiative und die Förderung der Gemeinschaft der ehemaligen Lehrer und Schüler und der Freunde der Schule zustande kam und ertragreich verwirklicht werden konnte.

Deutlich sichtbar ist, daß es sich um die Arbeit eines mit der deutsch-polnischen Zeitgeschichte vertrauten Historikers handelt. Doch wird selbstverständlich auch der an Auslandsschulfragen interessierte Pädagoge aus ihm erweiterte Kenntnisse und Einsichten gewinnen können. Hierfür folgende Aspekte als Beispiele: Staatliches Schulwesen und private Schulen für Minderheiten – Öffentlichkeitsrechte und das Problem der „Fremdenprüfungen“ – Die Umsetzung deutscher reformpädagogischer Ansätze im Ausland – Problem der Unterrichtssprache – der Konflikt zwischen deutscher Volkszugehörigkeit und polnischer Staatsbürgerschaft, allgemeinere formuliert: das Bewahren der eigenen Identität und die Offenheit gegenüber dem „Anderen“ und dessen Anerkenntnis. Desgleichen sind überraschende Fakten zu erfahren, so z. B., daß zur inneren Ausgestaltung des 1928 fertiggestellten Schulneubaus eine Reihe deutscher Künstler wertvolle Bilder gestiftet haben, darunter Dix, Feininger, Heckel, Hofer, Käthe Kollwitz, Nolde, Orlik, Pechstein, Rohlfis und Slevogt. Welche Auslandsschule von heute besitzt eine vergleichbare „Gemäldegalerie“?

Bleibt zu hoffen, daß von dieser Publikation nicht nur Erlebnisträger und Fachleute der Geschichtswissenschaft, Kulturpolitiker und Auslandslehrer, sondern ein möglichst großer Kreis der für ein friedliches Zusammenleben von Deutschen und Polen verantwortlich tätigen Personen profitieren. Gerade deshalb ist es schade, daß das Buch im Verkaufspreis trotz amtlicher, halboffizieller und privater Zuschüsse in den Druckkosten hoch geraten ist.

Harry Werner

Überraschende und vergnügliche Entdeckungen quer durch die europäischen Sprachen

Christoph Gutknecht: Lauter böhmische Dörfer – Wie die Wörter zu ihrer Bedeutung kamen. Verlag C. H. Beck, München 1995, 212 S., DM 17,80, ISBN 3-40639206-7

Der Verfasser ist Professor für Linguistik in Hamburg. Er versucht, wie das Vorwort aussagt, Wörter zu erklären, d. h. klarzustellen, wie sie in unserem Kulturkreis Bedeutung annehmen. Dabei geht er von einem Paradox aus, das jedem irgendwann bewußt wird: was ein Wort ist, kann man nicht definieren, trotzdem kann jeder Wörter gebrauchen und glaubt daher zu wissen, was ein Wort ist. Es geht auf eigentlich wenigen Seiten um alles, was damit zusammenhängt, und das ist sehr viel: Sprachwandel, Sprachbilder, Herkunft, Dialekte, Poetisches, Ironisches usw. Zu großen Teilen sollte

es sich mit Etymologie befassen, das tut es auch, aber nie lexikalisch oder dudenartig. Von den Schriftstellern, die mit Wortspielereien und ähnlichem arbeiten, sind fast alle vertreten, von Morgestern bis zu Shakespeare. Wer noch nicht wußte, daß deutsche Professoren anscheinend trockene Themen zum Vergnügen der Leser darbieten können, sollte sich hier belehren lassen. Das Buch ist leicht zu lesen, überzeugend, erhellend und hervorragend in seinen Beispielen, und das trotz der notwendigen Zitate aus dem Englischen und anderen Sprachen. Das liegt an der sprachlichen Ausführung wie an der gekonnt glatten Folge der einzelnen Kapitel. Wissen Sie, daß das Wort Jeans von dem Wort Genua (also einer Stadt) kommt? Das Nikotin von Herrn Nicot stammt, doch Benzin nicht vom Herrn Benz? Es ist unglaublich, was man auf vergnügliche Weise alles einsehen lernt.

Ein ungewöhnlich gutes Buch. Nur eins kann und will es nicht: erklären, was Wörter sind. Man muß sich mit dem begnügen, was dem englischen Physiker bei der Betrachtung von Atomteilchen einfiel, als er deren Bewegung zu fassen suchte (S. 162): They "gyre and gimble in the wabe" (L. Carroll).

Der Anhang enthält ein Literaturverzeichnis, ein Sachregister, das dem Lalen die schwierigen linguistischen Ausdrücke nahe bringt, ein Namensregister und ein Verzeichnis der aufgeführten Wörter – das letztere dient zum Nachschlagen und zur schnelleren Orientierung.

Dr. Manfred Sauer

Vom richtigen und falschen Sprachgebrauch im Deutschen

Stemmler, Theo: Stemmlers Kleine Stil-Lehre. Insel Verlag, Frankfurt 1994, 231 S., DM 36,00, ISBN 3-458-16651-3

Theo Stemmler, Professor für Anglistik an der Universität Mannheim, der sich in Essays, Satiren und Rundfunksendungen mit der Stilistik der deutschen Sprache auseinandersetzt und dazu auch noch selbst in Lyrik und Dramatik literarisch erfolgreich tätig ist, bringt die besten Voraussetzungen mit, ein Buch über den „richtigen und falschen Sprachgebrauch“ zu verfassen. Er wendet sich dabei sowohl an Leser, deren Urteilsfähigkeit durch kritische Textaufnahme gestärkt werden soll, als auch an Verfasser, denen er einen „lieblosen Umgang“ mit der deutschen Sprache vorwirft.

Stemmler findet seine Beispiele ausschließlich in Sachtexten, wobei fast alle heute gebräuchlichen Textarten anzutreffen sind; außerdem beschränkt er seine Auswahl auf Editionen der Jahre 1993 und 1994, darunter auch Zeitungen wie Bild, FAZ, Die Zeit, Der Spiegel und Rhein-Neckar-Zeitung.

In humorvoller Weise – der lustige „Brief zuvor – oder: Über das natürliche Geschlecht in der Anrede“ gibt mit seiner „weisen“ Entscheidung für „Liebe L.“ ein schmunzelwürdiges Beispiel – zerplückt er mehr oder weniger mißlungene Sätze aus Geset-

zen, theologischen Beiträgen, aus „statements“ geplanter Pressereferenten; aber auch Heiratsannoncen, Todesanzeigen, Stellenangebote, Werbetexte, ja sogar Packungsbeilagen geben auf drastische Weise kund, daß ein „Gespenst in Deutschland umgeht“: Das Gespenst des Sprachzerfalls! Mit verhaltener Ironie weist er „angloamerikanischem Wörterzwang“, den Jugendsprachen der „Subkultur“ und den neuesten Ergebnissen der politisch legitimierten „Vereinfacher“ (Reformer) Mitschuld zu, daß der Gebrauch von Fremdwörtern kulminiert und Konjunktiv und Genitiv aussterben. Hauptsünder sind für ihn die sich durch „Stilferne auszeichnenden“ Schreiber unserer „normalen“ Zeitungsartikel.

Das wünschenswerte Ergebnis der Lektüre dieses lehrhaft-vergnügliichen Buches könnte und sollte sein: Als Leser begegne man Sachtexten in distanzierter und kritischer Weise! Als Schreiber beherzige man, daß nicht nur Grammatik und Inhalt eines Satzes das Textverständnis ausmachen, sondern auch der klare, einfache Stil.

Otmar Lahr

„Sprichwort – Wahr Wort“

Die deutschen Sprichwörter. Gesammelt von Karl Simrock. Verlag Philipp Reclam jun., Stuttgart 1995, 631 S., DM 29,80. ISBN 3-15058453-1

Bei allen Völkern finden Lebenserfahrungen und Lebensweisheit ihren bündigen und bildkräftigen Ausdruck in Sprichwörtern. Diese haben auch in unserer modernen Welt ihren Wert behalten, wenn gleich der Anspruch auf universelle Gültigkeit nicht mehr in jedem Fall aufrechterhalten werden kann. Doch kehren gewisse Grundwahrheiten in allen Sprachen wieder.

Für den deutschen Sprachraum gibt es umfangreiche Sprichwörtersammlungen bereits seit dem 16. Jahrhundert. Ihre Herausgeber haben stets voneinander abgeschrieben; die tüchtigsten unter ihnen, von wissenschaftlichem Forscherdrang getrieben, betätigten sich aber zugleich als selbständige Sammler, blieben keine bloßen Kompilatoren. Hierzu gehört der Bonner Professor Karl Simrock mit seiner Sammlung aus dem Jahr 1846, die mit ihren rund 13.000 Sprichwörtern zu einem echten „Volksbuch“ geworden ist.

Seit seinem Erscheinen wurde es mehrmals nachgedruckt. Die jetzt von Wolfgang Mierder besorgte Ausgabe, mit biographischer Einleitung, Literatur- und Texthinweisen versehen, möchte Simrock's Werk einer weiteren Leser- und Lehrerergänzung zugänglich machen – auch mit dessen wohlmeinender Empfehlung:

„Drum, lieber Leser, nimm vorlieb mit dem, was ich hier niederschrieb. Schreib Du hinzu, was noch gebricht, mach's besser, aber zürne nicht.“

So weit, so gut.

Harry Werner

Ist Kreativität lernbar?

Volker Bugdahl: Kreatives Problemlösen im Unterricht. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin 1995, 192 S., DM 24,80, ISBN 3-589-21049-4

In den Beschreibungen moderner Erziehungs- und Ausbildungsziele findet sich immer wieder der Hinweis, daß das heutige Leben und die komplexen Anforderungen der Zukunft Menschen brauche, die neben einem soliden Wissensstand ein hohes Maß an kreativen Fähigkeiten mitbringen müßten. „Flexibel“ habe der moderne Mensch zu sein und „innovativ“. Lehrer und Ausbilder schätzen in der Regel kreative Fähigkeiten ihrer Schüler durchaus, betrachten sie aber eher als eine Art Begabung, die man nutzen aber eigentlich nicht sonderlich fördern kann.

Volker Bugdahl vertritt nun in seinem Buch die Auffassung, daß es zu wenig sei, Kreativität und innovatives Denken nur zu fördern. Es müßten Techniken angeboten werden, die es dem Schüler erlaubten, Ideen zu finden, sich von hergebrachten Denkmodellen zu lösen und Problemlösungen kreativ anzugehen.

Solche Techniken stellt das Buch vor, indem Begriffe wie u. a. Brainstorming, Motivation, Brainwriting, Bionik, Synektik und Konfliktlösungsstrategien definiert, an Beispielen erläutert und in unterrichtlichen Situationen durchgespielt werden. Der Ideenreichtum dieser „Techniken zur Ideenfindung“ ist allein schon faszinierend, ebenso wie ihre Darstellung in oft erfrischend humorvoller Sprache. Bei aller Lockerheit und Offenheit der Präsentation – wie sie einem Autor, der über kreatives Denken schreibt, gut ansteht – spürt und erfährt der Leser doch die strukturierende Hand des Systematikers, der ordnet und klärt. So gewinnt das Buch selbst den Charakter eines Werks, das im Spannungsfeld zwischen schöpferischer Offenheit und systematischer Strukturierung steht.

Die Informationen zu dem Thema „Kreatives Problemlösen“ sind vielfältig, verständlich und interessant dargestellt, und sie vermitteln zugleich eine Fülle von Anregungen für die eigene Unterrichtspraxis, nicht zuletzt auch im Hinblick auf gruppendynamische Prozesse.

Wer von Berufs wegen junge Menschen zum Denken, Gestalten, Werten und Entscheiden – in welchen Fach- und Problemfeldern auch immer – anleitet, findet in diesem Buch interessante Möglichkeiten, sein pädagogisches Instrumentarium zu erweitern.

Dieter Klapproth

Praktisches Alltags-Know-how für den Deutschunterricht

Gerd Brenner (Hrsg.): Die Fundgrube für den Deutsch-Unterricht ab Klasse 5. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin 1995, 304 S., DM 36,-, ISBN 3-589-21054-0

Jeder Praktiker kennt die knisternden und knirschenden Stellen im Getriebe des Schuljahres, die erste Stunde in einer neuen Klasse etwa, die Vertretungsstunden oder die Zeit zwischen den Zeugnis-konferenzen und der Zeugnisausgabe. Die Kernfrage des Buches ist: Wie können solche Situationen sinnvoll und ohne Leerlauf gestaltet werden?

Der Herausgeber hat vielfältiges Unterrichtsmaterial, Anregungen und Tips gesammelt, die dem Deutschlehrer in vielen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen des Schuljahres dienlich sein können. Etwa 400 interessante sprachliche Themen und kommunikative Prozesse sind spielerisch so aufbereitet, daß der Lehrer mit offenen Augen und Ohren in seinem Publikum rechnen kann. Alle diese Vorschläge weisen am Anfang jeweils die Klassenstufen aus, für die sie geeignet erscheinen. Die Bandbreite reicht von Klasse 5 bis 13.

In vier Kapiteln sind die Informationen, Anregungen und Tips geordnet. Die ersten 140 Seiten befassen sich mit Tips für den täglichen Unterricht, wie z. B. die Freude am Lesen und Schreiben durch – meist spielerische – Methoden, die die Lernsituation beleben, gefördert werden kann (z. B. Interview mit einer Romanfigur; Darstellen einer literarischen Figur oder einer prägnanten literarischen Szene durch Gestik und Mimik; Tagebuchnotizen einer literarischen Figur).

Weiter finden sich in diesem Kapitel u. a. zahlreiche Sprach- und Grammatikspiele sowie Ideen für Konzentrationsspiele und zur Gesprächs- und Erzählkultur. Durchaus nützlich sind auch – sprachlich für die Sekundarstufen I und II getrennt aufbereitete – Beispiele für Notenbegründungen.

Das zweite Kapitel wendet sich den Höhepunkten des Schuljahres zu und schlägt Projekte vor, die – immer vom pädagogischen Anliegen des Deutschunterrichts her – für Projektwochen, Land-schulheimaufenthalte, Klassen- und Studienfahrten oder für Präsentationen in der Öffentlichkeit geeignet sind. In diesen Rahmen gehören auch Ideen, wie man die Trennungssituation am Ende der Klassen 10 und 13 gestalten kann.

Wie man als Deutschlehrer Vertretungsstunden beleben kann, verrät das dritte Kapitel mit solch interessanten Fragen wie „Wo kommt mein Familienname her?“ oder „Wie heißen folgende Schriftsteller mit Vornamen?“

Das letzte Kapitel beschäftigt sich mit besonderen Herausforderungen wie der Formulierung für Notenbegründungen im mündlichen und schriftlichen Abitur, mit Kommunikations- und Sprachspielen für die Zeit nach der Zeugnisausgabe sowie mit der Vorbereitung der Elternsprechtage. Selbst Sen-

tenzen und Reimereien für die Poesiealben der Klassen 5 bis 7 finden sich am Ende des Kapitels.

Nicht umsonst trägt das Buch den Titel „Die Fundgrube für den Deutsch-Unterricht“.

Dieter Klapproth

Pidgin-Deutsch?

Maksut Sare: Der Einfluß der Zweitsprache (Deutsch) auf die Sprachentwicklung türkischer Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik Deutschland. Lang, Frankfurt 1995; in: Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik Bd. 153, ISBN 3-631-48601-4

Maksut Sare unterzog sich der Mühe, die Forschung zum Gastarbeiterdeutsch kritisch auszu-eval- uieren. Dann erforscht er die deutsche Sprache kontrastiv zum Türkischen, wobei die Syntax im Mittelpunkt steht. Und syntaktisch gesehen ist Deutsch gegenüber allen europäischen, erst recht gegenüber dem Türkischen, einer nicht indogermanischen Sprache, eine hypotaktisch gegliederte Sprache. Der Deutsche denkt mehr in abhängigen Unterordnungen, während das Türkische parataktisch geordnet ist. Der Türke denkt weniger in Abhängigkeiten der Aussage. Von da her gesehen hat die Zweitsprache Deutsch auf die Sprachentwicklung im Türkischen ihren Einfluß, den Sare sehr genau registriert hat: Die türkischen Kinder verwenden häufig Konjunktionalsätze mit *ki* und *çünkü* auf Kosten der typisch türkischen Nebensatzäquivalente. Dann: häufige Nachstellung des Nebensatzäquivalents hinter das Matrixprädikat, in der Häufung und in den fraglichen Kontexten eindeutig normwidrig. Schließlich: häufigere Verwendung uneingeleiteter, dem Matrixprädikat folgender Hauptsätze in der Funktion von Nebensätzen. In diesen Fällen führt die Normalabweichung dazu, daß sich das Türkische bis zu einem gewissen Grad dem Deutschen annähert; ob-Sätze und das türkische Äquivalent bilden eine große Schwierigkeit.

Um solche Aussagen machen zu können, hat Sare Gladbecker Klassen sowie eine Kontrollgruppe türkischer Schüler in muttersprachlicher Umwelt in Zonguldak/Türkei zum Gegenstand seiner Untersuchungen gemacht. Aufgrund der Auswertung wird die Hypothese bestätigt, daß im Bereich der durch Subsystem gedeckten Normalabweichungen ein „erheblicher Einfluß“ (208) des Deutschen zu verzeichnen ist. Nach einer kritischen Aufarbeitung der gemachten Untersuchung kommt Sare konkret zur Sache. Die Pidginisierung und der foreig- niger talk sind die Urquellen des fehlerhaften Deutsch der Türken. Vom Deutsch der Gastarbeiterkinder – der Jugoslawen, der Griechen, der Spanier – kommt der Verfasser auf den gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerb; gute muttersprachliche Kenntnisse verbürgen einen positiven Fremdspracherwerb. Die Dissertation steht auf umfangreichen Recherchen und erhält auf deren Hintergrund Plausibilität.

Helmut Birkenfeld

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Karlheinz Wecht

Kreiswaldstraße 21

64668 RIMBACH

BEITRITTSERKLÄRUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** ab

01. Januar

Ich bin

☐

Auslandsdienstlehrkraft

Beitrag: DM 180,-

☐

Inlandslehrer, Programmlehrkraft, Pensionär

Beitrag: DM 80,-

☐

Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in

Beitrag: DM 40,-

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname: Geburtstag:

Anschrift in Deutschland:

Tel.:

Deutsche Schule/Auslandsdienststelle:

Privatanschrift im Ausland:

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

Wann haben Sie Ihren derzeitigen Auslandsdienst angetreten?

....., den 19

(Unterschrift)

Rückseite beachten! Wir möchten Sie bitten, die umseitige Abbuchungsermächtigung auszufüllen und zu unterschreiben. Sie erleichtern uns damit die Verwaltung des Verbandes.

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG/KONTOÄNDERUNG

Ich bin damit einverstanden, daß der von mir zu entrichtende Jahresbeitrag für den **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** durch Abbuchung im Bankeinzugsverfahren von meinem Konto bei der

.....
(Name der Bank/Sparkasse)

Kontonummer: Bankleitzahl:

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

Diese Erklärung hat so lange Gültigkeit, bis ich sie zum Ende eines Kalenderjahres, mindestens 3 Monate vor Ende des betreffenden Jahres, schriftlich widerrufe.

....., den 19
(Unterschrift)

ANSCHRIFTENÄNDERUNG:

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: Mitgliedsnummer:

Bisherige Anschrift:

Neue Anschrift:

ab:

....., den 19
(Unterschrift)

„Ich bereue nichts!“

Der ehemalige Auslandslehrer Rüdiger Kuttropp erzählt aus seinem erfüllten Leben

Folge 5

Als Rüdiger Kuttropp im Goldgräbercamp Os Perdidos am Río Peque Peque seinen karglichen Auslandslehrerlohn aufbessern will, erscheint im Smaragdlicht des Dschungels eines Tages die morgentaugbare Lehrerin Mariana und bittet um Perfektionierung in DaF.

Ana Carina, Schöne, du fragst, was hat dieses sirenenhafte Geschöpf Mariana aus Südpéru im malariaverseuchten Dschungel von Brasilien verloren. Ach, das ist eine verdammt schicksalhafte Geschichte. Weißt du, der Kassierer jener mittelständischen Deutschen Schule unter dem Kreuz des Südens war mit der Kasse flitzgegangen, hatte noch schnell die letzte Rate der Schulbeihilfe eingesackt und mit gefälschten Unterschriften ein dickes Hypothekendarlehn cash auf die Physikaaleinrichtung gezogen. Den Zaster hatte er in einer schönen grünen Stahlkassette verwahrt und türmte damit Richtung Bolivien. Der Schulvereinsvorsitzende, ein ergrauter Fuchs in solchen Angelegenheiten, ahnte, wohin der Kassierer türmen würde. Wohin willst du auch sonst türmen von Perú aus, wenn du was auf dem Kerbholz hast, nach Bolivien und am besten gleich weiter nach Paraguay. Ja, ich will mich kurz fassen. Olgita, schieb ma eem zwei Tragitos rüber, also: Der Schulvereinsvorsitzende jagt dem Kassierer im Jeep nach die Anden hoch, in Pomata am Titicacasee klagt sich der Kassierer in seiner Not ein Schilfboot, um das jenseitige rettende Ufer zu erreichen. Der Schulvereinsvorsitzende springt seinerseits auf das nächste Schilfboot, läßt sich aber von zwei Indios mit Speed paddeln, holt den Kassierer auf der Mitte des Titicacasees ein, greift nach der schönen grünen Stahlkassette, der Kassierer hält sie fest, ein fürchterliches Geflüche und Hinundhergezerrte von Boot zu Boot. Und das bringt die wackeligen Schilfboote so ins Kentern, daß – und das ist nun das dramatische Ende dieser Geschichte – beide zugleich die Kassette loslassen, um sich zu retten. Und die schöne grüne Stahlkassette taucht ein in das nachtblaue Wasser des tiefgründigen Sees. Schlappe dreihundert Meter tief.

Ja, Ana Carina, du ahnst es schon, das war nun der Grund für Marianas Hiersein im Goldcamp unter den Ausgestoßenen dieser Welt. Die Schule war total pleite, die Lehrer hatten mit sinnvollen Aktionen für ihr Gehalt zu sorgen. Also putzte Physiklehrer Calisaya an den Ampeln mit seinen Schülern Autoscheiben, Kunsterzieher Rodriguez baute mit seiner Truppe in der Sierra Grünkohl an und verschauerte ihn auf dem Mercado Central. Ja, und Mariana und ihre Schulkasse malochten im Goldcamp Os Perdidos. Die Jungs tief unterm Fluß im Querstellen, bis zum Bauch im Wasser, ständig bedroht von herabsackendem Erdrreich, umzingelt von zischenden Wasserschlangengelen und saugvlusternen Blutegelein. Aber so kratzten sie den goldhaltigen Schlamm aus dem Flußbett, und die Mädchen oben standen den lieben langen Tag gebückt am Flußufer und schüttelten die flachen Holzschaalen.

Als ich das so mit ansehen mußte, Ana Carina, wie unterm Goldwaschen die zarten Lilienhände Marianas rissig wurden, rührte es mein sentimentales Herz; ich kann Lehrerinnen nun mal nicht weinen sehen. All mein Gold, welches ich unter

unsäglichem Strapazen gewaschen und vor den raffgierigen Kumpels versteckt hatte, legte ich der morphoumspielten Mariana zu ihren Elfenfüßen, und den Nachhilfeunterricht in DaF gab ich ihr obendrein kostenlos. All mein Gold, bis auf einen Nugget von circa dreißig Gramm, den hob ich mir als Altersversorgung auf und versteckte ihn in meiner zerfledderten Kleidung. Von irgendwas muß der Mensch leben, wenn ihm die Zähne ausfallen. Doch dieser Nugget sollte mir böse mitspielen, aber ich will nicht vorgreifen. Ach, wat schmeckt der Daiquiri widda ma lecka. Während die Jungs von Marianas Klasse allabendlich die Mädchen gegen die lüsternden Pranken der besoffenen Goldgräber verteidigten, auch ich mußte oft genug ein Machtwort sprechen, noch hatte ich Autorität unter diesen haltlosen Halunken, also während so richtig Rambozambo im Lager war, saßen Mariana und ich am funkensprühenden Feuer und büffelten den Paterndrill. Mariana sah mir in meine entzündeten mückenstichverbeulten Augen, ich sah in ihre klaren sternenspiegelnden sanft lächelnden Mädchenaugen, wenn auch ihre blühende Weiblichkeit weit über das Jungmädchenstadium hinausgewuchert war. Santa Virgen de los Socavones, ich mußte mich beim Paterndrill ganz schön zusammenreißen. So sagte ich: „Viele Lehrer und Schüler sind auch heute noch der Meinung, Sprachdrills seien lästig und überflüssig; sie widmen sich dafür lieber dem geistigen Training einer fleißigen Analyse einzelner Redeteile ohne Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Aspektes.“ Mariana nickte: „Wie wahr, und wie weise!“ – „So wollen wir dies denn in unserer heutabendlichen Lektion praktizieren, liebe Mariana.“ – „Du machst mich begierig, lieber Rüdiger!“ – Ach, weißt du, Ana Carina, der pädagogische Eros weht nun mal, wo er will, und wenn's am Río Peque Peque ist. Und Altötting Ede gröhle derweil, daß er vor Madagaska liege und die Pest an Bord habe. „Also, Mariana, aufgepaßt, Präposition mit dem Dativ und verschiedene Fortbewegungsmittel in einem Drill. Natürlich in Cadolzburg: Oh, Hans bringt Lieselotte mit dem Fahrrad vom Rathaus zum Aussichtsturm, nun du: Das Auto.“ Mariana runzelte die Elfenbeinstirnhaut, aber dann sprudelten ihre kirschfarbenen Lippen: „Oh, Hans bringt Lieselotte mit dem Auto vom Rathaus zum Aussichtsturm.“ – „Der Zug.“ – „Oh, Hans bringt Lieselotte mit dem Zug vom Rathaus zum Aussichtsturm.“ – „Das Padelboot.“ – „Oh, Hans bringt Lieselotte mit dem Padelboot vom Rathaus zum Aussichtsturm.“ – „Das Flugzeug.“ – „Oh, Hans bringt Lieselotte mit dem Flugzeug vom Rathaus zum Aussichtsturm.“ – „Der Büffelkarren.“ – „Oh, Hans bringt ...“

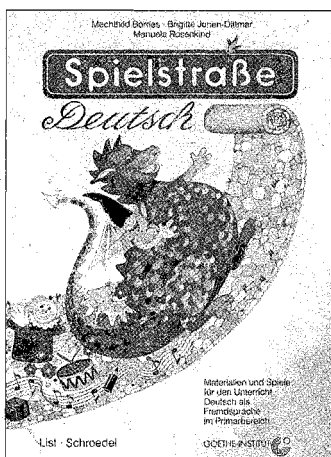
Wird Mariana bei Rüdiger Kuttropp soviel lernen, daß sie ein DaF-Fernstudium an der Gesamthochschule Kassel mit Erfolg abschließen kann? Hat Altötting Ede wirklich die Pest? Welchem Schicksal gehen unsere Deutschen Schulen in Lateinamerika entgegen?

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 27,60
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



Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien



***Neue Medien
in der Schule***

Rechtschreibreform

Programmlehrer

Der deutsche Lehrer im Ausland

43. Jahrgang – April 1996

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

Manfred EGENHOFF

c/o Liceul Honterus, Curtea Honterus 3
2200 Brasov, Rumänien

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 Anzeigentel:

Gerhard Scheidt, ☎ (05 11) 83 88-4 15

z. Z. gültige Preisliste Nr. 20, vom 1. 1. 1995

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 60,-;

Einzelheft DM 17,60; jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 67,-;

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: Gertraud Kellner
Kinder aus dem Mädchenheim
Santa Elisabeth, Lima/Peru

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 1995/97 setzt sich zusammen aus:

Wolfgang BAIER,

Vorsitzender

Postfach 11 12, 25801 Husum,

☎ (0 48 41) 8 12 69

Waldemar GRIES,

Geschäftsführer und

stellvertretender Vorsitzender

Seeburgstraße 33, 34128 Kassel,

☎ (05 61) 6 64 94

Karlheinz WECHT, Schatzmeister

Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach,

☎ (0 62 53) 8 51 46

und den Referenten:

Hans-Joachim REICHENBACH,

Referent für Rechts-

und Sozialfragen

Bahnhofstr. 69,

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

Rolf KRUCZINNA, Referent für schulpolitische Fragen

Feldstraße 114a, 22880 Wedel, ☎ (0 41 03) 1 60 80

Alfred DOSTER,

Referent für Programmlehrkräfte

und Ortskräfte

Bolbergweg 12, 72793 Pfullingen,

☎ (0 71 21) 7 96 26

Manfred EGENHOFF, Schriftleitung

Str. Micu Klein 14, 2200 Brasov, Rumänien, ☎ 0040-68-13 75 19

Deutsches Forum Konstanz
Alle Mitarbeit ist ehrenamtlich. **FAX 0040 68 15 2 272**

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:

Auslandsdienstlehrkräfte

DM 180,-

Programmelehrkräfte

DM 80,-

Inlandslehrkräfte, Pensionäre

DM 80,-

Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte

DM 40,-

Die Konten des VDLiA lauten:

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

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

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Wolfgang Baier</i>)	78
---	----

VERBAND

Pro Autoayuda – Entwicklungshilfe in Lima (<i>Gertraud Kellner</i>)	81
Auswärtige Medien- und Kulturarbeit auf neuen Wegen (<i>Dieter Weirich</i>)	83
Pressemittteilung zur Auswärtigen Kulturpolitik (<i>Siegfried Vergin</i>)	90
<i>Persönliche Nachrichten:</i>	
– Hermann Bobzin in memoriam	91
– Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neue Obleute	91
– Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	92

SCHULE

Interkulturelles Training (<i>Bernd Munderloh</i>)	93
<i>Pressestimmen:</i>	
– Mehr Freiräume für Schulen gefordert (<i>SZ</i>)	100
– Das Streiflicht: Abitur (<i>SZ</i>)	101
<i>Pädagogisches:</i>	
Evolutionäre Erkenntnistheorie und Pädagogik (<i>Dr. B. von der Linden</i>)	102
„Bilingualität“ (<i>Hans-Wilhelm Schäfer</i>)	104
Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Dritten Welt (<i>Hans Schmidt</i>)	106

DIDAKTIK

<i>Schüler – Schule – neue Medien:</i>	
Wo gute Beispiele Schule machen (<i>Dr. Paul Schwarz</i>)	118
Zappen als Unterrichtsvorbereitung (<i>Peter Lindenthal</i>)	120
Auslandsschulen auf dem Teletrip (<i>Dr. Herbert Michel</i>)	121

SPRACHE

Rechtschreibreform: Beschluß zur Regelung der deutschen Rechtschreibung	129
Die Mann (<i>Dr. Paul Schwarz</i>)	131
Michels deutsche Wortklaubereien (<i>Dr. Herbert Michel</i>)	132

HISTORISCHES

Als Deutsche in Madrid zur Kriegs- und Nachkriegszeit (<i>Ehrentraut Plasse</i>)	133
--	-----

FEUILLETON

Das Mysterium (<i>Jan Dümpelkamp</i>)	137
Impressionen aus Zentralsiebenbürgen (<i>Werner Schäning</i>)	138
Morgenmüffel (<i>Dr. Paul Schwarz</i>)	139
Auslandslehrerkinder (<i>Stephan Schneider</i>)	140

REZENSIONEN

Bedenkenswerte Zeitgenossen (<i>Dr. Rudolf Kerscher</i>)	142
Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (<i>Harry Werner</i>)	143
Deutschland und Polen (<i>Dr. Manfred Sauer</i>)	143
Zur Situation autochthoner Minderheiten Europas (<i>Harry Werner</i>)	144
Afrika – ein Erdteil der „Vierten Welt“? (<i>Achim von Dombos</i>)	144
Algerien: Militärstaat – Umsturz – oder?? (<i>Hartmut Gaigl</i>)	145
Aspekte peruanischer Migration (<i>Helmut Birkenfeld</i>)	146
Zum Thema Neologismus (<i>Harry Werner</i>)	146
Für die Wahl von Studium und Beruf (<i>Harry Werner</i>)	146

GRÜNE BLÄTTER

AA/ZfA-Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen an Bundesprogrammlehrkräfte	109–114
Beschränkte und unbeschränkte Einkommensteuerpflicht	115
An wen im Vorstand des VDLiA wende ich mich mit meinem Anliegen?	116

Der Vorsitzende berichtet



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

diejenigen von Ihnen, die die Zeitschrift „Begegnung“ erhalten, werden festgestellt haben, daß an der Spitze der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes eine Veränderung stattgefunden hat. Der langjährige Leiter der Kulturabteilung, Herr Dr. Lothar Wittmann, wurde zum Botschafter der Bundesrepublik Deutschland in der Schweiz berufen. Dazu gratuliert der VDLiA ganz herzlich.

Niemand, der Herrn Dr. Wittmann auf der 21. Hauptversammlung in Konstanz erleben durfte, hat den Satz vergessen, mit dem er sich zum Auslandsschulwesen bekannte: „Das Auslandsschulwesen ist das Beste, was die deutsche Auswärtige Kulturpolitik zu bieten hat.“ Auch als das Geld knapper wurde und die Zeiten härter, hielt er dem Auslandsschulwesen die Stange. Unter ihm wurde der „Gesprächskreis Auswärtige Kulturpolitik im Auslandsschulwesen“ eingerichtet. In ungezwungener Runde ohne Protokoll wurden Gedanken ausgetauscht und Probleme diskutiert, Anregungen weitergegeben. Dr. Wittmann ist Pädagoge, eben einer von uns. Ich darf ihm an dieser Stelle ganz herzlich für die konstruktive Zusammenarbeit danken und ihm viel Glück und Erfolg in seiner neuen Aufgabe wünschen.

Am 15. Januar 1996 kündigte Bundesaußenminister Dr. Kinkel an, einen „Beirat für Auswärtige Kulturpolitik“ ins Leben zu rufen. Im Moment ist noch nicht klar, wer die Mitglieder beruft und nach welchen Kriterien sie vorgeschlagen werden. Der Vorstand des VDLiA wird nichts unversucht lassen, einen festen Platz in diesem Gremium zu erhalten. Über 2000 aktive und ehemalige Auslandslehrer haben mit ihrer Erfahrung eine Menge beizutragen.

Daß angesichts knapper Haushaltsmittel die Auswärtige Kulturpolitik eine neue Aufmerksamkeit erfährt, ist bemerkenswert und erfreulich. Da soll z. B. neben dem erwähnten Beirat eine „Stiftung Auswärtige Kulturpolitik“ eingerichtet werden, die der Bund aus dem Erlös von privatisiertem Bundesbesitz zu finanzieren beabsichtigt. Danach seien, so Kinkel, die Länder und die Wirtschaft zur Beteiligung eingeladen. In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, daß der VDLiA 1994 ebenso schon dem Deutschen Industrie- und Handelstag ein Stipendienprogramm der deutschen Wirtschaft vorgeschlagen hatte. Leider war der Erfolg damals ausgeblieben.

Offene Türen rannten wir mit unseren Anliegen und Forderungen stets bei MdB Siegfried Vergin (SPD), dem stellvertretenden Vorsitzenden des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik, ein. Eines dieser Anliegen war die arbeits- und sozialrechtliche Absicherung der Bundesprogrammlehrkräfte, ein anderes die bevorzugte Einstellung dieser Lehrkräfte in den Schuldienst der Länder nach der Rückkehr aus dem Ausland. Herr Vergin hat diesbezüglich eine Kleine Anfrage an die Bundesregierung gerichtet. Wir werden über die Antwort berichten. Zu einem anderen Anliegen hinsichtlich der Auswärtigen Kulturpolitik äußert sich Herr Vergin in einer Pressemitteilung, die wir in diesem Heft abgedruckt haben (s. S. 90).

Die Steuersache beschäftigt uns wider Erwarten auch weiterhin. Die Hoffnung, daß durch das Jahressteuergesetz 1996 manches vereinfacht oder gar geklärt werden würde, hat sich leider als trügerisch erwiesen. Das Gegenteil ist der Fall. Das sieht auch unser Steuerberater so, mit dem ich die neue Situation durchgesprochen habe. Das Ergebnis dieser Gespräche möchte ich als Steuerlale nach dem derzeitigen Sachstand (15. 03.) einmal in meinen Worten zusammenfassen, die allerdings von unserem Steuerberater gegengelesen und für richtig befunden worden sind (vgl. auch: Grüne Blätter, S. 115).

1. Die steuerliche Situation für Kolleginnen und Kollegen, die in Ländern ohne Doppelbesteuerungsabkommen (DBA) ansässig sind, sieht folgendermaßen aus: Zur Prüfung der beschränkten/unbeschränkten Steuerpflicht nach § 1 (3) EStG alte wie neue Fassung ist das

Finanzamt steuerrechtlich richtig dazu übergegangen, in die Bemessungsgrundlage die im Ausland steuerpflichtigen Einnahmen, bzw. ab 1996 Einkünfte aus nichtselbständiger Arbeit einzubeziehen. Durch diese Maßnahme greift der § 1 (3) EStG nicht mehr, und sie sind nach § 1 (4) EStG beschränkt steuerpflichtig. Zur Zeit wird noch geprüft, ob diverse Kulturabkommen, bzw. Zusatzabkommen, die bezüglich der Zuwendungen aus der deutschen öffentlichen Kasse eine Steuerfreiheit gewähren, diesem Problem Abhilfe schaffen.

Falls das nicht so ist, gibt es zwei Möglichkeiten, die Steuerlast zu mindern:

a) Man hat seinen Wohnsitz im Inland, dann ist man nach § 1 (1) EStG **unbeschränkt steuerpflichtig**.

b) Man wählt die Grenzpendlerregelung nach § 50 (4) EStG (siehe auch 1/96, S. 38). Die Lösung (a) ist in jedem Fall die günstigere.

Die beschränkte Steuerpflicht in Deutschland bedeutet, daß man im Ausland (Wohnsitzstaat) unbeschränkt steuerpflichtig ist. D. h., alle Einkünfte unterliegen im Wohnsitzstaat der unbeschränkten Steuerpflicht. Die nach deutscher Gesetzgebung hier erzielten Einkünfte, insbesondere die Zuwendungen aus der öffentlichen Kasse, unterliegen in Deutschland der beschränkten Steuerpflicht. In der Regel dürfen dann die in Deutschland gezahlten Steuern im Ausland angerechnet werden.

2. Für Lehrerinnen und Lehrer in Ländern mit DBA ist die Situation für die Veranlagung nach dem 1. 1. 96 eindeutig geregelt. In Anlehnung an die Grenzpendlerregelung ist die Freigrenze auf die im Ausland steuerpflichtigen Einkünfte auf 10 % der Gesamteinkünfte bzw. mindestens auf DM 12 000,00 erhöht worden. In Verbindung mit § 1a EStG wird die Mindestgrenze bei gemeinsamer Veranlagung von Ehepartnern auf DM 24 000,00 verdoppelt, und sie erhalten den Splittingtarif. Die Freigrenzen sind jedoch nach der Ländergruppeneinteilung (s. 1/96, S. 41, § 33a) zu kürzen. Dies ist eine der Voraussetzungen für die unbeschränkte Steuerpflicht. Die zweite ist im § 1 (3) S. 4 EStG festgeschrieben und fordert unabdingbar, daß die im Ausland steuerpflichtigen Einkünfte im Ausland versteuert werden. Damit dieses gewährleistet wird, hat der Gesetzgeber Vordrucke geschaffen, die in vielen Sprachen erscheinen werden. In diesen wird von der ausländischen Steuerbehörde eine offizielle Erklärung zur Besteuerung abgegeben. **Ohne diese Erklärung wird keine Veranlagung nach der unbeschränkten Steuerpflicht durchgeführt.**

Diese Vordrucke sind noch nicht erhältlich. Vordrucke zum Lohnsteuerermäßigungsverfahren sind schon auf deutsch, englisch und französisch erschienen.

Wie die Steuerbehörden im Ausland darauf reagieren werden, ist noch völlig ungewiß. Möglicherweise entdecken sie den Auslandslehrer als neue Steuerquelle. Ohne die Bescheinigung allerdings muß davon ausgegangen werden, daß das FA Bonn-Außenstadt den Betreffenden als beschränkt steuerpflichtig einstuft. Keine Angaben zu machen, könnte sich allerdings auf andere Weise fatal auswirken, indem nämlich das FA Bonn-Außenstadt auf die Idee kommen könnte, daß hier Steuern hinterzogen würden. Es wird wohl auf ein Rechenexempel hinauslaufen. Jeder wird prüfen müssen, was für ihn am günstigsten ist:

a) Zahle ich die für meine Kapitaleinkünfte im Gastland zu entrichtenden Steuern, erhalte die Bescheinigung und bleibe unbeschränkt steuerpflichtig mit all den Vorteilen (Steuerklasse III, Einkommensteuerjahresausgleich, 10e, Freibeträge usw.), oder

b) deklariere ich keine Kapitaleinkünfte, weil sie eventuell relativ umfangreich sind, verzichte auf die Bescheinigung und werde damit beschränkt steuerpflichtig und habe nicht das Recht, einen Einkommensteuerjahresausgleich zu beantragen, oder

c) ich behalte einen Wohnsitz in Deutschland bei und werde als unbeschränkt Steuerpflichtiger weiterhin vom Finanzamt meines Wohnortes veranlagt.

3. Für die sogenannten Altfälle, d. h. Veranlagung vor 1996 gilt folgendes:

a) **Steuerpflichtigen, die nicht in der EU oder in EWR-Ländern tätig sind**, bleibt nur die Grenzpendlerveranlagung (vgl. 1/96), es sei denn, sie können eine Wohnung und Wohnsitz (mit ordnungsgemäßer Anmeldung) nachweisen. Eine Grenzpendlerveranlagung kann 2 Jahre, nachdem das Veranlagungsjahr abgelaufen ist, noch gestellt werden, konkret ab Veranlagungszeitraum 1994 bis Ende 1996, oder falls der Bescheid noch nicht rechtskräftig ist.

b) **Steuerpflichtige, die in EU- oder EWR-Ländern tätig sind**, können für die Veranlagungszeiträume vor 1996 Anträge stellen, falls die Steuerbescheide noch nicht bestandskräftig sind, d. h. die Steuerpflichtigen entweder noch gar nicht veranlagt worden sind oder gegen die Veranlagung Einspruch erhoben worden ist.

Der VDLiA steht mit der ZfA auch in dieser Angelegenheit in engem Kontakt. Nach Ostern wird es voraussichtlich ein Gespräch im FA Bonn-Außenstadt zusammen mit Herrn Gauf (ZfA) und unserem Steuerberater geben.

Immer wieder erreichen uns Schreiben, in denen sich Mitglieder beschweren, sie würden gegenüber Botschaftsangehörigen und deren Familienmitgliedern ökonomisch schlechter gestellt. Das mag objektiv richtig sein, rechtlich ist ein solcher Vergleich aber nicht haltbar. Auslandsdienstlehrkräfte besitzen einen anderen Status als Botschaftsangehörige. Während Lehrerinnen und Lehrer einen Vertrag mit dem Schulträger abschließen und von der Bundesrepublik Deutschland einen Zuwendungs- und Verpflichtungsbescheid erhalten, ist Botschaftspersonal entsandt. Der Vertragspartner ist der Bund. Dieses Konstrukt wurde notwendig, weil der Bund keine Lehrer haben darf (Föderalismus!), mit Ausnahme der Bundeswehrlehrer.

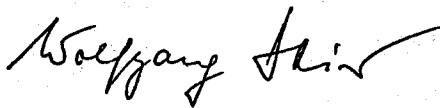
Eine andere Quelle von Konflikten zwischen der ZfA und Mitgliedern entsteht dadurch, daß des öfteren Richtlinien gar nicht oder nur oberflächlich zur Kenntnis genommen werden. Lesen Sie die Richtlinien! Prüfen Sie die Abrechnungen nach, dazu sind Sie verpflichtet! Melden Sie fehlerhafte Berechnungen an die ZfA, damit Sie nicht überraschenderweise zur Rückzahlung größerer Beträge aufgefordert werden. Selbst rechtskräftige Bescheide können aufgehoben werden, wenn fehlerhafte Berechnungen zugrunde liegen.

Leider wurden durch ein Versehen der Post das Heft 1/96 nach Übersee mit dem Schiff statt per Luft transportiert. Das mag an manchen Standorten dazu führen, daß Sie Heft 2/96 vor 1/96 erhalten werden. Ich hoffe aber, daß Sie auch noch im April meine Neujahrswünsche gerne annehmen werden.

Schließlich darf ich Ihnen noch einen wichtigen Termin mitteilen: Die 23. Hauptversammlung wird vom 29. Juli bis zum 2. August 1997 in Aachen stattfinden. Wir werden Sie ab Heft 3/96 wieder auf dieses Ereignis einstimmen.

Mit herzlichen Grüßen

Ihr



Wichtiger Hinweis

Der in Heft 1/96 im Bericht des Vorsitzenden für den 24.–26. 7. 1996 in Calw angekündigte Kurs „Deutsch für Ausländer“ **fällt aus**.

Pro Autoayuda oder wie man Entwicklungshilfe kennenlernen kann

Wenn wir Deutschen in Länder der Dritten Welt kommen, sind wir oft erschrocken über die sozialen Mißstände, die uns begegnen. Positive Folge eines solchen Angerührt-seins ist überwiegen die tätige Hilfe vor Ort, die wiederum Auswirkungen bis in den Verband hinein haben kann, wie der folgende Bericht über das soziale Engagement von deutschen Lehrern und deren Ehefrauen in Lima/Peru zeigt.

Unabhängig von Gertraud Keitners umfassenden Bericht erreichte uns eine Zuschrift aus dem Heim Sta. Elisabeth selbst (s. Kasten), die wir in ihrer Dankbarkeit bezeugenden Schlichtheit unseren Lesern nicht vorenthalten möchten – macht sie doch zugleich deutlich, daß offenbar unsere Spende in die richtigen Hände gelangt ist.

M. F.

Tausend Mark wurden vom Verband der Auslandslehrer für ein Heim mit dem Namen Santa Elisabeth in Lima gespendet. Ich möchte mich für diese Spende ganz herzlich bedanken und erklären, was mit diesem Geld geschieht.

Unter dem Namen Pro Autoayuda tun sich seit inzwischen mehr als 20 Jahren in Lima Lehrer oder deren Ehefrauen zusammen. Sie versuchen, Kleinprojekte, die bereits bestehen, durch gezielte Hilfe zu unterstützen. Schulen bekamen ein zusätzliches Klassenzimmer, Wassertürme wurden finanziert, sanitäre Anlagen einer Schule fertiggestellt, oder einer Volksküche durch die Anschaffung eines Herdes geholfen. Die Aufgaben waren genauso vielfältig und interessant wie bisweilen anstrengend und zeitraubend. Durch nichts habe ich in den acht Jahren, die ich in Lima lebte, Land und Leute so gut kennen- und verstehen gelernt wie durch

die Projekte, mit denen ich durch die Gruppe Pro Autoayuda zu tun hatte.

Zeitweise waren wir 20 und mehr Mitglieder. Durch freiwillige eigene Beiträge entstand unsere

finanzielle Grundlage. Viele der früheren Mitglieder, die wir persönlich gar nicht mehr kennengelernt haben, sind uns heute noch treu verbunden und unterstützen unsere Arbeit über unser Konto, über das auch die Spende des Auslandslehrerverbandes nach Lima ging.

In den letzten Jahren wurde es zunehmend schwierig, neu ankommende Kollegen für unsere Gruppe und ihre Arbeit zu interessieren.

Es ist schade darum. Die Mitarbeit bei Pro Autoayuda

ist auch eine Chance, reale Entwicklungspolitik kennenzulernen. Jedes Projekt ist klein und überschaubar, jede Aufgabe kann neu definiert werden. Durch das Gespräch in der Gruppe wird man nie alleine gelassen und

Mädchenheim Santa Elisabeth in Lima, Peru

Die Zahl der im Heim untergebrachten Mädchen ist inzwischen auf 45 gestiegen. Die Jüngste ist fünf, von den Ältesten fangen die ersten Mädchen eine Ausbildung an. Das sieht dann so aus, daß sie zwei- bis dreimal pro Woche eine sogenannte „Academia“ besuchen und innerhalb von ein bis drei Jahren je nach Beruf und Stundenzahl pro Woche einen Abschluß bekommen. Die Heimleiterin möchte diese Mädchen verpflichten, anschließend ein Jahr im Heim mitzuarbeiten, praktisch als eine Art Gegenleistung.

Mitte April ist in den staatlichen Schulen mit dem Unterricht begonnen worden. Für das Heim bedeutet das: Schuluniform für die Mädchen vervollständigen (Schuhe, Rock, Bluse, Strümpfe reparieren oder neu kaufen) und Schreibmaterialien und Stifte kaufen. In diesem Jahr kam da die 1000,- DM-Spende des VDLiA gerade recht. In den Ferien wurde ein Nachhilfelehrer angestellt, um die weniger gut lernenden Kinder auf das Schuljahr vorzubereiten.

man lernt Aspekte der peruanischen Wirklichkeit kennen, zu denen man normalerweise gar keinen Zugang hätte.

Trotzdem wird ohne neue Interessenten die langjährige Arbeit der Gruppe zu Ende gehen.

Zur Zeit betreut Pro Autoayuda noch drei Projekte: Eine Schule in Chacacayo bekam im vorletzten Jahr sanitäre Einrichtungen, eine Gruppe von Bauern im Norden Perus bekommt Darlehen zur Finanzierung von Saatgut. Unser derzeitiges Hauptprojekt jedoch ist das Heim Santa Elisabeth. Es handelt sich hier um ein Haus in Pamplona Alta, einer Gemeinde im Süden Limas. Im Haus wohnen derzeit 45 Mädchen, die aus völlig desolaten familiären Verhältnissen kommen oder direkt von der Straße aufgelesen wurden. Den Weg vieler dieser Mädchen begleiten wir schon seit über 10 Jahren. Wir haben den Umzug der Mädchen von einem Haus in das andere miterlebt, wir haben den mühevollen Behördenweg bis zur staatlichen Anerkennung des Heimes unterstützt, so daß das Heim nun auch von peruanischen Organisationen wie Caritas und Care gefördert wird. Die Mädchen besuchen die nahegelegenen Schulen, wohnen, essen und schlafen jedoch im Haus und werden bei den Hausaufgaben unterstützt. Einige Mädchen erhalten durch eine Patenschaft zur Zeit ihre Berufsausbildung. Das alles ist möglich durch eine große Zahl von treuen Helfern und Freunden in Deutschland, die das Heim durch regelmäßige oder spontane Spenden unterstützen. Davon wird ein Teil des Essens finanziert, jedoch auch Dinge wie

Schulbedarf usw. Das Haus, in dem das Heim untergebracht ist, ist von der örtlichen Gemeinde vorübergehend zur Verfügung gestellt worden.

Das Auf und Ab der Geschichte von Santa Elisabeth hat die Gruppe Pro Autoayuda mehr als alle anderen Projekte, die sie je hatte, in Atem gehalten. Alle Versuche, das Heim von der ständigen Unterstützung aus Deutschland teilweise unabhängig zu machen, hatten nur wenig Erfolg; kein Wunder, wenn man die beengten Wohnverhältnisse und Möglichkeiten kennt. Es wird aber immer wieder neu versucht, z. B. durch Kleintierzucht oder durch Handarbeiten wie die Herstellung von genähten Bildkarten, die in Deutschland an die Spender verschenkt oder zum Verkauf angeboten werden.

Wenn ich vom Auf und Ab des Heimes geschrieben habe, so möchte ich auch das neueste Problem, das sich aufgetan hat, nicht unerwähnt lassen. Die beiden Heimeleiterinnen betreuen die Mädchen nun schon seit über 13 Jahren, ohne dafür je Gehalt bekommen zu haben. Gewohnt, jede Hilfe, die sich ihnen bietet, dankbar anzunehmen, ließen sie im vergangenen Jahr Zeugen Jehovas ins Haus, die die Mädchen durch ihre Indoktrination in Konflikte brachten. Diese Entwicklung zeigt, wie notwendig es ist, immer wieder das Haus zu besuchen und mit den Mädchen in Kontakt zu sein, auch wenn die eigentliche Zielsetzung von Pro Autoayuda die Selbständigkeit der Projekte ist.

Getraud Kellner



Mädchen aus dem Heim bei den Schularbeiten

Auswärtige Medien- und Kulturarbeit auf neuen Wegen

Wie verändern Neue Medien die Vermittlung des Deutschlandbildes?*)

Sehr geehrte Damen und Herren,
der französische Herzog Talleyrand war einer der letzten Vertreter des Ancien régime. Er war unter Napoleon zeitweise Außenminister, und er hatte diesen Posten auch nach dem Wiener Kongreß inne. Jener Talleyrand pflegte seinen Botschaftern eine einzige Instruktion mitzugeben, wenn sie zu den Höfen Europas aufbrachen: „Faites aimer la France!“, was soviel heißt wie: „Eure Aufgabe besteht darin, in eurer Person und durch eure Tätigkeit Frankreich liebenswert zu machen.“

Auf Deutschland angewandt, wäre das auch eine gute Aufforderung an uns selber. Aber es galt jahrzehntelang als schick, Deutschland im Ausland von seiner schlechtesten Seite zu zeigen. Heute bleibt die Außendarstellung des vereinigten Deutschlands oft wirkungslos. Wir finden, nach einem kleinen „Zwischenhoch“ im Zuge des Mauerfalls, in den Köpfen der Menschen in New York, Bombay und Nairobi nicht mehr statt. Das liegt zum einen daran, daß wir vielleicht nicht so interessant sind, wie wir es gerne wären. Es liegt aber auch daran, daß wir unsere auswärtige Repräsentation drastisch eingeschränkt haben.

Vielleicht muß man erst vom Berg ins Tal hinuntersteigen, um die wirklichen Probleme zu sehen. Denn die Versäumnisse der deutschen auswärtigen Medien- und Kulturarbeit treten immer deutlicher zu Tage. Wenn Sie die Feuilletons der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“, der „Welt“ oder der „Süddeutschen Zeitung“ durchlesen, wenn man das „Börsenblatt des Deutschen Buchhandels“ in die Hand nimmt, wenn ich die letzte Ausgabe der „Zeitung für Kulturaustausch“ durchblättere, dann fällt eines auf: die Defizite der auswärtigen Medien- und Kulturpolitik sind plötzlich ein Thema, nachdem sie jahrzehntelang jenseits der öffentlichen Bewußtseinsbildung stattfanden. Warum?

Weil immer mehr verantwortliche Leute in diesem Land erkennen, daß der erwachsen gewordenen Bundesrepublik eine wachsende Bedeutung zukommt. Nun könnte man

meinen, dies sei eine Forderung von Ewig-Gestrigen und Rechtsradikalen, sozusagen eine Neuauflage der wilhelminischen Weltanschauung: „Am deutschen Wesen soll die Welt genesen“. Mitnichten. Es war der kritische Schriftsteller Hans Magnus Enzensberger, der in diesem Sommer feststellte, daß „niemand, der in Bonn das Sagen hat, Wert auf ... das immaterielle Kapital legt, das die Kulturarbeit im Ausland jahrzehntelang angesammelt hat“. Ich zitiere Enzensberger weiter: „Das wiedervereinigte Deutschland ist sich selbst genug; Anderen darzustellen, was hier geschieht, und zu erfahren, was anderswo gedacht wird, das sind Aufgaben, die in Bonn keine Priorität mehr genießen. Im Gegenteil: eine von langer Hand vorangetriebene, aufwendige, erfolgreiche Investition an Energie, Know-how und Geld soll nach und nach, möglichst ohne großes Aufsehen, aber zielbewußt geschleift werden.“

Herrn Enzensberger kann ich nur zustimmen. Die Wirkung ist fatal. Allerdings hat er, meiner Meinung nach, die falsche Ursache ausgemacht. Für ihn ist der Bonner „Rotstift“ der eigentliche Übeltäter. Ich bin sicher, daß wir es uns zu einfach machen, wenn wir die Defizite unserer Arbeit nur am schrumpfenden Staatssäckel festmachen. (Schon allein deshalb nicht, weil ich als Schwabe Genügsamkeit und Sparwillen mit in die Wiege gelegt bekommen habe.) Ich stehe hier ganz bewußt nicht an der finanzpolitischen Klage-mauer, um mehr Geld einzufordern. Das wiedervereinigte Deutschland gibt jedes Jahr über dreieinhalb Milliarden Mark für die auswärtige Sprach- und Kulturarbeit aus. Verglichen mit anderen Industriestaaten sieht Bonn dabei sehr gut aus.

Interessanter ist die Frage, wie sinnvoll und effizient diese Steuergelder ausgegeben werden. Warum gibt es so wenig Synergien zwischen den Mittlerorganisationen? Warum

*) Ein Vortrag von Dieter Weirich, Intendant der Deutschen Welle anläßlich der Jahrestagung des Instituts für Auslandsbeziehungen am 24. November 1995 in Stuttgart

weiß oft genug die eine auswärtige kulturpolitische Hand nicht, was die andere macht?

Weil wir nicht alle am gleichen Strick ziehen. Weil jeder meint, die kulturpolitischen Aufgaben alleine bewältigen zu können. Weil sich niemand in die Karten gucken läßt, schon allein aus dem Grund, daß er befürchtet, damit könnte die Nutzlosigkeit seiner Planstelle aufgedeckt werden. Dabei kann die auswärtige Medien- und Kulturarbeit, von Bismarck schon als feineres Mittel der Außenpolitik erkannt, nicht hoch genug eingeschätzt werden. Die Zeit drängt, und es gilt, die Öffentlichkeit zu sensibilisieren. Denn ein Land, das mit seiner Sprache und Kultur nicht mehr präsent ist, verliert auch an wirtschaftlicher Attraktivität. Der Völkerrechtler und SPD-Politiker Carlo Schmid hat dies bereits vor über 30 Jahren in einer Rede vor dem Deutschen Bundestag erkannt. Ich zitiere ihn:

„Ein Volk hat sich auch im Ausland darzustellen. Es kann nicht damit rechnen, daß man es nur bei sich selber anschauen will. Es wird auch, von außen betrachtet, sehr häufig nicht so richtig gesehen, wie es gesehen werden müßte, um richtig beurteilt zu werden; denn zwischen dem Innen und dem Außen stehen ... einige Dinge, die auf unser Schuldkonto zu schreiben sind, verzerrende Glaswände, die das Bild trüben, das man von uns haben sollte.“

Erstaunlicherweise hat der große Politiker Carlo Schmid bereits 1963 die Frage nach der Organisation auswärtiger deutscher Kulturpolitik gestellt. Er stellte fest, daß „Phantasie und Mut zu Neuerungen“ gefordert seien. Er sagte: „Wir brauchen nicht immer in den alten Formen zu handeln, so sehr sie sich auch bewährt haben mögen.“ Und er fügte die Forderung hinzu, „daß man das Vorhandene richtig koordiniert und richtig aufbaut.“

Diese Gedanken möchte ich heute abend aufgreifen. Ich möchte hier in Stuttgart einen Vier-Punkte-Plan aufstellen:

1. Deutschland muß rasch ein Medien- und Kulturkonzept „2000“ entwickeln. Wir müssen die Zukunft definieren und dürfen uns nicht von ihr überrollen lassen. Neue Technologien müssen eingebunden werden, denn im Ausland, in den osteuropäischen Staaten etwa, selbst im südlichen Afrika, setzen sich Multimedia, CD-Rom und Digitalisierung teilweise rascher durch als bei uns – wir haben es nur noch nicht gemerkt, weil wir auf einem hohen Roß sitzen. So wie die neuen Bundesländer nur die allerneuesten Technologien installieren, so bereiten sich manche Entwicklungs-

länder gleich auf das nächste Jahrhundert vor. Wir sollten diesen Quantensprung mitmachen und in der Sprachkursarbeit gleich auf die neuen Möglichkeiten setzen.

2. Wir müssen einen „runden Tisch“ etablieren, der sich regelmäßig trifft. Ziel dieses Koordinierungsgremiums muß es sein, Synergieeffekte zu nutzen. Bewußtsein für die deutsche Sprache und Kultur kann man nur dann forcieren, wenn man sich thematisch abstimmt, bei neuen Techniken kooperiert oder ganz einfach mehr voneinander weiß. Es ergibt überhaupt keinen Sinn, wenn Bundesministerien, autonome Mittlerorganisationen, Landesregierungen und freie Träger nebeneinanderher „wurschteln“. Das Gegenbeispiel sind die USA und ihre „Amerika“-Häuser und das USIA.

Wir müssen künftig kooperieren, anstatt uns zu verzetteln. Wir sollten ehrlich sein: Bisher arbeiten wir alle nach der Melodie „In meiner Badewanne bin ich Kapitän“. Lassen Sie mich Ihnen ein Beispiel geben, wie eine solche Kooperation aussehen kann. Mit dem „Goethe-Institut“ besteht seit Anfang dieses Jahres eine gemeinsame Marketing-Strategie. Unsere Sendungen laufen in ihren Dependancen. Dort unterstützt man uns bei der Einspeisung von Deutsche Welle-Programmen in ausländischen Kabelnetzen. Umgekehrt verbreitet die Deutsche Welle Informationen über „Goethe“-Veranstaltungen in ihren Fernseh- und Radioprogrammen. Und über „Internet“ können die beiden Partner Informationen austauschen.

3. Wir brauchen mehr Freiheit bei der öffentlichen Finanzierung. Die gegenwärtige Art der Rechnungsführung, die sogenannte Kameralistik, stammt aus dem 17. Jahrhundert. Sie gibt keinen Anreiz zum Sparen, verhindert unternehmerisches Denken in den Organisationen und erzeugt Behörden-Mentalität. Jeder verfährt nach dem Motto: „Erst einmal ausgeben, was ich habe!“

Und schließlich:

4. Wir brauchen mehr Zusammenarbeit zwischen der Wirtschaft und der auswärtigen Medien- und Kulturarbeit. Die Wirtschaft erkennt heute immer stärker, daß die Vermittlung deutscher Kultur ein positiver Standortfaktor ist. Beethoven, Neuschwanstein und Schiller, aber auch die aus Deutschland stammende Technomusik sind Pfunde, mit denen sich wuchern – und ein Mercedes oder BMW-Turbinen verkaufen lassen. Die Kenntnis der deutschen Sprache sichert der exportabhängigen deutschen Wirtschaft die Kunden von

morgen. Dann sollte sie mit ihren Niederlassungen im Ausland auch Bereitschaft zum Sponsoring zeigen. Lassen Sie uns doch auf die deutschen Unternehmen zugehen, um beispielsweise einen Sprachkurs für Wirtschaftsdeutsch sponsern zu lassen! Die japanische Wirtschaft in Europa wie in den USA macht vor, wie so etwas geht.

Zugegeben, meine Damen und Herren, dies sind gewichtige Forderungen. Aber eine Alternative haben wir nicht. Wenn wir diese Mängel nicht rasch beseitigen, wenn wir unsere Ressourcen nicht umgehend bündeln, dann wird unsere Stimme im weltweiten Konzert der Kulturnationen immer dünner werden, bis man uns am Schluß überhaupt nicht mehr hört. Seien wir doch ehrlich: Wohin geht man als junger Mensch aus Prag oder Bombay, wenn man neugierig ist und Elan hat? – natürlich nach Amerika. Welche Sprache man dafür erlernt, muß ich wohl nicht hinzufügen.

Wir brauchen dafür ein „globales Klassenzimmer“, und ich könnte mir dabei, wie in einer richtigen Schule, verschiedene Lehrer vorstellen. Die an Deutschland Interessierten sind sozusagen unsere Schüler. Und das „Institut für Auslandsbeziehungen“, das „Goethe-Institut“, „Inter Nationes“, die politischen Stiftungen und sonstigen Mittler sind dann die Fachlehrer. Was ich sagen will, ist dies: es ergibt doch keinen Sinn, daß wir fünf Deutschlehrer haben, aber keinen Mathematikunterricht anbieten.

Der Auslandsrundfunk Deutsche Welle ist einer der vielen inoffiziellen Botschafter, die daran arbeiten, daß Deutschland und seine Sprache ihren gebührenden Platz finden. Das Deutschland-Bild meines Hauses hat nichts mit Schönfärberei zu tun. Meine Mitarbeiter sind weder der verlängerte Arm der Regierung noch das Sprachrohr der Opposition. Auch sind sie kein Instrument des Auswärtigen Amtes. Unsere Journalisten versuchen, Deutschland in aller Bescheidenheit so darzustellen, wie es ist.

Wir verstehen uns als eine Art „globales Klassenzimmer“ – wir berichten und wir unterrichten. Vorne, am Katheder, stehen die Redakteure der Deutschen Welle. Auf den fiktiven

Bänken nehmen unsere „Schüler“ Platz. Wir können sie zwar nicht sehen, aber sie sind mit uns auf zweifache Weise verbunden – über das Fernsehen und über das Radio.

Meine Damen und Herren, nun möchte ich mit Ihnen in die Zukunft des „globalen Klassenzimmers“ eintreten. Wenn ich vom Lehrerpult und von harten Schulbänken gesprochen habe, so muß ich dieses Bild im Zeitalter von Internet, CD-Rom und multimedialer Wirklichkeit fortentwickeln. Die traditionellen Formen des Erlerns der Sprache und der Weitergabe von Information werden immer weiter in den Hintergrund treten. Deshalb sollten wir uns rechtzeitig auf die neuen Chancen einstellen.

Als ein vom Bund finanzierter deutscher Auslandsrundfunk muß die Deutsche Welle, trotz restriktiver finanzieller Ressourcen, in der Lage sein, seine Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit in der Medienlandschaft von morgen fortlaufend zu verbessern. Hierfür ist der frühzeitige und umfassende Einsatz moderner Informationstechnologien unverzichtbar. Als Programm-Unternehmen müssen wir rechtzeitig die Chancen neuer Kommunikationstechniken erkennen und nutzen, um unsere Präsenz auf den Informationsmärkten zu verbessern. Nur so kann man aktuell und kosteneffizient mit Hörern, Zuschauern und Multiplikatoren kommunizieren. Und was für uns gilt, gilt natürlich auch für die anderen Botschafter Deutschlands.

Für die, die uns nicht kennen, ein paar Worte in eigener Sache: Als Intendant der Deutschen Welle vertrete ich eine Sendeanstalt, die zur ARD gehört. Die Deutsche Welle mit ihrem Hauptsitz in Köln strahlt als mit Steuergeldern finanzierter Auslandssender ein deutsches und fast 40 fremdsprachliche Hörfunkprogramme aus. In Berlin steht unser Fernsehzentrum, das ehemalige RIAS-TV. Von der Hauptstadt aus senden wir seit Juli dieses Jahres täglich 24 Stunden Fernsehen, in den Sprachen Deutsch, Englisch und Spanisch. In wenigen Tagen, nach dem Start des Satelliten „AsiaSat 2“, werden wir die letzte Lücke in unserem globalen Fernhernetz schließen. Wir haben damit, nach „CNN“, das

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

dichteste Satellitennetz der Welt. Wir sind an jedem Ort der Welt, rund um die Uhr, zu empfangen.

Der gesetzliche Auftrag der Deutschen Welle ist es, „Rundfunkteilnehmern im Ausland ein umfassendes Bild des politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebens in Deutschland“ zu vermitteln „und ihnen die deutsche Auffassung zu wichtigen Fragen“ darzustellen und zu erläutern. Bei der Programmgestaltung für ausländische Hörer und Zuschauer ist es ein großer Vorteil, daß in den multikulturell geprägten Funkhäusern in Köln und Berlin zwei Drittel der Redakteure Ausländer sind, die das Land zwischen Rhein und Oder mit anderen Augen sehen als deutsche Journalisten. Keiner der Kollegen hat bei seiner Arbeit eine „rosarote Brille“ auf. „Nationale Imagepflege“ hat ihre Grenzen. Die Deutsche Welle kann das Ansehen Deutschlands in der Welt letztlich nicht verbessern. Das wäre ein Mißverständnis ihres Auftrages und eine Selbstüberschätzung zugleich. Aber sie kann umfassender, differenzierter und vielleicht auch analytisch besser als andere berichten.

Wir können davon ausgehen, daß sich das menschliche Wissen in einem rasanten Tempo vermehrt. Unser Know-how verdoppelt sich alle 10 Jahre, bei manchen Wissenschaften sogar alle 2 Jahre, in der Computertechnologie alle 16 Monate. Eine mittelalterliche Klosterbibliothek konnte noch mit 600 Bänden als vollständig gelten. In diesen Büchern steckte das gesammelte Wissen der damaligen Zeit. Heute stehen allein in der Washingtoner Kongreß-Bibliothek auf kilometerlangen Regalen 20 Millionen Bände, und niemand wird behaupten, das sei die gesammelte Weisheit der Menschheit.

Wir müssen schneller auf die Bedürfnisse unserer Kunden reagieren. Noch dauert es Jahre, bis ein geplanter Sprachkurs, etwa für Wirtschaftsdeutsch, sendefertig ist. Ich plädiere deshalb für mehr Mut und den Einsatz neuester Technologien für den Spracheinsatz. Künftig müssen wir neben den Sprachinstituten und dem Versenden von Kassetten einen dritten, den elektronischen Weg gehen. Bei der Deutschen Welle arbeiten wir als erste ARD-Anstalt inzwischen mit unseren Zuhörern und Zuschauern über das „Internet“.

Diese Form der Kommunikation ist schneller, sicherer und billiger als der traditionelle Weg per Post.

Diese neuen Medien sind, und das ist ein ganz entscheidender Faktor, billiger als die bisherigen Transportschienen der auswärti-

gen Sprach- und Kulturpolitik. Ein neueröffneter „Goethe-Institut“ kostet sechsstellige Summen in der Unterhaltung. Für viele hunderttausend Mark wird eine Villa gekauft, werden ein Institutsleiter und seine Mitarbeiter zu unseren Tarifen entsandt. Selbst die Sekretärin wird nach BAT bezahlt. Am Ende stellt man fest, daß nur noch ein paar Tausend Mark für eine oder zwei Ausstellungen im Jahr übrigbleiben, zu denen nur eine Handvoll Leute kommen. Ist das sinnvoll?

Ich mache Ihnen zwei Gegenrechnungen auf:

Die erste lautet: Sprachkurse über das Radio, Beispiel Osteuropa. Die deutsche Sprache wird bei den Menschen dort immer attraktiver. Rund 14 Millionen Jugendliche lernen in dieser Region Deutsch, das damit, hinter der „lingua franca“ Englisch, an zweiter Stelle steht. In Ungarn, der Tschechischen Republik, der Slowakei und Kasachstan rangiert Deutsch sogar auf Platz Eins. In Prag oder Bratislava quittieren die Taxifahrer es mit Staunen, wenn man in typisch deutschem vorausseilendem Sprach-Gehorsam sein Fahrziel auf Englisch angibt. Schaltet man auf Deutsch um, erhellt sich das Gesicht des Chauffeurs, und die Fahrt kann beginnen.

Die Hörfunkprogramme der DW für Ost- und Südosteuropa werden über die Kurzweile und über zwei Satelliten verbreitet. Manche unserer Hörer besitzen eine Satellitenschüssel auf dem Dach, um unser Programm direkt zu beziehen. Andere können unser Programm und die Sprachkurse in UKW-Qualität über lokale Sender, sogenannte Rebroadcaster, empfangen. Diese Sender nehmen das Programm vom Satelliten-Himmel und speisen es in ihre lokalen Stationen ein.

Sprachkurse waren von Anfang an Teil des Sendeauftrages und des medienpolitischen Selbstverständnisses der Deutschen Welle. Schon kurz nach ihrer Gründung im Jahr 1953 wurde der erste Sprachkurs (mit dem „schönen“ Titel – „Lernt Deutsch bei der Deutschen Welle“) ins Programm genommen. Anfang der siebziger Jahre begann dann die enge Kooperation mit dem „Goethe-Institut“, mit „Inter Nations“ und dem damaligen „Deutschlandfunk“. Seit dieser Zeit wurden drei weitere Sprachkurse entwickelt, wobei das „Goethe-Institut“ traditionell den Autor für die Manuskripte stellte, die Deutsche Welle die deutschsprachigen Dialoge und Spielszenen für die Sendungen produzierte und „Inter Nations“ den Druck und Versand der Lehrbücher an die Hörer übernahm. So kann Kooperation aussehen.

Beispiel Nummer Zwei: Sie setzen sich irgendwo in der Welt an einen Computer und geben die „Internet“-Anschrift der Deutschen Welle ein. Sie erhalten Nachrichten, Berichte und Manuskripte. Durch einen Klick mit der Maus „surfen“ Sie, wie es Neu-Deutsch heißt, herüber zu Ihrem Institut, Herr Daweke. Das „Internet“-Postfach der Deutschen Welle wird täglich etwa 40 000 mal angeklickt – ich bezweifle, ob das „Goethe-Institut“ so viele Bücher ausleiht. Warum sollen wir nicht künftig Begleittexte oder Hintergrundinformationen zu Sprachkursen über den Computer anbieten? Vorstellbar wären Sprachlehrer, die im „Internet“ weltweit mit ihren Schüler kommunizieren. Etwa so, wie australische Lehrer, die per Funk Hausaufgaben an ihre Schüler in den „outbacks“, dem weiten Hinterland des fünften Kontinents, verteilen.

Heute ist das neue Buch des Medienmoguls und Gründers von „Microsoft“, Bill Gates, in Übersetzung hier in Deutschland erschienen. Es heißt „Der Weg nach vorn“. Gates schreibt, daß die Revolution der Information gerade erst begonnen habe. Die Kosten für die Datenübertragung werden weiter drastisch sinken. Der „information highway“, die Datenautobahn, werde mehr als nur ein Schlagwort für übereifrige Manager und aufgeregte Politiker sein. (Er könnte noch hinzufügen: optimistische Intendanten und innovative Institutsleiter!)

Gates zeigt, wie die Welt von morgen aussehen kann. Und wenn er „morgen“ sagt, dann meint er eine Welt in zehn oder vielleicht nur in fünf Jahren.

Wie wird die Kommunikationszukunft aussehen? Ein großer Teil der Dienstleistungs- und Produktangebote, die derzeit noch gedruckt vorliegen, werden unsere Kunden in Zukunft in elektronischer Form erreichen. Zum Teil werden unsere Interessenten im Ausland dann für diesen Extraservice auch zahlen müssen. Multimedia wird unser bisheriges Verständnis von Kommunikation durcheinanderwirbeln. Gemeint ist damit das Zusammenwachsen der bisher eigenständigen Informationsmittel Computer, Telekommunikation und Unterhaltungselektronik.

Multimedia hat sich noch nicht durchgesetzt, da erscheint am Horizont bereits die nächste technologische Raketenstufe; jene Technik, die notwendig ist, um eine sogenannte virtuelle Realität zu schaffen. Virtuell bedeutet, daß die vom Benutzer erlebte Realität nur scheinbar existiert. Die Wirklichkeit wird also simuliert. Schon bald werden Benutzer sich

einen Helm und Datenhandschuhe anziehen können, um dann eine virtuelle „Goethe“-Bibliothek zu betreten. Die Deutsche Welle gehört zu den Vorreitern dieser Technologie. Vor wenigen Monaten haben wir als weltweit erster Fernsehsender ein TV-Magazin ausgestrahlt, das komplett in einem virtuellen Studio modelliert wurde. Unseren Moderator haben wir mit Hilfe digitaler Technik in eine künstlich erzeugte dreidimensionale Kulisse gestellt. Unter ihm der Boden in Form einer europäischen Landkarte und in der Mitte eine sich drehende Weltkugel. Ich kann Ihnen versichern, das sieht teuflisch echt aus!

So exotisch dies klingen mag: Virtualität und Simulation könnten in Zukunft die Hauptmerkmale unserer „Goethe-Institute“ werden. In einem „Deutschlandkanal“ könnten sich die Interessenten unser Land erstmalig im Fernsehen ansehen, bevor sie als Besucher zu uns kommen; ob Manager oder Hausfrau – viele werden sich mit Hilfe eines virtuellen Bildungsprogramms weiterbilden können.

Schon heute haben große Industrie-Unternehmen die Chance des Lernens am Bildschirm erkannt. Ich war vor kurzem in einem privaten Lehrinstitut in Köln. Künftige Euro-Sekretärinnen lernten dort, an interaktiven Computerprogrammen, Französisch und Spanisch. Sie konnten ihr Tempo selbst bestimmen und bei Unklarheiten die audiovisuelle Lektion einfach wiederholen. Das Ansprechen mehrerer Sinne gleichzeitig und die Interaktivität beim Benutzer optimierten so den Lernerfolg.

Wir müssen bei unserer Arbeit erst noch lernen, unorthodox zu denken. Wir müssen neue Informationsfelder entdecken, die jenseits der Sprachschulung und dem – auch erweiterten – Kulturbegriff liegen. Es reicht eben nicht aus, neben Goethe und Thomas Mann avantgardistische Kunst oder Günther Grass ins Programm zu nehmen. Wir brauchen einen quantitativen und qualitativen Quantensprung. Umweltdaten könnten über die „Goethe-Institute“ den südamerikanischen Staaten zugänglich gemacht werden. Oder Verwaltungsliteratur und -kurse den osteuropäischen Behörden. Wir könnten medizinische Literatur über das „Internet“ nach Ulan Bator eingeben. Und die Institute der Mittler würden dann einen Computer und einen Drucker haben, so daß sich unsere Kunden das neue Fachwissen – auf Papier – in ihr Krankenhaus mitnehmen könnten.

Ich sage hier ganz bewußt „Kunden“. Bisher sprachen wir immer von „Benutzern“. Wir

müssen aber künftig den Service-Charakter unserer Vermittlungsarbeit verbessern. Ich kehre dabei ganz selbstverständlich vor meiner eigenen Tür. Unser „Internet“-Angebot wird zur Zeit gerade aktualisiert und benutzerfreundlicher gestaltet. Eine Seite im „World Wide Web“ sollte auch eine „Augenweide“ sein, und nicht, in typisch deutscher Oberlehrermanier, trocken und ohne Charme.

Ich plädiere hier in Stuttgart dafür, alle Mittlerorganisationen zu vernetzen. Wenn ich als Interessent die „home-page“ der Deutschen Welle anklicke, dann kann ich gleich zum „Goethe-Institut“ oder zur BBC weiterreisen. Aber einige Mittler fehlen, und ich bin sicher, daß dieses Manko auch bei Ihnen auftritt. Hier sollten wir unseren Benutzern den Gebrauch einfacher machen und den Service dadurch verbessern. Wer sich für Deutschland interessiert, sollte schnell und mühelos Information beziehen können.

Schöne neue Welt, um mit dem Zukunftskritiker Aldous Huxley zu sprechen! Eine Gefahr sehe ich schon: künftig könnten sich die Grenzen zwischen Virtualität und Realität verwischen. Schon heute ist das „normale“ Fernsehen nur eine unzureichende Wiedergabe der Wirklichkeit. Aber nichts wird so heiß gegessen, wie es gekocht wird. Die Eindrücke der Informationsgesellschaft 2000 sind zwar schon heute Wirklichkeit, die Durchsetzung wird aber wohl noch Jahrzehnte dauern. Die Gewohnheiten werden sich langsamer wandeln als der technologische Fortschritt. Denn von einem Prinzip wird sich auch die auswärtige Medien- und Kulturarbeit von morgen nicht verabschieden: den Menschen das zu geben, was sie verlangen. Und der Mensch ist von Natur aus zumeist konservativ. (Und in den meisten Fällen nimmt er lieber ein Buch in die Hand als eine CD-ROM in den Computer einzulegen.)

Kulturkritiker schlagen trotzdem Alarm. Kaum hat die Diskussion über Neue Medien in der auswärtigen Kulturpolitik begonnen, erahnen die ersten Berufspessimisten eine neue „Zweiklassengesellschaft“ derer, die Zugang zu den neuen Medientechniken haben, und derer, denen dieser Zutritt verwehrt bleibt. Natürlich hat nicht jeder Mensch einen Computer; obwohl das „World Wide Web“ inzwischen von rund 40 Millionen Anwendern benutzt wird. Aber seien wir doch einmal ehrlich: Hat jeder Bürger in Bandung Zeit und Geld, das „Goethe-Institut“ zu benutzen? Hinzu kommt, daß der Einfluß der Neuen Medien auf die Bürger natürlich weitaus geringer ist, als die meisten Leute annehmen. (Was aber nicht

heißt, daß wir uns diesem unumkehrbaren Trend verschließen dürfen.) Schwarzmalerei hat es in der Geschichte der Medien immer gegeben. Als in Deutschland vor zehn Jahren die privaten Rundfunkanbieter auf Sendung gingen, prophezeiten einige sozialdemokratische Melancholiker den Untergang des Abendlandes. Der ist – wie wir alle wissen – ausgeblieben. Was die Warnung betrifft, daß wir durch die neue Medienvielfalt sozusagen eine Fragmentierung der Gesellschaft „exportieren“, so ist der Trend zur Individualisierung viel älter als die Erfindung des Computers.

Die Simulation wird das Leben in der Wirklichkeit nie ersetzen, sondern lediglich verändern. Die Menschen werden durch die Neuen Medien weder glücklicher noch unglücklicher gemacht. Vielmehr werden sie – wie in der Vergangenheit – lernen, mit den neuen Möglichkeiten umzugehen.

Man braucht kein Prophet zu sein, um zu erkennen, daß diese High-Tech-Transportschienen in Zukunft an Bedeutung gewinnen werden. Erstaunlicherweise findet die gegenwärtige Diskussion aber unter Ausschluß neuer Technologien statt. Ich habe dazu in den letzten Monaten mit großem Interesse eine Serie im „Börsenblatt des Deutschen Buchhandels“ verfolgt. Hilmar Hoffmann, Präsident des „Goethe-Instituts“, sprach davon, daß die Bibliotheken die „tragenden Säulen der Kulturpolitik“ seien. Erich Riedel, Abgeordneter des Deutschen Bundestages, schrieb, daß „qualifizierte Deutschlehrer in großer Zahl fehlen“. Interessant fand ich auch die Ausführungen von Hans Heigert, dem früheren Präsidenten des „Goethe-Instituts“. Ihm „graust“ es vor deutschsprachigen Programmen via Satellit und Kabel. Bald werde man den „Bergdoktor“ auch am oberen Orinoko sehen können, warnte Heigert.

Neue Medien finden in dieser Diskussion überhaupt nicht statt. Und mit „Neue Medien“ meine ich noch nicht einmal interaktive, multimediale Kommunikationsmöglichkeiten. Soweit will ich gar nicht vorgreifen. Es scheint, als ob die Kulturverantwortlichen noch nicht einmal das Fernsehen und das Radio für ihre Arbeit entdeckt haben – und wenn, dann nur als „grauselige“ Vorstellung. Es ist schon erstaunlich, wie der Begriff „Deutsche Welle“ (dem man spätestens seit dem angekündigten Umzug von Köln in das Schürmann-Schwimmbad eigentlich nicht entgehen kann) in Bonn und München oftmals auf Achselzucken stößt. Vielleicht muß ich mir als Intendant ein solches „Blühen im Verborgenen“ auf die

eigene Fahne schreiben. Ich glaube aber nicht, daß dies an der mangelnden Akzeptanz der Deutschen Welle liegt, sondern an der Unfähigkeit der Mittlerorganisationen, die Medienrevolution richtig einzuschätzen.

Ich finde die Ausführungen von Herrn Heigert auch aus einem anderen Grund interessant. Ich gebe zu, daß ich die Fernseh-Heimatserie „Der Bergdoktor“ auch nicht so spannend finde. Aber der Alm-Arzt ist trotzdem zu begrüßen: „Der Bergdoktor“ füllt eine klare kulturpolitische Exportlücke – nämlich die Unterhaltung und vielleicht sogar ein bißchen Humor und Kitsch. Die Deutsche Welle macht zur Zeit in den Kabelnetzen Südamerikas die Erfahrung, daß wir uns gegen den Rauswurf und das Ersetzen durch Pay-TV-Kanäle wehren müssen. Im Englischen gibt es einen Spruch, der hierzu paßt: „If you can't beat them, join them“, was soviel heißt wie: „Wenn Du sie nicht kleinkriegst, dann mach gemeinsame Sache mit ihnen.“ Soweit soll es nicht gehen. Aber mein Fernsehdirektor hat erkannt, daß wir auch Unterhaltung ins Programm nehmen müssen. Was spricht dagegen, in Jugendsendungen wie unserem TV-Magazin „100 Grad“ auf lockere Weise Information über Deutschland zu vermitteln? Warum nicht mal ein Feature über die heile Welt eines Almdorfes, statt immer nur politisch korrekte Reportagen über Neonazis und angeblichen Ausländerhaß in der Bundesrepublik? Und selbstverständlich gehören auch Spielfilme ins Programm.

Die Neuen Medien werden die Vermittlung des Deutschlandbildes rasch verändern. Information wird künftig nicht mehr durch den Trichter der Mittlerorganisationen gefiltert. Stattdessen werden Fernsehen, Radio und „Internet“ nebeneinander existieren. Unsere Benutzer werden aus einem breiten Menü auswählen können. Die Aufgabe unserer Mitarbeiter am Ort wird es sein, Schneisen durch diesen Info-Dschungel zu schlagen.

Die Neuen Medien werden überkommene Präsentationsformen obsolet machen. Den gemütlichen Filmabend in der Deutschen Botschaft, mit einer Filmtrommel, die per Kurier sechs Tage aus der Zentrale unterwegs war, von einem bemühten, aber technisch unversierten Presseattaché eingelegt, wird es nicht mehr geben. Künftig werden die Auslandsinstitute Deutsche Welle-Magazine oder -Sendungen zeitgleich ausstrahlen.

Die neuen Medien erlauben es, zielgruppenorientiert zu arbeiten. Die Streuverluste der bisherigen auswärtigen Kulturarbeit werden vermieden. Anstatt einer Lesung des

Autors „X“, die man besucht oder auch nicht, werden viele Berührungen mit dem Buch möglich. So hat die Deutsche Welle zwei Büchermagazine in ihrem Programm: In unserer auch so genannten „Bücherhandlung“ stellen wir neue Belletristik vor; in der Sendung „Lese-Zeit“ werden Klassiker an Originalschauplätzen vorgetragen.

Die Neuen Medien werden aber auch zu Zusatzkosten führen, bevor sie sich amortisieren. Diese Mittel müssen an anderer Stelle eingespart werden. Und die neuen Technologien setzen Umgewöhnung und Flexibilität auf Seiten der Mitarbeiter voraus. Statt Ausleihscheine auszufüllen, wird die Ortskraft künftig Computerhilfe bei den Recherchen leisten müssen.

Die Neuen Medien sind eine Chance für die Vermittlung des Deutschlandbildes. Die „Info-Autobahn“ wird mehr Daten bewegen können. Und sie wird, wie eine richtige Schnellstraße, auch eine Gegenfahrbahn haben, auf der uns Informationen von außen erreichen.

Diesen Gedanken hatte damals schon Carlo Schmid, auch wenn ihm die Fachtermini der heutigen Computerwelt natürlich nicht bekannt waren. Carlo Schmid sagte: „Die entscheidende Frage scheint mir zu sein, ob wir in Deutschland uns selber in einer Weise darzustellen vermögen, die uns bei Menschen anderer Länder anziehender erscheinen läßt. Es wird viel gewonnen sein, wenn man den Verkehr mit uns nicht nur deswegen glaubt suchen zu müssen, weil man es für Handelszwecke glaubt nötig zu haben oder weil man deutsche Technik braucht ... Aber nur wenn wir dazu kommen, auch aus allgemeineren, ausschlechthin humanen Gründen heraus den anderen anziehend zu erscheinen, wird auf die Dauer politischen Nutzen bringen, was wir von uns im Ausland zeigen.“

Was der große alte Mann der Politik sagte, möchte ich zum Schluß festhalten, weil ich glaube, daß es als Botschaft für unsere Diskussion trägt. Wenn ich Carlo Schmid richtig interpretiere, dann kommt es weniger darauf an, wie man etwas vermittelt, als vielmehr darauf, was man mitteilt. Wir sollten also bei der Diskussion über die Aufgaben der Neuen Medien bei der Verbreitung des Deutschlandbildes an eines denken: Nur wenn wir ehrlich über die vielen Facetten des Lebens in diesem Land berichten, über die guten und die schlechten Seiten, die schönen und die traurigen Ereignisse, nur dann können wir überhaupt ein Echo erwarten. Und dieses Echo wollen wir ja auch haben.



Siegfried Vergin
Mitglied des Deutschen Bundestages
Stellvertretender Vorsitzender des
Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik

Postanschrift
Bundeshaus
HT 1105
53113 Bonn
Tel: (0228) 16 - 87 901
Fax: (0228) 16 - 88 901

Bürgerbüro
H 1, 14
68159 Mannheim
Tel: (0621) 26 050
Fax: (0621) 15 47 49

Bonn, 16.02.96

PRESSEMITTEILUNG

Mit der Bitte um Veröffentlichung:

Auswärtige Kulturpolitik muß gemeinsam gestaltet werden

Anläßlich der Vorstellung des Berichtes der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik durch den Bundesaußenminister warnt Siegfried Vergin, stellvertretender Vorsitzender des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik, vor einem Alleingang der Bundesregierung. Der Brief an den Außenminister hat folgenden Wortlaut:

Sehr geehrter Herr Dr. Kinkel,

bei einem Gespräch von Vertretern des Auswärtigen Amtes, den Mitgliedern des Unterausschusses Auswärtige Kulturpolitik und den zuständigen Haushaltsausschußmitgliedern der Fraktionen des Deutschen Bundestages im September 1995 war Einigkeit darüber erzielt worden, daß im Zusammenhang mit der Vorlage des Berichtes der Bundesregierung zur auswärtigen Kulturpolitik ein Symposium in der Verantwortung von Auswärtigem Amt und Parlament durchgeführt werden sollte.

Den Bericht der Bundesregierung haben Sie gestern der Öffentlichkeit vorgestellt. Nach den mir vorliegenden Meldungen, haben Sie allerdings das geplante Symposium nicht erwähnt. Ich möchte deshalb an das damalige Gespräch erinnern und daran festhalten, daß die im Rahmen dieses Gesprächs erreichte Übereinstimmung in die Tat umgesetzt wird.

Aufgabe eines entsprechenden Symposiums sollte und mußte es sein, daß die Ziele und Inhalte der auswärtigen Kulturpolitik in Übereinstimmung mit den demokratischen Parteien dieses Landes diskutiert und formuliert werden. Im Augenblick sehe ich diese Übereinstimmung in Gefahr. Meine Sorgen im Zusammenhang mit der auswärtigen Kulturpolitik haben sich nach der Vorlage des aktuellen Berichtes der Bundesregierung eher verstärkt, so daß ich dringenden Handlungsbedarf sehe. Die Basis von 1975, eine von allen demokratischen Parteien getragene auswärtige Kulturpolitik, darf nicht durch einseitiges Regierungshandeln in Frage gestellt werden.

Persönliche Nachrichten

in memoriam

Wir trauern um unseren Kollegen

Hermann Bobzin

† 11. 02. 1996

Auslandstätigkeit

1972–1976 Montevideo

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

Der Vorstand

Neue Mitglieder (Inland)

GROSSBACH, Günter; Schultheißenstraße 11,
77815 Balzhofen
RÖTHEMEYER, Ingeborg; Im Brühl 12, 72770
Reutlingen
SCHARFENBERGER, Bernd; Pommernstraße 11,
76829 Landau
SCHNEIDER, Hans-Heinrich; Friedrich-Ebert-Stra-
ße 6, 91154 Roth
SEIBOLD, Beate; Gabelsberger Straße 17, 94315
Straubing
WOLTER, Jörg; Huntestraße 21, 26135 Oldenburg

Neue Mitglieder (Ausland)

APWEILER, Dr. Arnold; Fachberater in Moskau
BAUER, Helmut; DS Windhoek
BECKMANN, Reinhard; DS Barcelona
BENNING, Maria; Kosice/Slowakei
BUTZ, Teja; Fachberater in Rumänien
DEMETZ, Hans-Jürgen; Fachberater in Rumänien
FLASCH, Elfriede; Jihlava/Tschechien
FREYTAG, Marion; DS Santa Cruz de Tenerife
FUES, Ingesuse; Baia-Mare/Rumänien
HAUPT, Sabine; XVII. Liceum, Warszawa/Polen
HOFFMANN, M. A.; DS Beirut
HUG, Dr. Klaus; Poprad/Slowakei
JACOBI, Ulrike; N. LaszcoGim/Komlo Ungarn
KELLERMANN, Heinrich; DS Barcelona
KEMTSCHKE, Roland; Iasi/Rumänien
KESER, Karin; DS Caracas
KLEINJUNG, Helmut; DS Caracas
KLEISS, Arno; DS Moskau
KOCHEISE, Georg; DS Rom
LIPPERT-ADELBERGER; DS Rom

NEUMANN, Simone; Szczecin/Polen
MAIER, Michael; DS La Paz
MEILER, Helga; DS Bukarest
MEINECKE, Klaus; DS Mailand
REIMERS, Reinhard; DS Lima
ROEDER, Martin; DS Rom
ROHDE, Kerstin; Szczecin/Polen
SCHUBERT-KÖVENDI; Nagykallo/Ungarn
SCHUMACHER, Jens; DS Caracas
SCHWEIZER, Ilse; Tallinn, Estland
SPIGLER, Rudolf; DS Guatemala
STÖSSER, Frank; Bukarest/Rumänien
STURM, Ingrid; DS Barcelona
THÖR-WEIDLICH, Ute; DS Rom
TILP, Jürgen; DS Istanbul
TSCHIRNER, Martina; DS Den Haag
WEBER, Michael; DS Bukarest
ZIMMER, Elisabeth; Viljandi/Estland

Anschriftenänderungen (Inl. → Ausl.)

ABT, Christoph; Whitfield/Australien
EICHKORN, Werner; DS Athen
MAHNKOPF, Heidebert; DS Valparaiso/Chile
MÜLLER, Bernd; Goethe-Schule, Buenos Aires
SAUTER, Günter; DS Montevideo
SCHÜRROLZ, Benedikt; DS Arequipa
SIMM, Peter; Lycee Buc

Anschriftenänderungen (Ausl. → Inl.)

CAMPE, Hans-Heinrich; (DS Lima), Kunzenhof 4c,
79117 Freiburg
EHMANN, Gerhard; (DS La Paz), Sigismund-Stra-
ße 8a, 78462 Konstanz

GLÜSENKAMP, Bernhard; (DS Lima), Bertolt-Brecht-Straße 19, 49088 Osnabrück
 HACKMACK, Thomas; (Leopoldina/Bras.), Große Straße 8, 21521 Aumühle
 HAGEDORN, Karl; (DS Kapstadt), Kneippstraße 22, 46459 Rees
 KABELKA, Hans-Werner; (DS Barcelona), Katemberger Straße 66, 42115 Wuppertal
 KAHNWALD, Dr. Harald; (DS Barcelona), Körnerstraße 19, 35039 Marburg
 KROCKENBERGER, Klaus; (DS Lima), Grünberger Weg 3, 74189 Weinsberg
 NEIMÖCK, Hartmut; (Lerotholi Lesotho), Ilisenburger Weg 4, 22455 Hamburg

PREUK, Wolfgang; (DS Lima), Am Bahnhof 17, 38470 Parsau
 REHM, Wolfgang; (DS Barcelona), Alemannenstraße 14, 73230 Kirchheim/Teck
 TUIHÉR-FRIED, Anke; (DS Ankara), Siemensstraße 30, 31535 Neustadt
 WEIST, Klaus; (DS Lissabon), Aachener Straße 15, 51145 Köln

Neue Obleute

SCHILKE, Dorothea-Elisabeth; DS Caracas
 SCHMITT, Karlheinz; DS Lima

Berichtigung

Herr Erhard Fries ist weiterhin an der DS Cali/Kolumbien und nicht wie in Heft 3/95 gemeldet ins Inland zurückgekehrt. Im Inland befindet sich dagegen unser Mitglied Rainer Fries, der an der DS San José/Costa Rica war und zur Zeit („noch?“) nicht an der DS Cali seinen Dienst verrichtet.

Wir bitten die Verwechslung zu entschuldigen und bedanken uns an dieser Stelle für alle Hinweise, die zur Ergreifung der Fehlerteufel führen.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Birkenfeld, Helmut, Meister-Johann-Str. 2, 50933 Köln
 Dombois, Achim von, Rembrandtstr. 2, 50999 Köln
 Gaigl, Hartmut, Hindenburgstr. 90, 71229 Leonberg
 Kellner, Gertraud, St. Anna-Str. 26, 83317 Teisendorf
 Kerscher, Dr. Rudolf, Birkenstr. 40, 86199 Augsburg
 von der Linden, Dr. B., Dr.-Heinrich-Winter-Str. 5, 64646 Heppenheim/Bergstr.
 Lindenthal, Peter, 40, Via del Sudario, 00186 Rom, Italien
 Michel, Dr. Herbert, Colegio Humboldt, Apartado 3749, San Jose 1000, Costa Rica
 Munderloh, Bernd, c/o Colegion Aleman de Valparaiso, Casilla 26-D, Vina del Mar, Chile
 Sauer, Dr. Manfred, Am Walderstrand 51, 58093 Hagen
 Schäfer, Hans-Wilhelm, Nordstr. 12, 34454 Arolsen-Mas.
 Schänning, Werner, Str. Aron Pumnul 2, 3050 Sighisoara, Rumänien
 Schneider, Stephan, Teobaldo Power 6, 35310 Santa Brígida/Monte, Gran Canaria, Spanien
 Schwarz, Dr. Paul, Stalbühlweg 15, 76829 Landau/Pfalz
 Vergin, Siegfried, Bundeshaus, HT 1106, 53113 Bonn
 Weirich, Dieter, Raderberggürtel 50, 50968 Köln
 Werner, Harry, Hobsweg 52, 53125 Bonn

Interkulturelles Training

auch für Auslandslehrer notwendig

Dienstagmorgen, 1. große Pause: Pablo Perez kommt aus dem Deutschunterricht des kürzlich eingetroffenen deutschen Lehrers Helmut Icksmann. Pablo hat keine Uniformjake an; sein weißes Hemd hängt ihm teilweise aus der Hose. Dem neuvermittelten Kollegen ist dies nicht aufgefallen, und außerdem: diese Schuluniform ist dem Kollegen Icksmann viel zu militärisch; warum sollte also ein etwas individuelleres Aussehen nicht möglich sein?

Kollegin Soledad Urrutia, der dieses Verhalten sofort aufgefallen ist, wird wieder in ihren Vorurteilen über deutsche Lehrer¹ bestätigt. Sie kümmern sich kaum um die Einhaltung der Vorschriften, die das Tragen einer Uniform regeln.

Montagvormittag, 11.37 Uhr. Kollegin Monika Zettfrau, ebenfalls neu vermittelt, hätte ihren DaF-Unterricht bereits vor zwei Minuten beginnen sollen (zwischen der 3. und 4. Stunde gibt es keine Pause, sondern nur Lehrerwechsel). Sie betritt durch die offenstehende Tür den Klassenraum, in dem ihre Kollegin Jimena Gonzales noch Eintragungen ins Klassenbuch vornimmt und sich gleichzeitig mit Schülern über die vorausgegangene Geschichtsstunde unterhält. Frau Zettfrau betritt freundlich grüßend das Klassenzimmer und stellt ihre Tasche auf das Lehrerpult, an dem Sra. Gonzales noch schreibt. „Lassen Sie sich ruhig Zeit“, beruhigt sie ihre Kollegin, der es sichtlich unangenehm ist, daß Frau Zettfrau schon im Klassenraum ist.

Jimena Gonzales denkt, daß sich wieder einmal ihr Vorurteil über die Unhöflichkeit und Respektlosigkeit der deutschen Kollegen bewahrheitet. Warum kann sie nicht draußen warten, wie alle ‚vernünftigen‘ und normalen Lehrer es tun würden. Sie bricht so einfach und direkt in ‚meinen‘ Klassenraum ein.

Ansgar Jedermann gibt am Ende seines ersten Schulhalbjahres in seiner 11. Klasse (DaF-Unterricht) die mündlichen Noten bekannt. Es war ja schon schwierig genug, mündliche Noten zu geben, da sie auf Fragen alle durcheinander antworten – wenn sie denn antworten ... und diese Regelung, die mündliche Mitarbeit in einem Kommunikationsfach wie Deutsch als Fremdsprache nur 20 % zählen zu lassen ... einfach lächerlich, denkt er. Herr Jedermann gibt Jose Pereira eine 3–

(nach deutschem Zensurensystem). Jose denkt, was viele seiner Klassenkameraden denken: Drei minus! Ungerecht! Wie können diese deutschen Gerechtigkeitsapostel nur so subjektive Noten geben? Nur die Extrovertierten kriegen gute Noten, und die ruhigen Schüler bekommen die schlechteren Noten. Die können doch nichts dafür, daß sie ruhig sind. Man sollte die mündlichen Noten ganz abschaffen.

Die ersten beiden Beispiele über das Verhalten von deutschen Kollegen an ihrer neuen Schule im lateinamerikanischen Ausland stellen nur zwei von einer Unzahl möglicher und tatsächlich vorgekommener Fettnäpfchentreterien dar, die den beiden Kollegen jedoch gar nicht aufgefallen sind. Das dritte Beispiel läßt die Unkenntnis über die in der Zensurenggebung unbewußt wirkenden Kulturstandards erkennen. Dieses Nicht-Bewußtsein bzw. diese Unkenntnis wird bei den oben beschriebenen Lehrkräften erhalten bleiben (und könnte sogar in Arroganz umschlagen), wenn sie nicht bald über die unterschiedlichen Wertvorstellungen und Sitten in ihrem Gastland aufgeklärt werden bzw. wenn sie keine feinfühligsten Antennen besitzen, die ihnen signalisieren, daß etwas an ihrem Verhalten nicht ganz landeskonform ist.

Für die Auslandsdienstlehrkräfte Icksmann, Zettfrau und Jedermann sind ihre eigenen Verhaltensweisen richtig und brauchen an einer Deutschen Schule im Ausland auch nicht in Frage gestellt zu werden. Oder doch?

Ich frage mich:

– Reicht der Hinweis für potentielle Bewerber aus, daß ein Auslandslehrer auch „Aufgaben zu übernehmen“ hat, „die der internationalen Verständigung dienen und den kulturellen Austausch fördern“ (Bundesverwaltungsamt 1982)?

– Reicht das Lesen des „Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheides“ aus? Dort heißt es unter Nr. 2 und 3:

„Die Lehrkraft hat das nationale, religiöse und sittliche Empfinden der Menschen des Gastlandes zu respektieren und sich zu bemühen, ihre Lebensart und Denkweise zu verstehen.

Die Lehrkraft hat [...] sich so zu verhalten, daß ihr persönliches Auftreten positives In-



(Zeichnungen: Rodrigo Garcia S.; aus: Munderloh/Krauss 1993)

teresse und Aufgeschlossenheit für die Bundesrepublik Deutschland, ihre freiheitliche demokratische Grundordnung sowie die deutsche Kultur mit dem Ziel weckt, Verständigung ebenso wie Begegnungsbereitschaft zwischen Menschen des Gastlandes und der Bundesrepublik Deutschland zu fördern" (Bundesverwaltungsamt 1992).
 – Reicht es aus, wenn das BVA – ZfA – „die Auslandsdienstlehrkräfte durch aufgabenspezifische Lehrgänge auf ihre Tätigkeit im Ausland vorbereitet“ (Bundesminister ... 1994)?

Ich meine: Nein.

Mir kommt es so vor, als ob davon ausgegangen wird, daß wir Auslandslehrer kraft unseres Lehrerdaseins bereits interkulturell trainiert worden sind und deshalb ein spezielles Training nicht nötig haben. Das wiederum erinnert mich an die 50er und 60er Jahre, als man davon ausging, daß Gymnasiallehrer keine bzw. nur geringe Pädagogikkenntnisse zum 1. Staatsexamen vorweisen mußten. Oder an die Misere der Hochschullehrer, denen ja mit der Erringung des Dokortitels bzw. der Habilitation auch die Kenntnisse der Hochschuldidaktik und -methodik nur so zugeflossen sind – und zwar so „gut“, daß heute die Studenten die Lehrfähigkeit ihrer Professoren bewerten müssen, um die Spreu vom Weizen trennen zu können.

Fazit: So wie im Bereich der Lehrerbildung gravierende Änderungen vorgenommen worden sind und im Bereich der Hochschuldidaktik versucht wird, die Mängel zu beseitigen, so müssen meines Erachtens die „aufgabenspezifischen Lehrgänge“ in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen dahingehend geändert werden, daß ein interkulturelles Trai-

ning in die Vorbereitung auf einen längerfristigen Auslandsaufenthalt aufgenommen wird. Ein Training, das eine Bewußtmachung der eigenen Wertvorstellungen umfaßt, eine Sensibilisierung für die fremde Kultur beinhaltet und die Kulturschocks bei der Aus- und Heimreise thematisiert.

In anderen Bereichen wird interkulturelles Training schon seit langem von weltweit operierenden Firmen für die Mitarbeiter durchgeführt, die ins Ausland geschickt werden sollen. Man hat nämlich festgestellt, daß durch Unkenntnis und Fehlverhalten einzelner Manager im interkulturellen Bereich Milliardenverluste verursacht worden sind, indem z. B. Verträge in letzter Minute nicht unterzeichnet wurden (Ferraro 1994).

Auch sogenannte „Non-Profit-Organisationen“ wie Kirchen, Kulturinstitute, Austausch- und Entwicklungshilfeorganisationen bereiten ihre zukünftigen Auslandsmitarbeiter umfassend vor.

Die bundesdeutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) führt z. B. „Intercultural Project Management“-Kurse für ihre Mitarbeiter durch, die sich gezielt mit dem anderen Denken und Fühlen der Gastnation beschäftigen. Theoretisch (durch Referate, Texte) und praktisch (durch Rollen- und Plan-spiele sowie Fallstudien) werden die Teilnehmer auf die fremde Kultur und das Umgehen mit ihren zukünftigen Mitarbeitern vorbereitet. Schließlich sollen die aus Steuergeldern finanzierten Projekte ja auch erfolgreich sein. Und aus den Fehlern, die in der Vergangenheit im Entwicklungshilfesektor gemacht worden sind, ist man klug geworden. Lieber ein (zwar teures) interkulturelles Training vorher als ein (noch teureres) Scheitern des Projektes danach.

Nur bei den über 1500 (!) Auslandslehrern, Schulleitern, Fachleitern und Fachberatern, die z. Zt. im Ausland sind und dort an deutschen und ausländischen Schulen Deutsch unterrichten, ausländische Erziehungsministerien beraten und ausländische Deutschlehrer fortbilden, ist bisher auf ein interkulturelles Training verzichtet worden. Vielleicht deshalb, weil bisher keine zählbaren DM-Verluste aufgetreten sind?

Das bedeutet, daß es mehr oder weniger dem Zufall überlassen bleibt, ob eine „Verständigung“ stattfindet und „Begegnungsbereitschaft zwischen Menschen des Gastlandes und der Bundesrepublik Deutschland“ ermöglicht wird. Denn die wunderbar klingenden Formulierungen in den Merkblättern, Zuwendungsbescheiden und im Rahmenstatut werden weder bei Vorbereitungslehrgängen des BVA noch im Gastland an den Deutschen Schulen selbst in konkrete Schritte zu einem interkulturellen Lernen umgesetzt.²

Auf eventuell auftretende Probleme werden die Lehrer nicht vorbereitet, und Strategien zu deren Lösung werden ebenfalls nicht vermittelt. Damit werden die Kollegen allein gelassen, was bedeutet, daß im Umgang mit den neuen Schülern, Eltern, Kollegen, dem Schulvorstand viele Reibungspunkte aus Unkenntnis entstehen, die den Schulbetrieb zum Teil erheblich belasten. Ganz abgesehen von den persönlichen Umstellungsschwierigkeiten, die für sich allein schon ein großer Streßfaktor sind. Die Probleme würden sicherlich durch ein interkulturelles Training zum großen Teil gar nicht erst entstehen.

Wie könnte nun ein Konzept zur interkulturellen Vorbereitung der Auslandslehrer aussehen? Es müßte meiner Ansicht nach aus den folgenden vier Teilen bestehen, die aufeinander aufbauen und miteinander verzahnt sind:

- I. Verdeutlichung des Anforderungsprofils eines Auslandslehrers
- II. Das allgemeine interkulturelle Training während des Vorbereitungslehrganges im Inland
- III. Das spezielle interkulturelle Einarbeiten vor Ort im Ausland
- IV. Die Wiedereingliederung ins heimatische Schulsystem

I. Das Anforderungsprofil eines Auslandslehrers

Im Merkblatt für künftige Lehrer an Deutschen Auslandsschulen sollten die Eigenschaften aufgelistet werden, die ein relativ problemfreies Einleben in ein Gastland nach-

gewiesenermaßen erleichtern. Nach Auswertungen und Erfahrungen von L. Robert Kohls (Kohls 1984²), der im Auftrag der US-Regierung über 20 Jahre lang Ausländer auf das Leben in den USA und US-Amerikaner auf das Leben im Ausland vorbereitet hat, sind dies vor allem:

1. der Sinn für Humor, weil im Ausland immer viele Dinge geschehen, die einen wütend oder verlegen oder deprimiert machen. Dazu Abstand zu gewinnen und darüber lachen zu können, ist oftmals die einzige Möglichkeit, sie zu verkraften;
2. eine niedrige Erwartungshaltung zu haben, denn man kann im fremden Land und einer eventuell noch nicht beherrschten Fremdsprache bei zu hoch gesteckten Zielen nur enttäuscht werden;
3. die Fähigkeit, versagen zu können, denn jeder versagt im Ausland irgendwann einmal; das ist sozusagen bei einem längerfristigen Aufenthalt „eingebaut“. Da ja nur „besonders geeignete“ und „im Schuldienst sehr bewährte“ (BVA 1982) Lehrer – also im heimatischen Deutschland sehr erfolgreiche Lehrkräfte – ins Ausland dürfen, haben sie manchmal eine niedrige Frustrationstoleranz und wirken dann arrogant, was für alle, die mit ihnen arbeiten müssen, eine Belastung darstellt.

Weitere Fähigkeiten sind nach Kohls u. a. „Neugier, menschliche Wärme, Toleranz gegenüber unklaren, vieldeutigen Situationen, Empathie, Beobachtungsgabe und ein gesundes Selbstvertrauen“ (Kohls 1984², übersetzt v. V.).

Nebenbei: Auch die Austauschorganisation AFS (American Field Service) betrachtet den Sinn für Humor und die Fähigkeit, versagen zu können, als Hauptkriterien für ein erfolgreiches (Über-)Leben im Ausland.

Die Schulleiter und übergeordneten Dienststellen müßten über das Anforderungsprofil eines Auslandslehrers informiert sein, damit sie ihre Berichte dementsprechend formulieren können. Dadurch bekämen die ZfA und die Schulvorstände und Schulleiter an den Deutschen Schulen im Ausland ein realistischeres Bild vom Bewerber. Dieses Anforderungsprofil sollte von der Zentralstelle erarbeitet und den Dienststellen zur Verfügung gestellt werden.

II. Das allgemeine interkulturelle Training während des Vorbereitungslehrganges

Im Vorbereitungslehrgang muß genügend Zeit für ein allgemeines interkulturelles Trai-

ning zur Verfügung stehen. Denn was nützt der inhaltlich beste WerWieWas-Unterricht, wenn es auf der interkulturellen Ebene zu Fehlverhalten seitens des deutschen Lehrers kommt und die Schüler eine Abneigung gegen den Lehrer entwickeln?³

Von den z. Zt. aktuellen Methoden zur interkulturellen Vorbereitung (vergl. Bittner und Reisch 1993) scheint mir der Sensibilisierungsansatz für „normale“ Auslandslehrer⁴ am geeignetsten zu sein, da er ohne größere Schwierigkeiten in den Vorbereitungslehrgang der ZfA eingebaut werden könnte. Das Ziel dieses Ansatzes ist es, „Bewußtsein für die eigene kulturelle Prägung (zu) schaffen, Vorurteile (zu) verdeutlichen und Offenheit (zu) stärken.“



Zentrale Themen sind: „Ängste und Hoffnungen, bezogen auf den Auslandsaufenthalt; Vorurteile und Stereotypen; menschliche Errungenschaften fremder Kulturen“ (Bittner und Reisch 1993).

Dieser Ansatz müßte meiner Meinung nach durch das Lernen von „Kulturstandards“ (Reisch 1991) erweitert und durch Informationen über den zu erwartenden Kulturschock ergänzt werden (Bergemann/Sourrisseaux 1992; Draine/Hall 1988; Hofstede 1991; Hess 1994). Ferner sollten unbedingt Hinweise und Tips gegeben werden, wie man es erlernen kann, eine fremde Kultur zu verstehen und zu durchdringen. J. Daniel Hess (Hess 1994) hat zu diesem Thema ein ausführliches Programm entwickelt, das z. B. sehr detaillierte Beobachtungsaufgaben enthält.

Von dem Gewährwerden kaum wahrnehmbarer Unterschiede, dem Erkennen von non-verbalen Zeichen und Gesten bis hin zu fünf verschiedenen Techniken des Tagebuchführens und den Kennenlernstufen zwischen den Geschlechtern lehrt er den Leser, wie man dahinterkommen kann, auf welche Weise eine fremde Kultur „funktioniert“.

Dieser allgemeine Teil sollte je nach Lehrgang (z. B. für neue Lehrkräfte an südamerikanischen Begegnungsschulen und Schulen mit verstärktem Deutschunterricht) natürlich schon auf die spezielle Region ausgerichtet sein.

Im zweiten Teil des Vorbereitungslehrganges, der ja im Ausland stattfindet, müßte eine Vertiefung durchgeführt werden, indem z. B. Beobachtungsaufgaben erteilt werden mit dem Ziel, die Lehrgangsteilnehmer auf die interkulturellen Unterschiede hin zu sensibilisieren – auch durch Planspiele, Kurzprojekte, Fallstudien etc. (Beispiele bei Kohls 1994, Gochenour 1994, Tyler 1987, Reisch 1991).⁵

III. Das spezielle interkulturelle Einarbeiten vor Ort

Eine weitere Betreuung der Lehrkraft müßte von der jeweiligen Deutschen Schule vor Ort geleistet werden. Deutsche Begegnungsschulen und Schulen mit verstärktem Deutschunterricht sind zwar dem Namen nach deutsch, aber in Wirklichkeit sind sie brasilianische, argentinische oder chilenische Privatschulen, die nur zu einem geringen Prozentsatz von „deutsch-deutschen“ Schülern besucht werden.

Auch die Organisationsstruktur, die Unterrichtsmethodik und die „Schulphilosophie“ ist anders. So ist z. B. ein chilenisches Colegio Aleman einer US-amerikanischen High School ähnlicher als einem deutschen Gymnasium oder einer deutschen Realschule.

Dort wird der neue Kollege über die besonderen Verhältnisse des Gastlandes und der Schule informiert, und die vorherrschenden Werte, Einstellungen und unsichtbaren Regeln der Schüler, Eltern und (vor allem auch der nicht deutsch sprechenden) Kollegen werden erklärt, um eine möglichst reibungslose Integration zu gewährleisten. Dazu wäre es vorteilhaft, wenn (idealerweise) der Schulleiter oder eine durch ihn beauftragte deutsche Lehrkraft zusammen mit einer bilingualen Ortslehrkraft ein Team bildeten, um durch konkrete Fallstudien und Rollenspiele realitätsnahe Situationen zu trainieren (vgl. Reiff 1994).

Dazu eignet sich meiner Ansicht nach die „Contrast-Culture“ Methode (Reisch 1991) besonders gut, die sich mit den verschiede-

nen Konzepten der Gastkultur und der eigenen befaßt – wie z. B. den folgenden (aus Munderloh/Krauss):

Chile

Konzept

Deutschland

ARBEIT

Un caballero no trabaja. (si no es su profesión)

Arbeit hat noch nie jemandem geschadet.

Der Gärtner macht die Gartenarbeit. Die ‚empleada‘ kocht die Marmelade ein. Der Rechtsanwalt macht keine Gartenarbeit. Die ‚dueña‘ kocht keine Marmelade ein.

Der Rechtsanwalt entspannt sich bei der Gartenarbeit. Die ‚Hausfrau‘ ist stolz auf ihre selbst eingekochte Marmelade. Die Devise lautet: „Mach es selbst.“



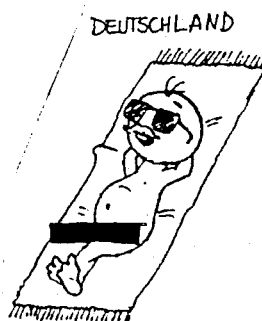
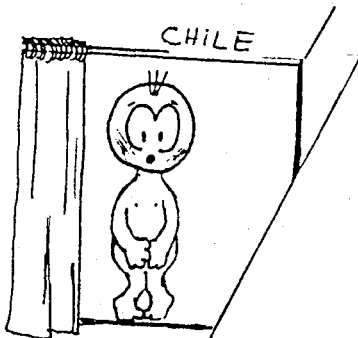
KÖRPER

Man muß den Körper schöner machen durch Enthaarung an den Beinen und unter den Achseln.

Der Körper ist von Natur aus schön – man braucht nur etwas dezent nachzuhelfen.

Nacktheit ist eine Sünde.

Nacktheit ist natürlich.



Auch wäre es sehr nützlich, wenn die Schulen z. B. die Berichte der ‚verlängernden‘ und zurückkehrenden Kollegen, Rundbriefe der Kollegen, einheimische Zeitungen und Zeitschriften sowie weitere Materialien auf interkulturelle Informationen hin durcharbeiten würden und daraus die notwendigen Vorbereitungsmaterialien zusammenstellten.

Das BVA sollte deshalb darauf aufmerksam machen, daß interkulturelle Informationen auch in die Verlängerungs- bzw. Rückkehrberichte gehören.

IV. Die Wiedereingliederung ins heimatische Schulsystem

Die Wiedereingliederung sollte durch Hinweise und Tips zur Vermeidung eines abermaligen Kulturschocks erleichtert werden. Hilfreich wären auch Schuladressen von Kollegen, die bereits im Ausland gewesen sind, daher die Probleme der Wiedereingliederung kennen und den ‚neuen‘ Kollegen behilflich sein können.

Noch wirkungsvoller wäre ein „Wiedereingliederungs- oder Rückkehrerseminar“, an dem vor allem diejenigen Lehrkräfte teilnehmen sollten, die sechs oder mehr Jahre im Ausland verbracht haben, denn oft ist ja der „Heimatschock“ größer als der Kulturschock anfangs im Ausland. Außerdem stünde dadurch den Schulen in Deutschland gleich zu Beginn eine voll einsetzbare Lehrkraft zur Verfügung, die nicht mehr dem Auslandsdienstort „nachweint“.

Dieses Rückkehrerseminar könnte in Verbindung mit dem letzten Heimaturlaub in den jeweiligen Bundesländern stattfinden, wobei dann die Möglichkeit geschaffen werden müßte (noch eine Aufgabe für den BLASCHA!), den Heimaturlaub in den Ferien während des letzten Schuljahres zu nehmen.

In allen vier Teilen sollten auch stets Informationen, Hinweise und Tips für die mit ausreisenden Ehegatten und Kinder gegeben werden (vgl. Bertram 1994).

Zur Durchführung des oben skizzierten Konzeptes gehören neben im interkulturellen Training geschulten Mitarbeitern (für Teil III) vor allem engagierte und von der Wichtigkeit des interkulturellen Lernens überzeugte Kollegen, die das Wissen, die Fähigkeit und die Lust haben, neue Lehrkräfte vor Ort zu betreuen.

Und natürlich offene Ohren auf Seiten der neuen Kollegen und – ganz entscheidend – die Überzeugung von der Wichtigkeit einer interkulturellen Vorbereitung in der Zentral-

stelle, im BLASCHA und im Auswärtigen Amt sowie der politische Wille in diesen Institutionen, einschneidende Verbesserungen vorzunehmen.

Trotz der allgemein bekannten „schwierigen finanziellen Situation“ (Dr. Rusnak 1994) ist es unbedingt notwendig, die „hohe Qualität unseres Auslandsschulwesens“ (Dr. Rusnak a.a.O.) beizubehalten, und das gelingt meines Erachtens nur, wenn man es ständig qualitativ verbessert. Nichts ist gut genug, als daß es nicht noch verbessert werden könnte.

Auch wenn es schwierig, wenn nicht gar unmöglich sein wird, den Erfolg dieses interkulturellen Trainings quantitativ zu messen, bin ich davon überzeugt, daß nach einer so gestalteten Vorbereitung die neu entsandten Lehrkräfte (incl. Familie) den unvermeidlichen Streß eines vorübergehenden Auslandsaufenthalts besser verarbeiten werden. Höchstwahrscheinlich werden weniger Beschwerdebriefe von seiten der Schülereltern geschrieben, werden weniger nervenaufreibende Elterngespräche geführt, und es wird weniger Gesprächsstoff über die ‚Neuen‘ geben, die ja anscheinend alles besser wissen.

Helmut Icksmann würde Pablo wegen seiner fehlenden Uniformjacke zur Rede stellen, Monika Zettfrau würde draußen auf dem Gang warten, bis Jimena den Klassenraum verläßt, und Soledad Urrutia und Jimena Gonzales denken nichts Besonderes mehr über ihre neuen deutschen Kolleg/inn/en, da sie sich ja ‚normal‘ verhalten. Und Ansgar Jedermann würde seinen Schülern die mündliche Arbeitsnote ausführlich erklären, so daß Jose Pereira die Ansicht seines Lehrers zwar nicht teilt, aber versteht. Schließlich sollte auch er sich – als Schüler einer bikulturellen Schule – mit den interkulturellen Unterschieden auseinandersetzen.

Interkulturelles Training notwendig? – Nein, überflüssig!!

Anmerkungen:

- ¹ Bei den Lehrern und Kollegen sind die Lehrerinnen und Kolleginnen immer gleich mitgedacht.
- ² Beispiele für die konkrete Begegnungsarbeit am Auslandsdienstort finden sich bei Bertram (1994), der sie in dem Arbeitsgruppenbericht über „Vorbereitung der Auslandsdienstlehrkräfte auf eine Tätigkeit im Ausland“ bei der Sonnenbergtagung „Stand und Zukunft des Auslandsschulwesens“ referiert hat.
- ³ Schließlich ist es seit den Veröffentlichungen von Watzlawick (Watzlawick 1969) bekannt, daß der Beziehungsaspekt einer Kommunikation den Inhaltsaspekt bestimmt.
- ⁴ Die Bundesprogrammlehrkräfte sollten „vorbereitungsmäßig“ unbedingt den Auslandsdienstlehrkräften gleichgestellt werden – schließlich stehen sie den glei-

chen Anforderungen gegenüber, haben jedoch oft nicht einmal die Unterrichtserfahrung einer Auslandsdienstlehrkraft.

Für Schulleiter und Fachberater, die ja eher in einer (pädagogischen) Managementfunktion tätig sind, sollte meiner Ansicht nach die z. Zt. beste interkulturelle Vorbereitung (Reisch 1991) gut genug sein: ein einwöchiger Lehrgang z. B. beim Institut für Interkulturelles Management, bei dem sie die Kulturstandards des Gastlandes in bezug auf „Kommunikation, Führungsverständnis, Motivation, Entscheidungsfindung und Konflikt“ kennenlernen und induktiv erfahren können (Bittner/Reisch 1993).

Meines Wissens können sich Auslandslehrer ja bereits in Bad Honnef bei der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung auf ihren Auslandsaufenthalt vorbereiten, so wie es z. B. schon einige Kollegen und die Mitarbeiter des Goethe-Instituts tun.

Nur wird in sehr vielen Fällen die Landesschulbehörde diesen dafür notwendigen Sonderurlaub nicht genehmigen, weil zuviel Unterricht ausfällt. Die Hamburger Schulbehörde hat z. B. 1989 nicht einmal die 2. Woche des Vorbereitungslehrganges genehmigt, wenn die betreffende Lehrkraft bereits Erfahrungen mit DaF hatte – auch wenn diese Erfahrungen schon über 10 Jahre zurücklagen und in einem anderen Land gemacht wurden.

Es wäre wünschenswert, wenn der BLASCHA eine – für alle Bundesländer verbindliche – Sonderurlaubsregelung bei den einzelnen Kultusministerien „durchdrücken“ könnte, so daß alle Auslandslehrer einheitlich vorbereitet werden.

Literatur:

- Bennett, Milton, J.: A developmental approach to training for intercultural sensitivity. Portland 1986.
 Bergemann, N.; Sourisseaux, A. L. J.: Interkulturelles Management. Heidelberg 1992.
 Bertram, M.: Vorbereitung der Auslandsdienstlehrkräfte auf eine Tätigkeit im Ausland, in: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg in Zusammenarbeit mit der GEW (Hrsg.): Stand und Zukunft des Auslandsschulwesens. St. Andreasberg 1994.
 Bittner, A.; Reisch, B.: Aspekte interkulturellen Managements. Bad Honnef 1993.
 Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Merkblatt für Lehrer/innen, die vorüberge-

hend an Schulen im Ausland tätig werden wollen. Köln 1982.

Bundesverwaltungsamt, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid. Köln 1991.

Bundesminister des Auswärtigen/Präsident der Kultusministerkonferenz: „Rahmenstatut für die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland“. Bonn 1994.

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ): Workshop on Intercultural Project Management. Skript. Hua Hin (Thailand) 1991.

Deutsche UNESCO-Kommission: Handreichungen für den internationalen Schüleraustausch. Bonn 1991.

Draine, C.; Hall, B.: Kultur-Knigge Indonesien. Nördlingen 1988.

Ferraro, Gary P.: The cultural dimension of international business². Englewood Cliffs 1994.

Gochenour, Theodore (Hrsg.): Beyond experience². Yarmouth 1993.

Hess, J. Daniel: The whole world guide to culture learning. Yarmouth 1994.

Hofstede, Geert: Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management. Wiesbaden 1993.

Kohls, L. Robert: Survival for overseas living². Yarmouth 1984.

Kohls, L. Robert; Knight, John M.: Developing intercultural awareness. Yarmouth 1994.

Munderloh, B.; Krauss, S.: Handreichungen zur interkulturellen Landeskunde im DaF-Unterricht. Santiago 1993.

Reiff, M.: (Nur) eine Ortskraft, in: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg in Zusammenarbeit mit der GEW (Hrsg.): Stand und Zukunft des Auslandsschulwesens. St. Andreasberg 1994.

Reisch, B.: Kulturstandards lernen und vermitteln, in: Thomas, A. (Hrsg.): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken 1991.

Rusnak, Dr. J.: Schwerpunkte der künftigen Entwicklung im Auslandsschulwesen, in: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg in Zusammenarbeit mit der GEW (Hrsg.): Stand und Zukunft des Auslandsschulwesens. St. Andreasberg 1994.

Thomas, A.: Interkulturelle Kommunikation und kulturelle Identität, in: Außerschulische Bildung 2/90.

Tyler, V. Lynn: Intercultural interacting. Provo 1987.

Watzlawick, P.; Beavin, J. H.; Jackson, D. D.: Menschliche Kommunikation. Bern 1969.

Bernd Munderloh

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

Pädagogen, Unternehmer und Gewerkschafter: Bildungssystem erneuern

Mehr Freiräume für die Schulen gefordert

**„Lernen soll nicht in erster Linie Einzelwissen vermitteln“ /
Für sechs Jahre Grundschule**

Kl. Düsseldorf (Eigener Bericht) – Das deutsche Schulsystem braucht nach Ansicht von Erziehungswissenschaftlern, Unternehmern und Gewerkschaftern pädagogisch wie organisatorisch eine grundlegende Erneuerung. Dazu müsse die Vermittlung von Wissen und Bildung im Sinne praktischer Orientierungshilfen besser und schneller an die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und beruflichen Veränderungen angepaßt werden. Außerdem sollten die Schulen von der staatlichen Überreglementierung befreit und auch bei Personal- und Ausgabenentscheidungen erheblich mehr Autonomie erhalten, heißt es im Abschlußbericht der vom nordrhein-westfälischen Ministerpräsidenten Johannes Rau eingesetzten Bildungskommission.

Zu den wichtigsten konkreten Vorschlägen gehören der Übergang von der vier- zur sechsjährigen Grundschulzeit, die generelle Einführung der Ganztagschule auf allen Stufen sowie die Empfehlung, daß Lehrer künftig nicht mehr Beamte, sondern nach Tarifverträgen bezahlte Landesbedienstete sein sollen. Bei der Frage, ob 12 oder 13 Schuljahre auf das Abitur vorbereiten sollen, sind die Verfasser gegen eine starre Lösung. Schulabschlüsse wie das Abitur

sollten innerhalb einer Bandbreite je nach individuellen Leistungsfortschritten „zeitlich flexibel erworben werden“ können.

Zu den 22 Kommissionsmitgliedern, die Rau 1992 beauftragt hatte, Leitgedanken für die künftige Schul- und Bildungspolitik zu entwickeln, gehörten außer in- und ausländischen Erziehungswissenschaftlern führende Unternehmer wie der Chef der Deutschen Bank, Hilmar Kopper, der Vorsitzende der Bertelsmann Stiftung, Reinhard Mohn, und vom VW-Vorstand Peter Meyer-Dohm. In ihrer Denkschrift, die einen „offenen gesellschaftlichen Dialog über die Zukunft von Bildung und Schule“ anregen will, nennen sie zwei Hauptgründe für die Krise des Schulsystems: Die ideologischen Grabenkämpfe um die Schulstruktur (z. B. die Gesamtschule) hätten von einer zeitgemäßen Neudefinition von Inhalten und Zielen der Bildung abgelenkt und eine Reform blockiert; die Sparschwänge der öffentlichen Haushalte gefährdeten außerdem den Konsens einer ausreichenden öffentlichen Finanzierung des Bildungswesens, was einen effizienteren Einsatz der knappen Mittel notwendig mache.

Zentrales Anliegen der Kommission ist eine Reform, die den

einzelnen Schulen als „teilautonomen“ Einrichtungen bei der Lehrplangestaltung wie bei Personal- und Finanzentscheidungen möglichst viel Entscheidungsfreiheit läßt und den Staat auf den Erlaß von Rahmenvorgaben beschränkt. Zur Stärkung der Mitbestimmung und des gesellschaftlichen Bezugs schlägt die Kommission die Einrichtung von Schulbeiräten mit „sachkundigen Bürgern und Vertretern des Schulträgers“ in der Funktion von Kuratorien und Aufsichtsräten vor.

„Bildendes Lernen“ – so die Denkschrift – soll nicht in erster Linie eine Fülle von Einzelwissen vermitteln, sondern die Schüler bei dem Tempo gesellschaftlicher Veränderungen „handlungsfähig“ machen und die soziale Integration erleichtern. Dazu schlägt die Kommission vor, den klassischen Fächerkanon auf ein „Kerncurriculum“ zusammenzustrichen und mehr Raum für fachübergreifendes Lernen und neue Stoffangebote (Ökologie, Wirtschaft, Berufsleben) zu schaffen. Entschieden ist die Kommission für die Verlängerung der Grundschulzeit. Nach sechs Jahren werde die Wahl der angemessenen weiterführenden Schule zuverlässiger getroffen.

SZ v. 10. 10. 95

Das Streiflicht

(SZ) Wegen der nordrhein-westfälischen Kultusministerin Gabriele Behler befinden wir uns in einer Trotzhaltung. Behler hat, im Zusammenhang mit der Reform des Abiturs und in deutlich verächtlicher Anspielung auf den Kanon der sogenannten klassischen Fächer, folgendes gesagt: „Wenn wir eine Reform für das Jahr 2000 machen wollen, reichen uns nicht die Antworten aus dem 19. Jahrhundert.“ Daraufhin haben wir versucht, die Frage nach der Herkunft des Wortes Abitur zu beantworten. Es kommt von dem lateinischen *abire*, was soviel wie „weggehen“ bedeutet; der Abiturient ist ein *abiturus*, also einer, der demnächst abgehen will. Die Verbform *abiturus* erklären wir ein andermal, um nicht zuviel Leistungsdruck aufkommen zu lassen, aber daß *abire* okkasionell auch die Bedeutung „irgendwie davonkommen“ haben kann, sollte im Kontext mit dem Abitur nicht unerwähnt bleiben. Die Frage ist wohl soweit geklärt, mag gleich die Antwort zweitausend Jahre alt sein.

Der Konflikt, in dem Gabriele Behler und ihre Kumpel von der Kultusministerkonferenz stecken, ist schon erkennbar. Er läßt sich überspitzt auf die Grundfrage zurückführen, ob man der Wirtschaft, die einen user erwartet, einen jungen Menschen zumuten kann, der womöglich ein ganzes Hölderlin-Gedicht zu rezitieren vermag. Seit Jahrzehnten hüpfte die Bildungspolitik von Modell zu Modell, um der Zeit und ihren Anforderungen „Rechnung zu tragen“. In dessen bleibt der Eindruck, als ob sich nicht nur nichts verbessert habe, sondern als ob sogar die Eckpositionen ins Rutschen geraten seien: Die Wirtschaft klagt nach wie vor über das Fehlen von Top-Nachwuchskräften, doch Hölderlin kann auch keiner mehr aufsagen. Die Abiturienten spiegeln, wie es scheint, die allgemeine Misere getreulich wider, indem sie sich zwar allerlei vernetzte Spezialkenntnisse und eine gewisse fächerübergreifende Kompetenz erwerben, aber den großen Überblick dabei ersichtlich verlieren.

Ob der Abiturient früherer Zeiten, nur weil er das Spezialwissen verachtete, den großen Überblick hatte, sei dahingestellt. Trotzdem ist es wohl etwas zu früh, die Antworten aus dem 19. Jahrhundert jetzt gleich pauschal zum Schrott zu geben. Man sollte das jedenfalls nicht tun, solange noch die Vermutung gilt, daß die gern belächelten Güter der allgemeinen Bildung den Kopf viel weniger belasten, als manche glauben, daß sie vielmehr bei günstigen Voraussetzungen den Kopf fürs Leben ungleich freier machen können als allerlei ad hoc eingebläute Fachkenntnisse. Eine gute Note etwa in Deutsch muß die Studierfähigkeit nicht beeinträchtigen. Behler und Konsorten (bildungsspr.: Gefährten) sollten das bedenken, auf daß der Verdacht, für die Abiturreform reichten außer den Antworten aus dem 19. auch die Kulturpolitiker des 20. Jahrhunderts nicht aus, keine neue Nahrung bekomme.

SZ v. 9. 10. 95

Heinrich Hock GmbH UMZÜGE		Umzüge Luft-See-Land Verpackung - Lagerung Import und Export Abrechnung nach BVA-Richtlinien Telefon: 07 21-62 26 22 Telefax: 07 21-62 10 97
---	---	---

Pädagogisches

Die Pädagogik ist ein weites Feld, auf dem manchmal bunte Blumen blühen (auch seltene und seltene). Im letzten Heft stellten wir einen Beitrag über die „Offene Schule“ zur Diskussion, der ein erhebliches Echo hatte (Artikel dazu erschienen in Heft 3/98). Diesmal sind es sogar zwei Artikel (denen wir ein ebenso großes Echo wünschen): einer zum Einfluß der evolutionären Erkenntnistheorie auf die Pädagogik, ein anderer zur „Bilingualität“ vom Autor bewußt in Anführungszeichen gesetzt. Zur Bilingualität ohne Anführungszeichen fällt dem deutschen Lehrer im Ausland selbsterklärend sofort einiges ein: nicht nur, daß er die erwähnten Mischsprachen kennt (er hat jetzt eine neue kennengelernt: das Honterus-Deutsch), auch, daß er erstaunt ist ob der Menge an offenbar tatsächlich zwei- oder gar dreisprachigen Menschen, denen er in den letzten anderthalb Jahren begegnet ist, angefangen von seiner Putzfrau, die fließend eine ural-altäische und eine romanische Sprache beherrscht, bis hin zu Schülern und Studenten, denen es in keiner Weise schwerfällt, sich in bi- oder trilingualer Weise in einer romanischen, einer germanischen und in der besagten ural-altäischen Sprache nicht nur zu artikulieren, sondern umfassend auszudrücken. Der deutsche Lehrer im Ausland, der sich so ganz auf sein Hochdeutsch beschränkt sieht (dem er allerdings mit Herz und Hand dient – und das gern), blüht oft mit ein wenig Neid auf die oben genannten Personen, besonders dann, wenn er wieder einmal sich vergebens müht, in einem ihm fremden Idiom einen fehlerfreien Satz zu produzieren.

„Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Dritten Welt“ ist ein Artikel von Hans Schmidt betrifft, den der deutsche Lehrer im Ausland mit wachsendem Interesse, ja, mit Spannung gelesen hat und den er deshalb auch allen Geisteswissenschaftlern unter den Kollegen zur Lektüre empfiehlt, sofern sie in der Dritten Welt unterrichten – oder auch in der Zweiten; denn der deutsche Lehrer im Ausland fühlte sich beim Lesen ständig an baltische (oder baltisches?) Zustände erinnert.

M. E.

Evolutionäre Erkenntnistheorie und Pädagogik

Die evolutionäre Erkenntnistheorie (EE) ist eine der seit Jahren meistdiskutierten philosophisch-biologischen Theorien. Sie geht von der These aus, daß das menschliche Gehirn – wie alle anderen Organe auch – sich in evolutiver Anpassung entwickelt hat. Nicht nur Philosophen (K. R. Popper) und Biologen (K. Lorenz), sondern auch Psychologen (D. T. Campbell), Theologen (G. Altner) und Sprachwissenschaftler (N. Chomsky) setzten und setzen sich – in vielen Punkten kontrovers – mit ihr auseinander.

In dem Standardwerk „Evolutionäre Erkenntnistheorie“ schreibt Gerhard Vollmer: „Unser Erkenntnisapparat ist ein Ergebnis der Evolution. Die subjektiven Erkenntnisstrukturen passen auf die Welt, weil sie sich im Laufe der Evolution in Anpassung an diese reale Welt herausgebildet haben. Und sie stimmen

mit den realen Strukturen (teilweise) überein, weil nur eine solche Übereinstimmung das Überleben ermöglichte ... Hier wird eine erkenntnistheoretische Frage durch eine naturwissenschaftliche Theorie – die Evolutionstheorie – beantwortet“ (5. Aufl. Stuttgart 1990, S. 102).

Vollmers Beschränkung auf den biologisch-evolutiven Bereich schließt Untersuchungen auf ethischem, sozialem oder ästhetischem Gebiet sowie pädagogische Aspekte weitgehend aus. Die Gleichsetzung Gehirn = Verstand = Geist = Funktion des zentralen Nervensystems wurde besonders vom philosophischen Lager der EE kritisiert – von Popper und v. Dittfurth, aber auch von Lorenz und Eccles.

Vielleicht sollte man unseren Erkenntnisapparat als das Ergebnis einer *Koevolution* von Gehirn und *Geist* umschreiben, dann bekäme man auch Phänomene wie Ethik, Moral und Ästhetik in das Blickfeld der Betrachtung. Dann könnten auch Poppers Welt Drei, von Dittfurths Präexistenz des Geistigen und Teilhard de Chardins Noogenese in die Untersuchungen einbezogen werden.

Ob die evolutionäre Erkenntnistheorie nach Kopernikus, Darwin und Freud die 4. der großen Kränkungen und Demütigungen des menschlichen Selbstwertgefühls durch Wissensenerweiterung ist, wie einige Vertreter der EE behaupten, bleibe dahingestellt. Sie ist schon eher – um Kants Worte zur Charakterisierung der Aufklärung auf unsere Zeit zu übertragen – ein weiterer Schritt des Menschen „aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“, denn die EE führt zu einem tiefgreifenden Wandel unseres Menschenbildes, zu einer realistischen Selbsteinschätzung, indem sie uns hilft, die originären Antriebe unserer Existenz zu verstehen und – falls notwendig – zu modifizieren. Mit der Suche nach Zusammenhängen von Evolution, Ethik, Moral und pädagogischem Wirken stellt sich die Frage nach den Grenzen unserer Kultur- und Bildungsfähigkeit.

Untersuchungen über Aggressionen, Fremdenhaß, Personenkult, Massenhysterie u. v. a. m. setzen eine eingehende Kenntnis sowohl der kulturellen (zivilisatorisch-gesellschaftlichen) Evolution als auch der genetisch bedingten Strukturen des Individuums voraus.

Der alte Streit darüber, inwieweit erbbiologische oder Umweltbedingungen Phylogenese und Ontogenese des Menschen beeinflussen, erhält durch die EE neue Dimensionen. Bisher schien der gesellschaftliche Einfluß mehr ins Gewicht zu fallen als genetische Anlagen. Jetzt könnte das Pendel in das andere Extrem umschlagen, denn die EE Vollmacherscher Prägung birgt die Gefahr, analog zu den festen Strukturen des menschlichen Denkapparats ähnliche Strukturen in der

Triebphäre des Menschen zu suchen. Auch bleibt recht fraglich, ob die oft gezogenen Parallelen zwischen persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklung berechtigt sind. Hier besteht ein Forschungsbedürfnis. Leider existiert bisher noch kein fundamentales Werk über Aggressionen, obgleich sich bedeutende Denker aller Fachrichtungen seit Jahrzehnten mit diesem Problem auseinandersetzen. Ob hier die EE Abhilfe leisten kann?

Machte Freud noch der Pädagogik seiner Zeit (1930) den Vorwurf, sie bereite die Jugend nicht auf die Aggressionen anderer Menschen vor, deren Opfer sie zu werden bestimmt sei, sie entlasse diese mit „unrichtiger psychologischer Orientierung ins Leben“ (Das Unbehagen in der Kultur. Fischer TB, S. 119), so müßte heute der Blick auf das aggressive Potential in uns gelenkt werden – auf seine Entstehung und Auswirkung.

Ähnlich könnte die EE die Problematik von Propaganda/Reklame, Massenreaktionen und Humanitätsverlust bis zu den Ursprüngen verfolgen und so durchschaubar machen.

Eine allgemeine Rezeption der EE in den Erziehungswissenschaften ist bisher noch nicht erfolgt, ganz zu schweigen von umfassenden kritischen Stellungnahmen aus pädagogischer Sicht.

Viele Fragen bleiben offen. Als Zielvorstellung könnte man formulieren: Untersuchung der Grenzen der Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten durch eine evolutionäre Pädagogik, nachdem bereits die kognitiven Grenzen des Menschen durch die evolutionäre Erkenntnistheorie dargelegt wurden und z. Zt. versucht wird, die moralischen Grenzen durch die evolutionäre Ethik zu erklären.

Pädagogik als Reparaturbetrieb der Evolution? Warum nicht? Wurde doch die Pädagogik schon für weitaus schlechtere Ziele mißbraucht! Darüber hinaus ist der Gedanke nicht abwegig, im letzten Halbjahr vor der Schulentlassung (13.2) – sozusagen als Präventivmaßnahme – in einem fächerübergreifenden, interdisziplinären Unterricht die EE in den Mittelpunkt zu stellen. So könnten die Abiturienten und Abiturientinnen teilnehmen an gegenwartsbezogenen Gesprächen zwischen Naturwissenschaften, Philosophie, Psychologie, Soziologie und Theologie.

An (vorläufigen) Unterrichtsmaterialien und Anregungen zur Kritik dürfte es nicht fehlen – z. B. Funkkolleg 1992/93: DER MENSCH. Anthropologie heute/Fernstudien 1990: Evolution des Menschen u. v. a. m.

Dr. B. von der Linden

„Bilingualität“

Eine pädagogische Provinz hat ihre naturgegebene Berechtigung. Wenn sich jedoch das Provinzielle zu sehr in den Vordergrund drängt, entsteht eine bedenkliche Weltferne. Geht zuviel Welt und Wirklichkeit verloren, so verschwindet der Prüfstand, auf dem sich Lehrer und Schulfunktionäre immer wieder der Realität stellen müssen.

Zum Glück ist der gesunde Instinkt der Schüler ein Haken, der den Unterrichtenden in die Wirklichkeit zurückzerrt. In den oberen Etagen der Schulhierarchie ist das Abheben leichter.

So werden denn aus politischen Trends, wissenschaftlichen Teilergebnissen, gesellschaftlichen Forderungen und intellektueller Mode oft Suppen gebraut, die als Leckerbissen ans Volk gegeben werden, dort aber schwer genießbar sind. Sollte sich ein lehrend Schaffender unterstehen, die schlichte Dämlichkeit einer solchen Rezeptur den Köchen darzulegen, so bewährt sich der Dienstweg als Superblock.

Beispiele wüßte jeder sofort zu nennen. Hier genügen zwei:

1. Der Begriff des Transfer wurde in der angewandten Sprachwissenschaft geprägt und definiert. Als Linguistik zur Waffe gegen den kulturorientierten Deutschunterricht wurde und groß herauskam, wurde dieser Terminus aufgegriffen, im Bereich der Schule ungenau benutzt, verwässert und schließlich zu einer neuen hauseigenen Größe umgeformt, die wie ein Gockel mit falschen Federn in allen Schulen thronte. (vgl. H. W. Schäfer, Zum Begriff der Übertragung, in: Linguistik und Didaktik 25, 7. Jg. 1976, S. 38 ff.)
2. Nach Jahrzehnten extremer Spezialisierung in den Wissenschaften ergab sich ein die Forschung gefährdendes Fachidiotentum. Die natürliche Reaktion war der Ruf nach interdisziplinärer Arbeit, nach umfassenden Perspektiven, nach fächerübergreifenden Projekten. Diese Tendenz usurpierte man für die Schule, und wieder wurde ein Kind der Hochschulentwicklung als Wechselbalg an die Schulen verkauft. Den verantwortlichen Herolden fiel die Schiefheit der Gleichsetzung von akademischem und schulischem Fach nicht weiter auf; eben-

sowenig der Umstand, daß guter Schulunterricht von jeher fächerübergreifend war: Deutsch bezog Geschichte, Philosophie, Kunst und Sprachwissenschaft genauso ein wie eine Fremdsprache geografische, soziologische und historische Inhalte. Man stülpte auf den ohnehin altersschwachen und vielen wissenschaftlichen Erkenntnissen fernen Barackenbau der Stundentafel ein neues Projekt: fächerübergreifender Unterricht – gärender Wein in alten Schläuchen.

Ein vergleichbares Phänomen, das hier etwas genauer betrachtet werden soll, ist das in der Überschrift genannte; es steht in Anführungszeichen.

Hätten es die hehren Geister in den Kultusministerien doch wenigstens ‚Zweisprachigkeit‘ genannt! – Es wäre einen Hauch ehrlicher, nicht ganz so falsch und ohne den Schimmer von Halbbildung gewesen.

Seit Jahrzehnten ist Bilingualität Gegenstand der angewandten Sprachwissenschaft. Überblickt und vergleicht man die bisherigen Forschungsergebnisse, so besteht guter Grund zu der Annahme, daß nur etwa fünf Prozent aller Menschen die genetische und soziale Voraussetzung für Bilingualität mitbringen. Bei den übrigen 95 Prozent, also bei den normalen Menschen, gerät gleichzeitige und gleichwertige Aufnahme zweier Sprachen zur Semilingualität. Das heißt, der normale Schüler reduziert zwei Sprachen auf das Volumen einer Sprache und findet häufig zu einem Mischidiom, das aus der Sicht jeder der beteiligten Sprachen schlecht ist.

Die deutschen Schulen im Ausland, vor allem die sogenannten Begegnungsschulen, wissen davon ein langes Lied zu singen. Im übrigen sei auf die umfangreiche Fachliteratur zum Zweit- und Drittspracherwerb verwiesen.

Doch auch Wissenschaft irrt. Durchbrechen wir das Gebüsch der Thesen um des hohen

Ziele wollen: Zweisprachigkeit. Was wäre zu echter Zweisprachigkeit notwendig?

1. Ausgewählte Schüler mit nachgewiesener hoher Intelligenz und außergewöhnlicher sprachlicher Begabung.
2. Ein soziales Umfeld und eine Umwelt, die beide Sprachen im Erleben und Erfahren des Schülers ins Gleichgewicht bringen. (Etwa: gleichwertige Benutzung beider Sprachen im Elternhaus; oder: Elternhaus Sprache 1, Schule Sprache 2, Freunde und Bekannte Sprachen 1 und 2; oder: Schule Sprache 1, kulturelles Umfeld Sprache 2, Eltern Sprache 1 und 2; dabei ergeben sich allerdings Verschiebungen vom Kindesalter zum Jugendalter, die eigens zu berücksichtigen wären.)
3. Nötig sind ferner Lehrer, die eine der beiden Sprachen als Muttersprache sprechen – in einem nach Zahl und Wirkung ausgeglichenen Kollegium. Jeweils muttersprachliche Lehrer sind unverzichtbar, weil das Sichbewegen in einer Sprache nicht nur Kenntnis-, sondern sehr stark auch verhaltensbedingt ist.

Theoretisch gäbe es auch die Möglichkeit eines tatsächlich bilingualen Lehrkörpers. Aber das wäre der endgültige Schritt in die Utopie.

Schon diese drei Grundvoraussetzungen zeigen, wie extrem schwierig es ist, die Bedingungen für echte Zweisprachigkeit zu schaffen.

Gehen wir davon aus, daß sie dennoch gegeben sind, so besteht doch immer die Gefahr, daß der Schüler im Laufe seiner Entwicklung nicht mithalten kann oder daß sich im Jugendalter eine gruppenorientierte Rangordnung der Sprachen herausbildet. Mit der Unabwendbarkeit eines Naturgesetzes entsteht bei Jugendlichen eine altersspezifische Gruppensprache; bevorzugt diese eine der beiden Sprachen, so ist es – zumindest vorübergehend – schon um die Gleichrangigkeit der Sprachen geschehen. Der Einfluß auf den Lernfortschritt ist nicht kalkulierbar.

Ganz unbeachtet bleibt der Umstand, daß echte Zweisprachigkeit auch interkulturelle Existenz bedeutet. Ob der größere Bewegungsraum zweier Kulturen immer die damit verbundene Heimatlosigkeit kompensieren kann, ist zweifelhaft.

Wirklich lockend ist Bilingualität nur für den, der sich nicht ganz damit auskennt. Sorgen-

den Eltern, die Zweisprachigkeit nur als ein Mehr an Wissen und Bildung begreifen, ist das Projekt vortrefflich zu verkaufen. Doch die für Schule und Bildung Verantwortlichen sollten es besser wissen; zumindest was den fachlich-wissenschaftlichen Aspekt angeht.

Natürlich spielt auch die regionale Gebundenheit unserer Kultusministerien eine Rolle. Hätte man das Projekt auf ein Symposium deutscher Auslandsschulen gegründet, hätte man auf viele Erkenntnisse und Erfahrungen zurückgreifen können. So aber scheint das ganze mehr ein schwarzrotgoldener Luftballon, der schnell steigt und – falls ihn nicht das Schicksal aller Luftballons ereilt – allenfalls als Etikettenschwindel weiterexistieren wird.

Wie vergleichsweise solide und leicht zu verwirklichen ist der Grundsatz, daß Kompetenz in der Muttersprache die Kompetenz in den Fremdsprachen bestimmt. Entwicklungspsychologie, Linguistik und Soziologie legen 'fächerübergreifend' nahe, daß ein Mensch, der als Muttersprachler gediegen Deutsch spricht, auch weitere Sprachen auf hohem Niveau sprechen lernt.

Insgesamt wäre dem schulischen Mißstand mit einfachen Mitteln Abhilfe zu schaffen:

Höhere Anforderungen einer durch Aufnahmeprüfung auslesenden Lehrerbildung, zentrales Abitur für die gesamte Republik, rigoroser jährlicher Leistungsvergleich aller Schulen und Klassen, klarere Leistungsmessung und Verzicht auf alle verschwommenen und vernebelnden Arbeitsformen. Das würde zu gesünderer Belastung und Leistung unserer verzärtelten und schwachgehätschelten Schülerschaft führen und in der Sekundarstufe II bewirken, daß die geeigneten Schüler ihre Hauptkraft auf ihre Arbeit verwenden, statt im Sog vieler ungeeigneter Nebenleute ihre Nächte auf alkoholreichen Partys zu vergeuden.

Auch hier wäre der Blick auf die Auslandsschulen nützlich: dort müssen die jungen Leute in der Regel hart arbeiten. In Deutschland haben Gleichmacherei, Chaotentraktion, pädagogisches Getue einer übersättigten Gesellschaft und miserable Personalpolitik in vielen Ländern zu einer abgewirtschafteten Schullandschaft geführt.

Das Gesagte verstößt in vielen Punkten gegen die 'educational correctness'; aber auch gegen Lüge und Heuchelei.

Hans-Wilhelm Schäfer

Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Dritten Welt

Äußere Modernisierung ohne innere Reform

Problemstellung

Es gibt in der Dritten Welt viele Schulen – und es werden angesichts des Bevölkerungswachstums immer mehr – an denen die einfachsten Lehr- und Lernmittel für einen anschaulichen naturwissenschaftlichen Unterricht fehlen: „Copycopy“ oder „chalk and talk“ nennt man im anglophonen Afrika abschätzig den weithin praktizierten anschauungsarmen Frontalunterricht. Vortragen – Auswendiglernen – Wiedergeben sind Formen des Lehrens und Lernens, die von der Grundschule bis zur Universität üblich sind und die von Lehrern mangels anderer Vorbilder später wieder reproduziert werden.

Ergebnis dieses monotonen, anschauungsarmen Unterrichts ist eine Schule des inneren Schweigens, die Probleme nicht kennt und kritisches Fragen nicht lehrt, die innere Abhängigkeit und sprachliche Unterentwicklung erhält.

In der internationalen Diskussion glaubte man lange Zeit, daß die Beständigkeit des Frontalunterrichts nur eine Folge fehlender Anschauungsmittel sei und löste das Problem technokratisch mit den Mitteln westlicher Konsumgesellschaften: „with money and media“. Mit Enttäuschung wurde aber festgestellt, daß auch dort, wo Anschauungsmittel zur Verfügung standen, viel diktiert, aber wenig experimentiert wurde.

Eine ausschließlich äußere Modernisierung durch „moderne“ Medien und „moderne“ Lehrstoffe bleibt letztlich erfolglos, weil sie nicht auch von Veränderungen des Lehrstils begleitet wird. Unterricht macht sich zwar die äußeren Formen, aber nicht die innere Substanz einer Modernisierung zu eigen.

1. Äußere Misere

1.1 Fehlende Infrastruktur

Der wirkungsvolle Einsatz von herkömmlichen Lehrmitteln erfordert eine technische und organisatorische Infrastruktur, deren Auf- und Ausbau Geld kostet. Abschließbare Fachräume mit Experimentierstischen, funktionierenden Energieanschlüssen und einem Abflußbecken, das die Abwässer tatsächlich

in einen Abfluß gelangen läßt, sind hierzulande Selbstverständlichkeiten. Nicht jedoch in der Dritten Welt. Vorbereitungs- und Sammlungsräume sollen diebstahlsicher, staubdicht und in den Tropen auch klimaangepaßt sein. Die Aufbewahrung von Chemikalien erfordert zusätzliche Maßnahmen.

Häufig verschlingen die unter politischem Druck angeschafften Lehrmittel bereits so viel von dem Etat, daß für den Auf- und Ausbau einer Infrastruktur wenig bis nichts übrigbleibt. Daher sind das Direktorzimmer, ein zentraler Sammlungsraum oder eine Abstellkammer die einzigen Orte, an denen die teuren Lehrmittel einigermaßen sicher – und damit allerdings auch vor häufiger Benutzung geschützt – aufbewahrt werden können.

Schulleiter haben Angst vor der Schwinducht der ihnen anvertrauten Lehrmittel, deren unversehrter Besitz immerhin Prestigewert hat. Lehrer fürchten Rüfen der Schulleiter, falls Geräte nicht mehr funktionieren oder gar durch Diebstahl abhanden kommen. Angesichts der geringen Erfahrung der Lehrer im Experimentieren und der allgemeinen Armut sind solche Schäden und Verluste im Schulalltag nicht zu vermeiden.

1.2 Hürden im Alltag

Welcher Lehrer hat schon Lust, unter diesen Umständen den im Lehrplan und vom Selbstverständnis des Faches vorgegebenen Experimentalunterricht zu riskieren, wenn die Benutzung der Lehrmittel zusätzlich mit Langläufen durch Korridore verbunden ist, Strom- und Wasserversorgung gerade wieder einmal nicht funktionieren oder Wärmequellen überhaupt nicht verfügbar sind, ganz abgesehen davon, daß der eilige Kollege die Sammlung vielleicht in einem Zustand größerer Unordnung hinterlassen hat?

Die schlecht bezahlten Lehrer müssen häufig an mehreren Schulen unterrichten oder anderen zusätzlichen Beschäftigungen nachgehen, um einigermaßen auskömmlich leben zu können. So gerät die Vorbereitung zur Hetze und die Organisation einer Experimentaltunde zum Hürdenlauf über derart viele

Hindernisse, daß auch der engagierteste, vielleicht sogar im Ausland ausgebildete Lehrer nach einigen Anläufen lieber alles beim alten läßt.

Dies sind nur einige Mosaiksteine des Gesamtpblems. Gerade in den Naturwissenschaften ist ein funktionierendes Service-System zur Ersatz- und Ergänzungsbeschaffung defekter, verloren gegangener oder unvollständiger Teile unverzichtbar. Mangelnde Nachfrage und Devisenknappheit beschränken die Lagerhaltung und das Interesse der Lieferfirmen am Auf- und Ausbau von Servicestationen. Oft kann man Reagenzgläser nur einzeln erwerben, Chemikalien in Importgebieten und vieles überhaupt nur nach monatelangem Warten und Vorauskasse. Es kommt vor, daß bei einem Preisverfall, der vom Erlös weniger Exportprodukte lebenden Länder eine gezielte Anschaffungspolitik für Lehrmittel nicht möglich ist, und die Sammlungen, wenn vorhanden, eher Ansammlungen zufälliger, unsystematischer Lieferungen sind. Manchmal werden sie dann gleich unausgepackt gestapelt. Diese jedermann bekannten Hindernisse geben ein ausreichendes Arsenal an rationalen, objektiv nachprüf- baren Argumenten ab, um das Experimentieren auch weiterhin durch „chalk and talk“ zu ersetzen.

Die für den Unterricht in Industrieländern entwickelten Lehrmittel sind unter solchen Rahmenbedingungen verfehlt, weil die pädagogischen Möglichkeiten und die technischen Spitzenqualitäten nicht ausgenutzt werden können. Andererseits fehlt funktiona- len und billigen im Lande hergestellten Pro- dukten die soziale Akzeptanz.

1.3 „Low-cost“ Lehrmittel

Das Interesse von Pädagogen und Poli- tiker nicht nur aus der Dritten Welt an „low-cost“ Lehrmitteln ist durch das Diktat der Ar- mut und die Hoffnungslosigkeit bestimmt, alle Schulen eines Landes jemals ausreichend mit Lehrmitteln von Industrielandstandard ver- sorgen zu können. Mit „low-cost“ verbinden sich positiv besetzte Vorstellungen von ange- paßter Technologie, wie die Einbeziehung lokaler Ressourcen, Benutzerfreundlichkeit und ökonomische Rentabilität. Das Konzept erscheint entwicklungspolitisch deshalb at- traktiv, weil es eine Reihe von Problemen gleichzeitig zu lösen scheint. Eine einfache Hochrechnung von Bevölkerungswachstum, Bedarf und verfügbaren Ressourcen führt zwangsläufig zu Überlegungen, wie Refor-

men mit wenig Mitteln erreicht werden kön- nen.

In der Dritten Welt erscheint das Experi- mentieren mit einfachen Mitteln aber auch als Trostpreis für wirtschaftliche Benachteiligung und Unterentwicklung; mithin als Symbol für technologischen Kolonialismus und materiel- le Armut. Der große Durchbruch ist dem Kon- zept trotz vieler Bemühungen versagt geblie- ben.

Zentrales Element einer kritischen Analyse ist die Frage, inwieweit der Lehrstil strukturell wandlungsfähig ist und inwieweit die Präfe- renz für eine äußere materielle Modernisie- rung letztlich eine Ausweichreaktion darstellt, die sich im Spannungsfeld unterschiedlicher Erziehungsleitbilder und begrenzter politi- scher Handlungsspielräume vollzieht.

2. Methodische Monotonie

2.1 Soziale und kulturelle Konflikte

Religion und Tradition bestimmen auch heute noch weitgehend die Lebensführung in vielen Ländern der Dritten Welt. Lehren und Lernen vollziehen sich in einem Koordinaten- system von anderen sozialen und kulturellen Beziehungen als in westlichen Konsumge- sellschaften.

Ergebnis der schulischen und außerschuli- schen Sozialisation ist nicht das kritische, alles in Frage stellende Individuum, sondern das sich in Familie und Gruppe einfügende und unterordnende Mitglied. Westliche Erzie- hung fördert individuelle Leistung, Selbstver- wirklichung, Konkurrenz und das offene Aus- tragen von Konflikten. Ziel des traditionellen, nachahmenden Lernens in der Schule ist die möglichst unverfälschte Aufnahme von Wis- sen und Erfahrungen, um die soziale Organi- sation zu erhalten und kulturelle Traditionen weiterzugeben.

Solcher Unterricht ist primär soziales Ler- nen im Kollektiv. Er beruht auf einem Kon- sens, der von Lehrern, Schülern und Eltern getragen wird. Lediglich den mit sozialen Rol- lenzuweisungen nicht vertrauten Ausländer erstaunt, wie gelassen die Schüler diesen scheinbar langweiligen, anschauungsarmen Unterricht annehmen.

Für einen Lehrer mit engen Bindungen an die Leitbilder traditioneller Erziehung führt die angeregte oder gar angeordnete Reform des Lehrstiles zu tiefgreifenden sozialen und kulturellen Konflikten. Der Lehrer bezieht sei- ne Autorität nicht aus seinem fachlichen Wis- sensfundus, sondern aus dem Reichtum sei- ner sozialen und kulturellen Erfahrungen.

Identitätskrisen und Disziplinprobleme entstehen dann, wenn soziale Autorität zusammenbricht und fachliche Kompetenz fehlt.

Ergebnis dieser Konfliktsituation ist ein ambivalenter Unterricht, in dem westliche „moderne“ Naturwissenschaften mit dem Handlungsrepertoire traditioneller Kommunikation vermittelt werden. Vieles spricht dafür, daß die ungebrochene Dominanz des anschauungsarmen Frontalunterrichts nicht primär eine Folge materieller Mängel ist, sondern eine angepaßte Form des Unterrichtens im Spannungsfeld der unterschiedlichen Leitbilder von moderner und traditioneller Erziehung.

2.2 Lehrmittel im traditionellen Unterricht

Im modernen naturwissenschaftlichen Unterricht steht eine Beobachtung oder ein Versuch am Anfang. Sie regen zu Fragen an und führen über Hypothesenbildung und weitere Versuche schließlich zu einem Ergebnis. Der Lehrstoff wird so aufbereitet, daß die Lernergebnisse den Schüler befähigen, in anderen Situationen ein Problem zu formulieren und selbständig zu lösen. Der Lernprozeß ist bestimmt durch eine Progression vom Konkreten zum Abstrakten mit dem Ziel der Ausbildung wissenschaftlicher Begriffe.

Bei nachahmendem Lernen durch Vortragen, Auswendiglernen, Wiedergeben haben Anschauungsmittel eine andere Funktion. Sie dienen nicht primär dem Erkenntnisprozeß, sondern dem Wissensprozeß. Sie sind eher Hilfen zu besserem Verstehen und Behalten. Sie regen nicht zu unbequemen Fragen an, sondern sie bestätigen im Nachhinein die von der Autorität des Lehrers getragenen und daher ohnehin nicht angezweifelte Lehrbuchaussagen. In diesem Unterricht besteht keine Notwendigkeit zum Einsatz von Versuchen, da nur Tatsachen zur Aufbewahrung im Gedächtnis vermittelt werden.

Viele Versuche sind nach Meinung der Lehrer Zeitverschwendung, weil die Ergebnisse bei gleicher Glaubwürdigkeit angesichts der überladenen Lehrpläne durch „chalk and talk“ viel zeiteffizienter mitgeteilt werden können. Da die Wahrheit feststeht, gibt es keine Veranlassung für Zweifel und Fragen.

2.3 Wissen als Lernziel

Ziel des traditionellen Unterrichts ist nicht der Aufbau einer eigenen Identität, sondern die möglichst unverfälschte Aufnahme und unreflektierte Wiedergabe von zumeist examensrelevantem Wissen. Entscheidend ist das Wissen und nicht das Verstehen des

Weges dorthin. Hierbei kommen Probleme und Aufforderungen zum Handeln nur als lernbare Satzkonstruktionen vor. Im Kontext traditioneller Kommunikation kann auch die Methode des Wissenserwerbes auswendig gelernt und damit in ihrer Handlungsaufforderung neutralisiert werden: Wissenschaft wird als Wissen auswendig gelernt.

Gefördert wird die rezitative Starrheit des Unterrichts durch die Verwendung einer zumeist kolonialen und oft nur mangelhaft beherrschten Fremdsprache. Den Schülern fehlen die sprachlichen Fähigkeiten und die soziokulturellen Vorerfahrungen für eine andersartige Interaktion. Nur die skrupulös genaue Fixierung auf den Lehrstoff, die freie Formulierungen und damit Fehlerquellen ausschließt, garantiert den Durchgang durch das Nadelöhr der rigiden Examina.

Auch seitens der Lehrer hat das Unterrichtsgespräch oder der fragend entwickelnde Unterricht keine Chance. Verlangen doch beide Methoden eine große situative Wendigkeit, Sprachkompetenz und ein solides Fachwissen zur Steuerung von Gesprächen und zur Beantwortung von Fragen.

Lernen bedeutet also nicht das Verstehen lernen, sondern das Behalten üben. Selbst abstrakte Stoffe können daher schon auf einer sehr frühen Altersstufe vermittelt werden. Da in kurzer Zeit viel Lehrstoff vorgetragen werden kann, sind die Lehrpläne inhaltlich zumeist sehr umfangreich.

Der Erfolg in Prüfungen vermittelt zumindest die Illusion einer Chance für sozialen Aufstieg und einer Tätigkeit im modernen Sektor. Der nachgewiesene Besitz von akademisch abgehobenem „modernem“ Wissen hat zumindest einen hohen sozialen Marktwert. Die Prüfungen dafür sind akzeptiert, auch weil sie ein Schutz vor der Willkür und Bestechlichkeit schlecht bezahlter und wenig motivierter Lehrer zu sein scheinen.

3. Dilemma von Entwicklungsstrategien

3.1 Veränderung versus Beharrung

Das Dilemma von Entwicklungsstrategien wird im Bereich des naturwissenschaftlichen Unterrichts deutlich: kann moderner Unterricht, den Erkenntniswegen der Wissenschaft verpflichtet, instrumentell sowohl Entwicklung nach exogenen Vorbildern fördern als auch endogene Leitbilder erhalten? Oder: wie kann unter den gegebenen Umständen moderne Wissenschaft in einer traditionellen Gesellschaft heimisch gemacht werden?

(Fortsetzung auf S. 117)

AA/ZfA – Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen an Bundesprogrammlehrkräfte (AA/ZfA – RL/BPLK)

A. Allgemeines

1. Das Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – (im folgenden Zentralstelle) zahlt als Zuwendungsgeber an Bundesprogrammlehrkräfte (Zuwendungsempfänger) Zuwendungen, soweit und solange die Zuwendungsempfänger zu ihm in einem öffentlich-rechtlichen Zuwendungsverhältnis durch einen Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid stehen und die darin enthaltenen Pflichten wahrgenommen werden.
2. Zuwendungen an Bundesprogrammlehrkräfte sind keine gesetzlichen Pflichtleistungen, sondern freiwillige Leistungen des Bundes, die im Rahmen der Haushaltsmittel gewährt werden, die das Auswärtige Amt gemäß § 44 BHO für diesen Zweck zur Verfügung stellt.
3. Bundesprogrammlehrkräfte erfüllen auswärtige kulturpolitische Aufgaben. Sie wirken an der Entwicklung und Festigung der kulturellen Beziehungen zum Gastland mit. Für diese Tätigkeit erhalten sie finanzielle Zuwendungen aus einer inländischen öffentlichen Kasse.
4. Zwischen der Bundesprogrammlehrkraft und der Zentralstelle besteht kein Dienst-, Arbeits- oder Beschäftigungsverhältnis im beamten-, arbeits- oder sozialversicherungsrechtlichen Sinne.
5. Die Zentralstelle erteilt den Bundesprogrammlehrkräften im Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid über die nach dieser Richtlinie zu zahlenden Zuwendungen eine schriftliche Zusage.
Die Bundesprogrammlehrkraft ist verpflichtet, der Zentralstelle alle erforderlichen Unterlagen, Belege und Nachweise vorzulegen (Belegpflicht) sowie alle Veränderungen ihrer Lebensverhältnisse anzuzeigen (Anzeigepflicht), sofern diese für den Grund und die Höhe der Zuwendungen von Bedeutung sein können. Erkennbare Fehler bei der Berechnung der Zuwendungen sind der Zentralstelle unverzüglich mitzuteilen.
6. Die Zuwendungen werden nach den allgemeinen Grundsätzen der Gleichbehandlung und des Besserstellungsverbotens gezahlt. In Härtefällen kann die Zentralstelle von Regelungen abweichen, wenn dies nicht unwirtschaftlicher ist.
7. Ansprüche aus dem Zuwendungsverhältnis dürfen an Dritte nicht abgetreten werden.
8. Überzahlte Beträge sind zurückzuzahlen oder werden mit noch ausstehenden Zuwendungen verrechnet, und zwar auch nach Beendigung des Zuwendungsverhältnisses.
9. Die Zahlung von Zuwendungen setzt in der Regel die Vereinbarung über eine Vertragsdauer von mindestens **einem** Schuljahr am ausländischen Tätigkeitsort voraus (Grundvertragsdauer).
Ist eine Lehrkraft als Beschäftigte(r) im öffentlichen Dienst wegen der Tätigkeit als Bundesprogrammlehrkraft beurlaubt, kann der Zuwendungszeitraum dem Beurlaubungszeitraum angepaßt werden, wenn die Bundesprogrammlehrkraft den Verpflichtungen gemäß Nr. A 1 nachkommt.
10. Der Zuwendungsanspruch entsteht spätestens mit Vertragsbeginn und erlischt spätestens mit Ablauf des Vertrages mit dem ausländischen Bildungsträger.
Im Falle von Arbeitsunfähigkeit (Krankheit) oder Beschäftigungsverbot (Mutterschutz) während des Vertrages gilt der Zuwendungsanspruch unabhängig von den für den ausländischen Bildungsträger maßgeblichen Arbeitsrechtsvorschriften längstens bis zu drei Monaten fort. Das Zuwendungsverhältnis wird **nicht** um den Zeitraum der Arbeitsunfähigkeit oder des Beschäftigungsverbotes verlängert.
Bleibt die Bundesprogrammlehrkraft über drei Monate hinaus arbeitsunfähig, kann das Zuwendungsverhältnis danach durch den Zuwendungsgeber vorzeitig widerrufen werden, wenn abzusehen ist, daß die Arbeitsfähigkeit nicht innerhalb des vom Arbeitsvertrag zeitlich abhängigen Zu-

wendungszeitraumes wiederhergestellt sein wird. Dies gilt nicht bei Beschäftigungsverbot aufgrund von Mutterschutzvorschriften oder bei Arbeitsunfähigkeit infolge eines Arbeitsunfalles; Satz 3 bleibt unberührt.

11. Es werden höchstens zwölf Monatszuwendungen für ein Vertragsjahr gezahlt.
12. Erfüllt die Bundesprogrammlehrkraft aus einem von ihr zu vertretenden Grund nicht ihre Vertragspflichten oder ruht der Vertrag mit dem ausländischen Bildungsträger wegen dieser Pflichtverletzung, so erhält sie für diesen Zeitraum keine Zuwendungen.
13. Anträge und sonstiger Schriftverkehr sind über den/die zuständige(n) deutsche(n) Koordinator/in oder Fachberater/in bzw. die von der Zentralstelle beauftragte Fachkraft an die Zentralstelle zu richten (**Dienstweg**).
14. Bundesprogrammlehrkräfte sind beitragsfrei in der gesetzlichen Unfallversicherung nach Maßgabe der gesetzlichen Regelungen versichert. Leistungen sind bei der Bundesausführungsbehörde mit einem von dieser vorgegebenen Vordruck (erhältlich bei der ZfA) auf dem Dienstweg einzureichen.

B. Zuwendungen

Bundesprogrammlehrkräfte erhalten im Sinne von Nr. A. 2. folgende Zuwendungen:

1. Laufende monatliche Brutto-Zuwendungen

1. Grundzuwendung
Bundesprogrammlehrkräfte erhalten unabhängig vom Auslandsschulort einheitlich eine nach **Lehrbefähigung** gestaffelte **Grundzuwendung**. Sie beträgt bei einer Lehrbefähigung als
 - Grund- und Hauptschullehrer/in DM 4.200,00
einschließlich Diplomehrer/in für „untere Klassen“
 - Sekundarstufe I-Lehrer/in DM 4.500,00
einschließlich Realschullehrer/in sowie Diplomehrer/in für die Polytechnische Oberschule (POS)/Erweiterte Oberschule (EOS)
 - Sekundarstufe II-Lehrer/in DM 4.800,00
Amt des/der Studienrats/rätin sowie Diplomehrer/in für die Polytechnische Oberschule (POS)/Erweiterte Oberschule (EOS) mit Promotion oder 2. Staatsexamen

2. Funktionszuwendung

Bundesprogrammlehrkräfte, die von der Zentralstelle zusätzlich mit der Aufgabe eines Abteilungsleiters (Vorsitzender des deutschen Lehrerkollegiums) an der betreffenden Schule betraut worden sind, erhalten eine Funktionszuwendung von 1.750,00 DM.

Bundesprogrammlehrkräfte, die eine Gruppe von Programmlehrkräften – unter Anbindung an den zuständigen Fachberater oder Koordinator – organisatorisch und fachlich betreuen, erhalten eine Funktionszulage von 1.000,00 DM.

3. Verheiratenenzuwendung

Verheiratete Bundesprogrammlehrkräfte erhalten eine Verheiratenenzuwendung in Höhe von DM 270,00.

Die Verheiratenenzuwendung wird nur zur Hälfte gezahlt, wenn der Ehegatte ebenfalls als Bundesprogrammlehrkraft tätig ist; ist der Ehegatte im öffentlichen oder ihm gleichzusetzenden Dienst vollbeschäftigt oder als Auslandsdienstlehrkraft tätig oder erhält ihr Ehegatte aufgrund einer im öffentlichen Interesse liegenden Auslandstätigkeit für sie vergleichbare Bezüge mittelbar oder unmittelbar aus einer öffentlichen Kasse, so entfällt die Verheiratenenzuwendung.

Sie wird dagegen bei Teilzeitbeschäftigung des Ehegatten anteilig nach dem Verhältnis gezahlt, das der Kürzung seiner Dienstbezüge entspricht.

Getrennt Lebende erhalten keine Verheiratenenzuwendung, es sei denn, die Trennung erfolgt ausschließlich aus beruflichen Gründen.

4. Kinderzuwendung *kein hi. geld*
Für Kinder der Bundesprogrammlehrkraft werden in sinngemäßer Anwendung kindergeld- und besoldungsrechtlicher Vorschriften **Kinderzuwendungen gezahlt**, und zwar einkommensunabhängig **DM 55,00** für das erste Kind, **DM 110,00** für das zweite und **DM 235,00** für jedes weitere Kind.

Nr. B. I. 3 Satz 2 und 3 finden entsprechende Anwendung; dies gilt auch bei nichtverheirateten Elternteilen.

5. Sozialzuwendung

Bundesprogrammlehrkräfte erhalten für ihre soziale Absicherung, die im Inland durch die Sozialversicherungen (Renten-, Kranken-, Pflegeversicherung) gewährleistet ist, eine Sozialzuwendung.

- a) **Gesundheitsvorsorge**
Für die Absicherung des Krankheitsrisikos enthält die Sozialzuwendung eine Pauschale in Höhe von 450,00 DM, die gezahlt wird, sofern und sobald der Bestand einer Krankenversicherung nachgewiesen ist.
 - b) **Altersvorsorge**
Beamtete Bundesprogrammlehrkräfte sind aufgrund der Beamtenversorgung ausreichend gesichert und erhalten für die Altersvorsorge keine Zuwendung.
Nichtbeamtete Bundesprogrammlehrkräfte können für die Dauer ihrer Auslandsschulstätigkeit in der deutschen gesetzlichen Rentenversicherung auf Antrag der Zentralstelle nach § 4 Absatz 1 Nr. 2 Sozialgesetzbuch VI pflichtversichert werden (Antragspflichtversicherung). In diesem Fall übernimmt die Zentralstelle 50 % der Beiträge und alle Pflichten, die einem inländischen Arbeitgeber zukämen. Der Anteil des Zuwendungsempfängers wird von den laufenden Zuwendungen einbehalten.
Alternativ hierzu können Bundesprogrammlehrkräfte eine private Lebensversicherung abschließen.
Sofern eine Lebensversicherung abgeschlossen wird, erstattet die Zentralstelle die Versicherungsbeiträge multipliziert mit dem Faktor 1,3, jedoch nur bis zur Höhe des Betrages, der im Rahmen der Antragspflichtversicherung von der Zentralstelle übernommen worden wäre. Die Bundesprogrammlehrkraft hat den Abschluß der Lebensversicherung und die Höhe der Prämie nachzuweisen.
6. **Überbrückungszuwendung**
Bundesprogrammlehrkräfte, die nach Vertragsende im Inland nachweislich mindestens drei Monate arbeitslos sind, erhalten für diese Zeit eine Überbrückungszuwendung.
Die Überbrückungszuwendung beträgt für Bundesprogrammlehrkräfte nach einjähriger Vertragsdauer DM 5.500,00, für jedes weitere sich ununterbrochen anschließende Vertragsjahr DM 500,00.
Eine Überbrückungszuwendung kann nur in den Fällen geleistet werden, in denen während der Auslandstätigkeit eine Versicherung in der (deutschen) gesetzlichen Arbeitslosenversicherung nicht bestand.
 7. **Zahlungsabwicklung**
 - 7.1 In den Monatsbeträgen ist ein der jährlichen Sonderzuwendung entsprechender Betrag bereits anteilig hinzugerechnet; eine zusätzliche Zahlung unterbleibt im Dezember.
 - 7.2 Den Zahlungsverkehr für die laufenden monatlichen Zuwendungen wickelt das Bundesamt für Finanzen (BfF) – Bundesbesoldungsstelle –, Bonn-Beuel, im Auftrag der Zentralstelle über die Bundeskasse Bonn auf innerdeutsche Konten ab.
 - 7.3 Die Nettoszahungen erfolgen vor-schüssig und stehen am letzten nicht allgemein dienstfreien inländischen Werktag des Vormonats zur Verfügung.
 - 7.4 Im Falle einer Zahlungsverzögerung besteht weder ein Anspruch auf Verzugszinsen noch auf Schadenersatz.
- ## II. Einmalige Zuwendungen
1. **Aus- und Rückreisekosten**
 - 1.1 Die Zentralstelle übernimmt bei der Ausreise die Reisekosten vom dem inländischen Wohnort nächstgelegenen Flughafen bis zum dem Auslandsschulort nächstgelegenen Flughafen. Erstattet werden Reisen der Bundesprogrammlehrkräfte sowie deren Ehegatten und Kinder, für die nach der Ausreise eine Kinderzuwendung nach Nr. B. I. 4 gezahlt oder nur wegen konkurrierender kindergeld- bzw. besoldungsrechtlicher Vorschriften nicht gezahlt wird. Diese Angehörigen müssen zum Zeitpunkt der Ausreise in häuslicher Gemeinschaft mit der Bundesprogrammlehrkraft leben, an den Auslandswohnsitz übersiedeln und ihren überwiegenden Aufenthalt, das sind mindestens 185 Tage im Vertragsjahr, dort in einer gemeinsamen Wohnung begründen. Nachreisebegrenzungen für neugeborene oder während des Vertrages adoptierte Kinder bestehen nicht.
 - 1.2 Für die Berechnung und Erstattung der Fahrkosten ist der preisgünstigste Reiseweg zugrunde zu legen. Ausnahmen können zugelassen werden, wenn die Sicherheit der Reisenden eine andere Art der Beförderung erfordert oder die Flugreise nicht zumutbar ist.

- 1.3 Für Strecken, die die Bundesprogrammlehrkraft mit einem privateigenen Personenkraftwagen zurückgelegt hat, wird als Auslagenerstattung eine Wegstreckenentschädigung nach § 6 Absatz 1 Bundesreisekostengesetz (BRKG) gewährt. Bei Mitnahme berücksichtigungsfähiger Angehöriger nach Nr. B. II. 1.1 wird je Person eine Mitnahmeentschädigung nach § 6 Absatz 3 BRKG gezahlt. Daneben werden notwendige nachgewiesene Übernachtungskosten bis zur Höhe der in § 10 Abs. 2 BRKG (Übernachtung im Inland) bzw. in § 3 Absatz 1 Auslandsreisekostenverordnung (ARV) (Übernachtung im Ausland) festgelegten Sätze erstattet. Wegstrecken- und Mitnahmeentschädigung und Übernachtungsgeld dürfen die in Nr. 1.2 und 1.3 gesetzte Kostenbemessungsgrenze nicht überschreiten.
- 1.4 Ist die Vermittlung der Lehrkraft an die ausländische Bildungseinrichtung von einer vorherigen Untersuchung auf Tropentauglichkeit abhängig gemacht worden, werden ihr die Kosten für die Tropentauglichkeitsuntersuchung und die notwendigen Impfungen sowie die Kosten der jährlichen Kontrolluntersuchungen und der Abschlußuntersuchung nach Rückkehr in die Bundesrepublik Deutschland erstattet. Dies gilt auch für die mitausreisenden Familienmitglieder (Ehepartner und unterhaltsberechtigten Kinder) der Lehrkraft. Die mitausreisenden Familienangehörigen werden allerdings erst dann auf ihre Tropentauglichkeit untersucht, wenn die Untersuchung der Lehrkraft ergeben hat, daß sie tropentauglich ist. Ärztliche Untersuchungen, soweit sie nach den Ein- und Ausreisevorschriften des Gastlandes oder Transferbestimmungen vorgeschrieben sind, werden erstattet. Der Anspruch auf Erstattung der Tropenrückkehruntersuchung entfällt für die Lehrkraft und ihre Familienangehörigen, soweit sie sich nicht innerhalb von 3 Monaten nach Vertragsende der Untersuchung unterzogen haben. Tropentauglichkeits- und Tropenrückkehruntersuchung sind bei der

medizinischen Untersuchungsstelle durchführen zu lassen, die der Lehrkraft von der Zentralstelle hierfür benannt worden ist.

- 1.5 Ist der Ehegatte als Auslandsdienstlehrkraft tätig und die Bundesprogrammlehrkraft mit ihren übrigen Angehörigen nach den für Auslandsdienstlehrkräfte maßgeblichen Zuwendungsrichtlinien zugleich berücksichtigungsfähig, werden die Kosten zu Nr. 1.1 bis 1.6 vorrangig nach den für Auslandsdienstlehrkräfte gültigen Bestimmungen erstattet.
- 1.6 Kosten für die Rückübersiedlung werden nur übernommen, wenn die Rückreise binnen dreier Monate nach Vertragsende, frühestens mit Beginn der unterrichtsfreien Zeit zum Grundvertragsende, angetreten wird. Für die Familienangehörigen können abweichend von der 185-Tage-Regelung die Rückreisekosten bei schwerwiegender Erkrankung des Ehegatten oder eines grundsätzlich berücksichtigungsfähigen Kindes übernommen werden. Im übrigen ist die Kostenersatzung nach Nr. B. II. 1.1, 1.2 und 1.4. begrenzt.
2. Umzugspauschale
- 2.1 Bundesprogrammlehrkräfte erhalten anläßlich der Übersiedlung für sich und die in Nr. B. II. 1.1 genannten Angehörigen eine Umzugspauschale zur Abgeltung sämtlicher mit dem Umzug verbundenen Kosten. Dies gilt auch für die Rückübersiedlung ins Inland, sofern die Voraussetzungen der Ziffer B. II. 1.6 erfüllt sind.
- 2.2 Verlegt die bereits vor Vertragsbeginn überwiegend im Gastland lebende Bundesprogrammlehrkraft ihren Wohnsitz an den Auslandsschulort, so werden die nachgewiesenen Beförderungskosten bis höchstens DM 1.000,00 erstattet; dies gilt bei dienstlich begründetem Schulortwechsel im Gastland ebenso. Bei Schulortwechsel in ein anderes Gastland gelten die für das aufnehmende Land in Nr. 2.4 genannten Beträge.
- 2.3 Ist der Ehegatte der Bundesprogrammlehrkraft ebenfalls als Bundesprogrammlehrkraft am Auslandsschulort tätig, erhalten beide die Summe der Umzugspauschalen jeweils zur Hälfte; ist der Ehegatte an einem

anderen Auslandsschulort tätig und muß der Ehepartner einen anderen Wohnsitz begründen, wird die Umzugspauschale voll gezahlt.

- 2.4 Die Umzugspauschale beträgt bei Auslandsschultätigkeit innerhalb von

	für die BPLK	Ehegatte	Kind
Europa (Anrainer)	2.000,-	1.000,-	500,-
Europa (übrige einschl. Türkei)	3.000,-	1.500,-	750,-
Asien (einschl. GUS)	4.000,-	2.000,-	1.000,-
Afrika	4.000,-	2.000,-	1.000,-
Amerika	4.000,-	2.000,-	1.000,-

3. Fahrkostenzuschuß für Heimaturlaubsreise

- 3.1 Bundesprogrammlehrkräfte im Baltikum, in der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS) und den Neuen Unabhängigen Staaten (NUS) erhalten einen jährlichen, Bundesprogrammlehrkräfte in Asien (nicht Türkei), Afrika und Amerika erhalten zweijährig einen Zuschuß zu den Fahrkosten einer Heimaturlaubsreise.

- 3.2 Der Fahrkostenzuschuß wird auf Antrag gewährt, wenn die Bundesprogrammlehrkraft frühestens am Ende des ersten bzw. ab dem zweiten Vertragsjahr innerhalb der Schulferien in das Inland reist, dort ohne Unterbrechung mindestens zwei Wochen des Heimaturlaubs verbringt (Mindestinlandsaufenthalt) und im Anschluß an den Heimaturlaub für mindestens ein weiteres Vertragsjahr in den Auslandsschuldienst zurückkehrt. Wird die Heimaturlaubsreise zu einem späteren Zeitpunkt angetreten, verschieben sich die Fristen entsprechend.

- 3.3 Der Fahrkostenzuschuß wird gewährt für die Bundesprogrammlehrkraft und deren Angehörigen, soweit sie nach Nr. B. II. 1.1 berücksichtigungsfähig sind.

- 3.4 Der Fahrkostenzuschuß umfaßt die nachgewiesenen Flugkosten vom dem Auslandsschulort nächstgelegenen Flughafen zum dem gewählten Urlaubsort nächstgelegenen inländi-

schen Flughafen im Inland und zurück. Die Kostenerstattung erfolgt im Rahmen der Ziffern B II 1.1 und 1.2. Bei Landwegreisen gilt als Kostenbemessungsgrenze Satz 1 in Verbindung mit Nr. B. II 1.3.

3.5 Wird das Vertragsverhältnis aus Gründen, die die Bundesprogrammlehrkraft zu vertreten hat, vor Ablauf des auf den Heimaturlaub folgenden Vertragsjahres vorzeitig beendet, so hat die Bundesprogrammlehrkraft den Zuschuß zurückzuzahlen.

4. Rückführung aus Sicherheitsgründen

- 4.1 Hat die zuständige Auslandsvertretung gegenüber einer Bundesprogrammlehrkraft und/oder den Angehörigen im Sinne von Nr. B. II. 1.1 eine Empfehlung oder Weisung ausgesprochen, den ausländischen Tätigkeitsort vorübergehend zu verlassen, ohne daß das Vertragsverhältnis beendet ist, werden die notwendigen entstandenen Reisekosten erstattet, höchstens jedoch bis zu der Höhe, in der sie bei einer Rückreise in das Inland angefallen wären.

- 4.2 Ist die Krisenlage voraussichtlich nur von kurzer Dauer und ist in der Empfehlung oder Weisung ein anderer vorübergehender Aufenthaltsort genannt, werden die Reisekosten höchstens bis zu dem nächstgelegenen möglichen sicheren Aufenthaltsort als notwendig anerkannt und erstattet.

- 4.3 Entsprechend dieser Vorschrift werden auch die Rückreisekosten an den ausländischen Tätigkeitsort erstattet, wenn das Auswärtige Amt die Empfehlung oder Weisung aufgehoben hat.

- 4.4 Reist die Bundesprogrammlehrkraft mit ihren Angehörigen krisenbedingt nach Weisung der Auslandsvertretung ins Inland vorübergehend aus, so kann ein besonderes Auslastrennungsgeld analog § 8 Absatz 4 ATGV ab dem Tag nach dem Eintreffen bis zum Tag vor der Rückreise ins Gastland gezahlt werden.

- 4.5 Wird die Rückführung ins Inland auf Dauer ausgesprochen, kann die Zentralstelle die laufenden Zuwendungen bis zum Wegfall der Arbeitslosigkeit weiterzahlen, längstens jedoch bis zum Ende des laufenden Vertrages. Bis zur Beseitigung des Wohnungs-

mangels kann neben der Umzugszuwendung gegebenenfalls ein besonderes Auslandsstrennungsgeld analog § 8 Abs. 4 Auslandsstrennungsgeldverordnung (ATGV) gezahlt werden, längstens bis zum Zeitablauf nach Satz 1.

- 4.6 Reisen die Angehörigen nach Weisung der Auslandsvertretung krisenbedingt in das benachbarte sichere Ausland aus, so kann für diesen Personenkreis ab dem Tag nach dem Eintreffen bis zum Tag vor der Rückreise ins Gastland Auslandsstrennungsgeld analog § 7 ATGV gezahlt werden. Die Bundesprogrammlehrkraft erhält für den gleichen Zeitraum keine familienbezogenen Zuwendungen nach Nr. B. I. 3. und 4.
- 4.7 Reisen die Angehörigen krisenbedingt nach Weisung der Auslandsvertretung ins Inland aus, so kann für diesen Personenkreis ab dem Tag nach dem Eintreffen bis zum Tag vor der Rückreise ins Gastland Auslandsstrennungsgeld analog § 6 ATGV gezahlt werden. Die Bundesprogrammlehrkraft erhält für den gleichen Zeitraum keine familienbezogenen Zuwendungen nach Nr. B. I. 3. und 4.
- 4.8 Für die Zuwendungen nach Nr. 4.4 bis 4.8 bedarf es in jedem Einzelfall einer Zusicherung durch die Zentralstelle.
- 4.9 Über Ersatzleistungen des Bundes für Sachschäden bei Bundesprogrammlehrkräften infolge von politischen oder militärischen Unruhen und Erdbeben entscheidet das Auswärtige Amt.
5. Zuwendung im Todesfall
 - 5.1 Nach dem Tod der Bundesprogrammlehrkraft werden den berücksichtigungsfähigen Angehörigen die notwendigen Reisekosten an einen frei gewählten Wohnort im Inland zugesagt.
 - 5.2 Die Umzugspauschale nach Nr. B. II. 2.4 wird nicht um den der Bundesprogrammlehrkraft zustehenden Betrag gekürzt; dies gilt auch beim Tod eines berücksichtigungsfähigen Angehörigen.
 - 5.3 Die Angehörigen erhalten eine Sterbezuwendung in Höhe des Zweifachen der laufenden Zuwendung des

Sterbemonats. Für den Sterbemonat wird die laufende Zuwendung belassen.

- 5.4 Sind berücksichtigungsfähige Personen nicht vorhanden, kann den gesetzlichen Erben erster und zweiter Ordnung (§§ 1924, 1925 BGB) die Umzugspauschale nach Nr. B. II. 2.4 für das Befördern beweglicher Nachlaßgegenstände ins Inland gezahlt werden.
- 5.5 Die Vor- bzw. Nachtragsregelungen nach B. II. 2 finden sinngemäße Anwendung.

C. Übergangs- und Schlußbestimmungen

1. Ansprüche der Bundesprogrammlehrkraft aus dem Zuwendungsverhältnis erlöschen, wenn sie nicht innerhalb einer Ausschußfrist von einem Jahr nach Ende des Zuwendungsverhältnisses schriftlich bei der Zentralstelle geltend gemacht werden.
2. Die Zuwendungsrichtlinie regelt die Gewährung öffentlich-rechtlicher Zuwendungen an Bundesprogrammlehrkräfte abschließend. Änderungen bestimmt das Auswärtige Amt im Einvernehmen mit dem Bundesministerium des Innern und Bundesministerium für Finanzen.
3. Das Auswärtige Amt kann von der Zuwendungsrichtlinie abweichen, soweit deren Anwendung in besonders gelagerten Einzelfällen zu einer unzumutbaren Härte führen würde.
4. Diese Richtlinie tritt mit Wirkung vom 1. März 1996 in Kraft.
Zum gleichen Zeitpunkt treten bisher ergangene Einzelerlasse zu öffentlich-rechtlichen Zuwendungen an Bundesprogrammlehrkräfte außer Kraft.
5. Bundesprogrammlehrkräfte, die sich bei Inkrafttreten der Richtlinie bereits in einem Zuwendungsverhältnis befinden und deren Zuwendungszeitraum vor dem 01.03.1997 ausläuft, können wählen, ob sie diesen Richtlinien oder den Regelungen Ihres Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheides unterstellt sein sollen. Die Entscheidung ist innerhalb von 6 Monaten nach Bekanntgabe dieser Richtlinie, spätestens aber bei der nächsten Antragstellung nach Inkrafttreten, zu treffen. Sie ist unwiderruflich.

Als Ergänzung zu dem Artikel über „Die Einkommensbesteuerung des deutschen Lehrers im Ausland“ (Heft 1/96, Grüne Blätter, S. 33 ff.) drucken wir hier einen Gesetzestext aus dem Bundessteuerblatt 1995 (Teil I, Nr. 19, S. 803 f.) ab.

Bundesministerium der Finanzen
IV B 4 – S 2303 – 129/95

Bonn, 6. Dezember 1995

Oberste Finanzbehörden
der Länder

**Beschränkte und unbeschränkte Einkommensteuerpflicht;
Umsetzung des EuGH-Urteils vom 14. Februar 1995 – Schumacker –
im Rahmen des Jahressteuergesetzes 1996**

BMF-Schreiben vom 25. Oktober 1995 – IV B 4 – S 2303 – 115/95; Schreiben des Ministers für Finanzen und Energie des Landes Schleswig-Holstein vom 13. November 1995 – VI 310 b – S 1900 – 259;
Schreiben des Finanzministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen vom 17. November 1995 – S 2103 – V C 1 –;
Schreiben des Niedersächsischen Finanzministeriums vom 23. November 1995 – S 2103 – 5 – 35 –

Der EuGH hat zu Art. 48 EWG-Vertrag – Freizügigkeit der Arbeitnehmer – (jetzt Art. 48 EG-Vertrag) entschieden, daß bisher beschränkt einkommensteuerpflichtige Staatsangehörige anderer Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU) oder des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR), die ihr Einkommen ganz oder fast ausschließlich aus nichtselbständiger Tätigkeit in Deutschland erzielen, mit unbeschränkt einkommensteuerpflichtigen Arbeitnehmern gleichzustellen sind, wenn der Familienwohnsitz in einem anderen EU/EWR-Mitgliedstaat liegt. Das Urteil erfordert, insbesondere das Splitting-Verfahren auf diesen Personenkreis anzuwenden. Gleichzustellen sind auch unbeschränkt Steuerpflichtige (sog. Gastarbeiter) mit Familienwohnsitz in einem anderen EU/EWR-Mitgliedstaat.

Der EuGH hat außerdem entschieden, daß beschränkt einkommensteuerpflichtige Staatsangehörige anderer EU/EWR-Mitgliedstaaten, auch wenn sie ihr Einkommen aus nichtselbständiger Tätigkeit nur zum Teil in Deutschland erzielen, nicht von der Einkommensteueranlagung ausgeschlossen werden dürfen.

Das Jahressteuergesetz 1996 vom 11. Oktober 1995 (BGBl. 1995, S. 1250) enthält die erforderlichen Anpassungen des EStG an den EG-Vertrag, und zwar grundsätzlich unabhängig von der Einkunftsart. Im Einvernehmen mit den obersten Finanzbehörden der Länder sind die vorgesehenen Neuregelungen, soweit sie nicht ausdrücklich erst ab 1996 gelten sollen, mit Rücksicht auf das EuGH-Urteil bereits im Rahmen des laufenden Lohnsteuerabzugs und der Einkommensteuer-Vorauszahlungen sowie auf noch offene Altfälle anzuwenden.

1. Lohnsteuerabzug, ESt-Vorauszahlungen

Die Regelungen für den Lohnsteuerabzug ergeben sich aus § 1 a Abs. 1 i. V. m. § 1 Abs. 3, § 38 b, § 39 c Abs. 4 und § 52 Abs. 2 EStG in der Fassung des Jahressteuergesetzes 1996. Bei Personen, die die Voraussetzungen des § 1 a Abs. 1 EStG erfüllen, kommen insbesondere die Steuerklassen II oder III, für die Festsetzung von ESt-Vorauszahlungen das Ehegattensplitting oder der Haushaltsfreibetrag in Betracht. Dies gilt auch für unbeschränkt Steuerpflichtige mit Familienwohnsitz in einem anderen EU/EWR-Mitgliedstaat.

Die in § 1 Abs. 3 Satz 4 EStG vorgesehene Bescheinigung der ausländischen Einkünfte durch die zuständige ausländische Steuerbehörde kann bis auf weiteres auch formlos (z. B. durch Vorlage eines Steuerbescheides des Wohnsitzstaates) nachgewiesen werden. Aus Vereinfachungsgründen können bei der Prüfung, ob die ausländischen Einkünfte nicht mehr als 10 v. H. der gesamten Einkünfte oder – falls dies nicht der Fall ist –

nicht mehr als 12 000 DM (bei Ehegatten nicht mehr als 24 000 DM) betragen, die nach ausländischem Recht ermittelten Beträge übernommen werden.

2. Altfälle

Die Rückwirkung der Regelung für bisher unbeschränkt oder beschränkt Steuerpflichtige, die die Anwendung der in § 1 a Abs. 1 Nr. 1 bis 4 EStG genannten Vorschriften (insbes. Ehegattensplitting, Haushaltsfreibetrag) beantragen, ergibt sich aus § 1 a Abs. 1 i. V. m. § 1 Abs. 3, § 46 Abs. 2 Nr. 7 und § 52 Abs. 2 EStG in der Fassung des Jahressteuergesetzes 1996. Hiernach ist ein Antrag für Veranlagungszeiträume vor 1996 zulässig, „soweit Steuerbescheide noch nicht bestandskräftig sind“. Arbeitnehmer, die wegen der Abgeltungswirkung des Lohnsteuerabzugs keinen Steuerbescheid erhalten haben, haben innerhalb der Zweijahresfrist des § 46 Abs. 2 Nr. 8 Satz 2 EStG die Möglichkeit, rückwirkend auch für Veranlagungszeiträume vor 1996 einen solchen Antrag zu stellen. Haben bisher beschränkt steuerpflichtige Arbeitnehmer einen zulässigen Antrag auf Veranlagung nach § 50 Abs. 4 EStG 1995 gestellt, über den noch nicht entschieden worden ist, kann der Antrag bei Vorliegen der Voraussetzungen des § 1 a EStG geändert werden in einen Antrag auf Anwendung der in § 1 a Abs. 1 Nr. 1 bis 4 EStG genannten Vorschriften. Die beim Lohnsteuerabzug anzuwendende Vereinfachungsregelung für den Nachweis der ausländischen Einkünfte gilt entsprechend. Ein Progressionsvorbehalt ist nur in der jeweils im Veranlagungszeitraum geltenden Fassung anzuwenden.

Für beschränkt einkommensteuerpflichtige Arbeitnehmer, die eine Veranlagung zur Einkommensteuer nach § 50 Abs. 5 Satz 4 Nr. 2 EStG beantragen, gilt § 52 Absatz 31 in Verbindung mit § 52 Abs. 2 EStG in der Fassung des Jahressteuergesetzes 1996. Hiernach ist ein Antrag für Veranlagungszeiträume vor 1996 zulässig, „soweit Steuerbescheide noch nicht bestandskräftig sind“. Beschränkt steuerpflichtige Arbeitnehmer, die wegen der Abgeltungswirkung des Lohnsteuerabzugs keinen Steuerbescheid erhalten haben, können innerhalb der Zweijahresfrist des § 46 Abs. 2 Nr. 8 Satz 2 EStG rückwirkend auch für Veranlagungszeiträume vor 1996 einen solchen Antrag stellen. Der Progressionsvorbehalt ist nur in der jeweils im Veranlagungszeitraum geltenden Fassung anzuwenden.

Im Auftrag
Sarrazin

NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU

Helfen Sie mit, die Verwaltung des Verbandes zu erleichtern! Unnötige Postwege verursachen zusätzliche Kosten. Heften Sie dieses Blatt bitte bei Ihren Verbandsunterlagen ab, damit Sie die aktuellen Anschriften immer zur Hand haben!

Richten Sie Ihre Schreiben deshalb direkt an den zuständigen Referenten!

1. Geschäftsstelle

Waldemar Gries
Seebergstr. 33
34128 Kassel

Tel. 05 61/6 64 94

Fax. 00 49/5 61/6 64 73

- Anfragen allgemeiner Art
- Verbindung zu den Obleuten an den Auslandsschulen
- Mitgliederwerbung

2. Schatzmeister

Karlheinz Wecht
Kreiswaldstr. 21
64668 Rimbach

Tel. 0 62 53/8 51 46

Fax 00 49/62 53/8 66 28

- Meldung sämtlicher persönlicher Veränderungen:
Umzüge Inland – Ausland, Ausland – Inland, im Inland
- Beitritte, Kündigungen
- Änderung der Bankverbindung
- Bescheinigungen für die Steuer

3. Referat für Rechts- und Sozialfragen

Hans-Joachim Reichenbach
Bahnhofstr. 69
41363 Jüchen

Tel. 0 21 64/34 73

Fax. 00 49/21 64/75 15

- in Steuer- und Vertragsangelegenheiten
- Probleme mit der ZfA
- Probleme mit den Landesschulbehörden

4. Referat für Programmlehrkräfte und Ortslehrkräfte

Alfred Doster
Bolbergweg 12
72793 Pfullingen

Tel. 0 71 21/7 96 26

Fax. 00 49/71 21/7 96 25

- Vermittlungs- und Vertragsangelegenheiten
- Anfragen bezüglich der Rückkehr ins Inland
- Zweitvermittlung

Die Verwaltung kann nur so gut sein, wie pünktlich, genau und leserlich Ihre Änderungsmeldungen sind. Helfen Sie deshalb mit! Melden Sie rechtzeitig und vollständig alle für uns relevanten Daten!

NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU NEU

(Fortsetzung von S. 108)

Wandlungen des Lehrstils führen zwangsläufig zu tiefgreifenden Veränderungen sozialer und kultureller Wertsysteme und zu einer anderen politischen Kultur, die gerade in politisch und wirtschaftlich labilen Gesellschaften schwer zu steuern ist. Somit geraten die politisch scheinbar wertneutralen Naturwissenschaften unversehens in die Rolle von Impulsgebern für soziale, kulturelle und politische Veränderungen. Daher sind Entwicklung und tatsächliche Durchsetzung von anderen Erziehungsleitbildern ein ausgesprochen sensibles Feld der Entwicklungsinnenpolitik. Stellvertretend stehen die bitteren Erfahrungen Freies, Bewußtseinsbildung als Lernziel zu vermitteln.

Die solide Beständigkeit der derzeitigen Formen des Lehrens und Lernens ist zugleich ein Indiz für die Beständigkeit restaurativer Kräfte. Schließlich verändert befreiender Unterricht, der das Fragen lehrt und nicht das Auswendiglernen, auch die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Machthabern und Machtlosen. Solche verändernden Lernziele erscheinen gefährlich ambivalent. Sie bauen alte Sicherheiten und Privilegien ab, ohne erkennbar neue zu garantieren. Nicht nur Machthaber haben Angst vor kritischen Bürgern, auch Eltern haben Angst vor selbständigen Kindern, die aus dem Generationenvertrag aussteigen und ihr Leben nach eigenen Vorstellungen gestalten wollen. So gewährt der derzeitige Unterricht auch Schutz vor Veränderungen, die verbal zwar gewünscht, doch im Bereich persönlichen Betroffenseins letztlich nicht gewollt werden.

3.2 Didaktik des Wandels

Nahziel von Entwicklungsstrategien kann weder die lineare Fortschreibung des derzeitigen Unterrichts sein, noch die einfache Übernahme der mit hohem Kapitaleinsatz verbundenen Vorbilder aus Industriegesellschaften. Vielmehr erfordert eine soziokulturell verträgliche Ablösung des Frontalunterrichts und die Hinführung zu anderen Formen des Lehrens und Lernens eine Didaktisierung dieses Wandels selbst und nicht nur eine solche des jeweiligen Unterrichtsstoffes.

Allein schon aus ökonomischen Gründen wird der Frontalunterricht die Unterrichtsform der näheren Zukunft bleiben. Nicht der Frontalunterricht an sich steht zur Disposition, son-

dern die Umgestaltung der patronalen zu einer partnerschaftlichen Variante, nämlich die Veränderung der Beziehungsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern, Eltern und Kindern und zwischen Regierenden und Regierten.

Nahziel einer solchen Didaktik des Wandels könnte sein, die rezitative Erstarrung des Wissenserwerbs abzulösen durch eine Unterrichtsgestaltung, die allmählich neue Kompetenzen in den Sozialbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern aufbaut, Sprachfertigkeiten schafft und Lernen und Verstehen durch Tun fördert, ohne radikal mit Altem, Vertrautem zu sein, auf die Lehrer mit Ausweichen oder Verweigerung reagieren. Der anschauungsarme, verbalistische Unterricht könnte sich so zu einer Erziehung entwickeln, die zu Fragen und Antworten auffordert, die sprachliche Eigenständigkeit und selbständiges Handeln fördert. Der Weg könnte in Lernschritten vom derzeit anschauungsarmen, nachahmenden Lernen über Lernen durch Nachahmung, Anschauung und Tun zu Verständnis förderndem und schließlich zu selbständigem, forschendem Lernen führen.

3.3 Enger Handlungsspielraum

Die bestehende Schule mit ihren inneren Widersprüchen ist eine stabile Einrichtung, die unverminderten Zulauf hat. Versuche fundamentaler Reformen waren bislang in den meisten Ländern wenig erfolgreich. Für die äußere Modernisierung fehlen die Mittel, für innere Reformen fehlt der Handlungsspielraum. Radikale Forderungen etwa nach Entschulung der Gesellschaft sind kein Thema, radikale Systemveränderer haben keine Chance und schon gar nicht pädagogische Modelle, die auch hierzulande nur einen kleinen Kenner- und Könnerkreis haben.

Wie aber setzt man konkret an der Basis die Forderungen nach einer veränderten Schule angesichts der zahlreichen Hindernisse in innovatives pädagogisches Handeln um? Wie verändert man schonend und behält gleichzeitig Vertrautes, Gekonntes und Akzeptiertes bei? Sofort umsetzbar, zum Mit-nach-Hause-Nehmen sollen die Anregungen ja auch sein. Die Umsetzung soll wenig Zeit erfordern, keine Kosten verursachen und mit einfachen Mitteln ohne größere Belastungen machbar sein. Was geht überhaupt unter diesen Umständen?

Hans Schmidt

Schüler – Schule – neue Medien

Unsere Welt verändert sich – immer schneller, immer mehr. Über den Schülern steht seit je unsichtbar oder – wie an der allsehrwürdigen Horatius-Schule in Kronstadt – buchstäblich die Devise: „Non scholae, sed vitae“ (das „discimus“ fehlt in Kronstadt seltsamerweise). Wenn aber Welt und Leben zunehmend computertisiert und vernetzt werden, kann das nicht ohne Auswirkungen auf die Schulschicksale bleiben. So ist es wohl kein Zufall, daß zur selben Zeit, da auch der Verband sich intensiv mit dem Thema „Medien“ beschäftigt (s. den Vortrag von Weirich o. unter der Rubrik „Verband“), dem deutschen Lehrer im Ausland mehrere Beiträge zu der sich verändernden Medienlandschaft auf den Tisch flattern: „Zapfen als Unterrichtsvorbereitung“ (wer wollte da nicht gern Lehrer sein!) heißt es in einem Beitrag aus Rom, und von noch weiter her aus Mittelamerika kommen umfangreiche und grundsätzliche Erwägungen über Auslandschulen und Internet („Auslandschulen auf dem Teletyp“), wozu bezeichnenderweise anzumerken ist, daß der Autor um baldigstmöglichen Abdruck bittet, da seine Ausführungen sonst vielleicht schon überholt sein könnten. Und damit sind wir wieder bei unserem Eingangssatz: Unsere Welt verändert sich – inzwischen offenbar noch schneller!

Wie modern und lebensnah Unterricht sein kann, zeigt auch eine Reihe von Filmproduktionen, die der Südwestfunk gesendet hat: „Beispiele machen Schule“. Wir drucken einen Artikel von Paul Schwarz, der dieses Programm vorstellt.

M. E.

Wo gute Beispiele Schule machen

Eine pädagogische Fernsehreihe des Südwestfunks macht von sich reden

Die elfjährige Julia hat Krebs, ihr Leben pendelt zwischen Chemoblöcken und Kurzaufenthalten zu Hause. Denis, 17, hat einen Selbstmordversuch hinter sich. In einer Jugendpsychiatrie versuchen Therapeuten, ihn mit Vertrauen und Mut wieder an das Leben heranzuführen. Sowohl Julia als auch Denis brauchen in dieser langen Zeit Unterricht im Krankenhaus. „Erst Kant und Kafka, dann in die Wirtschaft“, sagen sich Realschüler und schnuppern zwei Wochen in Betrieben des Handels und der Industrie. „Let's talk about Sex and Aids“ heißt es in einem Oberstufenkurs von Biologie und Deutsch. Einen modellhaften Geschichtsunterricht gestalten polnische und deutsche Schüler im niederschlesischen Hirschberg (heute: Jelenia Gora). Fünfzig Jahre nach dem Krieg erforschen sie gemeinsam die Geschichte der Vertreibung. Mit

allen Sinnen gelernt wird in der „Lern- und Spielschule“, einem deutschen Modellversuch, in dem in einer weiterentwickelten Grundschule gelebt, gespielt und gehandelt wird. „Es liegt an uns, was aus Europa wird“, sagt ein deutscher Student in der Auvergne/Frankreich, wo er zusammen mit anderen Deutschen ein kleines Dorf erkundet und wo aus dem Blickwinkel des Fremden der Prozeß des gegenseitigen Kennenlernens in mehreren Workshops intensiviert wird; in Avignon entwickeln junge Tänzer aus verschiedenen europäischen Ländern gemeinsam ein Theatertanzstück – Beispiele, die Schule machen, einige von bisher 35 Filmen aus der pädagogischen Reportagerihe des Südwestfunks Baden-Baden „Beispiele machen Schule“. Die letzte Produktion „Technik hat mich schon immer interessiert – Frauen auf dem Weg zum

Ingenieurberuf“ wurde zuletzt auf der Weltkonferenz der Frauen in Peking präsentiert.

Die Serie berichtet – von Ausnahmen wie dem genannten Frauenfilm abgesehen – in 30minütigen Beiträgen über innovative und engagierte Schul- und Unterrichtsaktivitäten. Die Themen sind so vielfältig wie Unterricht und Schule heute sind. Sie schaut sich überall dort um, wo neue Bildungs- und Unterrichtswege in und außerhalb der Schule begangen werden, auch in den neuen Ländern. Die Fernsehfolgen versuchen, Schule transparent zu machen, zur Nachahmung anzuregen und zur pädagogischen und bildungspolitischen Sachdiskussion zu ermuntern. Für die Kultur- und Spracharbeit im Ausland liefern die Filme authentische Beispiele schulischer deutscher Landeskunde. Betreut wird diese in der Bundesrepublik einzigartige Fernsehserie von jemandem, der selbst jahrelang im Ausland für Lehrer und Schüler gearbeitet hat und weiß, welche landeskundliche Bedeutung Erziehung und Schule draußen haben. Dr. Paul Schwarz war DAAD-Lektor an einer japanischen Universität und später Dozent am „Deutschen Pädagogischen Seminar“ in Buenos Aires.

Die Beispiele lebendiger Arbeit in allen Schularten, wie sie diese pädagogische Reportagerihe einem größeren Zuschauerkreis vermitteln will, stehen im engen Zusammenhang mit Veränderungen der Lebenswelt, die neue pädagogische Leitideen und neue

Handlungsweisen (z. B. offener Unterricht, Projektarbeit) erforderlich machen; denken wir nur an die zunehmende Bedeutung überfachlicher Qualifikationen wie Teamfähigkeit, soziale Kompetenz, Eigenverantwortung, Organisationskompetenz und Kreativität, an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, die in steigendem Maße von Medien geprägt wird, an den Umgang mit den neuen Technologien oder an die Mädchen und Jungen aus anderen Kulturkreisen, die fremde Verhaltensformen und Gewohnheiten mit in die deutsche Schule bringen.

„Beispiele machen Schule“ zeigt exemplarisch, wie Unterricht im Klassenraum und an außerschulischen Lernorten mit neuen Lehrinhalten und Methoden auf diese Veränderungen der Lebenswelt reagieren kann. Diese Reihe eignet sich deshalb besonders gut für Konferenzen, Studientage, die Lehreraus- und -fortbildung, für Eltern und alle, die wissen wollen, was an deutschen Schulen heute läuft und wie Schule sich verändert.

Alle Sendungen werden mit einer vierseitigen didaktischen Begleitkarte auf einer VHS-Kassette zum Preis von DM 13,00 angeboten. (Bezugsadresse: Landesmedienzentrum Rheinland-Pfalz, Hofstr. 257, 56077 Koblenz, Tel. 02 61/97 02-0). Die neu erschienene Gesamtbroschüre dieser Südwestfunk-Reihe mit Bildern und Inhaltsangaben der bisher 35 Produktionen kann kostenlos angefordert werden.

Die Mini Playback Show in der Grundschule von Meiningen aus dem Film: „... und der Zukunft zugewandt.“ Die neue Schule im Osten.

Foto: P. Schwarz



Zappen als Unterrichtsvorbereitung

Unsere „multimedialen“ Schüler zappen sich heute durch die Fernsehlandschaft und surfen durchs Internet. Wollen wir Fremdsprachenlehrer sie für unsere Unterrichtsformen motivieren, so stehen wir oft auf verlorenem Posten. Welcher Lehrer kann es schon mit Gottschalk oder Jauch aufnehmen? Und dennoch sollten wir im Medium Fernsehen nicht nur den Konkurrenten sehen. Wer selbst durch die verschiedenen Fernsehkanäle zappt, kann oft interessante Anregungen für seinen Fremdsprachenunterricht finden. Das Medium Fernsehen liefert uns viele Spielformen frei Haus, mit denen wir im Unterricht die sprachliche Kompetenz unserer Schüler – insbesondere die Teilfertigkeit des Sprechens – erweitern und festigen können. Zahlreiche Teilaspekte der sprachlichen Kompetenz, wie Wortschatz, grammatische Strukturen, Sprechintentionen, können automatisiert und Kommunikationssituationen im Spiel geschaffen werden.

Viele TV-Spielideen beruhen darauf, daß visuelle Zeichen in sprachliche umgesetzt werden müssen („Die Montagsmaler“). Ein Schüler zeichnet einen vom Spielleiter oder von der gegnerischen Mannschaft vorgegebenen Begriff (oder eine Situation), und die eigene Mannschaft muß möglichst schnell den Begriff oder die gemeinte Situation erraten. Sprachlich ertragreicher ist allerdings die Umkehrung: einige Schüler besitzen Zeichnungen (z. B. Karikaturen) und müssen andere Schüler an der Tafel verbal anleiten, die Zeichnung nachzumalen. Selbstverständlich dürfen die Zeichner die Zeichnung nicht gesehen haben.

Die Spielidee des heiteren Beruferatens kann auch imitiert und variiert werden. An Stelle des Berufes verkörpert der Kandidat einen Sportler, eine geschichtliche Persönlichkeit oder einen Gegenstand. Die Schüler müssen nun mit Hilfe von Entscheidungsfragen (Antwort nur Ja oder Nein) das Geheimnis der Identität lüften. Eine für die Schüler sehr motivierende Variante, mit der sich auch die Fragetechnik einüben läßt, ist folgende: der Lehrer gibt einige Informationen zu einer Geschichte. Die Schüler versuchen nun mit Entscheidungsfragen die vollständige Geschichte zu erschließen: Der Lehrer erzählt z. B.: Jean und Jeannette leben glücklich in Paris. Eines Morgens geht Jean wie immer zur Arbeit. Jeannette bleibt allein zurück. Als Jean am Abend heimkommt, findet er Jeannette tot am Boden liegend. Auf dem Tisch steht ein Glas Wasser. Die Schüler werden etwa 20 min. benötigen, um herauszufinden, daß Jeannette ein Fisch ist, der aus dem Aquarium gesprungen ist!

In einem anderen TV-Spiel muß ein Kandidat seiner Mannschaft einen Begriff so umschreiben, daß diese ihn möglichst schnell errät. Bei der Umschreibung dürfen Wörter der gleichen Wortfamilie nicht benützt werden. Erschweren kann man die Aufgabe dadurch, daß man für die Umschreibung bestimmte weitere Wörter verbietet: Erkläre den Begriff „Telefon“, ohne die Wörter „wählen“, „Hörer“ und „sprechen“ zu verwenden.

Eine Spielsendung des RTL erfreut sich großer Beliebtheit, bei der es darum geht, eine Persönlichkeit oder eine Geschichte an Hand von vorgegebenen Fragen zu erraten bzw. zu rekonstruieren. Diese Idee könnte man didaktisch folgendermaßen umsetzen: Zeichnen Sie eine Fernsehgeschichte auf und formulieren Sie 5–8 Verständnisfragen zu dieser Geschichte. Lesen Sie im Unterricht diese Fragen vor, ohne den Film zu zeigen, und fordern Sie nun Ihre Schüler auf, zu kombinieren, wie die betreffende Geschichte sich abgespielt haben könnte. Wenn die Schüler in kleinen Gruppen kombinieren, werden die unterschiedlichsten Ergebnisse zum Vorschein kommen. Führen Sie dann am Ende der Unterrichtseinheit den wahren Film als „Belohnung“ vor, so wird es wieder neuen Diskussionsstoff geben!

Um kommunikative Fertigkeiten wie Stellung nehmen und Hypothesen äußern einzuüben, sind Werbespots ein motivierendes Mittel: Zeigen Sie der Klasse einen Werbespot, bei dem das angepriesene Produkt erst sehr spät genannt wird. Schalten Sie das Videoband ab, bevor es genannt wird und fordern Sie nun die Schüler auf, Hypothesen zu äußern, wofür der Spot wirbt.

Natürlich muß jeder DaF-Lehrer bei der didaktischen Umsetzung solcher Spielideen überlegen, welche Spiele für seine Lerngruppe geeignet sind. An der Deutschen Schule Rom können z. B. Spiele wie Montagsmaler oder Beruferaten schon in der Grundschule eingesetzt werden. Andere Spielideen hingegen bringen erst in der Orientierungsstufe (Jean und Jeannette) oder sogar erst in der Sekundarstufe I (Werbespot) tatsächlich einen sprachlichen Gewinn.

Die Voraussetzungen unserer Schüler haben sich geändert. Schulbücher und Wandbilder stimulieren Schüler heute sicher weniger als Schüler vor 100 Jahren. Dies sollten wir als Fremdsprachenlehrer bei unserer Unterrichtsvorbereitung berücksichtigen. Dank der Satellitenschüssel wird deutschsprachiges Fernsehen über ASTRA auf der ganzen Welt empfangen. Zappen auch Sie ein wenig. Es lohnt sich.

Peter Lindenthal

Auslandsschulen auf dem Teletrip oder brauchen wir den globalen Dorfschullehrer?

**Einige Überlegungen über die Auswirkungen der Datenfern-
übertragung auf den Unterricht an der Auslandsschule**

„Die Ausgangsvoraussetzung für Erfolg im Informationszeitalter ist heute ein großer Kopf: Die richtigen Ideen, die richtigen Informationen, sind in Zukunft ausschlaggebend. Der Rest ist kein Problem mehr.“

*(Der englische Wirtschaftsphilosoph
Charles Handy)*

Als Christoph Columbus am 12. Oktober 1492 nach einer Reise von zwei Monaten und neun Tagen auf der Insel San Salvador anlegte, notierte er – fasziniert und befremdet zugleich – in sein Bordbuch: „Wir sind in eine fremde unheimliche Welt geraten.“ Wer heute erlebt, daß er die gleiche geographische Distanz per Datennavigation in wenigen Sekunden zurückzulegen vermag, kann Columbus' Satz nur ebenso fassungslos wiederholen. Fremd und vielen Menschen unheimlich mutet heute allerdings nicht die entdeckte Welt, sondern die Navigation durch diese selbst an. Die seemännischen Leistungen halten sich dabei heute in Grenzen. Bezeichnenderweise „surft“ die Online-Mannschaft durch die Netze, oder sie jagt mit voller Baud-Rate über Datenautobahnen oder Informationshighways (man beachte die lustvollen Ersatzphantasien der staugeplagten Autofahrgesellschaft) und findet sich in virtuellen Cyberspace-Welten wieder, ohne paradoxerweise das globale Dorf zu verlassen. Der Sprachgebrauch, mit dem wir die schöne neue Welt des Informationszeitalters zu benennen suchen, ist verräterisch genug: mit teils witzelnden, teils ohnmächtigen Vergleichen versuchen wir ganz in der Tradition unserer steinzeitlichen Vorfahren durch Namensgebung zu bannen, was da an Neuem und auf den ersten Blick Unheimlichem auf uns zukommt und unsere traditionellen Vorstellungswelten sprengt.

Technikgeschichte im Galopp? Wer zu spät kommt, wer nicht „digital“ wird, den bestraft das Leben? „Internet bedeutet eine Revoluti-

on, die sich durchaus mit der Erfindung des Buchdrucks vergleichen läßt.“¹ Das Tempo dieser Revolution ist für viele Menschen zu

groß, ja es löst Abwehr und Angst aus. Fast die Hälfte der Bundesbürger (48 %) fühlt sich von der Lawinenhaftigkeit der Innovationen im Bereich der Medienentwicklung förmlich überrollt.² Kritiker fürchten gar ein mediales Analphabetentum, eine Aufspaltung der Gesellschaft in solche, die im Besitz der Medienkenntnisse sind, und in solche, die von den neuen „Kulturtechniken“ ausgeschlossen sind. Interessanterweise hat die „Entdeckung der Langsamkeit“ Konjunktur in Zeiten tau melnder Beschleunigung, doch die „Behäbige Gegend“, die Lewis Carrolls Alice im Wunderland beschwört, gibt es nicht mehr.

„Wenn Alice später daran zurückdachte, kam sie nie mehr ganz dahinter, wie es damit eigentlich zugegangen war: Nur soviel weiß sie noch, daß die Königin sie auf einmal an der Hand hielt und aus Leibeskräften rannte, und wie die Königin so schnell dahinsauzte, daß sie nur mehr mit größter Mühe nachkam; und dabei rief die Königin noch dauernd: ‚Schneller!‘, aber Alice wußte genau, daß es schneller einfach nicht mehr ging – nur bekam sie nicht mehr genug Luft, um das auch zu sagen. ‚Sind wir bald da?‘ keuchte Alice mit letzter Kraft. ‚Bald da!‘ gab die Königin zurück. ‚Seit zehn Minuten sind wir daran vorbei! Schneller!‘ und schweigend rannten sie ein Weile fort. ‚Jetzt! Jetzt!‘ rief die Königin. ‚Schneller! Schneller!‘ Und nun sausten sie so schnell dahin, daß sie beinahe nur noch durch die Luft segelten. Im nächsten Moment saß Alice schwindlig und atemlos am Boden. Die Königin lehnte sich mit dem Rücken an einen Baum und sagte gütig: ‚Jetzt darfst du ein wenig rasten!‘ Voller Angst sah sich Alice um: ‚Aber ich glaube fast, wir sind die ganze Zeit unter diesem Baum geblieben! Es ist ja alles wie vorher!‘ ‚Selbstverständlich, was dachtest du denn?‘ ‚Nun, in unserer Gegend‘, sagte Alice, noch immer ein wenig atemlos, kommt man im allgemeinen woanders hin, wenn man so schnell und so lange läuft wie wir eben‘. ‚Behäbige Gegend‘, sagte die Königin. ‚Hierzulande mußst du so schnell rennen, wie du kannst, wenn du am gleichen Fleck bleiben willst. Und um anderswohin zu kommen, muß man noch mindestens doppelt so schnell laufen!‘“

Tatsächlich ähnelt das angebrochene Informationszeitalter eher jenem Reich der „Schwarzen Königin“ als der „behäbigen Gegend“, aus der Alice stammt. Der letzte Satz scheint geradezu ein Schlüssel zum Verständnis unseres stürmischen Eintritts in das Informationszeitalter zu sein. Nichts wird so sein wie vorher. Atemlos müssen wir rennen wie

Alice, nur um nicht zurückzufallen, doppelt so schnell müssen Änderungen vollzogen werden, um nicht im Stillstand zu verharren. Telekommunikation und -Working, Teleshopping und -Banking, Online-Dienste, Cyberspace und Cybergeld, virtual reality, hypertext, e-mail – eine geradezu inflationäre Neubildung von Termini scheint mit der Vielzahl der Neuentwicklungen und -anwendungen gar nicht Schritt halten zu können. Unüberschaubar sind die Folgen für alle Bereiche der Gesellschaft: Auch das Bildungswesen, die Schule im besonderen, wird durch Nutzung und Integration neuer Informationsmedien eine durchgreifende Änderung erfahren. Überlegungen dazu laufen allerdings Gefahr, sehr schnell in die Nähe naiver Technik euphorie gerückt zu werden: viele ernüchternde Vorerfahrungen hat die Institution Schule in dieser Hinsicht gemacht. Abgewrackte Sprachlabors, verstaubte Videosammlungen und störanfällige Informatikeinrichtungen zeugen vom langen und leidvollen Weg technischer Innovationen in der beharrenden, „behäbigen“ Welt der Schule. Stellen die neuen Medien, die in und mit Datennetzen arbeiten, nun wirklich den neuerdings oft beschworenen „Quantensprung“ dar, der die Schule wesentlich in ihrer Substanz berühren wird, oder handelt es sich möglicherweise um ein von den Mediengiganten geschäftstüchtig geschürtes Strohfeuer, in dem demnächst wieder übereifrig öffentliche Mittel verheizt werden? Wird nicht ein Bedarf inszeniert, der den Bilanzen der einschlägigen Firmen guttut, deren pädagogischer Saldo aber gegen Null geht?

Im folgenden wird der Versuch gemacht werden, in einigen wenigen Bemerkungen anzudeuten, was auf die Schule allgemein im Zeitalter der Datennetze und der Informationsüberfülle zukommen könnte. Dies nicht etwa in der überheblichen Auffassung, dieses unerschöpfliche Thema hier darstellen zu können, sondern lediglich mit der Absicht, einige Grundlagen zu schaffen, von denen aus bedacht werden kann, welche neuen praktischen Möglichkeiten sich für die Auslandsschulen im Zeitalter der Information ergeben könnten. Oder: Um es provokant zu formulieren: Wird sich die Auslandsschule zur globalen Dorfschule wandeln, wenn Zeit (der Datenübertragung) und Raum (als Entfernung, über die Daten transportiert werden) ihre Bedeutung verloren haben? Welchen Nutzen können Auslandsschulen daraus ziehen, wenn sie künftig nicht nur durch deutsche Lehrpläne, deutsche Lehrkräfte, deutsche

Bücher mit dem Bildungswesen der Bundesrepublik „vernetzt“ sind, sondern wenn sie per Datenautobahn dauerhaft und jederzeit mit dem Informationsangebot der Bundesrepublik verbunden sind? Welche Auswirkungen kann dies konkret auf die Arbeitsweise der Auslandsschulen haben?

Chancen und Herausforderungen durch den medialen Datentransfer für die Schulen

In einer umfangreichen Darlegung haben Gabi Reinmann-Rothmeier und Heinz Mandl³ versucht abzuschätzen, welche Folgen die neuen Kommunikationsmittel über die „Datenautobahn“ für die Gesellschaft im allgemeinen und für die Institutionen des Bildungswesens im besonderen haben: „Es ist davon auszugehen, daß vor allem eine flächendeckende Etablierung der Datennetze nicht nur die Kommunikation verändern, sondern auch neue Arbeits- und Lernweisen bewirken wird, die wohl auch andere und neue Fähigkeiten erfordern. Hoffnungen und Erwartungen der Art, daß Multimedia und Datennetze einmal die Verbreitung von Wissen und Bildung erleichtern und auf diese Weise die Chancengleichheit optimieren, lassen sich nur dann verwirklichen, wenn alle Mitglieder der Gesellschaft so ausgebildet sind, daß sie Möglichkeit haben, in gleichem Maße von den neuen Technologien und Informationssystemen zu profitieren.“⁴

In dieser Formulierung sind die wesentlichen Implikationen enthalten, aus denen sich die Kontur einer sinnvollen Nutzung der neuen Informationsmedien in der Schule generell gewinnen läßt:

Die neuen Informationsmedien ermöglichen und verlangen neue Arbeits- und Lernweisen

Die dem Lernprozeß förderliche Wirkung von Multimedia (als Verknüpfung von Bild, Text und Ton) wird sehr unterschiedlich eingeschätzt. Handelt es sich lediglich um multimediale aufgepöppelte Lern- und Übungsprogramme im Stile des programmierten Unterrichts der 60er Jahre, also um ein Abarbeiten operationalisierter Lernziele, so ist Skepsis angebracht: nicht die schöne bunte Aufmachung steigert den Lerneffekt, sondern die Möglichkeit, mit neuen Medien wirklich eigenständig und selbstverantwortlich zu lernen.

„Nur diejenigen neuen Medien fördern die Qualität des Lernens, die Lernende zum Fragen, Staunen und Verwundern anregen, die ihre eigenen Interessen und Gefühle aufgreifen, die an persönliche Erfahrungen und Beobachtungen anknüpfen, sie für sinnliche ‚Wahrnehmungen‘ und authentische Begegnungen aufschließen und die keinen Lernweg vorgeben. Medien dieser Art fördern eigenaktive Tätigkeiten wie: lesen, stöbern, schreiben, anordnen, strukturieren, umgestalten, modellieren und simulieren. Solche Medien besitzen in der Regel im hypermedialen Datenbestand auch vielfältige Dokumente, die zum gemeinschaftlichen Handeln herausfordern wie: diskutieren, interpretieren, bewerten, befragen, beobachten und experimentieren ...“⁵

Bietet die Arbeit von Schülern bei der Informationsrecherche über beispielsweise Internet diese Möglichkeit? Wer jugendliche Internetsurfer in Aktion erlebt hat, wird nicht in Abrede stellen, daß das neue System ungeahnte Möglichkeiten bietet. Man stelle sich vor, eine Schülergruppe bereite beispielsweise ein Referat über die Auswirkungen der Zerstörung des Regenwaldes vor: Über das Suchprogramm Netsearch (Teil des Internet-serviceprogramms Netscape) wird Kontakt zu engagierten „Newsgroups“ (Diskussionsforen) hergestellt. Über den Kontakt zur Bundesdatenautobahn Umwelt (BDA-Umwelt vgl. <http://www.Nordwest.Pop.de/bda/gen/umwelt.html>) läßt sich beispielsweise Einblick nehmen in das „Geo Projekt Regenwald“, wo generelle Informationen zur Thematik vermittelt und über eine „Eco Pinnwand“ Projekte vorgestellt werden. An dieser fiktiven Pinnwand kann auch die eigene Meinung „angeheftet“ werden. Über die vom Geo Projekt bereitgestellten www-Pages können neue „links“ angeklickt werden, d. h. Verbindungen hergestellt werden, an denen weitere Informationen zur Thematik zum Abruf bereitstehen usw. usw. ... Mit einer Vielzahl von selbstbestimmten und eigenaktiven Arbeitsformen erarbeiten sich Schüler unter Nutzung der neuen Informationsmittel Sachkompetenz, die sie zur multimedialen Aufbereitung des Informationsreferates für ihre Mitschüler nutzen können.

„Lernen ist ein Selbstorganisationsprozeß, in dem Wissensnetze neu aufgebaut, umgeordnet oder erweitert werden ... Bei der Bearbeitung von Teilproblemen nutzen die Lernenden neben anderen Mitteln auch die oben beschriebenen beispielhaften neuen Medien und sie übernehmen für ihr eigenes Lernen Selbstverantwortung.“⁶

Wer dieser Aussage zustimmt, redet nicht einer einsam durchs Internet jagenden Schüler-Monade das Wort. Soziale Formen des Lernens in Gruppenarbeit, lebendige Kontakte mit anderen Benutzern und Diskussionsgruppen sind nicht nur möglich, sondern sogar notwendig. Wesentlich ist jedenfalls der Gewinn an Eigenaktivität der Schüler: den längst überfälligen, aber kaum vollzogenen „Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen“⁷: den Abschied vom Instruktionsunterricht nach dem Trichtermodell können die neuen Medien jedenfalls nur fördern.

Die neuen Informationsmedien verlangen ein neues Verständnis der Lehrerrolle

Daß infolge dieser Entwicklung auch das Rollenverständnis des Lehrers sich wandeln muß, scheint unausweichlich. Der Lehrer als Instruktor, als personifizierte Informationsquelle in einer Zeit, in der sich verfügbares Wissen in immer kürzeren Abständen verdoppelt? Eine seltsame Hybris! Der Lehrer der Zukunft wird wohl aus dem Zentrum des Unterrichtsgeschehens heraustreten und paradoxerweise in noch wichtigere Verantwortungen hineinwachsen müssen.

„Was bedeutet das Gesagte für Lehrerinnen und Lehrer? Sie greifen situativ Fragen, Probleme und Interessen der Lernenden auf und arrangieren arbeitsteilige Gruppenarbeit. Sie öffnen sich für bedeutungsvolle Alltagssituationen und leiten zum projektorientierten Lernen an. Sie inszenieren hinreichende Komplexitäten, elementarisieren und didaktisieren diese aber nicht unnötig, sondern schaffen mediale und organisatorische Voraussetzungen ... Lehrerinnen und Lehrer übernehmen also eine mehr organisierende als instruierende Rolle. Sie ermöglichen den Lernenden vielfältige kommunikative Situationen zur Problemlösung und leiten sie u. a. dazu an, brauchbare Informationen zu finden ... Sie moderieren und ‚vermitteln‘ bei Prozessen der Informationssuche und des sozialen Lernens. Im individuellen und gruppenbezogenen Lernprozeß beraten Lehrerinnen und Lehrer die Lernenden. Sie helfen ihnen u. a. dabei, das Lernen zu lernen, multimediale Informationen erkenntnis- und emotionenkritisch zu analysieren und zu beurteilen ... Medienkompetent organisieren sie Lernwelten, und methoden-mix-kompetent greifen sie situativ Probleme, Interessen und Gefühle der Lernenden auf. Lehrerinnen und Lehrer moderieren und beraten mit diagnostischer Kom-

petenz den Lernprozeß ... Lehrerinnen und Lehrer werden also nicht überflüssig ...“⁸

Lehrer werden nicht nur nicht überflüssig, ihre Verantwortung wird sogar noch zunehmen. Eine geradezu unvorstellbare Flutwelle von Informationen wird mit dem weiteren Ausbau der Datennetze über die Schüler hereinbrechen. Sollen sie darin nicht ertrinken, werden die Anforderungen an Mündigkeit, Kritikfähigkeit, an die Fähigkeit, nach rationalen Kriterien Auswahl zu treffen und diesen Auswahlprozeß zu reflektieren noch an Brisanz gewinnen. Lehrer müssen wesentlich dazu beitragen, daß Schüler von Anfang an Kenntnisse, Fähigkeiten, Schlüsselqualifikationen, aber auch Werte und Einstellungen erwerben, die es ihnen erlauben, mit den neuen Technologien in ihrem eigenen Bildungsprozeß adäquat umzugehen. Eine neue Lernkultur muß entwickelt werden, die bereit macht für lebenslanges, aktives Lernen.

Die neuen Informationsmedien verlangen eine neue Kompetenzhierarchie

Reinmann-Rothmeier/Mandl⁹ haben versucht, eine für die Lernkultur des Informationszeitalters relevante Kompetenzhierarchie zu entwickeln, die sich in etwa folgendermaßen zusammenfassen läßt:

1. Technische Fertigkeiten, um die Informationsmedien bedienen zu können, technisches Basiswissen, um die neuen Technologien verstehen zu können.
2. Kommunikative und soziale Fähigkeiten, um mit Hilfe der neuen Technologien mit anderen Menschen interagieren zu können.
3. Fähigkeit, Informationen beurteilen, selektieren und interpretieren zu können, d. h. mit der Flut von Informationen umgehen zu können.
4. Fähigkeit zur individuellen Orientierung: Fähigkeit, die neuen Technologien in das eigene persönliche Handeln integrieren zu können.
5. Wissen und Kompetenz zur gesellschaftlichen Orientierung, um neue Technologien hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Folgen reflektieren und hinterfragen zu können.

Wie diese Kompetenzen praktisch erworben werden können, wird sich erweisen lassen, wenn die neuen Techniken Einzug in das Bildungswesen gehalten haben. Ohne einem technologischen Determinismus das Wort reden zu wollen, liegt auf der Hand, daß dies schnell gehen muß und wird. Die Schere zwischen dem technologischen Standard, der

im Umfeld der Schule und von den Schülern privat genutzt wird, und dem der Schule selbst darf nicht zu weit aufgehen, will die Institution Schule nicht ganz aus der Dynamik der technologischen Innovationsprozesse herausfallen. Damit wird es Gelegenheit geben, die technischen Fertigkeiten zu erwerben, mit den neuen Medien umzugehen (Kompetenz 1). Soziale und kommunikative Kompetenzen (vgl. Punkt 2) müssen in regelmäßigem Projektunterricht erworben werden, der per se den Frontalunterricht hinter sich läßt und in Arbeitsgruppen interpersonale Begegnungen ermöglicht. Über problemorientierte Projekte (Fallanalysen, Simulationen) kann möglicherweise die Kompetenz zur Informationsbewältigung erworben werden, der Schlüsselqualifikation schlechthin im anbrechenden Informationszeitalter (Kompetenz 3). Daß Projekte, die von Schülern eigenständig, kooperativ und unter Nutzung des neuen Informationsangebotes bewältigt werden, auch mit Kontrollversen und Konflikten konfrontieren, ergibt sich mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit. Daß dabei verantwortungsbewußtes Denken und Handeln trainiert wird und ethische Werthaltungen erzeugt werden (Kompetenz 3 und 4), ist eine der großen Hoffnungen auf die Schule in einer reifen Informationsgesellschaft.

Chancen und Möglichkeiten der Auslandsschule im Zeitalter der Datenautobahnen

Läßt sich in Übertragung eines bekannten Bonmots (über den Computer) sagen, daß die Datenfernübertragung Probleme lösen kann, die eine Auslandsschule bislang nicht hatte? Lag nicht ein gewisser Reiz der Auslandsschule auch darin, daß sie ein Stück „behäbige Welt“ repräsentierte, die durch den wirksamen Filter der teilweise großen Entfernung vor den (oft) kurzlebigen Aufregungen des heimatlichen Schulwesens zu ihrem eigenen Wohl bewahrt war? Garantierte nicht auch bisher die Zufuhr neuer Lehrer aus der Bundesrepublik oder die kulturelle Frischzellenkur im Heimaturlaub die Rückkopplung an die innerdeutsche Schulentwicklung?

Wer so fragt, trägt zwar einem verbreiteten eigenständigen Zeitgefühl an der Auslandsschule freundlich Rechnung, er unterstellt aber auch die Möglichkeit einer Art gemächlicher Nischenexistenz für dieselbe. Doch das Muster, daß die deutsche Auslandsschule angesichts einheimischer Rückständigkeit

in manchen, vor allem exotischen Sitzländern automatisch um innovative Nasenlängen voraus war, gilt nicht mehr. Auch hier stellt sich die Frage, wie Schule sich verändern muß, um den Herausforderungen der Zukunft, die medientechnisch längst begonnen hat, gewachsen zu sein. Oder um es anders zu sagen: auch die Auslandsschule liegt nicht außerhalb des rasanten Reiches der schwarzen Königin.

Deshalb gilt als pure Selbstverständlichkeit: auch an der Auslandsschule müssen Schüler Gelegenheit zum Erwerb jener Kompetenzen haben, von denen im Hinblick auf die Schulen allgemein weiter oben bereits die Rede war (vgl. neue Kompetenzhierarchie).

Darüber hinaus aber bietet m. E. die Datenfernübertragung über Datenetze wie Internet der Auslandsschule eine ganze Reihe neuer Chancen und Möglichkeiten, die zu nutzen und zu erkunden sich lohnen könnte.

Im folgenden soll nun der Versuch gemacht werden, an ein paar konkreten Beispielen aufzuzeigen, welche Anwendungen sich anbieten.

Landeskunde via Internet? (Beispiel 1)

Ein Dilemma der Landeskunde im DaF-Unterricht ist, daß Lehrbücher notgedrungenmaßen im Augenblick ihres Erscheinens Material bieten, welches bereits veraltet ist. Gerade Material, das zur Selbsttätigkeit herausfordert – Tabellen, Statistiken und Schaubilder – sind heutzutage oft schneller überholt, als die Lehrbücher ausgeliefert sind. D. h., daß die Aktualität des Landeskundeunterrichts in enger Relation zur Hartnäckigkeit des Lehrers steht, der den Heimaturlaub als landeskundliche Hamsterfahrt umfunktioniert, der sich Zeitungen nur noch mit der Schere in der Hand nähert und Informationsdiensten per Bestellkarte ins Haus fällt. Daß alle dadurch aufgebauten Zusatzarchive und Materialsammlungen im Streß des Schulalltags irgendwann scheitern, weiß jeder, der entsprechende Anstrengungen bereits unternommen hat. Ein weiteres Argument spricht gegen diese Sisyphos-Methode:

„Diese ‚Methode‘, durch den Lehrer (allein) Informationen auf den neuesten Stand zu bringen, ist aber nicht bloß wegen des damit verbundenen Arbeitsaufwandes nur die zweitbeste. Im modernen Fremdsprachenunterricht denken wir ja auch darüber nach, wie die Schülerinnen und Schüler zu selbständigem, autonomem Lernen befähigt werden

können. D. h. wir Lehrer überlegen uns, wie wir sie mit relativ einfachen Hilfsmitteln in die Lage versetzen können, sich ohne unsere Hilfe bei der Lösung von fremdsprachlichen Problemen zurechtzufinden. Die sprachlichen Mittel und landeskundlichen Kenntnisse, die man braucht, um sich neue oder aktuellere Informationen zu beschaffen, sind nicht allzu kompliziert. Man sollte sie sobald als irgendmöglich – und immer wieder – zum Gegenstand von Unterricht machen.¹⁰

Selbsttätigkeit der Schüler bei der Einholung von Informationen, prompte („just-in-time-Information“)¹¹ Zulieferung von Informationen zu aktuellen Themen – genau dies kann heute eine Recherche im Datenpool, den Internet bereitstellt, leisten. Aktuelles Beispiel und Thema¹²: Telefonsystem in der Bundesrepublik. Gruppenarbeit für Schüler über Internet. Einklinken über „netscape“ in – beispielsweise „Szonet“ („Süddeutsche Zeitung“, bereitgestellt über den server von Deutsche Welle). Ein Anklicken des „Archiv(s)“ der Süddeutschen Zeitung und Eingabe des Suchbegriffs „Telekom“ ergibt die wichtigsten Artikel, Tabellen, Schaubilder und Kommentare zu diesem Thema, weiteres Material findet sich bei „Spiegel-online“, bei der online-Ausgabe der „TAZ“ usw. In wenigen Minuten hat eine Arbeitsgruppe wichtiges Material bereitgestellt, auf einer Diskette geladen, über jeden üblichen Drucker ausgegeben und kann mit der Aufbereitung in z. B. einem Gruppenreferat beginnen.

Schöne neue Welt für den DaF-Lehrer? Ja und nein! Ja, weil diese Art der Informationsbeschaffung alle Do-it-yourself-Archive überflüssig macht, weil das technische Medium Schüler motiviert und fasziniert, weil die Entfernung zwischen der „Insel“ Auslandsschule und dem Informationsangebot der Bundesrepublik nahezu irrelevant geworden ist. Authentisches Material steht zur Verfügung, die Informationsbeschaffung selbst vermittelt wichtige landeskundliche Kenntnisse: Welche Zeitungen gibt es überhaupt, welche stellen inzwischen ihre Informationen online zur Verfügung? Welche Wege, welche Verfahren

zu Ermittlung von Informationen stehen zur Verfügung? Wie schaffe ich es, mit den ziel sprachlichen Anweisungen in den Überblickseiten des Anbieters (z. B. europe online) zurechtzukommen? All dies ist echt handlungsorientiertes Lernen „online“, das ungleich motivierender ist als die Simulation von (letztlich immer gekünsteltem) sprachlichem Handeln im Klassenzimmer. Ja mehr noch! Die oft beklagte, in der Praxis aber selten zu überwindende Begrenztheit des Klassenzimmers kann durch die echte Interaktion per Datennetz überwunden werden. Alles nur positiv? Nein, natürlich nicht! Information, in Sekundenschnelle und im Überfluß bezogen, muß gesichtet, muß in ihrem Aussagewert gewichtet und in ihrer Tendenz gewertet werden. Die Leichtigkeit des Zugangs zu landeskundlichen Informationen steht in umgekehrt proportionalem Verhältnis zu den kognitiven

Anforderungen der Auswertung und Bearbeitung derselben! Und dennoch! Welche Chancen bietet doch das neue Medium beispielsweise für die Vorbereitung des landeskundlichen Prüfungsteils von Sprachdiplom I und II. Nicht der zufällig in der deutschen Kolonie herumgereichte vergilbte Bildband über die Stadt Freiburg in der

Nachkriegszeit (Erscheinungsjahr 1956!) muß notgedrungen die Grundlage für die Vorbereitung des Kandidaten abgeben (mit allen peinlichen Folgen), sondern die Eigenrecherche unter der Adresse (<http://www.uni-freiburg.de/public/grunewin/stadtfreiburg.html>), unter der sich das heutige moderne Freiburg mit vielen Facetten vorstellt. Auch hier ist der Weg selbst, die selbst erworbene Information bereits eine wichtige Etappe der Prüfungsvorbereitung.

Begegnung per Internet? E-mail-Projekte, elektronische Schülerzeitungen ... (Beispiel 2)

Auf Initiative des Goethe-Instituts San Francisco (e-mail: ihubatsch@aol.com) wurde 1995 ein E-Mail-Projekt begonnen mit der Absicht, amerikanischen DaF-Lernern Part-

Gedicht eines Lehrers aus den 20er Jahren

Mr. Edison sagt:
Das Radio wird den Lehrer ersetzen.
Victoria Schallplatten können Sprachen lehren.
Der Film wird abbilden
Was das Radio nicht zeigen kann.
Lehrer werden zusammen mit dem Einkorn
Und langweiligen Frauen
In den Wäldern verschwinden.
Oder in Museen gezeigt werden.
Erziehung wird zu einem Knopfdruck.
Vielleicht kann ich bei der Vermittlung arbeiten.

(Zitiert nach Axel Probstmann, Keine Götter mehr
Das Ende der Erziehung, Berlin 1995, S. 72)

nerschaften mit Schulklassen in Deutschland per E-mail zu ermöglichen. Zwei Koordinatoren (für die USA: ahofman@cello.gina.calstate.edu; für die Bundesrepublik: Reinhard.Donath@RD-privat.nsn.ni.schule.de) geben Interessierten (natürlich per E-Mail) Tips für praktische transatlantische E-Mail-Partnerschaften via Internet. Worin besteht der Vorteil einer E-Mail-Partnerschaft im Vergleich zur traditionellen Brieffreundschaft? E-mail kann m. E. das grundsätzliche Handicap der traditionellen Brieffreundschaft überwinden, nämlich die bleiernen Schwere und Langsamkeit der konventionellen Briefzustellung. E-Mail ermöglicht den nahezu synchronen Austausch von Meinungen, Kommentaren zu gemeinsam gemachten Erfahrungen, gelesenen Texten. Mit anderen Worten, E-Mail läßt dialogische Arbeit online zu.

Eine andere Möglichkeit des Einsatzes von Internet ist die Publikation einer Art elektronischer Schülerzeitung, die über die Leitseite (homepage) der Schule dargeboten werden kann. Hier gilt wieder das Prinzip des handlungsorientierten Lernens: der Schreibanaß ist kein fingierter, die Schülerzeitung ist tatsächlich öffentlich (sogar weltweit) und ist nicht nur ein Produkt zur schnellen Ablagerung im Altpapiercontainer. Der finanzielle und organisatorische Aufwand, der die traditionelle Schülerzeitung oft scheitern läßt, ist bei der elektronischen Zeitung um ein Vielfaches reduziert.

(Ein vergleichbares Beispiel bietet hier die Deutsche Schule Singapur, wo die Schülervertretung sich im Internet präsentiert. Vgl. weiter unten!)

Aktuelle Informationen über Beruf und Studium (Beispiel 3)

Glücklich die Auslandsschulen in Europa, die von einem professionellen Berufsberater bereist werden; die Beratung der Absolventen über Berufs- und Studienmöglichkeit an den überseeischen Schulen ist oft notgedrungen

ein trauriges Kapitel. Was weiter oben generell über die Landeskunde gesagt wurde, nämlich daß das Material allzusehr überholt ist, gilt natürlich besonders für den Bereich der Berufs- und Arbeitswelt oder gar für die Studienberatung. Vor allem kann hier veraltete Information zu fatalen Fehlentscheidungen der Absolventen führen. Die Informationsmöglichkeiten über Internet bieten hierbei sicherlich den aktuellen Stand. Wer beispielsweise elektronisch durch die Ruhr-Uni Bochum spaziert (<http://www.linguistics.ruhr-uni-bochum.de>), bekommt für jede angebotene Studienrichtung aktuelle Auskünfte, im allgemeinen Informationsblatt viele wichtige Kontaktadressen, Telefonnummern usw. Natürlich kann reine Information die individuelle Berufs- oder Studienberatung nicht ersetzen, andererseits kann die Versorgung mit Informa-

tion, mit Kontaktadressen ebendiese Beratung vorbereiten oder anbahnen. Wie in vielen Bereichen befinden sich die online-Angebote zur Berufs- und Studienberatung erst im Aufbau, vielleicht wird es auch eines Tages eine gezielte und spezielle Beratung für Jugendliche geben, die im Ausland aufgewachsen sind und die nach dem Schulabschluß ihre Möglichkeiten auf dem deutschen

Arbeitsmarkt wahrnehmen wollen. Schon heute können die Auslandsschulen ihren Beitrag zu diesem schwierigen Übergang leisten, indem sie helfen, diesbezügliche Informationsdefizite abzubauen.

Eine Homepage für Auslandsschulen? (Beispiel 4)

Unter der Internetadresse <http://commerceasia.com/germanctre/gschool/index.htm> wird die Leitseite der Deutschen Schule Singapur präsentiert. Durch Anklicken der Links „info/news/jahrbuch/SMV“ werden weitere Seiten aufgeblättert, auf denen ein Abriß der Schulgeschichte, eine Beschreibung der Besonderheiten der Schulstruktur, Auszüge aus dem Jahresbericht und viele andere Informa-

Gedicht eines Lehrers aus den 90er Jahren

Mr. Bill Gates sagt,
Der Computer wird den Lehrer ersetzen.
Multimedialprogramme können Sprachen
lehren.
Der Internet-Anschluß wird leisten,
Was die richtigen Medien richtigerweise
versprochen haben.
Das Einnom ist digitalisiert.
Lehrer werden unter Anschuß gestellt.
Wälder, wo man mit lehrbäugigen Frauen
verschanden könnte, gibt es nicht mehr.
Das Museum, wo auch Lehrer gezeigt werden,
kann man per Netscape besuchen.
Erziehung findet per Modem statt.
Hoffentlich fällt der Strom nicht aus.

(Dr. Michael Mehl)

tionen mehr geboten werden. Eine schöne Spielerei eines Computerjüngers, eine Art digitale Hochglanzbroschüre zur selbstgefälligen Autopräsentation?

Wie gläsern sich eine Schule über ein weltweites Medium darbieten soll, darüber läßt sich sicherlich streiten. Daß die Präsentation der Auslandsschule online aber grundsätzlich neue interessante Möglichkeiten bietet, die m. E. die DS Singapur nutzt, steht außer Frage. Die Auslandsschulen sind in vielerlei Hinsicht oft einem besonders schnellen Wandel unterworfen: Auflagen durch einheimische Behörden, Einführung oder Abschaffung bestimmter Zweige, Änderungen bei Prüfungsordnungen, Zugangsvoraussetzungen, sprachliche Integrationsprogramme u. v. m.! Vorgaben und Informationen, die oft von entscheidender Bedeutung sind für Eltern, die einen Wechsel ins Ausland und die Anmeldung ihrer Kinder an einer Auslandsschule erwägen! Das im Abstand von einigen Jahren erscheinende Auslandsschulverzeichnis des Hueber-Verlages kann diesen Änderungen naturgemäß nicht Rechnung tragen: notgedrungen repräsentiert es den Stand von gestern und vorgestern. Eine leicht aktualisierbare Homepage im Internet kann diesen Informationsbedarf zufriedenstellen. Sie ist auch eine ausgezeichnete Möglichkeit, eine Schule nicht statisch, sondern als lebendig und ständig im Wandel begriffen darzustellen. Mit anderen Worten: eine Homepage ist für eine Auslandsschule eine zeitgemäße, leicht handhabbare Tribüne der Selbstdarstellung, die kreativ und innovativ genutzt werden kann, um Schulstruktur und Schulleben nach außen zu vermitteln.

„Die Verfügbarkeit von Informationen praktisch zu jeder Zeit an jedem Ort und der selbstverständliche Umgang mit allen Arten der Informationen werden alle Teile der Gesellschaft prägen.“¹³ Daß die Auslandsschule davon nicht ausgenommen sein wird, ist eine einfache Selbstverständlichkeit. Allerdings darf sie von der stürmischen Entwicklung nicht überrollt werden oder um noch einmal mit Lewis Carrolls Alice zu sprechen: es emp-

fielt sich nicht zu warten, bis man von der Schwarzen Königin an die Hand genommen und zur schnellen Flucht aus der behäbigen Gegend gezwungen wird. Im Gegenteil: die Auslandsschulen sollten die neuen Möglichkeiten, die sich bieten, von sich aus aufnehmen und ihren ganz besonderen Bedürfnissen entsprechend bewußt nutzen. Der Platz der Auslandsschule im Informationszeitalter ist – ob sie das will oder nicht – kein weit abgelegener mehr. Das „globale Dorf“, in dem sie sich wiederfindet, verheißt allerdings kaum statische Idylle und glückliche Selbstzufriedenheit, sondern eine Fülle von Innovationen, Änderungen und neuen Herausforderungen.

E-Mail:

philmich@sol.racsa.co.cr

Herbert Michel

Anmerkungen:

¹ Mike Sandbothe in einem Interview mit „TAZ“ vom 3. 1. 1996

² vgl. H. Opaschowski. Das Multimedia-Zeitalter läßt auf sich warten. Akzeptanz-Probleme der neuen Informationstechnologien in: Die Informationsgesellschaft. Fakten, Analysen, Trends. Hsg. vom Bundesministerium für Wirtschaft.

³ Gabi Reinmann-Rothmeier/Heinz Mandl: Auf dem Weg ins Informationszeitalter. Was Wirtschaft, Politik und Öffentlichkeit bewegt, was auf die Gesellschaft und auf die Bildung zukommt. Forschungsbericht Nr. 54 der Ludwig-Maximilians-Universität München Juli 1995.

⁴ a. a. O. S. 11.

⁵ Willii van Lück: Lehrerinnen und Lehrer im Jahr 2010 – Brauchen wir Multimediapädagogen? In: Die Informationsgesellschaft Fakten, Analysen, Trends. Hsg. vom Bundesministerium für Wirtschaft. Kap. 2.

⁶ a. a. O. S. 11 Kap. 2.

⁷ ebenda.

⁸ ebenda.

⁹ Reinmann-Rothmeier/Mandl, a. a. O. S. 20 f.

¹⁰ Pauldrach, Andreas: Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: Fremdsprache Deutsch (Landeskunde) Juni 1992, S. 9.

¹¹ So würde dieses Verfahren wichtiguerisch im Ökonomen-Deutsch heißen.

¹² Zur Zeit der Abfassung dieser Zeilen; natürlich überholt bei Drucklegung dieses Beitrags! q. e. d.!

¹³ So Horst Nasko von Siemens Nixdorf in: Reinmann-Rothmeier/Mandl a. a. O. S. 6.

Rechtschreibreform

Nachdem Heinz Weischer uns in Heft 1/98 im Plauderton die Wege und Irrwege der Rechtschreibreform vor Augen geführt hat, bringen wir diesmal die offizielle Verlautbarung zu dem „Jahrhundertwerk“ – sei Duden's Reform im Jahre 1901 – und ist tatsächlich fast einhundert Jahre vergangen – und wenn die Reformvorschlüsse im Jahre 2005 nunmehr allein gültig sein werden, ist das Jahrhundert seit Duden übergangen. Wer – wie der deutsche Lehrer im Ausland – auch nach den amtlichen Ausführungen noch Zweifel haben sollte, wie denn mittelfristig in Zukunft dieses oder jenes Wort geschrieben werden muß, der wende sich vertrauensvoll an eine der folgenden beiden Broschüren: Peter Eisenberg: *Die neue Rechtschreibung. Das Wichtigste kurz und bündig. Mit praktischen Hinweisen für Lehrerinnen und Lehrer*, Hannover (Schönedorf) 1995; Klaus Heller: *Rechtschreibung 2000. Die Reform auf einen Blick*, Stuttgart (Klett) 1995.

M. E.

Beschluß zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung

Nach mehrjährigen Vorbereitungen zusammen mit Pädagogen und Sprachwissenschaftlern hat die Kultusministerkonferenz auf ihrer **274. Plenarsitzung vom 30.11./01.12.1995 in Mainz** eine Neuregelung der deutschen Rechtschreibung beschlossen. Sie soll das Schreiben vereinfachen. Die Neuregelung wird nunmehr der Ministerpräsidentenkonferenz und der Bundesregierung zur Zustimmung vorgelegt.

Durch die Neuregelung werden eine Reihe von Ungereimtheiten, Fehlentwicklungen und Fehlerquellen beseitigt werden, die im Laufe der Zeit entstanden sind. Die Schreibregeln werden von 212 auf 112 reduziert. Von 52 Kommaeregeln bleiben nur 9 übrig. Die Neuregelung soll nach breiter Information und ausreichender Vorbereitung zum **01.08.1998 in Kraft** treten. **Bis zum 31.07.2005 gibt es eine Übergangsfrist**, während der die bisherigen Schreibweisen nicht als falsch, sondern als überholt gekennzeichnet und bei Korrekturen durch die neuen Schreibweisen ergänzt werden. Zuletzt hat die Kultusministerkonferenz noch einmal die Frage der eindeutigen Schreibweise von Fremdwörtern überprüft und eine Reihe von umstrittenen Regelungsvorschlägen zurückgenommen. Eine Eindeutigkeit in der Schreibung wird nunmehr nur

erfolgen, wo der Prozeß der Integration im Sprachgebrauch bereits weit fortgeschritten ist.

Die Neuregelung ist mit den anderen deutschsprachigen Staaten abgestimmt, um die Einheitlichkeit im deutschen Sprachraum zu wahren.

Der Beschluß der Kultusministerkonferenz hat folgenden Wortlaut:

1. Die Kultusministerkonferenz nimmt den Bericht der Amtschefskommission zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung zustimmend zur Kenntnis.
2. Die Kultusminister verständigen sich darauf, den überarbeiteten Neuregelungsvorschlag „Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis“ (RS Nr. 322/95 vom 12.06.1995) mit den Änderungen der Beilage 1 unter der Voraussetzung, daß die Ministerpräsidenten dem Neuregelungsvorschlag zustimmen, daß der Bund dem Neuregelungsvorschlag zustimmt und daß die angestrebte zwischenstaatliche Erklärung von Deutschland, Österreich, der Schweiz und ggf. weiteren interessierten Staaten rechtzeitig unterzeichnet wird, als verbindliche Grundlage für den Unterricht in allen Schulen einzuführen.

3. Die Kultusministerkonferenz ermächtigt die Präsidentin – vorbehaltlich der Zustimmung durch die Ministerpräsidenten –, die zwischen den deutschsprachigen Ländern abzustimmende gemeinsame Erklärung zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung zu unterzeichnen.
4. Die Neuregelung tritt am 01.08.1998 mit folgenden Maßgaben in Kraft:
 - a) Schulbücher, die das Regelwerk beachten, können im Vorgriff auf die Neuregelung bereits vor dem 01.08.1998 genehmigt werden.
 - b) Weitere Übergangsregelungen für die Zeit bis zum 01.08.1998 – einschließlich der für die Schulbuchgenehmigung zu treffenden Entscheidungen – treffen die Länder in eigener Zuständigkeit.
 - c) Bis zum 31.07.2005 werden bisherige Schreibweisen nicht als falsch, sondern als überholt gekennzeichnet und bei Korrekturen durch die neuen Schreibweisen ergänzt.
Zu diesem Zeitpunkt sollten auch alle Schulbücher in der neuen Schreibung vorliegen.
Sollte sich herausstellen, daß die Übergangszeit zu großzügig oder zu eng bemessen ist, wird eine Veränderung der Frist durch die Kultusministerkonferenz in Aussicht genommen.
5. In Zweifelsfällen der Rechtschreibung werden ab dem 01.08.1998 Wörterbücher zugrunde gelegt, die nach Erklärung des jeweiligen Verlages der Neuregelung in der jeweils gültigen Fassung in vollem Umfang entsprechen.
6. Der Schulausschuß/die Arbeitsgruppe „Rechtschreibreform“ wird gebeten, die Umsetzung der Neuregelung im Schulbereich zu begleiten.
7. Die Kultusministerkonferenz geht davon aus, daß besondere Kosten bei der Umsetzung der Neuregelungen nicht entstehen werden, da die Schulbücher mit Ausnahme der Rechtschreiblernmittel angesichts der gewählten Fristen und Termine im normalen Erneuerungssturnus ersetzt werden können.
8. Die Kultusministerkonferenz stimmt der Einrichtung einer international besetzten „Zwischenstaatlichen Kommission für die deutsche Rechtschreibung“ beim Institut für deutsche Sprache (IdS) zu. Grundlage der Arbeit der Kommission soll der vorgelegte Entwurf „Aufgaben, Zusammensetzung und Verfahren ...“ sein.

9. Bisherige Festlegungen zur Rechtschreibung, insbesondere der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 18./19.11.1955 „Regeln für die deutsche Rechtschreibung“ werden mit Wirkung vom 01.08.1998 aufgehoben.
10. Die Kultusministerkonferenz ist der Auffassung, daß den von der Ministerpräsidentenkonferenz am 25.–27.10.1995 gefaßten Beschlüssen zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung durch den überarbeiteten Neuregelungsvorschlag und die geplanten Verfahrensschritte Rechnung getragen wird, und bittet die Präsidentin, die Ministerpräsidentenkonferenz und das Bundesministerium des Innern über das Ergebnis der Beratungen zu unterrichten.
11. Die Kultusministerkonferenz wird die Einführung der Neuregelung durch geeignete Informationen begleiten.

Beschluß der Kultusministerkonferenz zur Änderung des Neuregelungsvorschlags

„Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Vorlage für die amtliche Regelung, Tübingen 1995“

Änderung des Neuregelungsvorschlags

abgelehnte Variante

I. Fremdwortschreibung I. a. Stamprinzip

Karosse	Karosserie*
Karosserie	Karosserie*
Paket	Packet*
Pott	Pot*
Jackpot	auch Jackpott*
Zigarette	Zigarrette*
Zigarillo	Zigarrillo*
Bonbonniere,	Bonbonniere*,
auch Bonbonniere*	auch Bonbonniere
Chansonnier,	Chansonier*,
auch Chansonier*	auch Chansonnier
Saisonnier,	Saisonier*,
auch Saisonier*	auch Saisonnier
Ordonnanz,	Ordonanz*,
auch Ordonanz*	auch Ordonnanz

I. b. Integration („Eindeutschung“)

Holocaust	auch Holokaust*
Kommuniqué,	Kommunikee*,
auch Kommunikee*	auch Kommuniqué
Restaurant	auch Restorant*

Fälle, in denen die integrierte Schreibung nur schwach angebahnt ist:

ph/f	
Alphabet	auch Alfabet*
Asphalt	auch Asfalt*
Katastrophe	auch Katastrofe*
Apostroph	auch Apostrof*
Strophe	auch Strofe*
Triumph	auch Triumph*
Zellophan,	auch Zellofan*
fachspr. Cellophan	

aber:
Delphin, auch Delfin*

rh/r	
Rhabarber	auch Rabarber*
Rheuma	auch Reuma*
Rhythmus	auch Rytmus*
Eurhythmie,	auch Eurytmie*
auch Eurythmie	

aber:
Hämorrhoiden, auch Hämorrhiden*
Katarrh, auch Katarr*
Myrrhe, auch Myrr*

th/t	
Asthma	auch Astma*
Athlet	auch Atlet*
Biathlon	auch Biatlon*

Triathlon	auch Triatlon*
Theke	auch Teke*
Apotheke	auch Apoteke*
Artothek	auch Artotek*
Bibliothek	auch Bibliotek*
Diskothek	auch Diskotek*
Hypothek	auch Hypotek*
Kartothek	auch Kartotek*
Videothek	auch Videotek*
Orthographie,	auch Orthografie (*)

aber:
Panther, auch Panter*
Thunfisch, auch Tunfisch*

II. Erbwörter und Lehnwörter

Frevel	Frefel*
Fehde	Fede*
Thron	Tron*
Alptraum, Albtraum*	

III. Korrekturen bei mehrteiligen Eigennamen mit nichtsubstantivischen Bestandteilen (§ 60) und festen Verbindungen aus Adjektiv und Substantiv (§§ 63 u. 64)

Dritte Welt
Heiliger Vater
Letzte Ölung

Quelle: KMK-Pressemittteilung vom 01.12.95

Die Mann

Es stimmt ja: Unsere Sprache ist wie unsere Welt von Männern beherrscht und geprägt. Wir sagen: „Die Axt im Haus erspart den Zimmermann“, ohne zu berücksichtigen, daß dieser Beruf auch Frauen offensteht. Wir nehmen uns vor, zu „leben wie Gott in Frankreich“, übersehen dabei aber, daß Gott neueren Erkenntnissen zufolge wohl eher ein weibliches Wesen ist, eine Art große Mutter. Feministinnen (auch sympathisierende Männer) sehen das mit Schmerz, mehr noch mit Groll, und sie blasen zur Bereinigung der einstigen Männer-Sprache. Das ist ein Unternehmen der kleinen Schritte, und wie so oft, wenn viel getrippelt wird, entsteht auch hier der Eindruck einer gewissen Kleinkariertheit.

Gemeint ist die in ihrer Manie oft schon wieder rührende Sucht, möglichst jedem männlichen Wort einen weiblichen Wauwau mit auf den Weg zu geben. Die Palette reicht von dem sattem bekannten Paar „man(n)/frau“ über Schrägstrichorgien à la „der/die Vorsitzende und sein/e/ihr/e Stellvertreter/in“ bis zu dem Majuskel-I in Bildungen wie „StudentInnen“ oder „LeserInnen“. Andere kurzatmige Bemühungen möchten in der Nationalhymne den Begriff „Vaterland“ durch „Heimatland“ ersetzen, und statt „Brüderlich mit Herz und Hand“ soll künftig „Frau und Mann mit Herz und Hand“ gesungen werden.

Linguistinnen haben vorgeschlagen, daß der Plural komplett weiblich werden soll. 99 Leser und eine Leserin wären dann 100 Leserinnen, denn „Leserin“ enthalte „Leser“ als Wort und nicht umgekehrt. Die Feminisierung darf jedoch beim Plural nicht haltmachen, denn jeder Mann ist ja mal in einer Frau enthalten gewesen – nie umgekehrt. Also: die Frau, die Mann. Durch das „die“ wird alles anders, weicher irgendwie, runder, klarer, ehrlicher, zutreffender – weiblicher eben.

Wenn es dann so weit ist, daß alle Worte weiblich sind, will auch ich nicht länger Paul heißen. Deshalb grüßt heute schon mal zur Probe: Ihre Paula Schwarz.

Paul Schwarz

Michels deutsche Wortklaubereien

Von Pfeiftieren und Handwürfen oder: Das Volk hat immer unrecht

Daß die Hängebauchschweine, die Stinktiere und die Höckerschwäne ihre Namen zu Recht tragen, davon kann sich jeder Zoobesucher selbst überzeugen. Warum aber murmeln die Murmeltiere nicht, um sich gegenseitig zu warnen, sondern geben laute Pfiffe von sich? Warum haßt ein Meerschweinchen das Wasser so sehr, daß es sich um keinen Preis die Zehenspitzen naß macht?

Man könnte natürlich die Frage, warum diese Tiere ihrem Namen keine Ehre antun, einfach mit dem Hinweis auf den Unverstand dieser Artgenossen abtun. Einem Maulwurf jedoch zuzumuten, er solle sich mit dem Maul und nicht mit den Schaufeln in der schmutzigen Erde zu schaffen machen, geht entschieden zu weit. Der lebenswürdige Grabowski hat es verdient, endlich als Handwurf rehabilitiert zu werden. Auch dem scheuen Murmeltier würde größere Gerechtigkeit widerfahren, würden wir es in Zukunft Pfeiftier nennen.

Andererseits, nichts ist so unverwundlich wie sprachliche Irrtümer! Unbeirrt plappern wir Kolumbus' Torheit von den Indianern nach, obwohl jedes Schulkind weiß, daß Indien nicht in Amerika liegt. Dummseelig sprechen wir vom Rosenmontag, obwohl man in Deutschland an diesem Tag weniger Rosen als Raserei (von der sich der Ausdruck herleitet) im Kopf hat. Ja mehr noch! Der Wahnsinn nach dem wir die kleine, wehrlose Minderheit der Murmeltiere und Maulwürfe sprachlich diskriminieren, hat Methode und diese trägt noch dazu den ehrwürdigen Namen Volksetymologie. Gemeint ist damit unser aller Neigung, bestimmten sprachlichen Prägungen, die wir nicht verstehen, einen Sinn zu unter-schieben und den Ausdruck dementsprechend äußerlich ein wenig anzupassen. Haben wir dies geschafft, legen wir uns – sprachlich – sozusagen auf die Hängematte.

Diese Hängematte ist übrigens das beste Beispiel. Kolumbus lernte schon 1492 das hängende Bett der Eingeborenen in Westindien kennen und übernahm deren indianisches Wort „hamaca“. Später wurde diese Bezeichnung in den europäischen Sprachen so lange hin und her geschaukelt („ha mak“ im Französischen, „hangmak“ im Holländischen), bis es im Neuhochdeutschen „hengmatten“ hieß.

Damit war es soweit verändert, daß es einen Sinn gab, mit dem man sich abfinden konnte. Schwer zu glauben, aber wahr: Wer heutzutage das Wort „Hängematte“ in den Mund nimmt, verwendet – eigentlich – ein indianisches Wort.

Diese sprachliche Gewalttat unter der Flagge der Plausibilität wurde auch dem armen Maultier angetan: aus dem lateinischen Maultier „mulus“ (= Esel) entstand das Wort Maultier, das ja deswegen mit mehr Berechtigung auch Muli genannt wird. Der Maulwurf – um auf ihn noch einmal zurückzukommen – hieß einmal vor tausend Jahren „muwerf“, was bedeutet: der, der einen Haufen, einen Hügel aufwirft. Das kleine harmlose Meerschweinchen hat es sogar geschafft, zwei Konkurrenten aus dem Felde zu schlagen, den Delphin und das Stachelschwein. Der Delphin galt bis ins 18. Jahrhundert als das Schwein des Meeres (Merswin), das Stachelschwein war über das Meer zu uns gekommen und hatte mit dem Namen Meerschwein eine Weile zu leben. Solange, bis schließlich auch das niedliche „Cavia cobaya“ ebenfalls über das Meer kam (aus Peru!), ein wenig grunzte und im Namenswettbewerb siegte und somit bis heute Meerschweinchen heißt.

Einen geradezu abenteuerlichen Unsinn leisten wir uns mit jedem Marzipanschweinchen, das wir uns auf der Zunge zergehen lassen. Das deutsche Wort Marzipan kam mit der süßen Schleckerei selbst aus Italien. „Marzapane“ schmeckte den Venezianern so gut, daß sie es für das Brot ihres heiligen Markus halten mußten (marci panis = Markusbrot). Dabei kam das venezianische Wort „matapan“ aus dem arabischen Ausdruck „mautaban“. So nannten die Araber der Kreuzzeit – man staune – eine byzantinische Münze mit dem Bild des sitzenden Christus. Die Be-

zeichnung wandelte sich von Münze zu „Hohlmaß“, dann zur Bezeichnung für die (hohle) Schachtel, in der die Köstlichkeit lag, die wir heute als Marzipan genießen. So wunderbar ist dieser lange Weg des Wörtchens Marzipan, daß man in die nächste Marzipanstange mit höchster Ehrfurcht beißen sollte.

Zum Abschluß noch ein Trost für die Maulwürfe, Meerschweinchen und die Murmeltiere. Wäre es nach dem Rotwelsch, der uralten Gaunersprache Deutschlands, gegangen, wären die drei Tierchen noch schlechter weg-

gekommen. Der Maulwurf hätte als „Erdgeier“ und „Schundläufer“ im Untergrund existiert, das „Meerschweinchen“ hätte als „Flutkatze“ sein Wesen getrieben. Am schlimmsten aber wäre dem lebenswürdigen Murmeltier mitgespielt worden: „Mankei“, „Miesbelleri“, „Knaengerling“ oder gar „Bergratz“ heißt es auf Rotwelsch. Vor Scham über solche ehrenrührige Bezeichnungen hätte es sich mit einem letzten Pfiff in ein Loch verkrochen und wäre nie mehr wieder gesehen worden.

Herbert Michel

HISTORISCHES

Tempora Mutantur

Als Deutsche in Madrid zur Kriegs- und Nachkriegszeit

Wir setzen hiermit – im Anschluß an Heft 1/94 – die sehr persönlich gehaltenen Auslandsschülerinnerungen von Ehrentraut Plasse fort.

Das Kriegsende

Im Jahre 1944/45 spitzte sich die politische Lage in Deutschland immer mehr zu. Durch die Invasion in Frankreich waren wir Deutschen in Spanien völlig von der Heimat abgeschnitten. Auch Post erreichte uns so gut wie gar nicht mehr. – Sowohl unsere Angehörigen in der Heimat wie wir in Spanien setzten alles daran, miteinander in Verbindung zu bleiben, von Deutschland aus z. B. über eine Reichsvermittlungsstelle oder über das Auswärtige Amt, von uns aus über Privatpersonen, auch solche in England, der Schweiz usw., später über ostpreußische Flüchtlinge, die nach Dänemark evakuiert waren. – Die erste direkte Nachricht meines Vaters an mich war ein Brieftelegramm mit 25 Wörtern über das DRK im März 1945 (oder April?).

Im Frühjahr 1945 passierte etwas für uns schier Unfaßliches: Vier von unseren Kollegen wurden noch zu diesem Zeitpunkt zur

Wehrmacht nach Deutschland eingezogen! Sie waren in ihren Fachgebieten in der Schule unersetzlich! Soweit man später erfuhr, war diese Aktion auf Machenschaften der Partei zurückzuführen. – Als die Kollegen sich auf der zuständigen Dienststelle in Berlin meldeten, bekamen sie zu hören: „Was wollen Sie denn noch hier? Der Krieg ist verloren, das weiß doch jeder!“ Ein hartes Schicksal hatte sie von ihren Familien getrennt und in das Kriegsende in Deutschland hineingerissen. Zwei von ihnen sind sehr viel später und auf sehr abenteuerliche Weise nach Madrid zurückgekommen!

Dann kam das Ende: Kapitulation, Untergang, Chaos! – Doch erlebten wir diese Ereignisse ja sozusagen nur sekundär. Wir standen nicht mitten drin, nicht unter Beschuß, nicht in Ruinen, nicht unmittelbar in Lebensgefahr. Und so könnte man meinen, wir waren gar nicht persönlich, sozusagen an Leib und Le-

ben, von dem großen Unglück betroffen! Wirklich nicht?

Am 8. 5. 1945 ging ich wie gewöhnlich morgens zur Schule. Da mußte ich vor dem großen eisernen Hoftor der Schule plötzlich stehen bleiben. Honorio, unser spanischer Hausmeister, war dabei, das Namensschild unserer Schule herunterzuholen: COLEGIO ALEMAN! Ich konnte keine Auskunft von ihm bekommen. In der Schule herrschte eine gespannte, nervöse Stimmung. Der Unterricht kam nicht in Gang. – Aus irgend einem Grunde mußte ich in das Hauptgebäude unserer Schule in der Fortuny-Str. gehen. Auf dem Wege dahin betrat ich den großen neuen Kindergarten der deutschen Schule, dessen Bau noch nicht ganz fertiggestellt war. In der Aula versuchte gerade der Vorsitzende des deutschen Schulvereins, den Eltern, die zu einer kurzen Besprechung schnell zusammengerufen worden waren, klar zu machen, daß auch in der momentanen kritischen Lage kein Grund zur Panik bestünde, die Schule würde in gewohnter Weise weitergeführt werden, wir befänden uns doch in einem befreundeten Lande. – Nach Hitlers Tod (die Nachricht hatte allgemeine Bestürzung ausgelöst, war aber auch vielerorts auf Unglauben gestoßen) hatten die Spanier sogar vor dem Hitler-Bild in der Botschaft Blumen niedergelegt zum Zeichen „treuer Verbundenheit mit uns“!!

Im Hauptgebäude der Schule in der Fortuny-Str. fragte mich der Direktor, ob ich nicht meine Zeugnisse mitnehmen wollte. Als ich zur Grundschule zurückkam, sah ich, daß man die Kinder schon nach Hause geschickt hatte. Wir, die deutschen Lehrer, standen auf dem oberen Flur unserer schönen kleinen Schule mit ihrem Schmuck an bunten Kacheln und schmiedeeisernem Gitterwerk und suchten nach Klarheit in dieser undurchsichtigen Lage. Drei Männer der spanischen Polizei betraten die Schule, kamen ins obere Stockwerk und schlossen die Türen der Klassenzimmer und versiegelten sie. Stumm verfolgten wir den Vorgang. Dann ließen sie uns die Treppe zum ersten Stockwerk hinuntergehen, wo sie ihre Arbeit fortsetzten. Und so ging es weiter, bis sie auch die große Haustür versiegelt und uns damit aus dem Haus getrieben hatten. Laut Vertrag zwischen den Alliierten und den Ländern mit einer deutschen Minderheitengruppe war auch Spanien dazu verpflichtet, deutsches Eigentum zu beschlagnahmen, wenn Deutschland den Krieg verlor. Alle deutschen Gebäude in Spanien

wurden konfisziert, also auch die Schulen. Da die Aktion sehr plötzlich durchgeführt wurde, sahen sich deutsche wie spanische Eltern unserer Schüler vor die Notwendigkeit gestellt, ihre Kinder umzuschulen, und zwar so schnell wie möglich, um die Schulzeit bis zu Schuljahresschluß und Versetzung Ende Juni noch zu nutzen.

Stunde Null

Wir Lehrer waren alle, wie die meisten Deutschen in anderen Berufen auch, auf einem Punkt Null angelangt, von dem aus jeder allein seinen Ausweg finden, sich eine neue Existenz schaffen mußte, – ohne staatlichen Schutz, ohne Versicherung usw. Die bange Frage des „Was nun?“ konnte schon eine Art Panik hervorrufen. Aber diese Situation barg auch eine Bewährungsprobe in sich, der mußten und wollten wir uns stellen. Ich hatte in meinem Leben noch nie einem solchen Nichts gegenübergestanden, es war ein absolutes Novum für mich. Ich erkannte darin eine Chance: Die Freiheit zur selbständigen Gestaltung meines Daseins mit geringsten finanziellen Mitteln, ohne jede Hilfe von außen!

Wir hatten zunächst einen kleinen Rückhalt in einem Geldbetrag von 1 1/2 Monatsgehältern, den uns die Botschaft auszahlte. Zwei unserer Kollegen von der Oberschule (einer von ihnen bewaffnet) hatten die Gelder in einer großen Zigarrenkiste von der Bank Alemán Transatlántico abgeholt. An eine Rückkehr nach Deutschland war nämlich fürs erste – und wahrscheinlich für längere Zeit – nicht zu denken. Deutsche in deutschfreundlichen Ländern wie z. B. auch in Japan hatten den Status von Internierten. Für den Lebensunterhalt von Familien reichte die ausgezahlte Summe natürlich nur eine kurze Zeit. Und so wurden sie nach wenigen Monaten auf dem Seewege nach Deutschland abgeschoben, wo sie direkt vom Schiff aus in ein Internierungslager überführt wurden, von Stacheldraht umzäunt und vom englischen Militär bewacht. Diese „Gefangenschaft“ dauerte indessen nicht lange.

Wohl befanden wir Deutsche in Spanien uns in arger Not. Aber wir waren trotzdem in beneidenswert glücklicher Situation. Lebten wir doch in dieser Zeit, in der Deutschland von allen Seiten verachtet und beschimpft wurde, inmitten eines uns wahrhaft befreundeten Volkes! Die Deutschen und Spanier waren über Jahrhunderte hinweg befreundete Nationen. Die Spanier hatten ihre Zuneigung Deutschland gegenüber immer wieder bekun-

det, nicht zuletzt mit ihrer Sympathie für die deutsche Schule. Jetzt lag Deutschland am Boden. Mit dem den Spaniern eigenen Oppositionsgeist, der sie gern die Partei des Schwächeren gegen die des Stärkeren ergreifen läßt, zeigten sie uns in unserer Misere ein unerwartetes Maß an Freundschaft und Hilfsbereitschaft, als wollten sie sagen: „Im Elend nun erst recht!“

Auf Anraten des Direktors machten die deutschen Lehrkräfte Abschiedsbesuche bei den Eltern ihrer spanischen Schüler. Sie begegneten dabei nicht nur herzlicher Anteilnahme an dem allgemeinen wie persönlichen Schicksal der Deutschen, sondern oft auch gleich konkreten Plänen zu weiterer Zusammenarbeit in Form von Einzel- oder Gruppenunterricht in spanischen Privathäusern. Die Einnahmen aus dieser Arbeit bildeten die finanzielle Grundlage unserer Existenz. Natürlich bezweckten die Eltern damit, daß die erworbenen Deutschkenntnisse ihrer Kinder erhalten blieben und weiter gefördert würden. Die spanischen Schulen mit ihrem Vor- und Nachmittagsunterricht gewährten den Schülern lediglich zwei freie Nachmittage, Donnerstag und Samstag. Auf die Zeit nach dem Nachmittagsunterricht und auf die beiden freien Nachmittage wurden nun die Deutschstunden gelegt, nicht ganz einfach für die kleinen Spanier. Aber sie sträubten sich nicht. Viele von ihnen werden gewiß erst später, etwa beim Studium in Deutschland, den Wert dieses Privatunterrichts erkannt haben. –

Kontakte und freundschaftliche Beziehungen hatten und pflegten die deutschen Lehrer vornehmlich in der Deutschen Kolonie. Wir lebten mehr oder weniger „unter uns“. Wir trafen uns im Deutschen Heim, verbrachten unsere Freizeit gemeinsam, machten zusammen Ausflüge und Reisen, besuchten deutsche Veranstaltungen, z. B. im Goethe-Institut, hatten unsere eigene evangelische Kirche.

Mit den schon erwähnten Abschiedsbesuchen und den darauf folgenden Privatstunden bekam Madrid plötzlich ein anderes Gesicht für uns. Wir gewannen Einblick in die private Welt unserer spanischen Schüler, und das war eine echte Bereicherung. Es handelte sich ja nicht nur um das Innere der Häuser, sondern auch um das Innere der Menschen und dazu um Tagesablauf, Familienleben, soziale Ordnung usw. Ich lernte dadurch den spanischen Stil, das spanische Wesen allmählich immer besser kennen und verstehen. Wegen der großen Veränderungen, die der

Übergang unserer Schüler auf neue Schulen mit sich brachte, konnten die Pläne mit den Privatstunden zunächst noch nicht verwirklicht werden. So waren wir erst einmal arbeitslos, versuchten, uns auf billigere, anspruchslosere Lebensführung umzustellen und den Kontakt untereinander aufrecht zu halten.

Vor uns lag der lange spanische Sommer mit den Sommerferien von etwa drei Monaten! Ende Juni setzte die große Hitze ein, vor der die spanischen Familien in die Sommerfrische flohen, an die See oder ins Gebirge. Auch die deutschen Lehrer hatten bisher die Ferien natürlich zu Erholung, Bildungsreisen, auch Deutschlandreisen genutzt. Jetzt lagen diese langen drei Monate ohne jeden Verdienst vor uns. Hier ging es nun nicht mehr um Erholung, sondern um die bloße Existenz.

Idylle in Asturien

Viele wohlhabende spanische Familien nahmen zur Betreuung ihrer Kinder eine Ausländerin in die Ferien mit, eine Miss, eine Mademoiselle oder ein *Fräulein*. So ein Angebot von Seiten spanischer Eltern konnte nun die Lösung des „Sommerproblems“ bringen. Die meisten meiner Kolleginnen nahmen so ein Angebot an und konnten mit Unterkunft, Verpflegung und einer etwa angemessenen Bezahlung rechnen. Ihr Sommer war gesichert. Die Arbeit war hart, anstrengend, führte aber zuweilen auch zu echter Freundschaft zwischen beiden Seiten. Angebot und Nachfrage regelten sich auf privater Basis, durch Beziehungen. Meine Stelle für diesen Sommer sah allerdings ganz anders aus. Ich hatte anscheinend das große Los gezogen. Durch Vermittlung hatte ich das Angebot als Gesellschafterin bei einer älteren, verwitweten Marquesa bekommen, einer hübschen, wohlhabenden Dame, Doña Maria. Das versprach ein ruhigeres, angenehmeres, vielleicht auch interessanteres Leben als das im Umgang mit kleinen „temperamentvollen“ Spaniern. Ein fester Aufgabenkreis war für mich nicht abgesteckt. Je nach gegenseitigem Einvernehmen wollte mich Doña Maria später sogar ganz in ihr Haus aufnehmen. Sie hatte viel Sympathie für die Deutschen und wollte ihnen auf ihre Weise wie so viele andere Spanier Wohltaten erweisen.

Unser Ferienort wurde ein kleines, recht abgelegenes Landgut in herrlicher, grüner, hügeliger Landschaft im Norden Asturiens. Das etwas heruntergekommene Haus hatte Doña Maria zu renovieren übernommen, ob aus Freundschaft oder um sich eine Tätigkeit

zu verschaffen, weiß ich nicht, jedenfalls auf eigene Kosten. Auf dieses Gut fuhren wir nun eines Tages von Madrid aus mit Doncella (Zofe), Kutscher und einem tauben, schönen, blauäugigen Angorakater, und zwar mit der Bahn. An Ort und Stelle wurden wir von weiterem Personal erwartet, dessen Daseinsberechtigung in diesem Hause und zur Bedienung für nur zwei Personen mir schlechterdings unverständlich war.

Unser gemeinsames Leben ließ sich zunächst recht gut an. Bedient und gut versorgt von allen Seiten, nahm man die Primitivität des Hauses kaum wahr. Zur Renovierung wurden Handwerker herangeholt. Zur Ausgestaltung der Räume machten wir gemeinsam große Einkäufe in der Stadt und entfalteten zu Hause eine rege Tätigkeit, bei der es auch recht vergnügt zugehen konnte. Der Kutscher fuhr uns zum Baden an den Strand (die Marquesa badete nicht!), zu Ausflügen in die schöne Umgebung oder auch zu Aufführungen des Sommertheaters. – Doña Maria und ich hatten schnell guten Kontakt miteinander. In der Unterhaltung führte Doña Maria das Wort, denn mein Spanisch war noch sehr stümperhaft, wenn es sich in der rein spanischen Umgebung auch nach und nach besserte. Sie erzählte mit viel Charme die merkwürdigsten, tragischsten Geschichten aus ihrem Leben und dem ihrer Familie!

Und sie war eine begeisterte Anhängerin des Stierkampfes. Damit wußte sie allerdings auch ganz genau Bescheid. Nicht nur mit den Kampfregeln, sondern auch mit den Züchtern und ihren Gütern, den Stammbäumen der Tiere, und natürlich den Toreros. Mit Bewunderung hörten sich Zuschauer auf der Tribüne in ihrer Nähe ihre Erklärungen der betreffen-

den Corrida an. In unsere Ferien fielen die Stierkämpfe dieses Sommers in dieser Gegend. Der gefeiertste Torero Spaniens wurde erwartet, „Manolito“! Die Marquesa hatte Billets für alle sechs Corridas für sich und ihre Kusine zu astronomisch hohen Preisen besorgt. Da sagte die Kusine ihren Besuch ab!, nun mußte ich sie zu den sechs Veranstaltungen begleiten! – Ich bekam auf diese Weise das weltberühmte Volksfest Spaniens zu sehen und muß gestehen, es war ein großes Erlebnis, – dies aber in mehrfacher Hinsicht! Gewiß, ich genoß das farbenprächtige Schauspiel beim Einzug der Stierkämpfer in ihren märchenhaften Trachten, unter den Klängen zündender spanischer Musik! Von den Balkonen hingen die kostbarsten handgestickten Umschlagetücher der Damen herab, die dahinter in Mantilla, hohem Kamm und Fächer Platz genommen hatten. Das alles hatte etwas unerhört Festliches, Mitreißendes, Spannendes! Bei den ersten „Gängen“ fesselten mich auch noch die Behendigkeit, die Grazie der Stierkämpfer. Aber wenn der Stier, schwer getroffen, zu brüllen begann, so daß ihm die Zunge waagrecht im offenen Maul stand, hätte ich davonlaufen mögen, während die Leute um mich herum den ganzen Stierkampf mit größter Begeisterung verfolgten. – Um dann aber, – als Manolete, der berühmte Manolete, versagte, in wilde Empörungsrufe auszubrechen. „Manolito“ schrien sie voller Verachtung, „Manolito!“ – In meiner Abhängigkeit von Doña Maria hatte ich nicht die Courage, sie zu den nächsten Corridas allein fahren zu lassen! Und so blieb mir nichts anderes übrig, als mich abzuwenden und mir die Ohren zuzuhalten, wenn das grausame Schauspiel mir unerträglich wurde.

Ehrentraut Plasse

Anschriftenänderungen

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

**Karlheinz Wecht
Kreisdorfstr. 21
64668 Rimbach**

Telefax: 00 49-62 53-8 66 28

Das Mysterium



Rudolf G. Schanze-Mauerbeck aus Künzelsau hegte seine ganze Jugend über bis kurz nach dem Abitur einen einzigen Berufswunsch, nämlich Klavierspieler zu werden in einem Freudenhaus im Wilden Westen, zum Beispiel in Sweetwater, hinterm Tresen Claudia Cardinale, ab und zu schaut Charles Bronson vorbei und schwärmt von Cheyenne, dem letzten ehrlichen Gauner des Westens; dann nimmt er seine Mundharmonika vom Halsband, und sie spielen gemeinsam das ... Hellmuth Karasek riß Rudolf G. Schanze-Mauerbeck aus seinen Träumen, seine Kritik des Western „Wyatt Earp“ gab Rudolf deutliche Hinweise, daß er ein Jahrhundert zu spät geboren war. Also studierte er Germanistik und Katholische Theologie und nahm, in Lehreramts- und -würden, gern das Vermittlungsangebot der ZfA an die DS Mombasa an.

Pädagogisch Revolutionäres ist von ihm nicht bekannt geworden, seine gediegene Aussprache des ß-Lautes begeisterte den weißhäutigen Schulvorstand und beruhigte ihn gleichermaßen; hautfarbenpolitische Schulaktivität lag Rudolf G. Schanze-Mauerbeck fern; aus seiner Mombasazeit ist überhaupt nichts Schriftliches von seiner Feder überliefert. Deshalb traf es die Schulgemeinde um so härter, als ein Foto, geschossen vom BND-Agenten Magnus Leberecht (Büro Nairobi) ihn flaschenschwingend als Teilnehmer von Fruchtbarkeitstänzen des Dorfes Ahuta Obolé zeigte. Das ist überhaupt das letzte Foto von Rudolf G. Schanze-Mauerbeck, niemand weiß, was aus ihm geworden ist. – Eines jener mysteriösen Auslandslehrerschicksale.

Jan Dümpelkamp

Impressionen aus Zentralsiebenbürgen

Wenn wir in ein uns bislang unbekanntes Land kommen, fällt uns manches auf, was bei einem längeren Aufenthalt schon bald zur Selbstverständlichkeit wird. Werner Schäning, seit Anfang des Schuljahres Fachschaftsberater in Schäßburg/Rumänien (und schon nach kurzer Zeit begeisterter Transsilvanier!), schildert nach einem knappen halben Jahr am neuen Dienstort, was ihm dort aufgefallen ist. – Der deutsche Lehrer im Ausland möchte hiermit die neu in alle Welt hinausgehenden Kollegen ermuntern, es ihm gleich zu tun! Eine ständige Rubrik ließe sich problemlos einrichten.

M. E.

Eine ziemlich steile Treppe ...

... muß man hinaufsteigen, um zum traditionsreichen „Josef-Haltrich“-Lyzeum zu gelangen, das früher Bergschule hieß und – wie es sich für Schäßburg gehört – natürlich oben auf dem Burgberg liegt. Noch etwas höher, unmittelbar daneben, befindet sich die Bergkirche. Beide liegen, sozusagen als Gipfelstätte noch über der eigentlichen Altstadt, in der man heute noch die nach den Zünften der Handwerker benannten Gassen und Wehrtürme der stolzen und wohlhabenden mittelalterlichen Stadt findet.

Wer das Schulseminar aus dem Jahre 1648 (das auch heute noch für den Unterricht genutzt wird) sieht und wer dann die Aula betritt (wo einem die Namen Plato, Goethe, Schiller, Kant, Luther und andere begegnen), spürt, wie hier Humanismus und Protestantismus eine Einheit gebildet haben müssen.

Von hier oben geht der Blick über die Stadt und die sie umgebenden Hügel, und im Winter bildet der Atem beim Besteigen der überdachten Schülertreppe weiße Wolken. 176 Stufen, die man als sinnvolle morgendliche Übung auf dem Weg hinauf zur Bildungsstätte erstaunlich schnell innerlich akzeptiert, geben, da das Hinaufsteigen automatisch erfolgt, Raum für Gedanken ...

Das hartnäckige Festhalten am Überlieferten und Bewährten hat sich gelohnt, denn die Schule lebt, heute drängen neben ungarischen und deutschen Kindern ganz überwiegend rumänische Kinder in die Schule, Kinder von Eltern, die sich dem, was deutsche Schule in Siebenbürgen heute ist, zuwenden, weil sie für ihre Kinder damit offensichtlich bestimmte Erwartungen verbinden, die mit Zukunftschancen in einem zusammenwachsenden Europa zu tun haben.

Bedingt durch die veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft, werden in den Deutschunterricht, auch wenn er sich „Deutsch als Muttersprache“ nennt, zwangsläufig verstärkt fremdsprachliche Aspekte hineinkommen müssen. An motivierten und lernbegierigen Schülern mangelt es nicht. In meiner 11. Klasse gehören rein fremdsprachliche Schülerinnen zu den besten; Qualität, die ich vorfand ...

Aber wer von diesen wird eines Tages als Deutschlehrerin an die Schule gehen? Bei diesen miserablen Gehältern?

Ach ja, Effi Briest ist mir übrigens wiederbegegnet!

Bekannte in Deutschland schüttelten die Köpfe, als wir „in die Karpaten“, „in die Walachei“ (!) gingen. Einige schenkten uns witzigerweise Knoblauch, andere äußerten, noch witziger, wir schickten dann wohl die rumänischen Tresorknacker ...

Hat sich an den vom verehrten Fontane überlieferten gängigen Klischees nichts geändert?

Auf dem Gieshüblerschen Musikabend antwortet die Unterhaltungssängerin Trippelli auf die Frage Effis, ob sie denn an Gespenster glaube, ganz polyglotte Halbwelt dame: „Meine gnädigste Frau, wenn man so alt ist wie ich und viel rumgestoßen wurde und in Rußland war und sogar auch ein halbes Jahr in Rumänien, da hält man alles für möglich. Es gibt so viel schlechte Menschen ...“

Im Unterricht entwickelte sich an dieser Stelle eine äußerst ergebige und lustige Wortschatz(erweiterungs)übung („schlimm, schlimmer ... das Allerletzte“).

Siebenbürgen ist nicht Sibirien. Das deutsche Schulwesen ist sehr lebendig und lohnt jeden Einsatz. Schließlich wird auch hier der Spuk nicht als „Erziehungsmittel“ benutzt, und der „Angstapparat aus Kalkül“ hat inzwischen seine Bedeutung verloren.

Kommt und seht ...

Werner Schäning

Morgenmuffel

Worte zum Tag

Trrr ... Zeit zum Aufstehen. Irgendwann fängt der Radiowecker zu scheppern an, gradenlos, und kein Wälzen und Kopfkissenzerren hilft mehr. Und während man sich aus Träumen und Federn schält, den inneren Schweinehund überwindet, der einem ungefragt Hunderte von Ausreden ins Ohr flüstert, warum man gerade heute wieder mal verschlafen dürfte, stellt man mit dem anderen Ohr fest, daß man akustisch in „Guten Morgen aus ...“ gelandet ist. Die zweiphasen-gereinigte Zahn-Teilprothese paßt so ähnlich in den Mund wie man selber in den Tag: ein wenig sperrig, mit der falschen Temperatur, ein Fremdkörper, der sich frierend einen Schwall kalten Wassers ins Gesicht klatscht und fürs erste uneins ist mit der morgendlichen Welt. Im Mundwinkel noch etwas Zahnpasta, aber so langsam ist man da, daß man sogar zuhört – der „Aktuellen Botschaft“. „Der alte griechische Philosoph Plato“, erklingt die sonore Stimme des Morgenpredigers, „war der Überzeugung, alle irdischen Dinge und Ereignisse seien nur Abbilder von Wirklichkeiten, die als Urbilder ...“ Unterm Fenster dröhnt der Wagen der städtischen Müllabfuhr, doch die Worte zum Tag gehen weiter. Der Sprecher hebt die Stimme und erklärt, daß der letzte Morgen anbrechen wird, wenn Christus wiederkommt. Die Butter aus dem Kühlschrank ist zu hart und reißt beim verzweifelten Versuch, sie zu verstreichen, ein dickes Loch ins Brot. „Endlich wird alles frei, was in uns liegt, und unser Lebensraum weitet sich zur Gemeinschaft der Seligen.“

Noch immer knurrig und zerknittert geht man zum Küchentisch, diesem unseligen Schnittpunkt menschlicher Begegnungen am Morgen. Spätestens dort treffen sich Frühstarter und Morgenmuffel, der eine plaudert und vergnügt, der andere stumm mit niedrigem Blutdruck und morgendlichen Mordgekläffen. Das kann nicht gutgehen, und richtig, es geht schief. Na ja, wir kennen das seit Lenots Frühstücksei („Ich bring' sie noch mal um!“). Ein Anlaß findet sich immer, den schallenden Krach vom Zaun zu brechen, und sei es der Deckel des Marmeladenglases, den der eine nur lose aufgelegt hat. Klirr – macht es Minuten später, weil der andere, just auf den Halt des Verschlusses bauend, das Glas zu sich hin anheben wollte. Wie oft hab' ich dir schon gesagt ... Nie machst du ... Und neulich hast du auch ...

Später dann, auf der Straße, an den Gesichtern, keins wacher und entknitterter als das eigene, stellt man fest, daß man sich nicht in der Gemeinschaft der Seligen befindet und ist wieder beruhigt. Es ist nicht der letzte Morgen.

Paul Schwarz

Auslandslehrerkinder – die ungenannten und unbekannten „Größen“ des Auslandsschuldienstes –

[für Erik und Viktoria (14 und 13), die es mit ihrem Vater nicht immer leicht hatten und haben]

Ein meines Wissens in der Verbandszeitschrift zumindest in den letzten zwei Jahrzehnten noch nie angesprochenes Thema soll mit dem vorliegenden (nicht ganz ernst gemeinten, aber zum Nachdenken Anlaß gebenden) Artikel endlich zur Sprache kommen, der sich um unsere Auslandslehrerkinder (Pardon, muß heute wohl korrekter heißen: Auslandskindergeldzuschlagberechtigte und nicht dauerhaft fern des Antragstellers wohnende (leiblich/eheliche) Kinder der vermittelten Auslandsdienstlehrkräfte) drehen soll.

Die Begrüßung des damaligen Personalratsvorsitzenden für die neuen Kolleginnen und Kollegen, die mit mir neu an die Auslandsschule hierhergekommen waren, lautete diplomatisch (sinngemäß): „Es ist für euch alle bestimmt eine nicht einfache Umstellung, an einer Auslandsschule zu arbeiten, besonders in den ersten Wochen: neue Schulleitung, neue Kollegen, neue Schüler, neue Umgebung, neue Sprache etc.“ Er bot uns die entsprechende Hilfe und Unterstützung der „Alten“ an und schloß aber gleichzeitig prophylaktisch mit dem – für uns Lehrer unvermeidbaren – erhobenen Erziehungszeigefinger: „Aber über eins solltet ihr euch bei allen Umstellungsschwierigkeiten im klaren sein, wenn ihr euch mal unwohl fühlt: Wir sind alle freiwillig hier. Niemand ist gezwungen worden hierherzukommen.“ Punktum. Damit hatte er viel Lamentiererei über ungewohnte Behördengänge, Schreibkram mit den Heimatbehörden, Sprachschwierigkeiten etc. im Keim erstickt. Vor der Vertragsunterzeichnung sind bestimmt auch die begleitenden Ehefrauen bzw. Hausmänner ausgiebig konsultiert und befragt worden, ob oder ob nicht Ausland. Eine beträchtliche Anzahl von Vermittlungsversuchen kommt zum Leidwesen der Schulleiter und der Zentralstelle im letzten Moment doch nicht zustande, weil der treue Ehepartner aus dem einen oder anderen Grund unerwarteterweise einen Rückzieher macht. Wir sind also alle freiwillig, ungezwungen und aus

freien Stücken an unserer Auslandsschule. Alle? Und wer hat die Kinder gefragt? (Seien wir mal ganz ehrlich: Hand aufs Herz.) Vor uns selber können wir unseren Schritt, den wir für unsere Kinder mitbestimmt haben, durchaus rechtfertigen. Denn der schmerzhafteste Schul- und Ortswechsel wird durch eine Horizonterweiterung, der schwächer werdende Kontakt zum heimatlichen Freundeskreis durch neue, interessantere Freunde ausgeglichen, und überhaupt schadet es gar nicht, wenn unser Nachwuchs schon in frühen Jahren die Scheuklappen – besonders in Hinblick auf Europa, die Zunahme und Notwendigkeit des interkulturellen Kontaktes, die Wichtigkeit der frühen Fremdsprachenerlernung usw. – ablegt. Wir wollen ja nur das Beste für sie. Hand aufs Herz.

Ich sagte Schulwechsel. Den machen die ADLKKs (Auslandsdienstlehrkraftskinder)



und auch die PLKKs (Programmllehrkraftskinder) ja genauso wie man selbst mit. Aber dabei kommt es nach meiner Erfahrung (selber zehn Jahre Schüler an zwei Auslandsschulen) für die meisten Lehrerfamilien zu einer ungewohnten Konstellation.

Natürlich gibt es in Deutschland auch hin und wieder den Fall, daß die eigenen Kinder an ihrer Schule der „Lehrerin/Mutter“ und/oder dem „Lehrer/Vater“ über den Weg laufen, da diese und/oder dieser dort unterrichten, werden einige Kolleg(inn)en einwenden. Schön und gut, aber das ist doch etwas ganz anderes, da die Schulen in der Heimat durchweg größer sind und sich alles mehr verlaufen kann. An den kleinen und mittleren Auslandsschulen geht es schon gezwungenermaßen viel familiärer zu, was mir jeder bestätigen wird, der die Schritte Inlandsschule – Auslandsschule – Inlandsschule und evtl. nochmals Auslandsschule etc. selber gemacht hat.

Zum Glück sind die Zeiten vorbei, in denen das arme Lehrerskind nicht wußte, ob es die Mutter/den Vater in der Schule duzen, bzw. zu Hause siezen sollte. Aus dieser Epoche stammen wohl die unpersönlichen, anonymen Fragen: „Haben wir für morgen die Seite 7–8 auf?“ oder „Soll man wirklich zur Aufgabe a und b auch noch c machen?“

Ebenfalls in Erinnerung sind mir aus meiner Zeit als Auslandslehrerskind die wohl witzig gemeinten, in Wirklichkeit aber überflüssigen Lehrersprüche des eigenen Vaters/Deutschlehrers: „Also, wenn das mit der Rechtschreibung nicht besser wird, muß ich mal ein ernstes Wörtchen mit deinem Vater reden!“ oder entsprechend zu Hause: „Wenn du nicht mehr weißt, was ihr als Hausaufgabe aufbekommen habt, dann ruf doch einfach mal deinen Lehrer an!“ Haha, sehr witzig!

Die einsichtigen Schulleiter können bei entsprechender Größe des Kollegiums im In- und Ausland natürlich meistens vermeiden, daß die Lehrerkinder ihre eigenen Eltern als Fachlehrer haben. Aber dann gibt's auch schon mal eine Vertretungsstunde, weil ein Kollege ausfällt. Auf dem Vertretungsplan sieht man kurz vor Verlassen der Schule am Schwarzen Brett „Bd — SD für xx 1. Std.“ (SD für Schneider „Deutsch“). Tja, was macht man da in der Klasse der eigenen Tochter, die inzwischen im kritischen Alter ist? Routinevertretung mit dem Buch BestNr. ISBN 000xxx000 „Vertretungsstunden in der Sek1“ unter dem Arm? Das geht ja wohl nicht an! Statt zu überlegen und zu planen, wie man am besten der Abiturklasse Lyrik von Heine oder den Zehntkläss-

lern (DaF/DaM) Geschichte der Völkerwanderung aus deutscher und nicht aus romanischer Sicht näherbringen kann, zerbricht man sich den Kopf, ob das Definitionsspiel TABU (übrigens auch im „richtigen“ Unterricht ab Klasse 7 (DaM) und ab Klasse 9 (DaF) mit Gewinn einzusetzen), die immer wieder dankbaren Fabeln oder „Hägar der Schreckliche im Kampf mit der deutschen Grammatik“ auf größeren Anklang stoßen könnten. „Wo seid ihr gerade in Deutsch dran?“ rufe ich möglichst nebenbeiklingend von meinem Arbeitszimmer rüber in dasjenige meiner Tochter, aus dem mir zur freudigen Überraschung z. Zt. kein Hardrock, sondern Stücke aus dem Musical Cats entgegenschwallen. „Wozu willst du denn nun schon wieder wissen?! Die nächste Klassenarbeit kommt doch erst in vier Wochen!“ „Och, nur so!“ entziehe ich mich feige einer ehrlichen Antwort und entwerfe die Vertretungsstunde mit einer mühsam zusammengeklebten Fotokopie und einer Stundenplanung, die mir in meiner Refendanzzeit garantiert die Traumnote „Eins“ eingebracht hätte. Auch studiere ich bis spät in die Nacht hinein (mein Namensgedächtnis!) die Fotos der letzten Geburtstagsfeier meiner Tochter, um am nächsten Morgen in der Vertretungsstunde auf Anhieb allen Schülerinnen und Schülern die richtigen Namen geben zu können. Mit leichtem Achselhöhlenschweiß trete ich am nächsten Morgen betont locker in die Klasse meiner Tochter: „Ich brauche mich ja wohl nicht vorzustellen ...“ Hinterher mosert die Tochter: „Das war ja schlimmer mit dir als mit unserem richtigen Deutschlehrer, wie wir bei dir arbeiten mußten. Außerdem hast du die Tina zweimal mit Nicole angeredet, und der Nico heißt in Wirklichkeit Fabio!“

Durch Schaden klug geworden, passiert einem dieser Reinfälle kein zweites Mal. Für eine spätere Vertretungsstunde in der Klasse meines Sohnes bereite ich gar nichts vor, sondern lasse sie über Gott und die Welt diskutieren (Studienziel „interaktive Kommunikation mit Schwerpunkt im affektiven Bereich“). Kommentar des sich ebenfalls in der Pubertät befindenden Halbstarken: „Der Herr Müller ist aber ein viel besserer Deutschlehrer als du; der hat mit uns in einer Vertretungsstunde auf dem Sportplatz Fußball gespielt!“ Unwirsch will ich dieses offensichtliche Fehlurteil „guter Deutschlehrer“ = „Fußball spielen lassen“ richtigstellen, aber als Drohung bekomme ich nur den Hinweis zurück: „Und komm ja nicht auf die Idee, beim nächsten Mal mit uns sowas wie bei meiner Schwester zu

machen. Da bringen mich meine Freunde um, wenn sie nicht Fußball spielen dürfen!"

Apropos Freunde: Als Vater habe ich natürlich den nicht zu unterschätzenden Überblick über die möglichen Freundschaften und Kontakte. Aber soll ich „Lieber Gott“ oder Schicksal spielen? Ist es immer von Nutzen, wenn die Eltern sagen: „Der Typ da kommt mir nicht ins Haus, auch wenn der in der Klasse neben dir sitzt?!" Ist es sinnvoll (und auch zulässig), wenn ich dem Kollegen, Klassenlehrer meiner Kinder, suggeriere, sie möglichst doch neben den oder die und nicht neben jenen oder jene zu setzen? Um Himmels willen: Abnabeln sollen sie sich doch, und zwar nicht zu spät!

Und dann die Noten! (Dieser Abschnitt kann von den Lesern übersprungen werden, deren Kinder diesbezüglich keine Schwierigkeiten haben.) Wenn ich als Schüler vor langer Zeit beim Mittagessen meine Eltern schlechter Laune erleben mußte, wußte ich sofort, daß ich in Latein schon wieder eine Fünf bekommen hatte. Die war bestimmt verdient, aber wieso bekam mein Vater diese Information vor mir?! Ich appelliere an alle Kolleginnen und Kollegen: Begeht nicht den irreparablen Vertrauensbruch, sondern gebt Euren Schülerinnen und Schülern, Kinder Eurer Kolleginnen und Kollegen, zuerst ihre Klassenarbeitshefte, bevor Ihr Euch mit deren Eltern darüber im Lehrerzimmer unterhaltet, auch wenn das sicher immer freundschaftlich kollegial gemeint ist.

Und was geht in unseren Kindern vor, wenn Vater oder Mutter Pausenaufsicht haben und auch mal das illegale Fußballspielen durch Konfiszieren des Corpus delicti beenden (müssen)? Genieren sie sich nicht für uns,

wenn wir in Gegenwart ihrer Klassenkameraden die Stimme erheben oder fehlerhaftes Ausländisch von uns geben oder beides gleichzeitig machen? Ärgern sie sich nicht zu Recht, wenn sich nach einem Schulfest alles verdünnt und sie wieder mal fast als einzige beim Aufräumen helfen müssen? Und dann die Warterei auf Vater oder Mutter vor dem Lehrerzimmer, weil noch irgendetwas besprochen, vorbereitet oder kopiert werden muß.

Aber zum Glück gibt es auch Lichtblicke, wo der Papa wiederum der einzige anwesende und applaudierende Vater bei dem Fußballspiel der deutschen gegen die amerikanische Schule ist, der die Fotos für die Schülerzeitung und den Videofilm für eine weitere Vertretungsstunde macht. Oder wie praktisch ist so eine Mutter, die man aus der Schule schnell noch in der ersten großen Pause anrufen kann, weil man die Musiknoten, das Physikbuch oder sonstwas zu Hause liegen gelassen hat, was sie zu ihrem später liegenden Unterrichtsbeginn mitbringen kann. Und wie beneiden die anderen sie ab und zu um den Ansprechpartner, selbst wenn er sich im Lehrerzimmer befindet, den man mal in der Pause um einige Pesetas anhauen kann, um sich eine Limo oder etwas Eßbares am Kiosk kaufen zu können!

Ich denke, viele weitere Aspekte müßten noch bedacht und zur Sprache gebracht werden, allein das würde den Rahmen eines spontanen Beitrages zur Rubrik Feuilleton bei weitem sprengen. Außerdem hat's mich nach langer Zeit wieder mal erwischt: Was mache ich bloß morgen in der Vertretungsstunde in der Klasse meiner Tochter?!

Stephan Schneider

REZENSIONEN

Bedenkenswerte Zeitdiagnosen

Hans Maier: Eine Kultur oder viele? Politische Essays. Philipp Reclam jun. (UB Nr. 9408), Stuttgart 1995, 228 S., DM 10,-. ISBN 3-15-009408-9

Ein recht geläufiger Name, eine recht ungewöhnliche Persönlichkeit: über Biographie und Veröffentlichungen informiert der Anhang des Taschenbuches knapp, aber übersichtlich. Die acht ausgewählten Essays stammen aus den Jahren 1988 bis 1994 und sind jeweils mit reichen bibliographischen Hinweisen bzw. Anmerkungen ausgestattet.

Zunächst äußert sich der Verfasser über die unterschiedlichen Bewertungen von Natur und Kultur, über die steigende Hochschätzung der Kultur (inbegriffen ihre Aufgabe, die Natur zu beherrschen) und dann über die sehr starke Gegenbewegung in unserer Zeit. Theoretisch klar belegt, übersichtlich gegliedert, mit Beispielen aus verschiedenen Bereichen, nimmt Maier zurückhaltend kritisch zu diesem Thema Stellung. Dann betrachtet er die früher so selbstverständliche Hegemonie der europäischen Kultur und wie sich im Laufe der Jahrhunderte ein radikaler Abstieg ergab, mündend in die äußerst heftige Kritik etwa durch die Négritude oder im Zusammenhang mit der 500-Jahrfeier von 1992.

Heutzutage besteht deshalb die Gefahr des verständnislosen Nebeneinanders der Kulturen, der Isolation. Auch den berühmten „melting pot“ USA stellt der Autor in Frage, fordert am Schluß zum Dialog auf. Für den Sprachlehrer erweist sich insbesondere der Essay über „Die vielen Sprachen und die Eine Welt“ als reizvoll. Auf eine allgemeine Situationsanalyse folgen mehrere Gründe dafür, daß trotz des Aussterbens so mancher Sprachen tatsächlich ständig wieder neue Sprachen entstehen (eingeteilt in drei Gruppen). Die unbestreitbare Dominanz des Englischen wird, nach Maiers Prognose, nicht weiter zunehmen. Und konsequenterweise (aber auch überzeugend) entscheidet er sich schließlich klar für die Vielsprachigkeit als erstrebenswertes Ziel. Ausgehend von der Pichtischen Bildungskatastrophe weist der Verfasser im nächsten Beitrag nach, welche quantitativen Fortschritte im Bildungswesen seit den sechziger Jahren in Deutschland erreicht wurden und stellt dem die rapide zunehmenden Klagen über die qualitative Verschlechterung vor allem im Hochschulbereich gegenüber. Die Herausforderungen unserer Zeit scheinen den Sinn von Bildung überhaupt in Frage zu stellen. Mit pädagogischen Heublumenbädern und eurhythmischen Tänzeln (S. 95) läßt sich diesen Herausforderungen freilich nicht begegnen, und der Autor findet sich natürlich mit solchen Reaktionen keineswegs ab.

Weitere Essays befassen sich mit der Arbeitswelt und ihrem Widerpart (anhand der Ordensregel der Benediktiner und des Wahlspruchs „Ora et labora“, mit dem Verhältnis der Deutschen zu Freiheit und Demokratie (ausgehend vom 19. Jahrhundert, vor allem durch Beispiele und Belege aus unserem Jahrhundert), mit der ganz unterschiedlichen Reaktion des deutschen Volkes auf den Kriegsbeginn von 1914 und 1939 (sehr informative Zitate aus wenig bekannten Quellen und bedenkenswerte Ergebnisse) und mit dem Sozialismus der Gegenwart, nach dem Zusammenbruch des Kommunismus.

Der Verfasser argumentiert immer klar und sauber; er beherrscht die deutsche Sprache in leider heute nicht mehr selbstverständlicher Weise, schreibt stets gut verständlich und versteht es, die Aufmerksamkeit des Lesers zu wecken und wach zu halten.

Rudolf Kerscher

Eine wissenschaftliche Publikation unter dem Leitgedanken „Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“

Mit Fremden leben – Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart. Hrsg. v. Alexander Demandt. Verlag C. H. Beck, München 1995, 313 S., DM 48,-. ISBN 3-406-39859-6

Der vorliegende Band sammelt die Beiträge von 15 Historikern, die an der Ringvorlesung des Friedrich-Meinecke-Instituts der Freien Universität Berlin

im Wintersemester 1993/94 zum Thema „Umgang mit Fremden“ mitgewirkt haben. Die Folge dieser wissenschaftlichen Abhandlungen erbringt insgesamt einige Stücke Geschichtsschreibung vom antiken Griechenland und Rom über das byzantinische Reich und die islamischen Großreiche zum Umgang mit Fremden im Mittelalter und in der frühen Neuzeit Europas, von der Einwanderungspolitik und ihren Folgen in Nord- und Lateinamerika über die Eingliederung der Hugenotten in Preußen-Brandenburg bis zur Ostjudenemigration nach Westeuropa vor 1914 und schließlich den aktuellen bundesdeutschen Problemfeldern von Zuwanderung, Integration und Minderheiten.

Die historischen Beiträge, versehen mit Anmerkungen und Hinweisen auf Sekundärliteratur, sind inhaltlich in sich geschlossen, wodurch insbesondere die Aufmerksamkeit und die Wißbegierde von Fachleuten wie Fachlehrern geweckt werden – siehe den Beitrag von Prof. Dr. Alexander Demandt: „Die Germanen im Römischen Reich“. Wer als Auslandslehrer nach einem wissenschaftlich gesicherten Überblick über Tendenzen universaler Wanderungen sucht, kann z. B. mit den Ausführungen von Prof. Dr. Reinhard Lieht für das Gastland Argentinien, Brasilien oder Mexiko anhand von Fallbeispielen Einsicht in unterschiedliche Akkulturationsprozesse gewinnen.

Die Aufsatzsammlung als Ganzes zeigt, wie alt das Fremdenproblem ist und wie vielfältig seine Lösungsversuche sein können. Hierbei helfen in der Praxis Wichtigkeit, Entrüstung oder Moralisieren wenig weiter, wie es die einleitende problemgeschichtliche Skizze von Prof. Dr. Bedrich Loewenstein unter der Überschrift „Wir und die anderen“ dem Leser überzeugend nahebringt. Als Text übrigens das Muster einer modernen sozial- und ideengeschichtlichen Studie, die von der Hoffnung getragen wird, „daß kulturelle Sublimierungen unserer anthropologischen Natur nicht vergehen wie Spuren im Sand und Biologie nur ein Teil dessen ist, was in unser Handeln einfließt. Sonst müßte ja der Lehrer verzweifeln“ (S. 23).

Harry Werner

Deutschland und Polen – auch Nähe muß gelernt werden

Ekkehard Buchhofer und Bronislaw Kortus (Hrsg.): Deutschland und Polen – Geographie einer Nachbarschaft im neuen Europa (Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts Band 81). Verlag Diesterweg, Frankfurt a. M. 1994, 199 S., DM 24,-.

Zu den Streitfragen zwischen den Nachbarvölkern legte 1976 die deutsch-polnische Schulbuch-Kommission für Geographie und Geschichte konsensfähige Lösungen vor. Die Situation nach 1989 erforderte besonders im Bereich Geographie weitere Schritte. So entstand der vorliegende Band, veröffentlicht von der deutsch-polnischen Schul-

buch-Kommission der Geographen. Das neue Schlüsselwort ist Nachbarschaft, nicht mehr Bereinigung von Konflikten (S. 7). Schon vor der Wende ging es um Lehrbuchempfehlungen, nicht um Diskussion des leidigen Kopernikus-Streites, den der so nicht verstanden hätte, um die Abtrennung Stettins usw.

Nach Vorwort und Einleitung gliedert sich das Buch in zwei Hauptabschnitte. Der erste umfaßt Basisartikel allgemeiner Art, im zweiten, regionalen Teil werden einzelne Aspekte angesprochen. Zu Wort kommen 13 deutsche bzw. polnische Autoren. Jedem Artikel folgt ein Literaturverzeichnis. Alle spiegeln deutlich die heutige Zeit wider. Im DDR-Zeitalter gab es keine Diskussion dieser Art, es blieb alles beim alten, nur offiziell klang es anders. Ist die Linie entlang der Oder und der Lausitzer Neiße eine Art Rio Grande-Grenze, eine Teilung zwischen reich und arm? Vom Westen gesehen ist der Osten oft genug grau und gruslig und wird daher abgelehnt; so, wie der Kölner das rechtsrheinische Gebiet sieht.

Wandlungsprozesse in Polen, Polen als Nachbarn, Deutsche als Nachbarn. Entlang der Oder-Neiße: übergreifende wirtschaftliche Zusammenarbeit im Grenzbereich, Euro-Region Neiße, Fremdenverkehr in Westpolen, deutsch-polnischer Nationalpark an der unteren Oder. Gerade die Oderlandschaft hat ungestörte, naturbelassene Räume. Öko-Tourismus sollte hier angeboten werden, auch wenn ihn die Bevölkerung kaum kennt und teils ablehnt. Einige „unberührte“ Gebiete sind erst so geworden durch Wegzug der Bevölkerung nach 1945. So jedenfalls berichten ergänzend verschiedene Tageszeitungen (FAZ u. a.) zu diesem Thema.

Im ganzen gesehen ist es ein höchst notwendiges Buch und deutet hoffentlich auf ein besseres Verhältnis zwischen den Nachbarvölkern.

Manfred Sauer

Zur Situation autochthoner Minderheiten Europas

Klemens Ludwig: Ethnische Minderheiten in Europa – Ein Lexikon. Verlag C. H. Beck, München 1995, 232 S., DM 22,-. ISBN 3-406-29215-6 (Beck'sche Reihe 1115)

Im vorliegenden Buch werden 40 ethnische Minderheiten und Völker ohne Staaten in Europa mit ihren historischen Problemlagen beschrieben, in jeweils einzelnen Artikeln zwischen 3 und 12 Seiten Länge. Der Autor ist Journalist, folglich nimmt er auch jüngere Nachrichten und Kommentierungen in die Darlegung auf. Aufgrund seiner langjährigen Mitarbeit bei der Gesellschaft für bedrohte Völker hat er umfassende Informationsquellen nutzen können, er scheint auch weitgehend den politischen Einschätzungen und Forderungen dieser Organisation zu folgen.

Das Buch will einen Beitrag zur Informationsvermittlung leisten (S. 21), es geht absichtlich nicht auf

die Migrationsminderheiten ein und bringt keine stringente Darstellung und Analyse vom Scheitern des Vielvölkerstaats Jugoslawien. Beides sind aber für Europa brennende Probleme! En bloc wird die Lage der Deutschen in Osteuropa abgehandelt, wobei die ihnen seitens der Bundesrepublik zukommenden offiziellen Hilfen allzu kurz wegkommen. So reicht es für den Schulbereich keinesfalls aus, nur von etwa 70 nach Ungarn vermittelten Lehrern zu sprechen.

Zwischendurch werden uns noch Belehrungen politischer Art geboten. Hierzu ein paar Beispiele für Disproportionalität: In der Bundesrepublik herrsche „ängstliche nationale Kleingeistigkeit“ (S. 17), andererseits bleibe zu hoffen, daß die Deutschen in Osteuropa „nicht noch einmal für chauvinistische deutsche Großmachtinteressen mißbraucht werden“ (S. 140), hierzulande schienen zudem staatliche Förderungsmaßnahmen unerlässlich zur Bewahrung der Identität der Sorben, selbst wenn diese aus der Lausitz abwanderten (S. 105), schließlich sei das Ausländergesetz der Republik Estland für Deutschland vorbildlich, demzufolge „eine legale Aufenthaltsgewalt von zwei Jahren sowie grundlegende Sprachkenntnisse“ ausreichen als Anspruch auf Staatsbürgerschaft (S. 187). Und bereits in der Einleitung des Buches (S. 18) wird in Frage gestellt, ob die deutsche Regierung auf dem Balkan überhaupt als ehrlicher Makler zwischen den Völkern auftreten könne, da sie „keinerlei Skrupel habe, etwa die Vernichtung des kleinen Volkes von Osttimor durch Indonesien militärisch, wirtschaftlich und politisch zu unterstützen“. Schade, daß mit derartigen Auslassungen der Objektivitätsanspruch als „Lexikon“ beschädigt wird.

Harry Werner

Afrika – ein Erdteil der „Vierten Welt“?

Gerhard Friedl (Hrsg.): Wer rettet Afrika? Ein Kontinent im Umbruch. Olzog Verlag, München 1995, 151 S., DM 19,80. ISBN 3-7892-9350-4

In der Tat trifft die Titelfrage des Taschenbuches auf eine aktuelle Diskussion über den von negativen Schlagzeilen begleiteten Kontinent: Hunger, Armut, Überbevölkerung, hoffnungslose Verschuldung und mörderische Bürgerkriege. Und dieses dunkle Bild wird von der positiven Demokratieentwicklung in einigen Staaten und durch die Befriedung im südlichen Afrika nur partiell aufgeheilt.

Eine Sendereihe des Bayerischen Rundfunks hat sich mit der gestellten Frage unter der Leitung seines Chefredakteurs Hörfunk, Gerhard Friedl, beschäftigt, der die Beiträge der Sendung herausgibt. Es handelt sich um Schilderungen, Analysen und Lösungskonzepte in der Form von Einzelbeiträgen und Diskussionsrunden mit Experten aus Afrika und Deutschland: Fachjournalisten, Politologen, Soziologen, Politikern und Diplomaten.

Alfred Bayer und Rainer Geppert von der Hanns-Seidel-Stiftung begründen, warum sie trotz

magerer Ergebnisse der bisherigen Entwicklungspolitik an ihrem Engagement in Afrika festhalten werden. Ein Entwicklungshemmnis sehen sie im afrikanischen Verständnis von Herrschaft (die erworbene Macht darf auch persönlichen Zielen dienen), ferner in der Existenz sich gegenseitig bekämpfender Parallelgesellschaften – mit der traditionell afrikanischen Gesellschaft auf der einen und der europäisierten afrikanischen auf der anderen Seite. Auch der Negrismus (Afrikanismus), der die traditionellen Werte Afrikas und seiner vorkolonialen Vergangenheit verklärt, verhindere die notwendige Reform der Gesellschaft.

In einem lesenswerten Beitrag analysiert der langjährige Afrikakenner Peter Molt die Gesellschaft der Subsahara-Staaten und verweist auf das Netz von Klientelbeziehungen, das die afrikanische Gesellschaft durchzieht und wie ein Kitt zusammenhält. Er beschreibt das Aufkommen sog. neo-patrimonialer Herrschaften gegen Ende der 60er Jahre (Guineas Sekou Touré) und deren späteren Verfall. Die Rettung des Kontinents sei nur durch Einsicht der afrikanischen Eliten möglich, daß Machtmißbrauch ihnen auf Dauer selber schade. Unsere Entwicklungshilfe sollte vor allem den zahlreich entstandenen Selbsthilfevereinigungen (Sparer, Bauern, Dorf- und Stadtteilbewohner) zugute kommen.

Die Diskussion über die Rolle der Frau in Afrika fordert eine Frauenquote in Dorfräten und Parlamenten. In Frauenprojekten sieht dagegen der Politologe Ulrich Menzel nur wieder eine neue Mode „aus dem Baukasten der westlichen Entwicklungstheoretiker“. Die bisherige Entwicklungshilfe habe versagt, zulässig sei nur noch Katastrophenhilfe.

Als weitere Themen erscheinen die Gesundheitssituation in Afrika (Aids) und die Agrarkrise („Wer Afrika retten will, muß vor allem die ... Landwirtschaft verbessern“). Eine Gesprächsrunde fragt so prominente Teilnehmer wie Heribert Adam und den südafrikanischen Minister für Landfragen Derek Hanekom (u. a. Schüler der Deutschen Schule Kapstadt), ob die erfolgreiche Entwicklung in Südafrika als Exportmodell gelten könne.

Auf besonderes Interesse dürfte der Beitrag Axelle Kabous stoßen, einer in Senegal lebenden afrikanischen Sozialwissenschaftlerin, die unter dem Titel „Die Unterentwicklung ist kein Zufall“ mit der Haltung und Leistung ihrer eigenen afrikanischen Eliten ins Gericht geht. Ihnen wirft sie vor, aus der Haltung der angeblich überlegenen Négritude den für Afrika notwendigen Wandel und den Anschluß an andere Kulturen mit deren Realismus, Kreativität und Tatkraft verschlafen zu haben, wobei sie den Vergleich mit den erfolgsorientierten Staaten Südasiens zieht.

Fazit: ein Taschenbuch, das die wesentlichen Probleme Afrikas in der gebotenen Kürze behandelt und Lösungswege zeigt, die deutliche Selbstkritik von afrikanischer Seite einschließt. – Eine empfehlenswerte und preiswerte Anschaffung für jeden an Afrika und an der Entwicklungszusammenarbeit Interessierten.

Achim von Dombois

Algerien: Militärstaat – Umsturz – oder??

Werner Herzog: Algerien – zwischen Demokratie und Gottesstaat. Verlag C. H. Beck. München 1995 (Beck'sche Reihe 859), 197 S., DM 24,-. ISBN 3-406-35180-8

Eine hochinteressante und äußerst lesenswerte Lektüre für diejenigen, der das politische und wirtschaftliche Geschehen in Algerien nach den erfolgten Wahlen einzuordnen und zu beurteilen versucht, der die äußerst dünne und inzwischen schon wieder versiegende Berichterstattung aus Nordafrika bedauert, aber das Gefühl nicht los wird, daß uns dieses Land doch sehr viel mehr angeht, als es momentan den Anschein hat.

Der Autor, Korrespondent diverser deutschsprachiger Zeitungen für den Maghreb, führt in neun Kapiteln mit viel Sachverstand und Kenntnis von den Anfängen der Geschichte dieses Raumes bis zu den heutigen brennenden Problemen Algeriens. Da der Schwerpunkt auf die unmittelbare Vorgeschichte zur heutigen Situation gelegt wird, fallen die ersten rund 2000 Jahre dieses Raumes, ebenso wie die sechs Seiten zur Geographie des Landes, recht kurz aus. Sie lesen sich auf Grund der immensen Informationsdichte zunächst nicht gerade flüssig. Bei zunehmender Nähe zur heutigen Situation verliert sich dies bei der von Anfang an aber spannenden geschriebenen Lektüre.

Hat man die „Mondlandschaft“ des Hoggars, die exportierten „Korkeichen“ und die „Nispeln“ an den Bäumen als Leser hinter sich gebracht (und verziehen), so wird schnell deutlich, wie qualifiziert der Autor die komplexe politische und soziale Entwicklung, auch unter dem Aspekt des möglichen Kompromisses, beschreibt und analysiert. Viele angelegte Details machen Lust auf mehr Information, die spätestens ab dem 5. Kapitel dann auch geballt auf den Leser einströmt.

Dreh- und Angelpunkt des aktuellen Geschehens ist für den Autor offensichtlich die „algerische Perestroika“ von 1988, in der – zumindest offiziell – auch die heute sattem bekannt, „Heilsfront“ (FIS) ihren Ursprung nahm, nachdem sie bei den Oktoberunruhen von 1988, zur Verblüffung aller, aus dem Untergrund heraus als einzige organisierende Kraft auftrat. Interessant ist es, die Rolle der Berber in kultureller und politischer Hinsicht durch das Buch hindurch zu verfolgen, ebenso wie Aufstieg und Siechtum der FNL-Partei. Interessant auch: die Versäumnisse französischer Kolonialpolitik im islamischen Bildungssystem Algeriens.

Welche Bedeutung das algerische Wirtschaftssystem, ein Sozialismus als Staatskapitalismus, mit seinen vielfältigen Formen der Korruption in dem Drama dieses Landes spielt, wird ausführlich dargestellt. Gelegentliche Vergleiche mit Italien sind recht interessant. Je differenzierter die politische, wirtschaftliche und kulturelle Situation geschildert wird, auch deren Abhängigkeiten vom Ausland, um so verworrener und unlösbarer stellt sich die Situa-

tion dem Leser dar. Selbst der Autor sieht momentan nur zwei realistische Szenarien: (moderater?) Militärstaat und Umsturz. Die – nach Redaktions-schluß des Titels – abgehaltenen Wahlen werden es weisen.

Der kleine Anhang mit Statistik, interessanten Dokumenten und etlichen Biographien rundet die Arbeit ab. Der ausführliche Index sowie eine sinnvolle Bibliographie machen das Buch auch als kleines Nachschlagewerk gut verwendbar. Die eher einem Billigreiseführer ähnelnde winzige Landkarte mit nur wenigen der im Text verwendeten Begriffe kann den guten Eindruck des kleinen Werkes nicht mindern.

Hartmut Gaig

Aspekte peruanischer Migration

Haferkamp, R./Holzapfel, A./Rummenhöler, K.: Auf der Suche nach dem besseren Leben – Migranten aus Peru. Verlag Horlemann. Unkel/Rhein, 1995. 172 S.

„Wer für seine Heimat etwas erreichen will, muß in die Stadt gehen“, sagt der Bauer aus dem Hinterland. Während 1940 noch über 80 % der Bevölkerung Perus auf dem Lande lebten, befanden sich 1993 80 % in Städten. Und viele wandern weiter. Schätzungsweise 2 Mio. wanderten im letzten Jahrzehnt in die Vereinigten Staaten, nach Japan und in europäische Staaten. Abwanderungsländer sind auch die Nachbarstaaten. Umgekehrt wird Peru von Japanern als Zielland der Auswanderung bevorzugt.

Das Buch ist eine Sammlung von Aufsätzen, die der Frage nachgehen, warum der Peruaner vom Land in die Stadt zieht. Fast ein Drittel der peruanischen Bevölkerung wohnt in Lima. Peru dient den Autoren als Beispiel für die gegenwärtige Migrantenbewegung. Mehr als 500 Jahre Kolonialismus schlagen zurück. Motive, die Heimat zu verlassen, spiegeln alle Facetten dieser Beziehung wider. Die Migration hat neue Dimensionen angenommen. Während Stadt und Land verelenden, entwickelt die Migration sich zu einem festen Bestandteil des Lebens. Ob sie allerdings zu einem besseren Leben führt, kann man nur hoffen.

Die Autoren des Buches haben Jahre mit Menschen der Migration verbracht. Über 60 Interviews zeichneten sie auf. Fotos, Tabellen, Grafiken illustrieren und belegen die Ausführungen. „Ich werd's ausprobieren, wenn's gut läuft, dann bleibe ich.“ So denkt der Migrant. „Einige Peruaner haben sich falsche Geburtsurkunden beschafft, die ihnen japanische Abstammungen beweisen sollen, damit sie als Saisonarbeiter nach Japan dürfen“ (S. 151). Ein neuer Trend heißt Spanien; 250 000 illegalen Einwanderern hat Madrid die Einwanderung legalisiert.

Helmut Birkenfeld

Zum Thema Neologismus

Eike Schönfeld: alles easy – Ein Wörterbuch des Neudeutschen. Verlag C. H. Beck. München (Beck'sche Reihe 1126) 1995, 175 S., DM 14,80. ISBN 3-406-39226-1

Die Lexikalisierung von Neuwörtern im Deutschen kommt munter voran. Triviale Gerede und sprachliche Gemeinplätze, Dumm- und Schwachdeutsch, Medien- und Gaunersprache, Schicki-Micki-Jargon, Wörter und Wendungen der Jugendsprache – solche Bestandsaufnahmen und -analysen werden durch Schönfelds Wörterbuch weiter ergänzt. Die etwa 750 hier aufgenommenen Modewörter stammen zum weitaus größten Teil aus dem Amerikanischen, dessen Einfluß nicht mehr nur auf der semantischen, sondern zunehmend ebenso auf der syntaktischen Ebene wirksam wird. Aber auch Fachsprachen, angefangen bei den Wissenschaften über den Sport bis hin zur Politik, hinterlassen im gegenwärtigen Umgangssprache ihre Spuren.

Sprache als Spiegelbild der konsumorientierten, jugendfixierten und medienbestimmten Gesellschaft in Deutschland zur Mitte der 90er Jahre – in der Menge der zusammengetragenen Wörter und der Bemerkungen zu Sinn und Unsinn des Gebrauchs solcher neomodischen Begriffe kann auch der Lehrer für seinen Unterricht in deutscher Sprache einige Anregungen finden. „Schau'n mer mal!“

Harry Werner

Für die Wahl von Studium und Beruf

Abitur – und dann? Entscheidung und Orientierung. Hrsg. von einem Autorenteam unter Leitung von Prof. Dr. Eberhard Todt, Gießen. F.A.Z. Frankfurt/Main und Staufenberg Institut für Berufs- und Ausbildungsplanung Köln 1995, 70 S. (Bezugsmöglichkeit: F.A.Z. Versandservice Heinz Raiss, Schulstr. 12/Geinsheim, 65468 Trebur, DM 16,80 zzgl. Porto)

Für Abiturienten gibt es viele allgemein bekannte und zugängliche Informationsquellen zur Studien- und Berufswahl. Das Besondere der vorliegenden Publikation liegt einmal in der testähnlichen Anleitung zur Verselbständigung und Optimierung des individuellen Entscheidungsprozesses und zum anderen in den Hintergrundinformationen über zu erwartende Probleme und deren mögliche Lösungen bei der Wahl und der Aufnahme des Studiums. Gerade dem aus dem Ausland kommenden Jugendlichen können solche Anleitungen zur Selbst-erkundung, zur Analyse von Studien- bzw. Berufsmöglichkeiten in Deutschland und zur Erstorientierung im Studium überaus hilfreich sein. Die Broschüre ist zugleich für die Behandlung des Themas „Berufswahl“ im Unterricht gut geeignet.

Harry Werner

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Karlheinz Wecht

Kreiswaldstraße 21

64668 RIMBACH

BEITRITTSERKLÄRUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum **Verband Deutscher Lehrer im Ausland ab**

01. Januar

Ich bin

☐ Auslandsdienstlehrkraft

Beitrag: DM 180,-

☐ Inlandslehrer, Programmlehrkraft, Pensionär

Beitrag: DM 80,-

☐ Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in

Beitrag: DM 40,-

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname: Geburtstag:

Anschrift in Deutschland:

Tel.:

Deutsche Schule/Auslandsdienststelle:

Privatanschrift im Ausland:

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

Wann haben Sie Ihren derzeitigen Auslandsdienst angetreten?

....., den 19

(Unterschrift)

Rückseite beachten! Wir möchten Sie bitten, die umseitige Abbuchungsermächtigung auszufüllen und zu unterschreiben. Sie erleichtern uns damit die Verwaltung des Verbandes.

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG/KONTOÄNDERUNG

Ich bin damit einverstanden, daß der von mir zu entrichtende Jahresbeitrag für den **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** durch Abbuchung im Bankeinzugsverfahren von meinem Konto bei der

.....
(Name der Bank/Sparkasse)

Kontonummer: Bankleitzahl:

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

Diese Erklärung hat so lange Gültigkeit, bis ich sie zum Ende eines Kalenderjahres, mindestens 3 Monate vor Ende des betreffenden Jahres, schriftlich widerrufe.

....., den 19
(Unterschrift)

ANSCHRIFTENÄNDERUNG:

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: Mitgliedsnummer:

Bisherige Anschrift:

Neue Anschrift:

ab:

....., den 19
(Unterschrift)

„Ich bereue nichts!“

Der ehemalige Auslandslehrer Rüdiger Kuttropp erzählt aus seinem erfüllten Leben

Folge 6

Rüdiger Kuttropp hat im Goldcamp „Os Perdidos“ am Rio Peque Peque einen großen Nugget gefunden, den er vor den gierigen Kumpels sorgfältig verbirgt. Die ebenfalls anwesende Deutschlehrerin Mariana ist unersättlich, wenn es darum geht, ihre Kenntnisse des Fremdsprachenunterrichtes zu verbessern.

Mariana und ich hatten es in unseren traulichen Abendnachhilfestunden zu beträchtlichen Fortschritten in DaF gebracht. Ich hatte gerade eindringlich – Mariana schaute mir mit ihren achatdunklen Augen dabei atemlos ins Gesicht – also, ich hatte das Gesetz vom geometrischen Zuwachs der Behaltenszeit zitiert: „Unter der Voraussetzung, daß die anderen Faktoren unverändert bleiben, verlängert sich die Zeit, während der man sich einer Antwort erinnert, d. h. frei über sie verfügt, um das Zwei- oder Dreifache der Zeit, die der letzten korrekten Übung der betr. sprachlichen Erscheinung in bewußter Lernhaltung vorangegangen ist. Bei dieser Zeitberechnung kommt dem Schlaf der Wert Null zu.“ – Also in diesem Moment torkelte Altötting Ede heran, ich sah gleich, daß der zu war wiene Eule: „Oruro Rüdiger“, faselte er wütend, „du Verräter an deinen dich liebenden Companheiros! Sind wir nicht immer zusammen durch Dick und Dünn gewandelt? Und jetzt verbirgst du einen Nugget vor uns. Gib ihn raus, du Lump!“ Doch dann übermannte ihn der Suf und er sank schnarchend Mariana vor die Füße.

Wir hätten gewarnt sein müssen, aber wer denkt schon wirklich an das Schlimmste in einer noch so geknechteten Seele eines Ausgestoßenen? Am nächsten Tag, es war Mittag, ich kann mich noch erinnern, als wäre es erst gestern passiert, da drangen wüste Schreie an mein entzündetes Ohr, ich hastete aus dem Goldstollen und sah, wie sich Altötting Ede die adrett in Designer Jeans und weiße Bluse gekleidete Mariana gekrallt hatte. Seine lehmverschmierte rechte Pranke umschloß ihre Elfenhülle und mit der linken Pranke hielt er ihr ein langes Messer an den unvergleichlichen Schwanenhals. „Wenn du nicht sofort den Nugget rausrückst, du Lump“, schrie Altötting Ede mir zu, „dann kannst du dein DaF-Flittchen in der Hölle besuchen!“ Drumherum die gröhrende Meute. Sie alle hatten nichts mehr zu verlieren auf dieser Welt, die sie so stiefmütterlich behandelt hatte. Auch in diesem Moment überzog mein Mitleid mit diesen elenden Gestalten. Aber jetzt ging es um das Leben einer morgentaugelborenen Deutschlehrerin. So warf ich denn Altötting Ede meinen in Leder fein säuberlich eingnähten Klumpen zu. „Nimm ihn, du Saukerl!“ und ich schnappte mir schnell Mariana und rannte mit ihr zum Rio Peque Peque. Dort warteten ihre Schüler schon auf uns, sie hatten die Zündkerzen aus den Außenbordern gedreht und die vielen großen Gummisäcke aufgeblasen. Jeder von uns packte sich nun einen Sack, und wir stürzten uns in die Fluten und ließen uns auf den Gummisäcken von der reißenden Strömung flußab treiben. Hinter uns plötzlich ein vielstimmiges gehässiges Gebrüll, sie hatten das Leder um meinen Klumpen aufgedrösel und festgestellt, daß nur ein rostiges Stück Eisen drin war. Ja, lieber Altötting Ede, der Mensch ist noch nicht geboren, der einen Oruro Rüdiger auf's Kreuz legt! Nachdem wir durch Stromschnellen geschleudert worden waren, wiegten wir uns bald im angenehm warmen Wasser des ruhig dahingleitenden Rio Peque Peque, umschämt von Wolken blauer Morphos.

Angeschwemmt wurden wir in Guanay, bestiegen den ersten besten Pfahlbau und ließen uns eine Portion Surubi mit scharfer Chililtunke munden. Dann ergriff Mariana dankbar meine Hände und schaute mich liebevoll an. Da konnte ich diesen

hibiskussanften Augen nicht widerstehen, ich zertrte meinen echten Goldklumpen aus meinem rechten Hosenbein, wo ich ihn in der Kniekehle versteckt hielt, legte ihn vor Mariana auf den Teller und sagte: „Was ist eitel Gold für einen Ausgebrannten? Du, Mariana, in deiner blühenden Jugend hast die richtige Verwendung dafür: Schaffe dir ein Deutschkabinett an und besorge dir von dem Erlös dieses Goldes zunächst mal die nötigen Klassensätze von Jensch/Brenners Übungsgrammatik, nur so kannst du das Sprachdiplom deiner dir Anvertrauten garantieren. Auch wenn sie sonst kein Wort Deutsch reden wollen; nach der Jensch/Brenner Methode blühen sie auf, und dein Erfolg, liebe Mariana, wird ins Ehrenbuch der KMK mit ehernen Lettern gemeißelt werden.“ Ich hatte an einem der nicht enden wollenden sanftbraunen Abende am Rio Peque Peque – während ich meine mückenstichverquollenen Augen mit Zuckerrohrschnaps desinfizierte – Caray, Olgita, wattis los, wir sind hier am verdursten, tu unsma zwei Daitquir und für Ana Carina, diese perlmuttglänzende Kostbarkeit der Playa Pelada, eine Piña Colada. Freunde, da draußen, schaut mal, ein Pottwal! – Aber isja auch egal, davonab, ich hatte Mariana von der wunderbaren Errungenschaft des Deutschen Sprachdiploms vorgeschwärmt und gleich ihre glockenhell kichernd jubelnde Begeisterung hervorgerufen, als ich aus dem betörend kreativen 95seitigen Regelwerk zitierte. Einem Regelwerk, um welches uns die Prüfungskommissionen aller Erziehungsministerien der Welt heiß beneiden.

Dieser Jubel uns Sprachdiplom klang nach, jetzt, als Mariana meinen Goldklumpen in ihre lilienfährigen Finger nahm. Die lichtumflossene Schöne trat um den Tisch auf mich zu, sagte: „Oh, Rüdiger, wenn du doch mein erster Prüfungsvorsitzender sein könntest!“ Und sie küßte mit ihren cochenilleroten vibrierenden Lippen meine eisgrauen Bartstoppeln auf der rechten Wange. Ich hielt ihr auch die linke hin und wollte sie nun, in einer spontanen Eingabe geheimsten Wünschen nachgebend, fragen, ob sie nicht meine Frau werden wolle. Da meine gute Mutter in Roxel bei Münster jedoch während der Kriegszeit ständig vor den Tieffliegern der Tommies flüchten mußte, von einem Luftschutzkeller zum nächsten durch Bombentrichter gesprungen war, ja also, ich im Körbchen immer dabei, also weil mir als Säugling ständig die Bomben der Tommies um die Ohren gekracht waren, stotterte ich meine ganze Jugend über. Und auch jetzt im hohen Alter, wenn ich ganz aufgeregt war, konnte es passieren, daß da was klemmte an meiner Zunge. Ich wollte also Mariana einen Heiratsantrag machen: „Ma-, Ma-, Ma...“, „Ich weiß schon, was du sagen willst, lieber Rüdiger: „Mama würde jetzt stolz auf mich sein! Und das kann sie auch, liebster Freund.“ Ja, so wurde in diesem Moment die letzte mögliche Weiche in einen fruchtbaren Ehestand gestellt, der Zug meines Glücks war abgefahren ohne mich; mein Geschlecht würde, da ich nun keine Nachkommen mein eigen nennen konnte, mit mir aussterben. Ana Carina, nun verstehst du die geheime Aufruhr eines erkaltenden Herzens. – Salud, dinero y amor!

Wird das Geschlecht derer von Kuttrops wirklich aussterben? War der Surubi vielleicht vergiftet? Wird der Zentrale Ausschuss der KMK für das Deutsche Sprachdiplom den Achataugen Marianas widerstehen können?

Lesen Sie im nächsten Heft die nächste Folge von: „Ich bereue nichts!“

Der deutsche Lehrer im Ausland H 6511 F
Abonnentenverwaltung O
Postfach 3311 38023 B

10004733880000

339

GRIES WALDEMAR

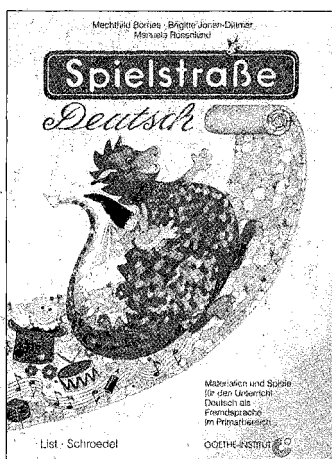
SEEBERGSTR. 33

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 27,60
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

GRIES

Der deutsche Lehrer im Ausland

Mitteilungen – Meinungen – Materialien



VIDEO-Wettbewerb

Sonnenenergie

**Noch einmal:
Offener Unterricht**

Der deutsche Lehrer im Ausland

43. Jahrgang – Juli 1996

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

Manfred EGENHOFF
c/o Liceul Honterus, Curtea Honterus 3
2200 Brasov, Rumänien

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. 20, vom 1. 1. 1995
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 60,-;
Einzelheft DM 17,60; jeweils zuzüglich Versandkosten.
Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer
Ausland: Jahresabonnement DM 67,-;
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.

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 1995/97 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

Waldemar GRIES,

Geschäftsführer und

stellvertretender Vorsitzender

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

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-5 61-6 64 73

Karlheinz WECHT, Schatzmeister

Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach,
☎ (0 62 53) 8 51 46

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-62 53-8 72 45

und den Referenten:

Hans-Joachim REICHENBACH,

Referent für Rechts-

und Sozialfragen

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

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-21 64-75 15

Rolf KRUCZINNA, Referent für schulpolitische Fragen

Feldstraße 114a, 22880 Wedel, ☎ (0 41 03) 1 60 80

Alfred DOSTER,

Referent für Programmlehrkräfte

und Ortskräfte

Bolbergweg 12, 72793 Pfullingen,
☎ (0 71 21) 7 96 26

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-71 21-7 96 25

Manfred EGENHOFF, Schriftleitung

Str. Micu Klein 14, 2200 Brasov, Rumänien, ☎ 0040-68-13 75 19

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 zur 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:

Auslandsdienstlehrkräfte	DM 180,-
Programmllehrkräfte	DM 80,-
Inlandslehrkräfte, Pensionäre	DM 80,-
Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte	DM 40,-

Die Konten des VDLIA lauten:

Stadtparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),
Postbank München, 1772 88-805 (BLZ 700 100 80).

TITELFOTO: Hans Mayer

Lehrer der DS Bilbao bei der Arbeit an einem Projekt zur Ausnutzung von Sonnenenergie

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Wolfgang Baier</i>)	150
Video-Wettbewerb	152
Der VDLiA im Gespräch mit der ZfA und dem Finanzamt Bonn-Außenstadt	153

VERBAND

Ein Briefwechsel: DAAD – ZfA	154
Frühjahrestreffen der Regionalgruppe Oldenburg/Bremen (<i>Harald Krause-Leipoldt</i>)	156
Tarifverträge an Deutschen Schulen in Spanien (<i>Jürgen Enders</i>)	157
<i>Persönliche Nachrichten:</i>	
– Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neue Obleute	159
– Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	159

EUROPA

Versöhnungsbrücke im ehemaligen Schlessien gebaut (<i>Dr. Paul Schwarz</i>)	160
---	-----

AMERIKA**Informatives aus Südamerika:**

Deutschunterricht an Schulen in Südbasilien (<i>Herbert Krieger/Christiane Drasdo/Horst Burmeister</i>)	163
Das Berufsbildungszentrum in La Paz (<i>Rudi Durejka</i>)	167

ASIEN

Die Christliche Deutsche Schule in Chiang Mai (<i>Axel Ertelt</i>)	171
--	-----

ÖKOLOGIE

Arbeitsgemeinschaft Sonnenenergie (<i>Hans Mayer</i>)	176
---	-----

LEHRER

Auslandsdienst-Lehrkraft: ein Beamter zweiter Klasse! (<i>Klaus G. Schröder</i>)	183
--	-----

SCHULE

Nachrichten aus den Niederlanden	187
Fünf Thesen zur Auslandsschulpolitik (<i>Dr. Yvonne Dettmer</i>)	188
Rechtschreibreform auch in den Niederlanden!	190

DIDAKTIK**Diskussion um den „Offenen Unterricht“:**

Der Aspis und der Unterricht (<i>Dr. Heiner Schultz-Gutschke</i>)	191
Zur Polemik um den „Offenen Unterricht“ (<i>Reinhard Roth</i>)	192
Wie man Spickzettel anfertigt (<i>Dr. Paul Schwarz</i>)	194
Stationen (<i>Max-Moritz Medo</i>)	197

FEUILLETON

Bei Fachberater Tasso von Maltzahn im Sudan (<i>T. H.</i>)	200
Ein Leserbrief (<i>Rainer Stimpfle</i>)	201

VERSCHIEDENES

Notizen	202
---------------	-----

REZENSIONEN

Entwurf einer zeitgerechten Ästhetik (<i>Dr. Martin Mühmelt</i>)	204
Biologie als Wissenschaft begreifen lernen! (<i>Dr. Susanne Vogel</i>)	204
Pestalozzi – ein Zuruf aus ferner Zeit? (<i>Harry Werner</i>)	205
Eine Kindheit unter der Nazidiktatur (<i>Dieter Goertz</i>)	205
Neue Wege zu selbständigem Lernen (<i>Josef Krauthausen</i>)	206
Anleitungen zum selbständigen Deutschlernen (<i>Dieter Klapproth</i>)	207
Ein Mittler zwischen Theorie und Praxis bilingualen Unterrichts (<i>Dr. Friedhelm Forwick</i>)	207
Wie Lesen Freude machen kann (<i>Dr. Manfred Sauer</i>)	208
Viel Wissenswertes über Großbritannien und die USA (<i>Harry Werner</i>)	208
Der größte rein europäische Flächenstaat: die Ukraine (<i>Dr. Friedhelm Forwick</i>)	208

GRÜNE BLÄTTER

Wettbewerb Ökologie „Umweltschule in Europa 1997“ (<i>Rolf Kruczinna</i>)	177–180
---	---------

Der Vorsitzende berichtet



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

ungeachtet des Schuljahresendes in Deutschland und der Fülle an Arbeit in den eigenen Schulen war der Vorstand des VDLiA seit den Osterferien sehr aktiv und nahm vielfältige Gesprächstermine wahr, die stets mit Vorstandssitzungen verbunden waren.

Auf der 22. Hauptversammlung in Weimar hatte Prof. Hilmar Hoffmann den Vorschlag gemacht, eine Arbeitsgruppe Goethe-Institut/VDLiA ins Leben zu rufen. Dieser Vorschlag wurde am 6. Mai in München realisiert. Dr. Blaasch, Abteilungsleiter Sprache – Ausland, und weitere Abteilungsleiter nahmen an dem Gespräch teil. Behandelt wurden Themen wie Lehrerfortbildung im In- und Ausland, Herstellung und Nutzung von Unterrichtsmaterialien, Wirt-

schaftsdeutsch, Prüfungen, Ortskräfte und – wie sollte es anders sein – die Steuerproblematik.

Neben dem Wunsch, die jeweilige Organisation genauer kennenzulernen, wurden Felder gemeinsamen Interesses abgesteckt. Nachdem der Versuch gescheitert ist, in Zusammenarbeit mit Baden-Württemberg eine Fortbildungsveranstaltung für Auslandsdienstlehrkräfte und Bundesprogrammlehrkräfte durchzuführen (vgl. 2/96, S. 80), sehen wir Möglichkeiten, dies mit dem GI zu verwirklichen. Um die berufsbildenden Zweige an Deutschen Schulen noch attraktiver zu gestalten, sollte neben dem DSD II auch die Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (PWD) des Goethe-Instituts abgehalten werden. Daß die KMK mit ihrem DSD I/II noch nicht Mitglied von ALTE (Association of Language Testers in Europe) ist, ist bedauerlich. Der VDLiA wird beides bei den entsprechenden Stellen ansprechen und dafür werben.

Auch im Goethe-Institut spricht man über die beschränkte bzw. unbeschränkte Steuerpflicht. Alle entsandten des GI sind nämlich beschränkt steuerpflichtig! Das GI und der DAAD versuchen seit geraumer Zeit vergeblich, eine befriedigende Regelung zu erreichen, d. h. die unbeschränkte Steuerpflicht.

Hier nun könnten sich neue Aspekte ergeben nach dem Gespräch des VDLiA, vertreten durch unseren Steuerfachmann Herrn Schöneck, und der ZfA, vertreten durch die Herren Gauf, Kraus und Schröder, mit dem Finanzamt Bonn-Außenstadt (Lesen Sie dazu auch S. 153). Durch neue Doppelbesteuerungsabkommen (z. B. Rußland), durch Sonderregelungen (z. B. USA, Kolumbien, Ekuador), der Unmöglichkeit, Steuerbescheinigungen beizubringen von Ländern, die gar keine Steuerbehörden haben (z. B. Saudi Arabien) oder durch die Möglichkeit, sich jede Bescheinigung zu kaufen (z. B. Lateinamerika), wird die Steuerproblematik immer kurioser und ungerechter. Und genau dies konnte dem FA Bonn-Außenstadt offensichtlich klargemacht werden. Abhilfe kann nur eine einheitliche Regelung schaffen, etwa dergestalt, daß alle Deutschen, die sich in unterrichtlicher Tätigkeit im Ausland befinden, ganz gleich, ob sie im öffentlichen Interesse geschickt werden (ZfA/DAAD) oder aus einer öffentlichen Kasse bezahlt werden (ZfA/DAAD) oder Angestellte einer privatrechtlich verfaßten Organisation sind (GI), als grundsätzlich unbeschränkt steuerpflichtig gelten. Dies müßte in den § 1 EStG aufgenommen werden. Dieses Vorhaben muß gemeinsam mit den betroffenen Mittlerorganisationen politisch gelöst werden.

Vor der Sommerpause finden noch zwei wichtige Treffen statt, über die ich aber erst in Heft 4/96 berichten kann, da beide nach Redaktionsschluß liegen. Am 19. Juni wird der Vorstand mit der Leitung der ZfA, mit Herrn Schmidt und Herrn Gauf in Köln zusammentreffen, um eine Reihe von Problemen zu beraten, die von Mitgliedern an den Vorstand herangetragen worden sind. Am darauffolgenden Tag wird der VDLiA direkten Kontakt zur Deutschen Welle

aufnehmen. Mit dem Intendanten der Deutschen Welle, Dieter Weirich, dessen Vortrag zur Auswärtigen Medien- und Kulturarbeit Sie sicher gelesen haben, werden wir Möglichkeiten der „Begegnung“ DW/VDLiA diskutieren.

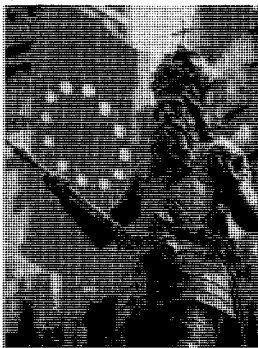
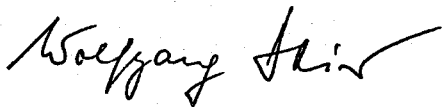
Der Vorstand hat sich nach Weimar stärker auf die Satzung besonnen und eine Politik neu in Gang gesetzt, die etwas vernachlässigt worden ist. Im § 2 Abs. 2 liest man, daß der VDLiA „Die Kontaktpflege mit Kulturinstituten, Schulen und Hochschulen, die zur Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur beitragen“ als besondere Aufgabe ansieht und ebenso „die Zusammenarbeit mit politischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Institutionen im Inland, die sich mit Fragen des internationalen Kulturaustausches befassen“. Diesem Auftrag werden wir mit dieser Politik des intensiven Kontakts mit anderen Mittlerorganisationen gerecht. Der VDLiA kann die Rolle eines Kommunikators oder Moderators zwischen einzelnen Organisationen einnehmen. Nicht alles muß gleich zu einem ‚Vorgang‘ werden. Die Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung ist ein Beweis dafür, daß wir diese Funktion durchaus erfüllen können.

Und mit diesen letzten Gedanken habe ich auch schon das Generalthema umrissen, unter das wir die 23. Hauptversammlung in Aachen stellen werden und das immer mehr die Diskussion um die Auswärtige Kulturpolitik bestimmt: Die Kooperation der Kulturmittlerorganisationen angesichts knapper Budgets.

„Gemeinsam für Deutsch im Ausland – Kräfte bündeln, Probleme lösen, Perspektiven entwickeln“

Mit herzlichen Grüßen

Ihr



Aachen

Tagungsort der
23. Hauptversammlung
des VDLiA
vom 30. 7.–2. 8. 1997



VIDEO-WETTBEWERB

für Deutsche Schulen im Ausland

Anläßlich der 23. Hauptversammlung vom
30. 7. – 2. 8. 1997 in Aachen veranstaltet der
VDLiA zusammen mit der DEUTSCHEN WELLE
einen Videowettbewerb zum Thema

„BEGEGNUNG“

Teilnahmebedingungen

- Spieldauer: 5–8 Minuten
- Gruppen- oder Einzelarbeiten
- System: beliebig
- Einsendeschluß: **31. Mai 1997**

Die besten Videofilme werden auf der
23. Hauptversammlung vorgestellt und prämiert.

Fertige Arbeiten sind zu senden an:
Wolfgang Baier, Postfach 11 12, D-25801 Husum

Der VDLiA im Gespräch mit der ZfA und dem Finanzamt Bonn-Außenstadt**Besprechung vom 28. 5. 1996**

Anwesend: 3 Vertreter des Finanzamtes Bonn-Außenstadt
2 Vertreter des Bundesverwaltungsamtes
1 Vertreter des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland

Ort: Finanzamt Bonn-Außenstadt

Während des Gesprächs kristallisierten sich vier Schwerpunkte heraus, die dann den Gesprächsverlauf bestimmten.

Unser Vertreter hat aufgrund seiner vielen Gespräche mit Lehrerkolleginnen und -kollegen im Ausland erfahren, daß diese weder bevor sie ihren Dienst beginnen noch während der Ausübung ihres Dienstes im Ausland steuerlich informiert werden.

Deshalb war sein Vorschlag, daß das Bundesverwaltungsamt mit dem Finanzamt enger zusammenarbeiten sollte, von beiden Seiten als positiv angenommen worden.

Die Zusammenarbeit könnte wie folgt aussehen:

Ein Finanzbeamter wird die Auslandslehrer/innen im Rahmen der Vorbereitungen für den Dienst im Ausland zwei oder mehr Stunden über die steuerliche Problematik unterrichten.

Des weiteren soll dem Finanzamt die Möglichkeit gegeben werden, die Informationsschreiben des Bundesverwaltungsamtes als Sprachrohr für die steuerlichen Änderungen zu nutzen.

Der konkrete Ablauf wird in Kürze zwischen dem Finanzamt und dem Bundesverwaltungsamt abgestimmt.

Der zweite Schwerpunkt bezog sich auf das Jahressteuergesetz 1996. Der Gesetzgeber fordert als eine wesentliche Voraussetzung für die unbeschränkte Steuerpflicht nach § 1 (3) EStG die Vorlage einer Steuerbescheinigung der ausländischen Steuerbehörde. Die Finanzbehörde sieht ebenso wie unser Vertreter in diesem Punkt erhebliche Schwierigkeiten für die Zukunft. Deshalb soll der VDLiA in Verbindung mit einem Steuerbüro beim Bundesministerium für Finanzen eine Billigkeitsmaßnahme bezüglich der Vorlage der Steuerbescheinigungen erwirken.

Als dritter Punkt wurde besprochen, daß es zur Zeit Schwierigkeiten mit den Ländern gibt, mit denen kein Doppelbesteuerungsabkommen (DBA) abgeschlossen wurde. Für die Prüfung der Steuerpflicht in Deutschland müssen die Einnahmen aus nichtselbstständiger Arbeit mit in die Freigrenze von bisher DM 6 000,- einbezogen werden. Daraus ergibt sich, daß alle Lehrer in Ländern ohne DBA bis zum Veranlagungszeitraum 1996 als beschränkt steuerpflichtig gelten.

Unser Vertreter vom Steuerbüro gab zu bedenken, daß in verschiedenen Kulturabkommen mit einzelnen Ländern die Einnahmen aus nichtselbstständiger Tätigkeit der Lehrer/innen, im jeweiligen Vertragsstaat steuerfrei sind. Seiner Auffassung nach sind diese Einnahmen deshalb nicht bei der Prüfung der Freigrenze mit einzubeziehen.

Die Finanzverwaltung ging konform mit unserem Vertreter, daß diese Möglichkeit zu prüfen sei.

Als letzter Punkt wurde noch angesprochen, daß der VDLiA in Verbindung mit dem Steuerbüro beim BMF und Auswärtigen Amt anregt, separate Schulabkommen abzuschließen, in denen auch die steuerliche Situation der Lehrer im Ausland geregelt wird.

Nun möchten wir Ihnen noch einige **neue Informationen** bezüglich der Steuerpflicht von deutschen Lehrern im Ausland mitteilen:

Für deutsche Lehrer im Ausland, die in den **USA, Kolumbien** oder **Ecuador** tätig sind, wurde festgestellt, daß diese nach § 1 (2) EStG unbeschränkt steuerpflichtig sind.

Für deutsche Lehrer im Ausland, die in **Argentinien** tätig sind, hat man festgestellt, daß die Zinsen, die in Deutschland erzielt werden, in Argentinien nicht steuerpflichtig sind, so daß diese nach § 1 (3) EStG erweitert unbeschränkt steuerpflichtig sind.

Für deutsche Lehrer im Ausland, die in **Costa Rica** oder in **Südafrika** tätig sind, wurde festgestellt, daß die Lehrer dort mit deutschen Einkünften nicht steuerpflichtig sind.

Karl-Heinz Schöneck
(Diplom Volkswirt)

Lektoren des ZfA?

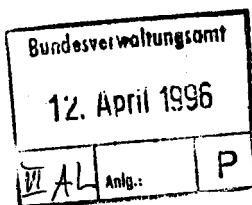
Reaktionen auf den Artikel von Dr. Thomas Lothar: „Das Ein-Fach-Studium Deutsch als Fremdsprache in Tschechien“ (Heft 1/96, S. 28)

DEUTSCHER AKADEMISCHER AUSTAUSCHDIENST LEITER DER GRUNDSATZABTEILUNG

— DAAD . Postfach 200404 . D - 53134 Bonn —

Zentralstelle für das
Auslandsschulwesen
z.H. Herrn
Abteilungspräsident
Walter Schmidt
Barbarastr. 1

50735 Köln



Kennedyallee 50
53175 Bonn-Bad Godesberg
Telefon (0228) 882-0
Telegrammanschrift : DAAD
Telex : 885515 daad d
Telefax : (0228) 882 447

Ihr Zeichen

Ihre Nachricht

Unser Zeichen
2-hl/-muk

Tel.-Durchwahl
882 224

Datum
10.04.1996

Lieber Herr Schmidt,

in der Zeitschrift „Der Deutsche Lehrer im Ausland“ 1/1996 las ich den Artikel von Dr. Thomas Lothar zum Einfachstudium Deutsch als Fremdsprache in der Tschechischen Republik. Bei der Lektüre stieg meine Verwunderung, mit welcher Selbstverständlichkeit hier von der Funktion eines Lektors der ZfA an Universitäten gesprochen wird. Wenn ich dann im Abschnitt III lese, welche Gründe angeführt werden für die Einrichtung ständiger Lektorate durch die ZfA an Universitäten im Ausland, und daß propagiert wird, eine eigene Referentenstelle für die Koordinierung von hochschulspezifischen Belangen bei der ZfA zu schaffen, so klingt mir das Ganze danach, als gehe es in der ZfA-Politik nicht um eine von Ihnen apostrophierte „Statthalterfunktion“, sondern doch um die Etablierung eines neuen ständigen Betätigungsfeldes.

Hierzu würde mich Ihre Meinung sehr interessieren.

Mit freundlichen Grüßen

(Dr. Friedrich W. Hellmann)

PS.: Ich lasse Herrn Kaminsky in seiner Eigenschaft als ZfA-Vertreter in der StADaF eine Kopie dieses Schreibens zukommen.


BUNDESVERWALTUNGSAMT
 - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen -

Bundesverwaltungsamt, 50728 Köln

 Deutscher Akademischer
 Austauschdienst
 DAAD
 z. Hd. Herrn Dr. Hellmann
 Kennedy Allee 50

53175 Bonn

 Telefax
 (02 21) 7 58-

Telex

888488-0 bv d

 Ihr Zeichen, Ihre Nachricht vom
 10.04.1996

 Mein Zeichen, meine Nachricht vom
 VI A 3 -

 Telefon, Name
 (02 21) 7 58-
 14 44

 Köln
 23.04.1996

Sehr geehrter Herr Dr. Hellmann,

seien Sie versichert, daß meine Verwunderung über den Artikel Dr. Thomas Lothers in Heft 1/96 der Zeitschrift "Der deutsche Lehrer im Ausland" nicht geringer ist als Ihre.

Weder hat die Zentralstelle jemals ihre an Hochschulen eingesetzten Programmlehrkräfte offiziell oder inoffiziell als "Lektoren" bezeichnet, noch hat es zu irgendeiner Zeit Überlegungen in der Zentralstelle gegeben, eine eigene "Referentenstelle für die Koordinierung von hochschulspezifischen Belangen" in der ZfA zu schaffen. Das ist reines Wunschenken Herrn Dr. Lothers. Mit anderen Worten: Es gibt keine gegen die Interessen des DAAD gerichtete Geheimpolitik der ZfA.

Ich vermute, daß der Autor lediglich den im Osten häufig undifferenziert verwendeten Begriff "Lektor" aufgreift (welchem Ausländer kommen auch ohne Mühe so schwierige Wörter wie "Programmlehrkraft" und "Fachschaftsberater" über die Lippen!).

Die aus zeitökonomischen Gründen in der ZfA eingeführte zielgruppenorientierte Zuständigkeit ist dem DAAD bekannt, ebenso daß mir diese Zuständigkeit übertragen wurde und daß ich von Anfang an um eine gute Zusammenarbeit mit Ihrem Hause und größte Offenheit bemüht war. Wenn noch nicht alles wunschgemäß läuft, liegt das alleine daran, daß die allgemeine Arbeitsüberlastung es nicht zuläßt, daß man sich wichtigen Teilbereichen mit voller Kraft widmet.

Zusammenfassend darf ich noch einmal die allgemeine Linie bekräftigen, Stellen im Hochschulbereich nur stellvertretend und befristet zu besetzen, solange der DAAD kein Lektorat einrichten kann.

 Diensträume
 Berberstraße 1, Köln (Riehl)

 Erreichbar mit öffentlichen Verkehrsmitteln:
 Straßenbahn: Linie 13 und 19, Buslinie: 140; Haltestelle: Amsterdamer Straße/Gürtel

 Gleitende Arbeitszeit
 Anrufe bitte möglichst
 Mo. 9.30 - 15.30 Uhr
 Di-Do. 9.00 - 15.30 Uhr
 Fr. 8.00 - 14.00 Uhr

 Überweisungsempfänger
 Bundeskassenz Bonn
 Konten
 Landeszentralbank Bonn, Nr. 360 010 60 (BLZ 320 000 00) oder
 Postbank Köln, Nr. 119 00-505 (BLZ 370 100 60)

Die Zentralstelle kann Programmlehrkräften nicht untersagen, sich in den Medien zu äußern. Bei der Zeitschrift "Der deutsche Lehrer im Ausland" handelt es sich um kein Organ der ZfA, sondern um eine Verbandszeitschrift, an deren Redaktion die ZfA in keiner Weise beteiligt ist.

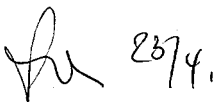
Bei schiefen oder falschen Darstellungen der Zentralstelle durch Programmlehrkräfte in den Medien gibt es juristisch nur die Möglichkeit der Gegendarstellung. Nur: Lohnt die private Äußerung eines Lehrers in einem Verbandsblatt solchen Aufwand?

Da die ZfA kein schlechtes Gewissen zu haben braucht, möchte sie sich in diesem Falle darauf beschränken, eine Kopie dieses und Ihres Schreibens an die Deutsche Botschaft Prag, den Koordinator Dr. Müller, die Redaktion von "Der deutsche Lehrer im Ausland" und Herrn Dr. Lothar zu senden.

Mit herzlichen Grüßen
Im Auftrag

z.U.

Ihr Diethelm Kaminski

Frühjahrstreffen der Regionalgruppe Oldenburg/Bremen

Wieder einmal fanden sich am 9. März 1996 viele Mitglieder der Regionalgruppe zu ihrem traditionellen Frühjahrstreffen, das unter dem Thema „Als Lehrer in Mittel- und Osteuropa – Bei unseren Nachbarn im Osten“ stand, zusammen, und zwar diesmal in der Aula des Herbartgymnasiums in Oldenburg. Als Referenten für die Veranstaltung waren drei Mitglieder gewonnen worden, und zwar Heinrich Heinrichs aus Bremen, Michael Hofmann aus Olomouc in Tschechien und Heinrich Schiering aus Burgwedel.

Nach der Begrüßung der Gäste und einigen einleitenden Worten zur Eröffnung des Treffens referierte als erster Herr Hofmann über seine Arbeit als Bundesprogrammlehrer in Tschechien. Er setzte dabei folgende Schwerpunkte: der Einsatz von BVA-/ZfA-Lehrkräften der verschiedenen Kategorien in Tschechien, Darstellung der eigenen Tätigkeit an der Pädagogischen Fakultät der Palacky-Universität und in weiteren damit verbundenen Aufgabengebieten, zeitpolitische Probleme, die auch die höchst aktuelle, in den Medien immer wieder aufgegriffene

Unfähigkeit sowohl der deutschen als auch der tschechischen Seite zur Aussöhnung unter gegenseitigem Schuldeingeständnis umfaßten, die wirtschaftspolitische Situation des Landes und seiner Bevölkerung. Er schloß sein höchst interessantes und fundiertes Referat, das eine so große Fülle von Informationen enthielt, daß es hier viel zu weit führen würde, eine Auflistung aller Punkte geben oder den Versuch einer Zusammenfassung machen zu wollen, mit einer kurzen streiflichtartigen Diaserie ab, die dem Zuhörer nun auch einen optischen Eindruck des Landes seiner gegenwärtigen Tätigkeit vermittelte.

Als zweiter der Referenten berichtete Herr Schiering über das niedersächsische Programm zur Förderung des Jugend-, speziell Schüleraustausches und der Schulpartnerschaften, das auch eine Lehrerfortbildung in gemeinsamen Programmen beinhaltet. Er wies nachdrücklich darauf hin, daß der Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit und die Intentionen des Deutsch-Polni-

schen Jugendwerkes nur dann mit Leben erfüllt werden könnten, wenn beide Seiten, ohne die Vergangenheit zu vergessen oder zu verdrängen, zu friedlichem Miteinander, zum geduldigen Zuhören, Verständnis für die Position des jeweils anderen, Toleranz ohne Vorurteile, zu gegenseitigem Geben und Nehmen bereit seien. Die Aussöhnung zwischen den „Erbfeinden“ Deutschland und Frankreich könne hier als großes Vorbild gelten.

Letzter Referent schließlich war Herr Heinrichsen. Er berichtete über seine Tätigkeit als Landesprogrammlehrer während dreier Jahre in Eger/Ungarn. Als Schwerpunkt seines Vortrages hatte er das ungarnspezifische Programm, die eigene Tätigkeit am Lehrstuhl für Deutsch, die wirtschaftliche und politische Situation des Landes und schließlich die deutsch-ungarischen Beziehungen gewählt. Während sich beim landesspezifischen Programm, der Ausbildungstätigkeit und selbst der Einwohnerzahl des Landes viele, z. T. auch überraschende Übereinstimmungen mit Tschechien zeigten, gilt dies nach seiner Aussage nicht für die bilateralen Beziehungen. Von ungarischer Seite bringe man Deutschland, wobei man hier eigentlich nicht besonders zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Österreich unterscheiden müsse, schon aus historischen Gründen eine große Sympathie entgegen. Da Ungarn

es mit seinem „Gulaschkommunismus“ immer schon verstanden habe, im Rahmen des Möglichen seinen eigenen Weg zu gehen, seien die wirtschaftlichen Aussichten, vor allem für die jüngere, anpassungsfähigere Generation als günstig anzusehen; die Älteren allerdings gerieten bei der enorm schnellen Umstellung oftmals ins soziale Abseits. Auch Herr Heinrichsen beendete seinen Vortrag mit einem Bilderreigen über Land und Leute.

Nach dem gelungenen Vortragsteil ging ein großer Teil der Zuhörer noch zu einem gemeinsamen Abendessen, bei dem wie üblich viel erzählt wurde, man Erinnerungen und Informationen austauschte, in ein nahegelegenes Restaurant. Die Stimmung war wie jedesmal ausgezeichnet. Vermutlich werden sich viele der Teilnehmer auch beim nächsten Treffen am 14. September 1996 im Herbartgymnasium, Herbartstr. 4 in Oldenburg, bei dem Detlef Hein-Lefarth aus Hannover über seine Erfahrungen in Mexico und am Colegio Alemán berichten wird, wiedersehen. Anmeldungen sind an den Unterzeichner (Insterburger Str. 4, 26127 Oldenburg, Tel.: 04 41/ 68 23 32) zu richten. Über neue Teilnehmer würden wir alle uns sehr freuen. Mitglieder der Regionalgruppe erhalten wie üblich rechtzeitig eine schriftliche Einladung.

Harald Krause-Leipoldt

Tarifverträge an Deutschen Schulen in Spanien

Zum Treffen der Betriebs- und Lehrerbeiräte der Deutschen Schulen Spaniens

Am 23. 3. 1996 fand in Madrid eine Tagung der Betriebsräte und Lehrerbeiräte der Deutschen Schulen Spaniens statt. Anwesend waren Personalvertreter aus Bilbao, Valencia, Sevilla, Las Palmas de Gran Canaria, Santa Cruz de Tenerife, Malaga, Barcelona, San Sebastian und Madrid. Die entscheidende Initiative zu diesem Treffen ging von den Personalvertretern der DS Madrid aus, die im Bereich der Tarifverhandlungen mit ihrem Schulverein, ähnlich wie ihre Kollegen in der DS Barcelona, bereits etwas in Händen halten, wovon andere Deutsche Schulen noch träumen. Sie besitzen einen „gesetzlich anerkannten Tarifvertrag“, der im Amtsblatt des

jeweiligen Verwaltungsbezirks veröffentlicht wurde. Diese staatlichen Tarifverträge regeln die arbeitsrechtlichen Beziehungen zwischen den Ortslehrkräften als Arbeitnehmer und dem Schulvereinsvorstand als Arbeitgeber der DS Madrid bzw. DS Barcelona so, daß der deutschen Schulstruktur und den damit verbundenen Sonderanforderungen im Vergleich zum nationalen Schulsystem für die Lehrkräfte am Ort weitgehend Rechnung getragen ist. Nach Aussagen der Personalvertreter der beiden Schulen war es ein langer und anstrengender Weg, diese Tarifverträge mit ihren Vorständen auszuhandeln. Das Ergebnis bedeutet jedoch nicht nur ein Muster-

beispiel in der Zusammenarbeit von Tarifpartnern an privatrechtl. Deutschen Auslandsschulen, sondern auch einen hoffnungsvollen Schritt für die übrigen von Deutschland geförderten Schulen Spaniens.

Andere Deutsche Schulen in Spanien unterliegen arbeitsrechtlich bislang noch den allgemeinen, nationalen Tarifabkommen für staatlich geförderte und nicht geförderte Privatschulen. Zusätzlich existieren an einigen Schulen schulinterne, über- oder außertarifliche Gepflogenheiten bzw. Regelungen, die nur zum Teil als inoffizielle Vereinbarungen schriftlich fixiert und unterzeichnet sind. Auch wenn jährlich spanische Gewerkschaften im Privatschulbereich darum ringen, die arbeitsrechtliche Situation an allen Privatschulen ihres Landes zu verbessern, berücksichtigen sie dabei nur die nationale Schulstruktur. Um jedoch solche Tarifverhältnisse zu schaffen, die auch den Sonderanforderungen der deutschen Schulstruktur für Ortslehrkräfte gerecht werden, müssen deren Personalvertreter die Sache selbst in die Hand nehmen; was sie mit diesem Treffen taten.

Als allgemeine Leitgedanken zur inhaltlichen Gestaltung von Tarifabkommen für Deutsche Schulen ging man in der Versammlung weitgehend von folgendem aus:

1. der Schaffung von Rechtsstabilität in Gehalts- und Arbeitsrechtsfragen (nachvollziehbare Berechnungsmodalitäten für Monats- und Jahresgehälter je eindeutig definierter Personalkategorie und Dienstaltersstufe)
2. der Festlegung bzw. der Ordnung bezahlter Tätigkeiten in und für die Schule
3. der Einstellung mit unbefristetem Vertrag
4. der Verbesserung sozialer Leistungen (Familienzulage, Entlastungsstunden für ältere Kollegen etc.)
5. Fortbildungs- und Sonderurlaubsregelungen
6. der Berücksichtigung der Berufstätigkeit vor Vertragsantritt
7. Zulagen für besondere Anforderungen (Entlastungsstundentabelle)
8. der Angemessenheit der Löhne im Vergleich zu staatlich gezahlten Lehrergehältern in der BRD und in Spanien
9. der Einrichtung eines ständigen Tarifverhandlungsausschusses
10. der Wahrung der Kompetenzen des Betriebsrates nach Art. 64 des spanischen Arbeitsrechtes

11. Personalvertretern als feste, beratende Mitglieder des Schulvereinsvorstands.

Als besondere Charakteristik der aktuellen Personalstruktur Deutscher Schulen in Spanien wurde in der Sitzung die jährlich steigende Zahl der aus Deutschland angeworbenen deutschen Ortslehrkräfte angeführt. Diese Gruppe der sog. Leichtlohnauslandsdienstlehrkräfte von meist unerfahrenen Junglehrern in der Warteschleife zur Einstellung in der BRD übernimmt seit längerer Zeit mehr und mehr die Aufgabe, die eigentlich der „amtlich vermittelte Lehrer oder Auslandsdienstlehrkraft“ gemäß seines Dienstvertrags erfüllen sollte. Nach Aussagen der Tagungsteilnehmer führt dies teilweise zur Beeinträchtigung von Unterrichtsqualität und -kontinuität.

Ein anderer Aspekt bezüglich dieser Lehrergruppe ist die zunehmende Verschlechterung ihrer materiellen Situation. Seit dem Auslaufen des Witte-Programms fielen viele wichtige finanzielle Hilfen für diese Ortslehrkräfte aus Deutschland weg, die die Über- bzw. Rückmeldung, den Heimatflug alle 2 Jahre und den Mietzuschuß gewährleisteten. So sollte man auch diesen Umstand durch betreffende Regelungen in einem Tarifvertrag berücksichtigen, jedoch ohne dabei das Gleichheitsprinzip gegenüber den spanischen Ortslehrkräften zu verletzen.

Einig waren sich die Teilnehmer des Treffens darin, gemeinsam daran weiter zu arbeiten, langfristig für jede Deutsche Schule in Spanien ein „individuelles Tarifabkommen“ gesetzlich zu verankern, das sich an einem Rahmentarifmodell orientiert.

Als Vorschlag zur nächsten Tagung der Betriebs- und Lehrerbeiräte in Sevilla im April 97 beschloß man deshalb, ein solches Rahmentarifmodell zu entwerfen. Als zweites Thema für das nächste Treffen sollen daneben die Aufgaben und Funktionen des Betriebsrats behandelt werden, der nach spanischem Arbeitsrecht das eigentliche, gesetzliche Vertretungsgremium der Schulangestellten ist. Der Lehrerbeirat hingegen ist z. Z. eine nützliche Schlichtungsinstanz in der Schule, deren Einrichtung der ehemalige „Auslandsausschuß“ am 2. 10. 1986 den Deutschen Schulen im Ausland empfohlen hatte, besitzt jedoch keine rechtliche Grundlage im Gastland. Zweifellos liegt es hier im Interesse der Auslandsdienstlehrkräfte, auch dem Lehrerbeirat gegenüber dem Schulverein und der Schulleitung zukünftig die Funktion eines Betriebsrates einzuräumen.

Jürgen Enders

Persönliche Nachrichten

Neue Mitglieder (Inland)

AULMANN, Georg; An der Grundbreite 15, 82234 Wefling
 BERGER, Wilfried; Eichenauer Weg 62, 12355 Berlin
 GÜLZOW, Thomas; Reichstraße 56, 53125 Bonn
 HEIDRICH, Annerose; C. Zellerfelderstraße 66, 40595
 Düsseldorf
 SCHELD, Ehrhard; Arndtstraße 11, 35410 Hungen
 TRAPP, Sabine; Gronauerstraße 2, 60385 Frankfurt

Neue Mitglieder (Ausland)

BARTHEL, Thomas; DS Helsinki
 BÖCKER, Hans-W.; DS Hongkong
 DEUFEL, Konrad; Pestalozzischule B. Aires
 JÄGER, Ernst; DS Kapstadt
 JASINSKI, Karl-Heinz; Goetheschule B. Aires
 KARLSSON, Heike; GSIS Hong Kong
 KUNZE, Dr. Thomas; Constanta/Rumänien
 LEHNER, Barbara; DS Peking
 LÖHMANN, Claudia; DS Lima
 PLEINER, Josef; DS Dublin
 SIERING, Ulrich; DS Asuncion
 VOIGT, Ingrid; RIS Bangkok
 ZÜFLE, Maria-Rose; Satu Mare/Rumänien

Anschriftenänderungen (Inl. → Ausl.)

BEHRENS, Ingo; DS Villa Ballester/Argentinien
 OLTMER, Renate; Siófok/Ungarn
 SEISSER, Gerhard; Nairobi/Kenia
 WARKENTIN, Jakob; Col. Filadelfia/Paraguay

Anschriftenänderungen (Ausl. → Inl.)

BRODE, Dr. Hans-Peter; (Col. Visconde i Sao Paulo),
 Diefreggerstraße 18, 67061 Ludwigshafen
 DÖRSAM, Dieter; (DS Peking), Tokajerweg 15, 89075 Ulm
 ERDBRÜGGER, Jürgen; (DS Villa Ballester), Dorfstraße
 50, 32257 Bünde
 FALTENBACHER, Matthias; (DS Thessaloniki), Ampeck-
 straße 8, 82166 Gräfelfing-Lochham
 FÖRG, Christian; (Cotonou, Benin), Falkenweg 15, 82008
 Unterhaching

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

Burmeister, Horst, per Adresse: Herbert Krieger
 Dettmer, Dr. Yvonne, Lissabonallee 22, 14163 Berlin
 Drasdo, Christiane, per Adresse: Herbert Krieger
 Durejka, Rudi, DS La Paz, Casilla 4442, La Paz, Bolivien
 Enders, Jürgen, DS Santa Cruz de Tenerife, Apdo de
 Correos 10023, Enrique Wolfsson 16, 38004 Santa Cruz
 de Tenerife, Spanien
 Ertelt, Axel, Lohstr. 37, 58553 Halver
 Forwick, Dr. Friedhelm, Nassestr. 8, 53113 Bonn
 Goertz, Dieter, Winkelweg 6, 26125 Oldenburg
 Klapproth, Dieter, Neudorf 12, 64756 Mossautal
 Krause-Leipoldt, Harald, Insterburger Str. 4, 26127 Olden-
 burg
 Krauthausen, Josef, Konrad-Adenauer-Ufer 79–81, 50668
 Köln
 Krieger, Herbert, Caixa Postal 1285, 80050 Curitiba/PR,
 Brasilien

FÖRSTER, Jürgen; (DS Santa Cruz de Tenerife), Mittel-
 berg 6, 37085 Göttingen
 GEISTBECK, Franz; (DS Thessaloniki), Pettenkofer Allee
 40, 82402 Seeshaupt
 GRAF, Rita; (DS Temuco/Chile), Finkenweg 40, 89150
 Laichingen
 HERZOG, Torsten; (Sezuan/VR China), Feuerbachstraße
 6, 68163 Mannheim
 HOFFMANN, Albert; (DS Kuala Lumpur), Unterreuth 3,
 94034 Passau
 HOFFMANN, Helmut; (DS Dublin), Köhlerweg 2, 54329
 Konz
 KOLLMANN, Johannes; (Pestalozzi-Sch. Buenos Aires),
 Im Strehling 12, 64342 Seeheim-Jugenheim
 LAMP, Norbert; (ES Varese), Schillerstraße 14, 64297
 Darmstadt
 LEHNER, Johannes; (DS Helsinki), Hohenbachernstraße
 5, 85354 Freising
 LISCHKA, Silke; (Istanbul), Falkenhagener Straße 57,
 13585 Berlin
 MAYER, Herwig; (DS Mexico), Stettiner Straße 20, 91080
 Uttenreuth
 MEDO, Max-Moritz; (DS Valparaiso), Möwenstraße 24,
 48527 Nordhorn
 MÖLLERS, Werner; (DS Guayaquil), Elmendorfs Kamp
 21, 33334 Gütersloh
 ROYE, Peter van; (RIS Bangkok), Kurt-Tucholsky-Straße
 31, 49088 Osnabrück
 SCHEIBLE, Martin; (DS Villa Ballester), Offenburger Stra-
 ße 7, 71034 Böblingen
 SCHNELLENPFEL, Dr. Wolfgang; (GSIS Hongkong),
 Oberstraße 19, 34292 Ahnatal
 SEITZ, Jürgen; (DS Bukarest), Mühlenberg 9, 31167 Bok-
 kenem
 SEMRAU, Bernhard; (DS Puerto Mont), Beim Fohrhäldele
 17, 88400 Biberach
 THOMA, Armin; (DS Las Palmas de Gran Canaria), Am Ziel
 17, 79713 Bad Säckingen
 WELINSKY, Peter; (Dt. Gymn. Sofia), Hans-Vetter-Straße
 95, 79650 Schopfheim
 WIMMER, Anian; (DS Teheran), Griesstraße 17, 85567
 Grafting

Neue Obleute

BRÜHL, Bernhard; DS Villa Ballester
 SPITZNER, Hans Jürgen; DS Thessaloniki

Kruczinna, Rolf, Feldstr. 114 a, 22880 Wedel
 Mayer, Hans, Hauptstr. 2, 87760 Lachen
 Medo, Max-Moritz, Casilla 26 D, Vina del Mar, Chile
 Mühmelt, Dr. Martin, Hermann-Brandt-Str. 46, 26871 Pa-
 penburg
 Roth, Reinhard, Hindenburgstr. 17, 47877 Willich
 Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 58093 Hagen
 Schröder, Klaus G., Groenhovenstraat 12, NL-2596 HT
 Den Haag, Niederlande
 Schultz-Gutschke, Dr. Heiner, c/o Colegio Alemán, Jaime
 Roig 14–16, 46010 Valencia, Spanien
 Schwarz, Dr. Paul, Stalbühlweg 15, 76829 Landau/Pfalz
 Vogel, Dr. Susanne, Gymnázium/Ruska 355, CR 35301
 Mariánské Lázně, Tschechien
 Werner, Harry, Hobsweg 52, 53125 Bonn

Versöhnungsbrücke im ehemaligen Schlesien gebaut

Wie polnische und deutsche Schüler gemeinsam die Geschichte der Vertreibung erforschten

Erstaunt über die Auskünfte waren sie schon, die jungen Polen und Deutschen, als sie Passanten nach den deutsch-polnischen Beziehungen fragten. „Die Deutschen“, sagte eine jüngere Frau in Jelenia Gora (früher Hirschberg) „sind unsere Nachbarn, und ich habe jetzt nur positive Gefühle für sie.“ Ein Mann um die 50 hofft, es komme einmal zur europäischen Vereinigung mit Polen, „denn die Deutschen sind reich und fleißig. Da können wir eine Menge davon lernen“. Ähnlich positiv auch Stimmen in der Fußgängerzone von Daun in der Eifel: „Wir sollten uns bewußt machen, was Deutschland dem polnischen Volk angetan hat. Die Beziehungen sollten intensiviert werden“, meinte ein Mann Anfang 30.

Die Straßenbefragung der Jugendlichen war Teil eines ungewöhnlichen Geschichtsprojekts: polnische und deutsche Schüler gingen 50 Jahre nach Kriegsende gemeinsam der Geschichte der Vertreibung in Schlesien nach. Ergebnisse und Erkenntnisse wollten sie in einer Wanderausstellung dokumentieren. Geschichtslehrerin Jolanta Ryglewska: „Ein schwieriges Thema sowohl für uns als auch für die Deutschen, aber die gemeinsame Arbeit kann eine Versöhnungsbrücke sein. Es sind nicht die Politiker und nicht die Intellektuellen, die die Brücken bauen, sondern die gegenseitigen Kontakte und das gegenseitige Kennenlernen von Polen und Deutschen.“ Ohne die siebenjährige, vertrauensvolle Partnerschaft zwischen dem Thomas Morus-Gymnasium in Daun und dem 1. Lyzeum Zeromskiego in Jelenia Gora wäre das Projekt freilich nicht zustande gekommen. Für Studiendirektor Hubert Eiden ist das ganze eine Gratwanderung: „Wir können die falschen Fragen stellen, wir können mit ihnen beschämen oder alte Wunden aufreißen. Da muß man sehr sensibel sein. Ich hoffe, daß uns das gelingt.“

Der einwöchige ganz andere Geschichtsunterricht mit 15 deutschen und 17 polnischen Oberstufenschülern, fast alle aus dem Leistungskurs Geschichte, begann mit einem gemeinsamen Seminar in Hirschberg. Jeder konnte seine Erwartungen und Wünsche auf großen Wandzeitungen formulieren: „Vorurteile abbauen“ – „Wir sollten über alles offen und freundschaftlich reden.“ Es bildeten sich polnisch-deutsche Arbeitsgruppen: Inter-

viewer für die zahlreichen Zeitzeugen, Schüler, die in Archiven forschen wollten, und Jugendliche, die sich für die schlesische Kultur und Geschichte interessierten.

Vertriebene als Heimweh-Touristen

Die Erinnerungsinterviews bei der historischen Spurensuche hatten bereits im Eifeler Raum begonnen. Über die örtliche Tageszeitung gelangten die Dauner Schüler an Adressen von Vertriebenen aus dem Raum Hirschberg/Niederschlesien, z. B. an Heinrich Hansch, 1926 in Hirschberg geboren und dort aufgewachsen. „Anfang Juni 46“, berichtete er Marion, Heike und Sabine, „kam der Bescheid, innerhalb von zwei Tagen alles zu räumen. Mit dem, was wir tragen konnten, sind wir dann zu Fuß zum Güterbahnhof marschiert. Dort wurden wir in Viehwaggons verladen und sind drei Tage und drei Nächte durch Deutschland gerollt bis in den Raum Hannover runter.“ Wie er die damalige Situation heute sehe, will Heike wissen. „Sicher“, antwortet er, „wir haben viel verloren. Heimat ist ja nicht nur Haus und Hof, das sind Nachbarn, Freunde, Brautstum“. Die ersten 10, 15 Jahre, wo die Schlesier eine neue Existenz aufbauen mußten, sei er ziemlich böse auf die Polen gewesen, gesteht er. „Wir dachten immer, die Polen seien schuld, aber die Polen waren das ja gar nicht. Das kam von der Konferenz in Jalta, wo der Stalin seine russische Westgrenze weiter nach Europa schieben wollte, und so wurden die Polen genauso aus ihren Gebieten vertrieben, wie sie uns vertrieben haben.“

In Hirschberg verfolgen die Mädchen die deutschen Spuren weiter, suchen die früheren Wohnhäuser auf und reden mit den jetzigen polnischen Besitzern. Dort erfahren sie, daß so mancher Vertriebene in den vergangenen Jahren als „Heimweh-Tourist“ sein früheres Haus besucht habe und in den meisten Fällen freundlich aufgenommen worden sei. „Da gibt es keine Rachegefühle mehr“, stellt Philipp fest, der mit Steffi den über 80jährigen Silvio dell Antonio befragt hatte, dessen Vater nicht nur Leiter der berühmten Bad Warmbrunner Holzschnitzschule, sondern auch eng mit Gerhart Hauptmann aus Agnetendorf bei Hirschberg befreundet gewesen war. „Häufig wurden wir Kinder zu Hauptmanns ins schöne Haus Wiesenstein eingeladen.“

„Höre Rübezahl, was ich dir klage“

Im Stadtarchiv von Jelenia Gora kümmert sich Simone mit einigen polnischen und deutschen Mitschülern um Dokumente. Sie suchen Antworten auf die Fragen, wie die Vertreibung administrativ durchgeführt und wie über menschliche Schicksale am Schreibtisch entschieden wurde. Vor ihnen liegen die Akten 1946–1948, Schlesiens Listen mit rot und blau durchgestrichenen Namen von Familienmitgliedern, die alle Hirschberg verlassen mußten, Ausweispapiere und Bescheinigungen. Simone: „Wer nicht mehr für die polnische Wirtschaft gebraucht wurde, mußte gehen. Wer dagegen einen wichtigen Beruf hatte, durfte bleiben, wie z. B. Frau Ursula Hochstätter, der bescheinigt wurde, daß sie in einem staatlichen Verkaufsbetrieb gut gearbeitet hatte.“

Bleiben konnten auch jene Deutschen, die aus Ostpreußen und Pommern nach Schlesien geflüchtet und nicht in Listen erfaßt worden waren. Auch mit diesen Menschen sprachen die Schüler aus Daun und Jelenia Gora. „Günter, gib den Ton an“, bittet Johanna Kulisiewicz den Mann an der Hammondorgel. Sie ist Vorsitzende des Vereins „Deutscher Freundeskreis in Schlesien“. „Hohe Tannen weisen die Sterne“, singen etwa 50 Frauen und Männer, die meisten im fortgeschrittenen Alter, und klagen Rübezahl ihr Leid: „Volk und Heimat, die sind nicht mehr frei“. In dieser Mitgliederversammlung der „Sozialkulturellen Gesellschaft der deutschen Minderheit“, wie es offiziell heißt, fragen Ariane, Martin und Pawel nach Schicksalen und Erinnerungen. Eine Frau: „Ich bin 45 durch die SS rausgeschmissen worden aus Gotenhafen. Dann sind wir nach Ostfriesland gezogen. Von da



Deutsche und polnische Schüler befragen Passanten in Jelenia Gora nach ihrem Verhältnis zu den Deutschen

bin ich 47 wieder nach meine Heimat gegangen, da habe ich nicht mehr gefunden, weil die Russen unser Haus angezündet hatten. Da habe ich runtergemacht nach Niederschlesien, nach Bad Warmbrunn, und bin bis heute hier.“ Viele seien geblieben, so erzählen die Deutschen an diesem Nachmittag in ihrem Kulturzentrum, „weil kein Schlesier daran geglaubt hat, daß Schlesien von Deutschland abgetrennt wird“. Einige hoffen noch immer: „Schlesien geht nicht unter.“ Ariane findet es erstaunlich, daß sich „das Bewußtsein für eine Kultur, in diesem Falle die deutsche, so lange hält, obwohl sie sehr viele Jahre nicht ausgelebt werden konnte“. „Sogar den ‚Butt‘ von Günter Grass haben die im Regal stehen“, wundert sie sich. Pawel, der polnische Schüler, glaubt, daß ihm das Treffen geholfen habe, deutsche Mentalität und Kultur besser zu verstehen und auch die deutsch-polnische Geschichte. „Ich habe angenehme Erinnerungen an diesen Besuch“, meint er abschließend.

„Die Vergangenheit wird für uns eine Lehre sein“

Geografie und Geschichte haben das Schicksal von Deutschen und Polen eng miteinander verbunden. Die sog. Kulturgruppe des Geschichtsprojekts lernt auf ihren Exkursionen, daß die schlesische Geschichte erst vor gut 250 Jahren deutsch-preußisch geprägt wurde. „Nichts Urdeutsches ging also durch die Vertreibung verloren“, schlußfolgert Günter. „Vielmehr haben die Deutschen, nachdem sie einen furchtbaren Krieg begonnen und verloren hatten, Provinzen räumen müssen.“

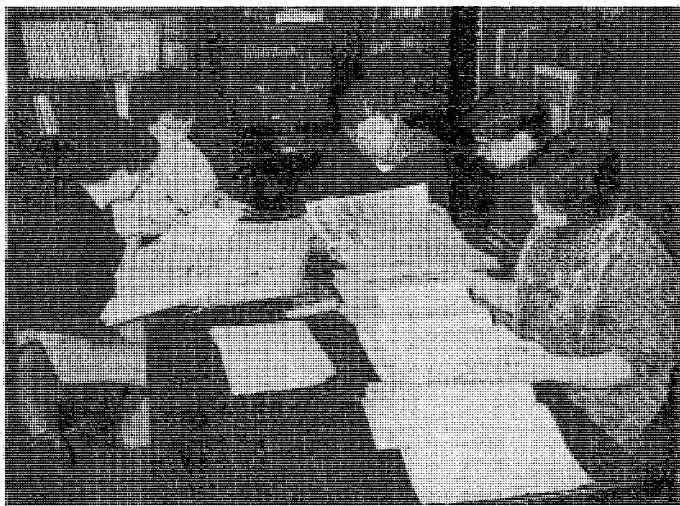
Das Geschichtsbild der deutschen Jugendlichen erweitern vor allem die Zeitzeugen aus den ostpolnischen Gebieten. Hatten sie doch im bisherigen Geschichtsunterricht kaum etwas davon erfahren, daß die heutigen polnischen Bewohner Schlesiens selbst vertrieben worden sind. Josef Chmurzynski beispielsweise, ein ehemaliger Physiklehrer aus Lemberg, KZ-Haft in Mauthausen und Auschwitz. Seit 50 Jahren lebt er in Jelenia Gora, seitdem ihn die Russen vertrieben haben. Er spüre heute, sagt er, keinen Haß auf die Deutschen, aber auch keine Zuneigung. Seine Enkelin wohnt mit ihrem polnischen Mann österreichischer Abstammung heute in Deutschland. Jadzia Nowielska, 65, aus der Bukowina bringt all die Wirren, die Flucht, den Haß der Leute auf einen Nenner. „Jo, das war der Krieg, der alles durcheinander gebracht hat.

In einer Nacht wurden in unserem Dorf 90 Personen von Ukrainern umgebracht, alles polnische Leute.“ Marek nach diesen Gesprächen mit deutschen und polnischen Vertriebenen: „Ich denke, daß ich jetzt die wahre Geschichte kennengelernt habe. Es ist ja bekannt, daß Geschichte in den Lehrbüchern gerne manipuliert wird. Hier hatte ich nun Gelegenheit zu erfahren, wie es wirklich gewesen ist und konnte mir ein persönliches Bild von den Menschen machen, die vertrieben worden sind.“ Und Martin ergänzt: „An Wissen war für mich neu, daß die Umsiedlung aus dem Osten als härter und ungerechter angesehen wird als die Vertreibung der Deutschen nach Deutschland hinein.“

Interviews, Archivstudien, Exkursionen. Sie fanden am Tag statt. Am Abend hieß es dann transkribieren, auswerten, Texte ausdrucken lassen, Fotos entwickeln und beschriften, die Arbeitsergebnisse auf fünfzehn Ausstellungstafeln dokumentieren: „Schlesien – Slask 1945: Polnische und deutsche Schüler erforschen Geschichte vor Ort“. „Das Gedächtnis ist die Kraft von uns allen“, lautet eine Titelzeile des polnischen Lyrikers Czeslaw Miloz. Angestrebt wurde mit dieser bilateralen Arbeit eine neue Begegnung mit Geschichte. Lehrbuchtexten von vermeintlicher Objektivität wurden Lebenswelten und subjektive Erfahrungen von Menschen an die Seite gestellt. Letztendlich aber ging es bei diesem polnisch-deutschen Schülerprojekt um die Entwicklung

einer gemeinsamen Ethik der Verantwortung dafür, daß sich Deutsche und Polen als Partner begegnen und sich nie wieder als Täter und Opfer gegenüberstehen. Pawels Fazit: „Mich hat das Thema interessiert, weil wir eine Generation sind, die auf das Jahr 1945 anders zurückschauen kann als die ältere Generation. Wir können lernen, neu zu denken, lernen, daß wir nicht nur Polen oder Deutsche sind, sondern auch Europäer. Ich denke, die Vergangenheit wird für uns eine Lehre sein.“

Paul Schwarz



Archivarbeit in der
Universität Breslau

Informatives aus Südamerika

Vom Altiplano kam eine umfassende Darstellung über dortige deutsche Berufsausbildung. Und aus Brasilien trafen (mit einiger Verzögerung – aber es ist ja auch ein langer Weg von Südbrazilien bis in die Südkarpaten) gleich drei Berichte zum Deutschunterricht in den drei südlichsten Staaten des Landes ein. Wer südamerikanisches Kolonit erwartet, wird enttäuscht: es handelt sich um sachlich informierende Artikel, die der deutsche Lehrer im Ausland auf dem Hintergrund seiner derzeitigen Situation jedoch mit Gewinn gelesen hat. Dennoch mußte er dabei immer wieder an eine Reise durch Rio Grande do Sul denken, wo er nahe Nuevo Hamburgo an der Straße „zeitige“, zuckersüße, sehr aromatische Ananas und Melonen kaufte bei einem Mann, der ihm im besten Hunderückdialekt (nicht auf Platt, wie man es ja vom Ortsnamen her erwartet hätte) versicherte, daß in der Stadt alle deutsch sprächen – „auch die Neger“.

M. E.

Deutschunterricht an Schulen in Südbrazilien:

... im Bundesstaat Paraná

Der Deutschunterricht an Schulen in Südbrazilien hat eine lange Tradition. Ausgehend von Rio Grande do Sul wird die deutsche Sprache schon seit dem letzten Jahrhundert auch an Schulen in Santa Catarina und Paraná gelehrt. Als „Deutsche Gemeindeschule“ wurde z. B. das Colegio Martinus in Curitiba schon 1866 gegründet. Zuerst waren es nur Privatschulen, heute jedoch gibt es viele Staatsschulen, an denen Deutsch die 1. Fremdsprache ist.

In Paraná wird die deutsche Sprache zur Zeit an 57 Schulen unterrichtet, an nationalen brasilianischen Schulen. Sie sind über das ganze Bundesland verteilt.

Eine Besonderheit sind die CELEM-Schulen (Centros de Estudos de Linguas Estrangeiras Modernas), die in 30 Städten Paraná moderne Fremdsprachen anbieten, in 14 davon auch Deutsch – zwei Jahre lang mit je vier Wochenstunden. Die CELEM sind eine Einrichtung des staatlichen Erziehungsministeriums in Curitiba, die es in Brasilien in ähnlicher Form nur noch im Großraum São Paulo gibt.

Es treten zuweilen Schwierigkeiten auf, für alle am Deutschunterricht interessierten Schulen qualifizierte Deutschlehrer zu finden. Der Nachwuchs aus der Germanistikabteilung der Universität Curitiba reicht bei weitem nicht. Deshalb unterstützt die Bundesrepublik Deutschland das IFPLA in São Leopoldo (Rio

Grande do Sul), das allein in den letzten fünf Jahren 56 Studenten zu Deutsch- und Portugiesischlehrern ausgebildet hat. Jeder Student erhält ein Stipendium aus Deutschland.

Das IPBA in São Paulo (Instituto Pedagógico Brasil-Alemania) offeriert auf dem Weg eines Stipendiums bereits aktiven Deutschlehrern ein zwei Jahre dauerndes Referendariat, in dem die Schwerpunkte auf praktischer Unterrichtsarbeit und sprachlicher Fortbildung liegen.

Auch das Goethe-Institut Curitiba lädt die Deutschlehrer aus Paraná und Santa Catarina alljährlich zu Seminarveranstaltungen ein. Die Zusammenarbeit zwischen dem Goethe-Institut und den Fachberatern ist hier im Süden Brasiliens eine äußerst fruchtbare.

In den vergangenen Jahren haben viele Deutschlehrer Paraná ihre Aus- und Weiterbildung am IFPLA São Leopoldo sowie am IPBA São Paulo erhalten, und so gut wie alle haben die Fortbildungsangebote des Goethe-Instituts Curitiba und des Fachberaters für Deutsch wahrgenommen. Bemerkenswert ist, daß inzwischen die große Mehrheit der Deutschlehrer Paraná mit einem Stipendium des Goethe-Instituts oder der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) nach Deutschland reisen konnten. Auch einige Schüler kamen bereits in den Genuß eines PAD-Stipendiums und somit einer Deutschlandreise.

Staats- und Privatschulen mit Deutschunterricht bekommen von der ZfA jedes Jahr eine Lehrmittelspende, hauptsächlich Bücher. Sieben Privatschulen erhielten 1995 zusätzlich eine finanzielle Sprachbeihilfe.

Künftig werden jedoch nur noch diejenigen vier unterstützt, deren Schüler besonders qualifizierte Leistungen in der deutschen Sprache erbringen. Es handelt sich um die Leopoldinaschule in Entre Rios, die Fritz-Kliwer-Schule in Witmarsum, die Erasto-Gaertner-Schule in Curitiba und die Schweizerschule Curitiba. Die Schüler dieser vier Schulen, die pro Woche vier bzw. fünf Stunden Deutsch haben, nehmen an den Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK, Stufe II und/oder Stufe I, teil.

Das Deutsche Sprachdiplom für Schüler ermöglicht in Verbindung mit dem Vestibular, der Universitäts-Aufnahmeprüfung, ein Studium auch in Deutschland. Das Diplom hebt die Schülerinnen und Schüler unter allen anderen Deutschlernern an den Schulen Paraná hervor.

Die Schüler der übrigen Schulen haben die Möglichkeit, an der einmal im Jahr stattfindenden Zentralen Deutschprüfung (ZDP) teilzunehmen. Es gibt auch hier zwei Stufen: die ZDP für Südbrasilien und die etwas schwierigere ZDP für Lateinamerika.

Für die bestandene Prüfung erhält man ein Zertifikat, Schüler mit besonders hohen Punktzahlen erhalten zusätzlich eine Buchprämie.

Die Ergebnisse der Prüfungen sehen in Paraná wie folgt aus:

ZDP für Südbrasilien	579 Teilnehmer – 361 Zertifikate
ZDP für Lateinamerika	76 Teilnehmer – 60 Zertifikate
DSD der KMK, Stufe I	25 Teilnehmer – 13 Diplome
DSD der KMK, Stufe II	32 Teilnehmer – 23 Diplome

In Santa Catarina und Rio Grande do Sul, wo es erheblich mehr Schulen mit Deutschunterricht gibt, nehmen auch sehr viel mehr Schüler an den ZDP-Prüfungen teil.

Die drei Fachberater für Deutsch in den drei südlichen Bundesländern Brasiliens betreuen rund 450 Deutschlehrer an 300 Schulen mit etwa 40 000 Schülerinnen und Schülern, die die deutsche Sprache lernen.

Zweisprachig aufwachsen zu können – hier etwa mit Deutsch und Portugiesisch – ist ein großes Geschenk, dessen Wert von den jungen Leuten zumeist erst in späteren Jahren erkannt wird. Um die deutsche Sprache zu erhalten, braucht es einen festen Willen, Mut, Ausdauer und Disziplin. Dort, wo Deutsch in der Familie, in der Kirche und im kulturellen Leben heute noch gepflegt wird, besteht die Hoffnung, daß es auch in Zukunft zum Kulturschatz von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gehört. Deshalb ist es wichtig, daß die am Schulleben Beteiligten, Lehrer, Schüler und Eltern, alles in ihrer Macht Stehende tun, damit dieses Geschenk nicht leichtfertig und achtlos zur Seite gelegt wird.

Herbert Krieger

... im Bundesstaat Rio Grande do Sul

1824 begann die Geschichte der deutschen Einwanderung im Bundesstaat Rio Grande do Sul im Süden Brasiliens und damit auch die Entwicklung eines deutsch-brasilianischen Schulwesens. Schon 1832 wurde in der Hauptstadt Porto Alegre die erste deutschsprachige Fibel gedruckt.

1995 gab es nach der letzten Erhebung etwa 145 Schulen mit Deutschunterricht in Rio Grande do Sul. Unterschieden werden die überwiegend evangelischen Privatschulen, die Municipal- und Staatsschulen und die Cenesistaschulen, eine Art Gemeindeschulen. Insgesamt arbeiten z. Zt. ca. 230 Deutschlehrer an diesen Schulen, mehr als die Hälfte an den 39 Privatschulen, deren Deutschunterricht mit 2 bis 5 Wochenstunden fest im Curriculum und Schulleben verankert ist. Aber

auch an den kleineren Municipal- und Staatsschulen ist der Deutschunterricht vielfach Teil des Curriculums geworden. In letzter Zeit ist ein vermehrtes Interesse zu beobachten.

Die Prüfungsergebnisse aus dem Jahr 1994 dokumentieren die regionale Situation an den Schulen:

DSD der KMK, Stufe I	50 Teilnehmer (6 Schulen) – 22 Diplome
ZDP für Südbrasilien	1 487 Teilnehmer (57 Schulen) – 1 298 Zertifikate
ZDP für Lateinamerika	188 Teilnehmer (14 Schulen) – 155 Zertifikate

Besondere Bedeutung kommt in Rio Grande do Sul dem Lehrerausbildungsseminar IFPLA zu. Unterstützt durch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen werden hier in einem vierjährigen Studium die Studenten als Deutschlehrer ausgebildet. Sie absolvieren im Laufe des Studiums die DSD-Prüfung der Stufe II (1994: 23 TN – 18 Diplome), erhalten Stipendien und zum Teil einen sechswöchigen Deutschlandaufenthalt. Sie sind angehalten, nach Studienende ihren Dienst vorzugsweise in einem der drei südlichen Bundesstaaten anzutreten. Seit der Gründung des IFPLA im Jahre 1976 haben insgesamt 159 Studenten eine Ausbildung erhalten; 139 von ihnen sind z. Zt. in Rio Grande do Sul oder anderen Bundesstaaten bzw. Ländern als Deutschlehrer tätig.

An das IFPLA angeschlossen arbeiten drei regionale Fachbetreuerinnen in drei verschiedenen Regionen des 282 000 qkm großen Bundesstaates. Sie betreuen die Municipal- und Staatsschulen und führen regionale Fort-

und Weiterbildungsmaßnahmen überwiegend mit Lehrern dieser Schultypen durch.

In enger Zusammenarbeit mit der aus der Bundesrepublik entsandten Fachberatung (erstmalig 1976), die landesweite Fortbildungsveranstaltungen durchführt und die z. Zt. 24 privaten Sprachbeihilfeschulen betreut, kann so eine regelmäßige Betreuung aller Schultypen und Lehrer erfolgen. Neben personeller Unterstützung durch Fachberatung und z. Zt. drei Bundesprogrammlehrer wird die Region von der ZfA durch Sprachbeihilfe, jährliche Lehrmittelspenden und Stipendien unterstützt. In enger Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, dem Deutschlehrerverband und der Fachberatung werden regelmäßig Seminare organisiert, die reges Interesse finden.

Im Februar 1996 blickte man in Rio Grande do Sul auf 20 Jahre IFPLA-Arbeit, 20 Jahre Deutschlehrerverband und 20 Jahre Fachberatung zurück. Ein Jubiläum, das voller Stolz gefeiert wurde.

Christiane Drasdo

... im Bundesstaat Santa Catarina

Santa Catarina ist mit rund 95 000 qkm und gut 4 Millionen Einwohnern der kleinste der drei Südstaaten.

São Pedro de Alcântara, ca. 30 km von der Bundeshauptstadt Florianópolis entfernt, ist die Wiege der deutschen Einwanderung in Santa Catarina. Die ersten Einwanderer kamen vor 166 Jahren im Jahre 1829. Es waren 523 Kolonisten aus Bremen. Noch heute besteht ein starkes Bedürfnis in dieser Region, das Kulturgut der Vorfahren, vor allem die deutsche Sprache, zu pflegen. Es gibt dort 3 Schulen mit Deutschunterricht.

Seit 1975 wird in Santa Catarina in privaten und vorwiegend öffentlichen Schulen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet. Der Deutschunterricht wird seit diesem Jahr von einem Fachberater der ZfA betreut. Dies geschah zunächst in Verbindung mit Paraná.

Wegen der starken Zunahme des Deutschunterrichts, vor allem an öffentlichen Schulen, wurde 1986 eine eigene Fachberatung mit dem Dienstsitz am Erziehungsministerium in Florianópolis eingerichtet.

1991 waren es bereits 75 Schulen mit 9 881 Schülern, die von 91 brasilianischen Deutschlehrern unterrichtet wurden.

Wie die nachfolgende Übersicht zeigt, wuchs die Zahl bis 1994 um 41,3 % auf 106 Schulen.



Jahr	Schulen insges.:	Staats- schulen	Munizipal- schulen	Privat- schulen	Bundes- schulen	Schüler- zahl	Zahl der Lehrer
1991	75	35	27	12	1	9 881	91
1992	98	39	43	15	1	11 289	110
1993	102	43	44	14	1	12 793	114
1994	106	43	47	15	1	13 100	120

1995 haben sich diese Zahlen nicht verändert. 1996 werden zwei weitere Schulen, eine Staats- und eine Munizipalschule, mit dem Deutschunterricht beginnen. Der Unterricht in allen Staatsschulen beträgt in der Regel 2 Wochenstunden in der 5. bis 11. Klasse und in den Munizipalschulen 3 Wochenstunden in der 5. bis 8. Klasse. Es wird darauf geachtet, daß eine Fortsetzung des Deutschunterrichts in der 9. bis 11. Klasse gewährleistet ist.

Von den 15 Privatschulen sind 6 nur Schulen mit dem 2. Grad (9.–11. Klasse). Von den verbleibenden 9 Schulen, die vollausgebaut sind, erhalten 4 die Sprachbeihilfe, weil sie seit 4 Jahren Projektklassen mit 5 Wochenstunden auf das Sprachdiplom I der KMK, das erstmalig 1997 abgenommen werden wird, vorbereiten.

Die Teilnahme der Schulen an der ZDP-Südbrasilien in den 8. Klassen hat laut folgen-der Übersicht jährlich zugenommen:

Jahr	Zahl der Schulen	Schüler- zahl:	Zahl der Zertifikate	Zertifikate in in %
1993	47	712	415	58,3
1994	57	787	519	65,9
1995	75	ca. 1 000	(Das Ergebnis stand bei Abfassung des Manuskripts noch aus.)	

Es sind ebenfalls steigende Teilnehmerzahlen bei der ZDP-Lateinamerika zu verzeichnen.

1993 nahmen 4 Privatschulen mit 30 Schülern und 2 Staatsschulen mit 19 Schülern an der ZDP-Lateinamerika teil. Ergebnis: 19 und 14 Zertifikate. 1994 waren es 3 Privatschulen mit 34 Schülern und 29 Zertifikaten, 1995 5 Privatschulen und 7 Staatsschulen.

Die Fortbildung der Deutschlehrer im sprachlichen Bereich erfolgt durch das Goethe-Institut in Curitiba. Jährlich werden gemeinsam mit dem Fachberater zwei Intensivkurse durchgeführt. Das Kleine Deutsche Sprachdiplom des Goethe-Instituts (KDS) ist Bestandteil der Lehrbefähigung für Deutsch, die im Rahmen von Vervollständigungsprüfungen an der hiesigen Bundesuniversität zu erhalten ist.

Jährlich bekommen zwei bis drei Lehrer ein Stipendium für einen zweimonatigen Kurs an einem Goethe-Institut in Deutschland. Von den zur Zeit unterrichtenden Deutschlehrern legten 28 das ZDaF, 48 die ZMP und 15 das KDS ab. Ca. 85 Lehrer bereiten sich zur Zeit auf weitere Prüfungen am Goethe-Institut vor.

Die Zusammenarbeit zwischen der Fachberatung und dem Goethe-Institut ist sehr kollegial und vor allem in fachlicher Hinsicht sehr produktiv. Dazu haben auch gemeinsame Gespräche im Erziehungsministerium beigetragen.

Santa Catarina versucht, junge Lehranfänger oder Schulabgänger an das IFPLA in São Leopoldo zu senden. Da es noch kein Sprachdiplom I gibt, ist die Sprachausbildung durch das Goethe-Institut besonders wichtig. 1996 werden 3 Absolventen des IFPLA – 2 sind aus Santa Catarina – zur Lehrerversorgung beitragen.

Die Deutschlehrerausbildung erfolgt auch an der hiesigen Bundesuniversität. Letztere kann infolge der geringen Zahl von Studenten, die sich als Deutschlehrer ausbilden lassen, nur wenig bei der Lehrerversorgung mithelfen.

Die Lehrerfortbildung im didaktisch-methodischen Bereich erfolgt seitens der Fachberatung in enger Zusammenarbeit mit den Fachberatern der Nachbarstaaten Paraná und Rio Grande do Sul sowie dem IPBA in São Paulo und außerdem durch Stipendien der Ständigen Konferenz der KM, den PAD, und Teilnahme an Landeskundeseminaren, organisiert durch die ZfA.

Es fehlen noch Multiplikatoren, die der Fachberatung regional helfen können. 1996 wird zum zweitenmal eine Kursteilnahme in Deutschland erfolgen.

1996 werden erstmalig zwei Bundesprogrammlehrkräfte ihren Dienst an zwei Sprachbeihilfeschoolen aufnehmen.

Seitens der ZfA werden die Seminare, Hospitationsreisen, überregionale Fachkonferen-

zen und die Lehrmittelspende finanziert. Das ermöglicht der Fachberatung, die Schulen gezielt mit Lehrmitteln auszustatten und für den fachgerechten Einsatz derselben zu sorgen.

Das Erziehungsministerium, an dem der Fachberater seinen Sitz hat, respektiert und unterstützt die Arbeit der Fachberatung und des Goethe-Instituts.

Horst Burmeister

Bolivien

El Centro de Formación del Colegio Alemán Mariscal Braun

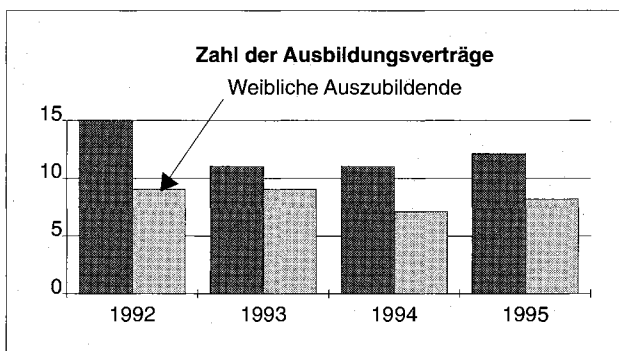
Das Berufsbildungszentrum an der Deutschen Schule in La Paz

1. Entwicklung des Berufsbildungszentrums

Seit Februar 1992 werden in der Deutschen Schule zweisprachige Kaufleute im Groß- und Außenhandel ausgebildet. Die Ausbildung richtet sich im praktischen Bereich nach dem Ausbildungsrahmenplan des Deutschen Industrie- und Handelstages (DIHT) und im schulischen Bereich nach den Lehrplänen des Landes Baden-Württemberg, wobei Wert auf einen vergleichenden Unterricht gelegt wird. Die Auszubildenden werden aufgefordert, betriebswirtschaftliche Inhalte auf die Realisierungsmöglichkeiten in der Praxis zu überprüfen. In regelmäßigen Konferenzen mit den Ausbildungsleitern werden diese Möglichkeiten besprochen. Seit Februar 1994 bilden wir probeweise auch Industriekaufleute aus, welche in der Berufsschule im ersten Ausbildungsjahr mit den Groß- und Außenhandelskaufleuten in einer Klasse zusammengefaßt sind. Im zweiten Ausbildungsjahr wird in den Fächern Spezielle Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftsrechnen und Buchhaltung getrennter Unterricht angeboten.

2. Entwicklung der Schülerzahlen und Abschlüsse bis 1995:

	1. Jahr		2. Jahr		Abschlußprüfung	
		davon weibl.		davon weibl.	bestanden	davon weibl.
1992	15	9				
1993	11	9	15	9	15	9
1994	11	7	8	7	7	6
1995	12	8	9	5		
Insgesamt	49	33	32	21	22	15



3. Herkunft der Schüler

Während im 1. Ausbildungsjahr 1992 die Schüler ausnahmslos Abgänger der Deutschen Schule La Paz waren, konnten in den letzten 3 Jahren zunehmend auch Schüler/innen der Deutschen Schule Santa Cruz, aus Sucre und Oruro für die Ausbildung gewonnen werden. Ca. 20 % der Auszubildenden haben ihre Deutschkenntnisse nicht an einer Deutschen Schule, sondern an anderen Institutionen wie Goethe-Institut oder bei einem Aufenthalt in Deutschland gewonnen. In gleichem Maße veränderte sich auch der Anteil der Schüler/innen mit Niveau Deutsch als Muttersprache:

1992: 66 % 1993: 27 % 1994: 27 % 1995: 33 %

4. Aufnahmebedingungen

Als Nachweis für hinreichende Deutschkenntnisse werden die Ergebnisse des Sprachdiploms II herangezogen. Bewerber ohne Sprachdiplom II müssen sich einer mündlichen Aufnahmeprüfung auf Deutsch unterziehen. Die allgemeine Qualifizierung für die Ausbildung wird durch das nationale Abitur nachgewiesen, welches nach 12 Schuljahren erlangt wird. Das Bewerbungsverfahren beginnt im Oktober mit der Einreichung der Bewerbungsunterlagen. Nach Prüfung der Bewerbungsunterlagen erhalten die Bewerber eine Bescheinigung über die Bewerbungsvoraussetzungen sowie eine Liste der an der Ausbildung beteiligten Unternehmen. Nach Einigung mit dem Ausbildungsbetrieb wird der Ausbildungsvertrag auf der DBIHK unterschrieben.

5. Ablauf der Ausbildung

Die Ausbildung beginnt Anfang Februar und endet nach 22 Monaten Ende November des folgenden Jahres. Im Oktober des 1. Jahres unterziehen sich die Auszubildenden einer Zwischenprüfung, deren Ergebnisse zusammen mit den schulischen Leistungen Voraussetzung zur Zulassung ins 2. Ausbildungsjahr sind. Anfang November des 2. Jahres findet die schriftliche Abschlusßprüfung in allen Fächern statt, wobei die Schulnoten des letzten Jahres als Vornote mit 1/3 in die Berechnung der Endnote eingehen. Ende November findet die mündlich-praktische Abschlusßprüfung statt, welche von der DBIHK organisiert und von der Prüfungskommission der Tutoren durchgeführt wird. Am letzten Schultag werden die Auszubildenden auf einer gemeinsamen Feier der Schule und der DBIHK verabschiedet. Der Titel: „Técnico Bilingüe en Comercio Exterior“ bzw. „Técnico Bilingüe en Administración y Organización Industrial“.

6. Stundentafel

Fach	Wochenstunden	Unterrichtssprache
Allgemeine Wirtschaftslehre	2	deutsch
Spezielle Wirtschaftslehre	4	deutsch
Buchführung	2	deutsch
Wirtschaftsrechnen	1	deutsch
Datenverarbeitung	2	deutsch
Wirtschaftsdeutsch	2	deutsch
Wirtschaftsenglisch	2	englisch
Bolivianisches Recht/Bol. Buchhaltung	2	spanisch
Insgesamt	17	

7. Betriebliche Ausbildung

Konzeptionell entspricht die Ausbildung dem Dualen System der Lehrlingsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland, dessen wesentliches Merkmal die systematische Verbindung der theoretischen Wissensvermittlung mit der praktischen Ausbildung ist. Die von den Auszubildenden zu erreichenden Lernziele, strukturiert nach Arbeitsgebieten, sind in einem Ausbildungsrahmenplan festgelegt, auf dessen Grundlage ein allgemeiner Plan für den Ausbildungsablauf in den einzelnen Firmen, der Rotationsplan, erarbeitet wurde. Dieser Plan, der die während der praktischen Ausbildung zu durchlaufenden Unternehmensbereiche (Beschaffung, Verkauf, Personalwesen, Finanzierung und Organisation) festlegt, wird von den jeweiligen Firmen individuell angepaßt. Die praktische Ausbildung findet an 3 Tagen in den Unternehmen statt. Zur Zeit bilden 13 Unternehmen aus, davon gehören 4 Unternehmen dem produktiven Sektor an.

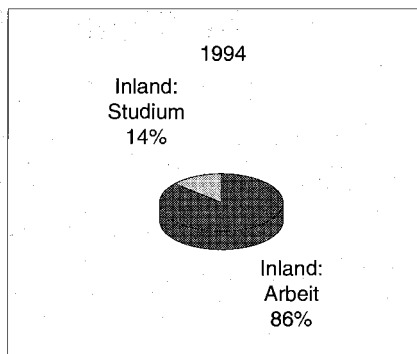
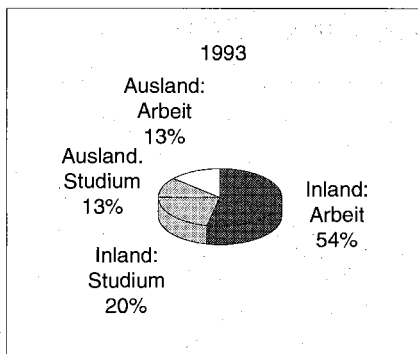
8. Organisation

Das BBZ wird als Abteilung innerhalb der Deutschen Schule geführt. Zur Ausstattung gehört ein Büro, ein Klassenzimmer sowie der DV-Raum. Im BBZ sind 2 vermittelte Handelslehrer (die auch in der Oberstufe des allgemeinbildenden Bereichs eingesetzt werden) und 2 Ortslehrkräfte (1 bolivianische Ortslehrkraft) tätig.

9. Zusammenarbeit mit der DBIHK

Die DBIHK ist für die Verträge mit den Auszubildenden und den Betrieben sowie für die Beschaffung der Prüfungsunterlagen für Zwischenprüfung und Abschlußprüfung verantwortlich, wobei die schriftlichen Prüfungen im BBZ abgehalten und ausgewertet werden. Werbemaßnahmen und Betreuung der Auszubildenden und Betriebe werden gemeinsam durchgeführt. Die Kosten der Ausbildung werden von den Betrieben getragen, welche monatlich die Kosten für Schulgeld (US\$ 134), Ausbildungsbeihilfe (US\$ 100), Unfall- und Krankenversicherung sowie Verwaltungskosten der DBIHK an die DBIHK überweisen, welche die Beträge entsprechend weiterleitet. Die DBIHK beruft die Sitzungen der Tutoren, der Berufsbildungskommission und der Prüfungskommission ein und hält die Ergebnisse protokollarisch fest. In Zusammenarbeit mit dem BBZ hat die DBIHK ein Ausbildungsmanual erstellt, welches die Ziele der Ausbildung, die Rechte und Pflichten der beteiligten Partner sowie die Richtlinien für die theoretische und praktische Ausbildung festlegt.

10. Verbleib der Auszubildenden nach bestandener Abschlußprüfung



11. Weitere Entwicklungen

Das Problem der nationalen Anerkennung ist noch nicht gelöst, wir befinden uns aber im Stadium des „trámite“. In einer Arbeitsgruppe aus Vertretern der DBIHK, der Deutschen Botschaft und des Schulvorstands wurde eine Änderung des „convenio“ der Deutschen Schule erarbeitet, so daß dieses zukünftig auch den Bereich der beruflichen Bildung mit umfaßt. Nach Abschluß des Verfahrens könnten die Berufsschulabgänger ihr Zeugnis beim Erziehungsministerium vorlegen, wo es mit Siegel und Unterschrift versehen wird. Da in Bolivien zur Zeit an einer umfassenden Reform des Erziehungswesens gearbeitet wird, ist vor deren Abschluß mit einer endgültigen Anerkennung unseres Titels nicht zu rechnen. Vielmehr ist es unsere Aufgabe, bei der inhaltlichen Ausgestaltung dieser Reform im Bereich des beruflichen Bildungswesens mitzuwirken, damit die Duale Ausbildung eines Tages zum integrierten Bestandteil des nationalen Erziehungssystems wird.

Seit Februar 1994 bilden wir probeweise auch Industriekaufleute aus. Die Ergebnisse der Zwischenprüfung haben ergeben, daß insbesondere in den Fächern SWL und Wirtschaftsrechnen an die Auszubildenden sehr hohe Anforderungen gestellt werden. Das Durchschnittsergebnis der Groß- und Außenhändler lag um 0,8 Noten besser als das der Industriekaufleute, obwohl das beste Gesamtergebnis von einem Industriekaufmann erzielt wurde. Inzwischen wurde von der Berufsbildungskommission beschlossen, daß angesichts der Nachfrage von Seiten der Industrie ab Februar 96 die Ausbildung zum Industriekaufmann wieder angeboten werden sollte.

Rudi Durejka

zapf-umzüge

mit Belegschaftsbeteiligung

- in Berlin · Freiburg · Stuttgart
- Frankfurt · Hamburg · Köln · Bonn
- München · Münster · BREMEN
- Umzüge, nah/fern
- Ausland · Übersee
- Beiladungen

0421

- 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

Die Christliche Deutsche Schule in Chiang Mai/Thailand

Am 20. August 1993 erschien die erste Ausgabe einer deutschsprachigen Zeitschrift in der thailändischen Provinzhauptstadt Chiang Mai im Norden des Landes. Unter dem Titel „Tintenfass“ wurde sie herausgegeben vom Christlichen Deutschen Schulverein Chiang Mai. Dieser Verein war eigens gegründet worden, mit dem Ziel in (oder bei) Chiang Mai eine deutschsprachige Schule entstehen zu lassen, um deutschsprachigen Kindern die Möglichkeit einer Schulausbildung nach deutschem Lehrplan zu garantieren.

Das Ziel von „Tintenfass“ war ursprünglich, den in Frage kommenden Personenkreis auf die Schule aufmerksam zu machen und über den Stand der Planung und des Bauprojektes zu informieren. Heute, nachdem die Schule fertiggestellt ist und den Betrieb aufgenommen hat, berichtet „Tintenfass“ über das laufende Schulgeschehen.

Die Marburger Mission in Thailand ist Mitglied des Trägervereins der Christlichen Deutschen Schule Chiang Mai (kurz: CDSC) von Beginn an. Der Weg bis zum Baubeginn über zahlreiche Genehmigungsverfahren war nicht so einfach, wie sich im nachhinein herausstellte.

Gründung des Schulvereins und Vorbereitungsphase

Bis Anfang der 90er Jahre war die Gründung von ausländischen, nationalen Schulen nach der landeseigenen Gesetzgebung in Thailand nicht möglich. Nur einige wenige englischsprachige Schulen waren zugelassen. Zu diesem Zeitpunkt wurde in Phayao eine kleine private deutsche Schule für 14 Missionskinder in Thailand betrieben. Der Unterricht fand für diese Kinder neben der regulären englischen Ganztagschule in einem Privathaus statt und wurde lediglich von den zuständigen thailändischen Behörden geduldet.

Erst die Militärregierung unter General Suchinda Krapapoon, die sich kurz zuvor an die Macht geputscht hatte, erließ ein Gesetz, das die Gründung solcher nationalen Schulen (wie die CDSC) in Thailand überhaupt ermöglichte. Nach dem blutigen Ende der Ära Suchinda im Mai 1992 kamen erneute Gesetzesänderungen, die die Gründung der damals bereits beantragten CDSC wieder in Frage stellten. Wohl nur dem Einfluß mehrerer europäischer Botschafter in Bangkok war es zu verdanken, daß durch ein späteres Zusatzgesetz doch noch die Gründungen solcher nationalen Schulen möglich wurde – wenn auch nicht für alle Sprachen.

Unterstützt wurde die Planung der CDSC von Anfang an von der Deutschen Botschaft in Bangkok.

In ihrer Ausgabe vom 10. April 1993 berichtete die thailändische Zeitung Thai Rath, daß in einer Sitzung die Lehrpläne von drei internationalen Schulen, darunter die der CDSC, beraten und genehmigt worden seien. Die Genehmigung hat zur Bedingung, daß die Schulen auch Thai-Kinder aufnehmen müssen.

Zum Zeitpunkt des Erscheinens von „Tintenfass“ Nr. 1, im August 1993, waren die Vorbereitungen zum Schulneubau bereits im vollen Gange und fast fertiggestellt. Dazu gehörte insbesondere die Aufarbeitung des 16 000 Quadratmeter großen Grundstücks, das von der thailändischen evangelischen Kirche (Church of Christ in Thailand) günstig zur Verfügung gestellt worden war.

„Interlocking Block“ – Ein neues Bausystem

Die Detailpläne für den Schulbau wurden von einem Architektenteam unter der Leitung des belgischen Bauingenieurs Jan van Lint hergestellt. Unter der Berücksichtigung des totalen Abholzungsverbotes, das in ganz Thailand seit dem 1. Januar 1989 gilt (bis dahin war Holz der Hauptbaustoff im Hausbau) und die Preise für Bauholz drastisch in die Höhe getrieben hatte, wurde seinerzeit der „Holzskelettbau“ durch den „Stahlbetonskelettbau“ abgelöst. Diese Bauart aber hat einen hohen Bedarf an Zement und Baustahl und ist dementsprechend, für thailändische Verhält-



nisse, extrem teuer. So wurde bei der CDSC auf ein völlig neuartiges Bausystem zurückgegriffen:

Nach einem Entwurf der Deutschen Schule der Marburger Mission wurde im Thai-German Trainingscenter Chiang Rai, dem Zentrum für angepaßte Technik in Nordthailand, mit dem sogenannten Interlocking Block eine effektive und kostensparende Rohbauweise entwickelt, bei der bis zu 35 % der Rohbaukosten eingespart werden können. Das Herstellungsverfahren ist simpel und einfach. Der Interlocking Block besteht zu 80 % aus Sand oder Laterit, zu 10 % aus Zement und zu 10 % aus Reishülsenasche. Das Ganze wird dann unter hohem Druck in seine Form gepreßt.

Verlegt wird der Interlocking Block trocken und ohne Mörtelfuge im Verband. Erst alle zehn Schichten werden die kleinen Löcher der „Steine“ mit Mörtel ausgegossen. Mit diesem neuen, modernen System des Rohbaues wurde die CDSC dann später auch als erster internationaler Schulbau fertiggestellt.

Mitte Dezember 1993 wurde die erste Stufe des Genehmigungsverfahrens, die zur grundsätzlichen Genehmigung führte, erfolgreich abgeschlossen. Mitte Januar 1994 lag endlich auch die Baugenehmigung vor, so daß im Beisein des deutschen Botschafters von Pfaffen-Ambach und anderen Repräsentanten aus Kirche und Politik am 18. Januar 1994 die Grundsteinlegung gefeiert werden konnte. Bis Mitte Mai des Jahres sollte der Rohbau schließlich fertiggestellt sein. Dafür waren 3,1 Mio Baht (ca. 207 000 DM) eingeplant. Im Anschluß daran erfolgte zügig der Innenausbau – schließlich sollte der Schulbetrieb pünktlich beginnen.

Zahlreiche Hilfe bei der Fertigstellung

Ende Juli 1994 war der Rohbau komplett fertiggestellt und ein Großteil der Fußböden, Fenster und Türrahmen eingebaut.

Nun begann die Möblierung. Gleichzeitig wurde begonnen, die Schulbücher für den Unterricht einzuräumen.

Zu diesem Zeitpunkt standen bereits sieben hochqualifizierte Lehrerinnen und Lehrer für den Schulbeginn zur Verfügung. Der deutsche Schulleiter war Detmar Schilke, der aufgrund seiner feinen Pädagogik und Erfahrung als Lehrer deutscher Kinder im Ausland die besten Voraussetzungen für diese Aufgabe mitbrachte. Somit war er maßgebend für die gesamte Unterrichtsorganisation und die anderen deutschen Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich. Gleichzeitig repräsentierte er, zusammen mit dem Schulverein, die CDSC gegenüber allen deutschen Behörden. Mit seiner Familie wohnte er bereits seit Juni 1994 in Chiang Mai.

In einem Artikel der schulvereinseigenen Zeitschrift „Tintenfass“ Nr. 2 berichtete der deutsche Schulleiter Detmar Schilke, daß die weitere Gestaltung der Klassenräume und des Umfeldes der CDSC gemeinsam mit den Schülern bewerkstelligt werden soll: „Im Biologieunterricht können wir die Anlagen bepflanzen, säen und beobachten. Im Erdkundeunterricht werden Grundrißpläne und Umgebungskarten gezeichnet. Die Verschönerung und Ausgestaltung der Klassenräume kann in den Kunst- und Werkstunden stattfinden. Der Aufbau einer Bibliothek ist eine reizvolle Aufgabe für den Deutschunterricht. ... Die neue Schule gibt uns unzählige Gelegenheiten, ein ‚schaffendes Schulkolk‘ zu sein.“

Finanzielle Unterstützung erhält die CDSC laufend durch das Chiang Inn Hotel & Lodge. Das Hotel führt von allen Einkünften aus den Übernachtungen seiner Gäste 10 % als Spende an die CDSC ab. Hoteldirektor Manfred Dicke: „Die Beiträge werden vor Ihren Augen in das bei uns aufgestellte Spendenhaus eingeworfen. Nur ein offizieller Vertreter des Schulausschusses besitzt den Schlüssel zum Öffnen.“

Letzte Vorbereitungen und Schulbeginn

Als Geschäftsführer (Manager) und Oberlehrer (thai = Kru Yai) der CDSC wurde zum 1. Mai 1994 Frau Chittinan Han Kao eingesetzt. Sie hatte eine langjährige Erfahrung als Deutschlehrerin am Prince Royal College und spricht fließend Deutsch. Mit großem Elan bemühte sie sich um die Fertigstellung aller notwendigen Papiere, die bis zur Schuleröffnung dem thailändischen Erziehungsministerium in Bangkok vorgelegt werden mußten. Mit ihrer Aufgabe als Geschäftsführerin wurde sie gleichzeitig die Repräsentantin der Schule gegenüber allen Thaibehörden. Außerdem ist die Instandhaltung des Schulgebäudes eine ihrer weiteren Aufgaben. Zudem ist sie verantwortlich für das Haushaltswesen und die thailändischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Schließlich war es soweit, die Schule wurde fertiggestellt, und der Unterricht konnte am 29. August 1994 um 10.00 Uhr pünktlich für die Klassen zwei bis sechs mit einer kleinen Schulanfangsfeier beginnen. Am darauffolgenden Samstag folgte dann die Einschulungsfeier der ABC-Schützen. Alle Interessenten waren zu diesen Feierlichkeiten herz-

lich eingeladen. Jeder Teilnehmer war gebeten worden, zu diesen Anlässen einen Blumenstock als „Spende“ für die Schulanlagen mitzubringen. Diese wurden dann am Nachmittag des 3. September in einer Gemeinschaftsaktion gepflanzt und bildeten so den Grundstock für die Gestaltung der Außenanlagen. Die eigentliche Begrünung war bereits zuvor fertiggestellt.

Die offizielle Schuleinweihung fand schließlich am 28. Oktober 1994 statt. Der Deutsche Botschafter in Bangkok war dabei der prominenteste Gast. Zur Einweihung gab es ein vierteiliges Festprogramm, das mit einer feierlichen Zeremonie vor dem Schulgebäude begann. Danach folgte ein kurzer Festgottesdienst in der Schaula. Anschließend kam der kulturelle Teil mit den Ansprachen der offiziellen Vertreter aus der Politik und verschiedenen Beiträgen der Schulkinder. Zum Abschluß fand eine Schulführung und das gemeinsame Festessen statt.

Das Lehrer-Schülerverhältnis war von Anfang an sehr gut. Sieben Lehrerinnen und Lehrer standen für 25 Schulkinder zur Verfügung. So konnte von Beginn an jedes Kind die im Ausland so nötige intensive und individuelle Förderung erhalten.

Lehrplan und Unterrichtsprogramm

Die CDSC bietet ihren Unterricht nach dem hessischen Lehrplan in deutscher Sprache und nach mitteleuropäischem Standard an. Das ist eines der wichtigsten Kriterien für eine mögliche spätere Integration in das deutsche Schulsystem, wenn betroffene Familien von Thailand aus zurück nach Deutschland kommen.



Die Schulkinder der ersten und zweiten Klasse beim Brötchenbacken

Die Zielgruppe der Schule sind deutschsprachige Familien oder auch binationale Familien, bei denen einer der Ehepartner thailändischer Herkunft ist. Eine weitere Zielgruppe sind Familien mit Kindern, die planen, in absehbarer Zeit nach Thailand zu gehen.

Neben den schulüblichen Fächern bietet die CDSC, je nach Wunsch, auch freiwillige AGs an. Zu solchen Arbeits-Gruppen gehören im CDSC-Angebot beispielsweise ein Kinderkochkurs, eine Gartenbau-AG, eine Foto-AG, eine Tierhaltungs-AG, eine Computer-AG und vieles andere mehr. Für Kinder mit nur geringen Deutschkenntnissen werden außerdem Deutsch-Förderkurse angeboten.

Eine Auslandsschule mit diesem hervorragenden Angebot müßte normalerweise ein Schulgeld von mehr als 70 000 Baht (ca. 4 700 DM) pro Halbjahr verlangen. Da die CDSC jedoch eine nichtkommerzielle Schule ist, schafft sie es, mit einem Schulgeld von nur 37 500 Baht (ca. 2 500 DM) auszukommen. Dies ist vor allem dem ehrenamtlichen Einsatz der Vorstände des Schulvereins und der kostenlosen Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern der Marburger Mission zu verdanken. Bei finanzschwachen Familien kann das Schulgeld, gemäß einer Tabelle, auch ermäßigt werden. Immanuel Scharrer: „Die CDSC wird zwar einen hochqualifizierten Unterricht anbieten, will jedoch keine Schule für eine Elite sein. Sie ist im Gegenteil offen für Schüler jedes sozialen, religiösen und nationalen Hintergrundes.“

Damit ist die CDSC eine große Chance, für alle deutschsprachigen Kinder in Thailand eine qualifizierte Schulausbildung in ihrer Muttersprache zu erhalten. Diese ermöglicht den Kindern später eine gute und relativ problemlose Reintegration in das Schulsystem ihres Heimatlandes. Gerade dies ist eines der größten Probleme, mit denen deutschsprachige Kinder bei ihrer Rückkehr aus dem Ausland immer wieder zu kämpfen haben. Dabei kommt es oftmals zu extremen Schwierigkeiten der Kinder, sich hier in Gesellschaft und Schule zurechtzufinden. Dies hofft die CDSC bei ihren Schülern vermeiden zu können.

Erstes Schuljahr erfolgreich abgelaufen

Die Abschlußbilanz des ersten Schuljahres (1994/95) zu Beginn der Sommerferien 1995 kann sich sehen lassen. Neben der offiziellen Schule mit den Klassen eins bis sechs war zusätzlich ein Kindergarten für die Vorschulkinder eingerichtet worden.

Dieser Kindergarten entstand bereits 1990, bevor es die Schule gab, in einem privaten Rahmen aufgrund einer Elterninitiative. Mit Schulbeginn siedelte er dann in einen Raum der CDSC über. Er ist für die drei- bis sechsjährigen Vorschulkinder gedacht, die hier bereits erste Grundkenntnisse der deutschen Sprache vermittelt bekommen können. Besonderer Wert wird auch darauf gelegt, daß die Kinder hier soziales Verhalten lernen und sich entsprechend ihrem Alter frei entwickeln können. Die CDSC hält es dabei für äußerst wichtig, daß die Kinder spielerisch sich und ihre Umwelt begreifen lernen.

Seit August 1995 hat auch der Kindergarten der CDSC eine offizielle Anerkennung durch die thailändische Regierung.

Die Angebote des Kindergartens bestehen aus freiem und angeleitetem Spielen. Daneben wird musiziert und gesungen, vorgelesen und erzählt, gekocht und gebacken, Feste werden vorbereitet und anschließend auch gefeiert. Auch die Bearbeitung sachbezogener Themen gehört ebenso zum Programm wie Sprach-, Merk- und Konzentrationsspiele oder die Vorschulerziehung.

Bei meinem letzten Thailand-Urlaub in den Sommerferien 1995 nahm ich die Gelegenheit wahr und besichtigte das Schulgebäude. Da Ferien waren und mein Besuch bei der CDSC vor Reisebeginn nicht konkret eingeplant war, hatten wir Glück, den Hausmeister anzutreffen. Als dieser hörte, daß ich als freier Journalist u. a. für das SIAM-JOURNAL in Deutschland schreibe, die bisher als einzige deutschsprachige Fachzeitschrift zu Thailand in Deutschland, Österreich und der Schweiz regelmäßig über den Stand der Schule berichtet hat, öffnete er uns freundlicherweise die Pforten zu einer Schulbesichtigung. Das Bild, das sich uns bot, war durchwegs positiv. Wir fanden eine schöne und kinderfreundlich gestaltete Schule und umliegende Anlagen vor.

36 Kinder hatte die CDSC zum Abschluß des ersten Schuljahres in den Klassen eins bis sechs und dem Kindergarten vorzuweisen, wie der Schulvereinsvorsitzende Immanuel Scharrer mir berichtete. Diese kamen überwiegend aus thai-deutschen Familien (in zwei Fällen aus thai-schweizer Familien) und der Rest aus rein deutschen Familien.

Beginn des zweiten Schuljahres der CDSC

Zu Beginn des zweiten Schuljahres seit Bestehen der CDSC wurde der Unterricht um die Klassen sieben bis acht erweitert. Ein Ausbau bis Klasse 10 ist für die Zukunft ge-

Fotos (3): Karl Kemmler

Die CDSC-Schüler auf dem Weg zum Stadion, wo sie für die Eröffnungsfeier der South-East-Asian-Games in Chiang Mai probten



plant. Bis dahin ist auch kein Erweiterungsbau der Schule notwendig, wie Studienrat Immanuel Scharrer versicherte. Ob und wann das ursprüngliche Ziel von noch weiteren Klassen erreicht wird, steht noch nicht fest. Das neue Schuljahr begann pünktlich mit 25 Schul- und acht Kindergartenkindern. Hinzu kamen drei neue Lehrkräfte (zwei Lehrerinnen, ein Lehrer). Die „haben sich schnell eingearbeitet und sind sehr engagiert“, schrieb mir Immanuel Scharrer in einem persönlichen Schreiben vom 17. November 1995.

Bei meinem Besuch fragte ich Studienrat Immanuel Scharrer, ob es bei der Besorgung der neuen Lehrkräfte zu Problemen gekommen sei. Das verneinte er und sagte: „Es gab keine Probleme neue Lehrer zu bekommen, obwohl die CDSC nur ca. 80 % eines deutschen Lehrergehaltes zahlen kann“. Im Gegenteil. Wie mir Herr Scharrer weiter berichtete, waren aufgrund der Ausschreibung der Lehrstellen genügend Bewerbungen eingegangen, um aus pädagogischer Sicht die geeignetsten Lehrkräfte aussuchen zu können.

Während zum Zeitpunkt meines Besuches in Chiang Mai noch alles recht gut zu verlaufen schien, erreichte mich inzwischen ein Schreiben von Studienrat Immanuel Scharrer, daß es derzeit einige Schwierigkeiten – vor allem finanzieller Art – gibt und die Lage daher „allerdings etwas angespannt“ ist, „da aus Bonn wegen der derzeitigen Sparmaßnah-

men keinerlei Unterstützung zu erwarten ist, weder personell durch entsandte Lehrer noch durch Lehrmittelhilfen“.

Um so mehr ist die CDSC, die sich im Grunde ja noch in der Aufbauphase befindet, darauf angewiesen, neue Schüler zu gewinnen, um durch die Schulgelder die laufenden Ausgaben selber finanzieren zu können. Um dies zu ermöglichen, bedarf es eines gewissen Bekanntheitsgrades der Schule.

In seinem Grußwort in „Tintenfass“, der Zeitschrift des Schulvereins, schreibt Herr Kemmler in der Januar-Ausgabe 1996, daß seine bisherigen 76 Unterrichtstage an der CDSC von viel Sonne und Regen (letzteres bezogen auf das letztjährige Hochwasser in Thailand) begleitet waren. „An einem Ort hat aber (fast) immer die Sonne geschienen: im Klassenzimmer.“ Die Freude am Lernen seiner Schüler beschreibt Herr Kemmler als „erstaunlich und unermüdlich“. Das, so versicherte er in seinem Beitrag, half ihm über so manche Anfangskrise in neuer, bisher ungewohnter südostasiatischer Umgebung hinweg. Gleichzeitig weist er auch auf das als sehr gut bezeichnete Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern hin.

Die Kontaktadresse für alle Interessenten lautet: Christlicher Deutscher Schulverein Chiang Mai, c/o Herrn Studienrat Immanuel Scharrer, P.O. Box 221, Chiang Mai 50000, Thailand (Tel. u. Fax: 0066-53-241141).

Axel Ertelt

Arbeitsgemeinschaft Sonnenenergie

Ökologie in Theorie und Praxis an der DS Bilbao/Spanien

Am Colegio Alemán Bilbao führte eine Gruppe von sieben Schülern unter der Anleitung eines Lehrers ein Projekt zur Beheizung des schuleigenen Freibades mit Hilfe von Sonnenenergie durch. Die Anlage erwärmt das Wasser um etwa 5 °C und erlaubt damit eine um zwei bis drei Monate längere Nutzungsdauer im Jahr.

Mit dem Begriff „Spanien“ verbindet der mitteleuropäische Normalbürger zunächst einmal Sonne, Schwitzen, Wasser. Um so mehr überraschen dann den unbedarften Kollegen, der hier seine Stelle antritt, und seine zahlreichen Besucher die tatsächlichen Wetterverhältnisse an der Nordküste, die doch sehr deutlich an von zu Hause Bekanntes erinnern. So leicht gibt der Mensch seine Vorstellungen jedoch nicht auf, zumal sie bei jeder Fahrt in Richtung Süden und von den täglichen Berichten in Presse und Fernsehen über die Folgen von zu viel Sonnenschein bestätigt werden.

Aus Deutschland bringt man allerlei Ideen mit, was man mit der Sonne alles machen kann und sollte, und damit hielt sich über Jahre in unserem Kollegium die Diskussion über ein Projekt zur Demonstration der Nutzbarkeit von Sonnenenergie als saubere, billige und ökologische Alternative zu den konventionellen Energieformen. Es sollte aber schon etwas sein, das zu überzeugen vermag, das hinausgeht über den von unseren Gastgebern an uns so belächelten pädagogischen Zeigefinger und das erlaubt, Schüler möglichst weitgehend einzubeziehen in die Planung und Durchführung. Nach längerem Studium aller erreichbaren Veröffentlichungen zum Thema war klar, daß sich mit einfachen handwerklichen Mitteln und vertretbarem finanziellem Aufwand eine größere Anlage nur verwirklichen läßt, wenn man sich auf eine relativ geringe Temperaturerhöhung von Wasser beschränkt. Diese Einsicht paßte wunderbar zur alljährlichen Erfahrung mit unserem Freibad, das immer gerade dann angenehme Temperaturen erreichte, wenn keine Schüler mehr da waren: in den Sommerferien.

Wir überschlugen die Kosten einer Anlage zur Beheizung des Schwimmbades und wandten uns an den Schulvorstand. Dort stießen wir sofort auf Verständnis, vor allem was die pädagogische Seite unseres Projekts betraf. Nach

der Zusage der Geldmittel (etwa 10 000 DM) ging es im September 1993 ans Werk.

Mich reizte an der Sache in erster Linie die Möglichkeit, mit einer Gruppe von Schülern ein Projekt als Ganzes durchzuführen, ausgehend vom unterrichteten Allgemeinwissen in Geographie, Physik und Mathematik über die Planung bis zur Realisierung, ohne viel Hilfe von außen. Die Kluft zwischen Theorie und Praxis stellte sich an der Auslandsschule als noch größer heraus, als sie mir von heimischen Gymnasien in Erinnerung war. Weitgehend werden die Lerninhalte auch der Naturwissenschaften von den Schülern nur als Texte gesehen, die es zur Erzielung von guten Noten möglichst auswendig zu lernen gilt. Die Umsetzung theoretischer Erkenntnisse in praktisches Handeln, mit dem Kennenlernen der Realität in der Überwindung unterschiedlichster Schwierigkeiten, bleibt im Schulalltag weitgehend ausgegrenzt. Auf das Angebot an die Schüler, bei einer Arbeitsgemeinschaft zum Bau der Anlage mitzuwirken, meldeten sich sieben Jungen der 10. Jahrgangsstufe, die ich damals in Physik unterrichtete. Während der Wochen, die zum Einholen von Kostenvoranschlägen und technischen Unterlagen nötig waren, versuchte ich, die Schüler mit den theoretischen Grundlagen vertraut zu machen. Die Gruppe erwartete zunächst vom ganzen Projekt nicht mehr als die Vermittlung speziellen Wissens und hielt meine Hinweise zur Durchführung für Hirngespinnste, die sich beim Auftreten der ersten Probleme von selbst auflösen würden. Diese Haltung änderte sich schlagartig, als die ersten Bauteile eintrafen und die körperliche Arbeit begann. Von nun an wurden Fragen gestellt, und ich mußte einmal mehr feststellen, in welchem Ausmaß meine einleitenden theoretischen Ausführungen durch die Schüler hindurchgegangen waren, ohne Nennenswertes zu hinterlassen. Dafür erwiesen sich die Erklärun-

(Fortsetzung auf S. 181)

Alle können mitmachen bei der neuen Aktion:

„Umweltschule in Europa 1997“



*„Es geht nicht um mehr Belehrung über die Übel dieser Welt, sondern um die Einübung in das Verhalten und die Mittel ihrer Überwindung.
Es geht um die Erfahrung, daß wir einzelnen unser Leben ändern müssen und können.“*

Hartmut von Hentig: „Die Schule neu denken“, 1993

**Schüler sollen durch eigenes Handeln die Umweltsituation ihrer Schule verbessern.
Diese Verbesserungen sollen durch Berichte, Fotos, Zeichnungen oder Videofilme dokumentiert werden.**



Schüler, die etwas für ihre Umwelt tun dürfen, tun es meist gern. Wirkliche Aufgaben zu bewältigen, sinnvoll zu sein, vermittelt ein Gefühl der Stärke. Schulen, die hierfür Möglichkeiten bieten, bereiten auf das Leben vor.

Foto: R. Kruczinna

Wer kann teilnehmen?	Alle deutschsprachigen Schulen in Europa und in anderen Kontinenten.
Was muß man tun?	Schüler verbessern die Umweltverträglichkeit ihrer Schule: • sie erfassen den Ist-Zustand in verschiedenen Bereichen und dokumentieren ihn in Wort und Bild • sie planen Verbesserungen, führen sie durch und dokumentieren auch diese in Worten, Bildern, Videos.
Was gibt's zu gewinnen?	Den erfolgreichen Schulen wird im Rahmen der 23. VDLIA-Hauptversammlung in Aachen im Sommer 1997 eine Urkunde und der Titel „Umweltschule in Europa 1997“ verliehen, zusätzlich eine Flagge und ein Stempel mit dem Symbol der Kampagne. Ferner sind die Schulen berechtigt, den verliehenen Titel mit dem Teilnahmejahr im Briefkopf zu führen.
Wo gibt's Unterstützung?	Umweltpädagogisch erfahrene Lehrkräfte beraten bei Fragen der Planung und Durchführung. Auf Wunsch werden Informationen zum Projekt zugeschickt.
Was wird bewertet?	Alle Umweltverbesserungen, die ... • von möglichst vielen Beteiligten durchgeführt und getragen werden (z. B. Beschluß der Schulkonferenz zu Beteiligung, Konzept und Durchführung der Maßnahmen, Elternabende, Öffentlichkeit, Presse, Rundfunk, Fernsehen ...), • langfristig angelegt sind, • in mindestens zwei Bereichen nachweisbar sind. Die teilnehmenden Schulen stehen nicht untereinander im Wettbewerb. Grundlage für die Bewertung ist die dokumentierte Verbesserung des Ist-Zustandes.
Wie ist der Ablauf?	• Anmeldung zusammen mit der Beschreibung der geplanten Aktivitäten (Planungsentwurf) bis 1. Nov. 1996 einsenden. • Auf Grund dieses Planungsentwurfs wird über die Zulassung und Möglichkeiten der Unterstützung entschieden. • Dokumentation bis 1. Juni 1997 einsenden. • Im Schuljahr 1997/98 ist für alle Schulen eine weitere Teilnahme erwünscht.

„UMWELTSCHULE IN EUROPA 1997“

Bitte ausfüllen, ausschneiden und mit Entwurf bis zum **1. November 1996** senden an:

ROLF KRUCZINNA, FELDSTRASSE 114 A, D-22880 WEDEL

- ☐ **Wir möchten an der Ausschreibung teilnehmen.**
Unsere Dokumentation wird bis zum 1. Juni 1997 bei Ihnen eingehen.

 Name, Anschrift und Tel. der Schule bzw. der Umweltgruppe der Schule

 Ansprechpartner/in priv. Telefon

 Straße, (PLZ) Wohnort, Land



Wie kann man an der Schule mehr Umweltverträglichkeit erreichen?

- **Einsparung von Ressourcen (z. B. Energie, Wasser, Papier):**

„Wo ist das Energieloch unserer Schule?“ können Schüler und Lehrer fragen und dazu eine Analyse der Energieversorgung ihrer Schule durchführen.

Verschiedene Einsparmöglichkeiten in technischen Bereichen (z. B. Einbau von Reflektoren), aber auch im Verhalten (z. B. „Licht-aus“-Kampagne) können erprobt werden.

Wassersparen könnte ein weiteres Ziel sein. Tropfende Wasserhähne werden repariert, Regenwasser wird für die Bewässerung des Schulgartens und für die Toiletten genutzt.

- **Reduzierung von Umweltbelastungen (z. B. Abfall, Verkehr, Lärm, Chemikalien, Büromaterialien):**

„Nur Deppen kaufen Dosen“ war das Motto einer Einschulungsveranstaltung, bei der jeder Schüler eine Mehrweg-Getränkeflasche und eine Brot-dose geschenkt bekam – ein Beispiel für dauerhafte Abfallvermeidung.

In vielen Bereichen der Schule kann auf die Anschaffung umweltfreundlicher Materialien geachtet werden (z. B. Putzmittel, Büromaterial, Hefte aus Umweltpapier, Lehr- und Lernmittel).

Viele Schulen haben sich bereits für Verkehrsberuhigungsmaßnahmen auf schulnahen Straßen eingesetzt. Die Reduzierung der Geschwindigkeit führt nicht nur zu einer Verminderung

der Abgaskonzentration, sondern auch zu einer Verringerung der Lärmbelastung.

- **Begrünung und Gestaltung (z. B. Gelände, Flure, Räume, Außenwände):**

Mehr Umweltverträglichkeit ergibt sich z. B. durch die teilweise Entsiegelung und Begrünung des Schulgeländes, die Berankung von Gebäudewänden, die Schaffung von Kleinbiotopen um die Schule (z. B. Wallhecke, Brache, Wiese, Teich, Gebüsche, Steinhäufen) und deren Schutz sowie das Einrichten von Nist-, Ernährungs- und Überwinterungsmöglichkeiten. Diese Maßnahmen tragen gleichzeitig zu mehr Lebensqualität am Arbeitsplatz Schule bei.

Hell gestrichene Räume und Flure können den Verbrauch an Lichtenergie reduzieren.

Besondere Möglichkeiten liegen auch in der Erarbeitung von Konzepten zur Schulorganisation und in einer Überarbeitung der Schulordnung.

- **Einflußnahme auf die Kommune:**

Eine Schule kann sich mit ihren Initiativen zu mehr Umweltverträglichkeit in ihr Umfeld hinein öffnen. Dadurch fördert sie den Austausch zwischen den Generationen und gesellschaftlichen Gruppen. Die Schule kann so zu einem Treffpunkt für alle werden, die im Bereich der Umwelt aktiv werden wollen.

Möglich sind beispielsweise Übernahme von Gewässerpatenschaften, umweltbezogene Öffentlichkeitsar-

beit, Aufstellen von Schautafeln im Umfeld der Schule, Formulieren von Pressemitteilungen und Veranstaltung von Diskussionsrunden zu umweltbezogenen Themen.

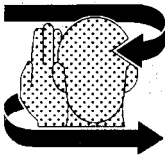
1. Auszeichnung

Die Schulen, die ihr Konzept umgesetzt und dokumentiert haben, erhalten nach Anerkennung durch die Jury als Auszeichnung den Titel „**Umweltschule in Europa 1997**“. Ihren Vertretern werden Urkunden und auf Wunsch ein Schulstempel mit dem Symbol der Aktion überreicht. Darüber hinaus sind diese Schulen berechtigt, in Schulbriefbögen den Titel „Umweltschule in Europa 1997“ zu führen. Vorgesehen ist, eine Ehrung der erfolgreichen Schulen durch die Vertretungen der Bundesrepublik Deutschland vorzunehmen.

2. Termine

Anmeldekarte und Entwurf bis zum 1. November 1996 einsenden, Dokumentation (Handlungsbericht) bis zum 1. Juni 1997 (Datum des Poststempels).

3. Die DGU, unser Partner



Die Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung e.V. ist ein Zusammenschluß von Umwelterziehern aus

den Bereichen Schule, Umweltzentren, Wissenschaft und Verwaltung mit Hauptsitz in Hamburg. Sie fördert

Umwelterziehung als pädagogisch und wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung. In ihrer Arbeitsgruppe „Schulnetz Umwelterziehung“ entwickeln und erproben Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam neue Projekte und tauschen Erfahrungen aus, auch mit Kollegen aus dem europäischen Ausland.

4. Literatur, die helfen kann:

• Die umweltfreundliche Schule

Der neue Leitfaden für Schulleiter, Eltern und Schüler in Baden-Württemberg, hrsg. von Dr. M. Schulz-Hector, Ministerin für Kultur und Sport

• Empfehlungen zur Umweltbildung in allgemeinbildenden Schulen

Teil 1: Rahmenkonzept und Informationsmaterialien

Teil 2: Ideenbörse

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), 1993

• Umwelterziehung – Handreichung für Schulleiter an bayerischen Schulen

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München

• Vom Denken zum Handeln – Wegweiser zu einer umweltverträglichen Schule

Behörde für Schule, Jgd. und Berufsbild. (Hrsg.), Hamb., 1993

Rolf Kruczinna

(Fortsetzung von S. 176)

gen während der praktischen Arbeit als um so effektiver. Jetzt wurde die Bedeutung der unterschiedlichen Einfallswinkel der Sonnenstrahlen im Verlauf der Jahreszeiten plastisch erfaßt, wurden die Formeln aus der Physik akzeptiert, die vorhersagen, wieviel Wasser in welcher Zeit um so und so viel Grad erhitzt werden kann und welche Menge an Brennstoff die gleiche Wirkung erzielt. Jetzt wurde einsichtig, daß sich mit dem gerade im Mathematikunterricht kennengelernten Integralbegriff auch so etwas Praktisches wie die täglich eingestrahlte Gesamtenergie der Sonne berechnen läßt.

Die Arbeit gliederte sich im wesentlichen in drei Teile:

Zunächst war der unterirdische Filterkreislauf des Beckens anzuzapfen und die Verrohrung bis zur Zusatzpumpe des Heizkreises zu verlegen. (s. Bild auf dieser Seite) Von dieser Pumpe aus waren zwei Rohre auf das Dach der Turnhalle zu führen, eines für den Zulauf der kalten Wassers, das andere für die Rückleitung des erwärmten.

Danach breiteten wir die Kollektoren mit einer Gesamtfläche von 60 m² auf dem Dach der Turnhalle aus und verbanden sie untereinander. (s. Titelbild des Heftes)

Zuletzt installierten wir die Temperaturfühler und montierten die elektrische Regelung.

Zur Funktionsweise: Erreicht die Wassertemperatur in den Absorbern einen um 5 °C höheren Wert als im Becken, schaltet sich die Zusatzpumpe ein, die dem Filterkreislauf einen Teil des Wassers entnimmt, durch die Kollektoren pumpt und dem Schwimmbecken wieder zuführt.

Einer der beteiligten Schüler beschreibt seine Erfahrungen so:

Zu Beginn des Schuljahres 1993/94 entschieden wir uns, an einer „Physik AG“ teilzunehmen. Wir, das waren Alexander Astudillo, Alberto López de Viñaspre, Cristian Krause, Inigo Garro, Unai Silvan und Ignacio Lumberras. Wir dachten, daß wir uns dabei allenfalls mit etwas Theorie beschäftigen würden. Wir hatten keine Ahnung, worauf wir uns damit eingelassen hatten!

Eines schönen Tages erzählte uns Herr Mayer über das Projekt, einige Solarabsorber aufzustellen, um damit das Schwimmbad der Schule zu beheizen. Am Anfang dachten wir, daß das eine schöne Idee sei und daß es wohl nie mehr werden würde.

Aber plötzlich dann im Frühling – zu unser aller Erschrecken – war das Material da. Jetzt begann unsere harte und aufopferungsvolle Tätigkeit. Zunächst mußten wir das Material zum Schwimmbad bringen, denn es war am anderen

Ende der Schule abgeladen worden. Es hatte ein beträchtliches Gewicht, deshalb hatten wir uns vertraut zu machen mit Werkzeugen wie Stangen, Schubkarren usw. Die Rohrleitungen mußten unter die Erde, und wir hatten einige Wochen Arbeit, um bis in die nötige Tiefe vorzudringen. Wir gruben, meißeelten und hoben vor allem einige Pflastersteine aus Granit, die gerade noch zu viert bewegt werden konnten! Als wir fertig waren mit dem Kanal, hatten wir die Hände voller Blasen und Wunden und waren von oben bis unten verschmutzt, denn das Wetter machte nicht immer mit. Und nach dem Verlegen der Rohre hieß es, den Graben wieder zu schließen. Als die Rohrleitungen schließlich an Ort und Stelle waren, blieb „nur“ noch, sie mit den Absorbern zu verbinden. Die mußten vorher auf das Dach der Turnhalle gehoben werden, acht Meter hoch! Wir stiegen also eine Leiter hinauf, die sich dabei beträchtlich bewegte. Das war vielleicht ein Gefühl! Gut, mit der Zeit gewöhnte man sich daran. Die Paneele zogen wir mit einem Seil hoch. Sie hatten ihr Gewicht, und wir zogen zu viert an einem. Oben legten wir sie aus, verbanden sie untereinander und mit den Rohren.

Schließlich kam der Augenblick, in dem wir die Sache ausprobieren konnten. Aber: es funktionierte nicht so wie geplant! Das Problem war, daß das Dach nicht eben genug war und sich Luftblasen in den Absorbern bildeten. Das bedeutete, daß sich die Arbeit hinziehen würde. Das Dach der Turnhalle war mit Kies bedeckt, aber leider genügte dies nicht, um die Fläche genügend eben zu machen. Also besorgte man drei Tonnen neuen Kies, die wir eigenhändig nach oben transportierten. Herr Mayer hatte die glänzende Idee, aus der Felge eines Fahrrades eine Rolle zu fabrizieren. Über Tage hin lief die Arbeit dann so: Die Hälfte der Gruppe auf dem Dach, um die Eimer voller Kies hochzuziehen, die andere Hälfte unten, um die Eimer zu füllen und an das Seil zu hängen.



Schließlich hatten wir das Dach dann eben, wir montierten die Kollektoren wieder, und dieses Mal funktionierte die Sache perfekt. Nach fast einem Jahr Arbeit waren wir fertig. Und keiner von uns zweifelt daran, daß sich unser Opfer gelohnt hat.

Ignacio Lumbreras

Die Montage dauerte länger als geplant. Das lag vor allem daran, daß die Schüler bis dahin kaum jemals ein Werkzeug in Händen gehalten hatten und ihnen jeder Handgriff erst beigebracht werden mußte. Interessanterweise fanden sie an den härtesten Arbeiten den größten Gefallen. Schwieriger war es, sie z. B. beim Verkleben der Rohre von der nötigen Sorgfalt zu überzeugen. Obwohl das Projekt – mit der theoretischen Vorbereitung und der abschließenden Überwachung der Funktion – sich über einen Zeitraum von zwei Schuljahren erstreckte, blieben ihm alle Sie-

ben bis zum Ende treu, auch der Teil von ihnen, der sich dann für die sprachliche Ausbildungsrichtung entschied. Sie sahen, wie die anfänglichen „Hirngespinnste“ unter ihrem eigenen Engagement allmählich Formen annahmen und wie sich die berechneten Werte zunehmend bestätigten.

Im Frühjahr 1995 war es dann so weit: Die Wetterprognosen versprachen für das letzte Aprilwochenende Sonnenschein, und wir schalteten die Anlage ein. Die Temperatur des Wassers stieg in drei Tagen von 13 °C auf 21 °C, nach einigen weiteren schönen Tagen bis auf 26 °C. Das Schwimmbad stand zum ersten Mal schon ab Anfang Mai zur Verfügung. Nach anfänglichem mißtrauischem Zögern füllte sich das Becken, zum Leidwesen der Schulverwaltung auch mit Jugendlichen aus der Umgebung, die auf das Treiben aufmerksam geworden waren.

Hans Mayer



Ein Teil der Gruppe nach einem Arbeitstag. Von links nach rechts, stehend: Hans Mayer, Lehrer für Mathematik und Physik, Leiter des Projekts; Cristian Astudillo, Alberto López de Viñaspre, Kerman Nubla; davor, in der Hocke: Ignacio Lumbreras, Cristian Krause.

„Auslandsdienstlehrkräfte“ – Beamte zweiter Klasse?

Da kommt dem deutschen Lehrer im Ausland ein Beitrag auf den Tisch gefallert, der offenbar eine weit verbreitete Unzufriedenheit ausdrückt, zumindest existiert das betreffende Leiden, wie der Begleitbrief deutlich macht, bei vielen Kollegen im fernen Haag, aber dem deutschen Lehrer im Ausland sind derartige Klagen seit langem auch aus anderen Ecken der Welt bekannt. Deshalb – doch nicht nur deshalb, denn der deutsche Lehrer im Ausland ist angetan von jeder Zuschrift, die ihn erreicht – muß der Artikel umgehend veröffentlicht und das heißt in diesem Fall eindeutig auch: zur Diskussion gestellt werden. Denn der deutsche Lehrer im Ausland bezweifelt, daß es sich um die Darstellung der einhelligen Meinung aller im Auslandsdienst tätigen Lehrkräfte handelt. Schon an sich selbst mußte er sonst irre werden, weil er doch nicht zum ersten Mal im Ausland. Vorgenommen hat er sich aber, gestandene Auslandslehrer in dieser Sache zu befragen – Rüdiger Kuttrop etwa, sobald er ihn begegnen sollte (und wie oder wo mußte man nicht damit rechnen, ihn zu begegnen!). Aber auch den VDLA will er in dieser Angelegenheit ansprechen. Denn es kann niemand daran gelegen sein, daß ein Hilferuf ungehört verhallt und schließlich Auslandslehrer aus den „unhaltbaren Zuständen“ die Konsequenzen ziehen und ihren Vertrag nicht verlängern oder gar vorzeitig beenden.

Im übrigen erwartet der deutsche Lehrer im Ausland ein munteres Echo aus aller Welt. Und nicht vergessen: Je kürzer ein Leserbrief ist, desto eher hat er die Chance, ungekürzt und unverändert abgedruckt zu werden!

M.E.

Auslandsdienstlehrkraft: ein Beamter zweiter Klasse!

Alle Lehrer seien „faule Säcke“: diese Äußerung eines Ministerpräsidenten zeigt die Wertschätzung der Politiker (und großer Teile der Öffentlichkeit) für unseren Berufsstand.

Daß die Gegenäußerung eines Lehrers: Alle Politiker seien „hinterhältige Schurken“ auch nicht ganz aus der Luft gegriffen ist, läßt sich deutlich an der (offenbar politisch so gewollten) unterschiedlichen Vertragsgestaltung für Auslandsschuldienstlehrkräfte und den restlichen (eher politischen) Auslandsbeamten ablesen: Ich bin sicher, daß jedes Privatunternehmen, das mit seinen Mitarbeitern Verträge in Art unserer Dienstverträge abschließen würde, in jedem Rechtsstaat der Welt in kürzester Zeit mit den Gerichten und den Gewerkschaften größte Schwierigkeiten bekommen würde.

Aber wer läßt sich schon für die zwei bis sechs Jahre auf einen kostspieligen und langwierigen Rechtsstreit mit einer Bundesbehörde ein, der nachher vermutlich sowieso wie das Hornberger Schießen ausgeht, zumal eine gewerkschaftliche Unterstützung ja kaum zu erwarten ist. Außerdem braucht man einige Zeit, um alle Feinheiten der Vertragsgestaltung wirklich wahrzunehmen.

Hat man in Köln unterschrieben, so stellt man bald erstaunt fest, daß man durch diese Unterschrift zum Beamten zweiter Klasse ge-

worden ist. Die Ausgestaltung des Vertrages macht dabei den Briefkastenfirmenkonstruktionen des „White-Collar“-Kriminellen-Milieus

jede Ehre! Hier zunächst die äußerst komplexen Sachverhalte*):

- Man wird als Beamter vom jeweiligen Bundesland, aus dem man kommt, im dienstlichen Interesse (in der Regel unter Anerkennung der Zeit als ruhegehaltstfähiger Dienstzeit) ohne Bezüge beurlaubt. (D. h. arbeitsrechtlich ist man kein Beamter mehr, vermutlich wohl aber disziplinarrechtlich!)
- Man hat einen (vermutlich sittenwidrigen) Arbeitsvertrag nach ausländischem Recht mit dem entsprechenden Schulverein, der aber für die geleistete Arbeit (in der Regel) kein Gehalt zahlt. Deutsche Bestimmungen sollen aber diesen Arbeitsvertrag regeln, sofern die Bestimmungen des Gastlandes (die weder man selbst – als Greenhorn –, noch vermutlich das BVA kennt!) diesen deutschen Bestimmungen nicht zwingend widersprechen.
- Das Bundesverwaltungsamt verpflichtet sich zur Zahlung von Zuwendungen (d. h. eine Art freiwilliger Spenden) nach geltenden (von wem auch immer geschaffenen) Richtlinien, die im übrigen jederzeit verändert werden können und häufig juristischen Formulationsansprüchen nicht gerecht werden, so daß ihre Auslegung je nach Spardruck erfolgt. Besonderen Wert legt das Bundesverwaltungsamt darauf, daß es rechtlich nur Zuwendungsgeber, keineswegs aber Arbeitgeber ist, obwohl es jedem Dienstvertrag und jeder Dienstvertragsverlängerung zustimmen muß!
- Nach einer (nach R. Wattler mit ziemlicher Sicherheit rechtswidrigen) Vereinbarung zwischen Bundesverwaltungsamt und dem Finanzamt gilt man (auf Antrag) in Deutschland als unbeschränkt steuerpflichtiger Arbeitnehmer, sofern die ausländischen Einkünfte nicht mehr als 6 000,- DM (Stand 1995) betragen. (Laut Finanzamtrundbrief offenbar – trotz gleichbleibender Doppelbesteuerungsabkommen? – ab 1996, auch rückwirkend für noch offene Steuerbescheide früherer Jahre, auf 12 000,- DM angehoben!) Die Auslandzulagen bleiben dann steuerfrei. Sofern die Auslandseinnahmen (zu denen übrigens auch Zinseinnahmen in Deutschland gehören) mehr betragen, ist, man in Deutschland nur noch beschränkt

steuerpflichtig, was zur Folge hat, daß die Steuern erheblich steigen können. Das Ermitteln der allerdings vorzunehmenden korrekten Besteuerung (und nicht nur der tatsächlich praktizierten, z. B. bei Werbungskostenaufteilung, Inlandspauschalen im Ausland usw. usw.) dürfte selbst für einen internationalen Steuerexperten eine Herausforderung darstellen. In der Praxis führt dies dazu, daß der Ehepartner, in der Regel wohl die Ehefrau, zu einem Hausfrauendasein (bzw. Hausmannndasein) im Gastland gezwungen wird. (Nichtverheiratete Paare sind davon übrigens in der Praxis nicht betroffen!)

Das Perfide an dem geschilderten Rechtsbeziehungsgestrüpp ist die sich dadurch ergebende vollständige Rechtsunsicherheit für die Auslandsdienstlehre. Weder die Zuständigkeiten für arbeitsrechtliche oder besoldungsrechtliche noch steuerrechtliche Fragen sind befriedigend geklärt! Schulverein, Botschaft, Bundesverwaltungsamt, Finanzamt und Bundesland können sich gegenseitig die Verantwortung zuweisen. Rechtliche Überprüfungen sind praktisch unmöglich, zumal, um die Verwirrung vollständig zu machen, auch noch das Recht des Gastlandes hineinspielt.

Über den Gesamtkomplex der einzugebenden Rechtsbeziehungen wird man vor Vertragsabschluß beim Bundesverwaltungsamt nur sehr unzureichend informiert. Die eigentliche Erwartung, als ‚deutscher Beamter ins Ausland‘ zu gehen, erfüllt sich jedenfalls nur bei den ständigen Querelen mit der Beihilfestelle über nicht nach deutschen Bestimmungen erstellte Arztrechnungen. Tatsächlich stellt man jedoch bald fest, daß es zwar ‚deutsche Beamte‘ im Ausland gibt, man selber aber offenbar nicht dazugehört! Der Traum vieler Politiker im Inland, die Lehrer als Beamte zweiter Klasse zu installieren, ist im Ausland bereits Realität! Botschaftsangehörige, Goethe-Institutsmitarbeiter und Verbindungsbeamte verschiedener Behörden haben tatsächlich ein beamtenrechtliches Verhältnis zum Bund, der damit natürlich auch seiner Fürsorgepflicht für sie nachkommen muß.

Für uns Auslandsdienstlehrkräfte gilt dieses nicht, obwohl wir nach dem Verpflichtungs- und Zuwendungsbescheid einem besonderen Treueverhältnis zum Bund unterworfen sind.

Ich möchte einige konkrete Nachteile, die sich aus unserem Status ergeben, hier darstellen. Da diese aber häufig auch gastland-

*) vgl. auch: Raimund Wattler, Die Rechtsstellung der vermittelten Lehrer an deutschen Schulen im Ausland aus der Gesamtschau des Auslandschulwesens, Frankfurt/M, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, 1994

spezifisch sind, ist diese Aufzählung sicher nicht vollständig!

- Zunächst ist da einmal die (beamtenrechtlich sicher nicht zu vertretende) Kürzung unseres Grundgehalts um 8,3 %, eine perpetuierte ‚zeitweilige‘ Maßnahme aus einer der vorhergegangenen Sparwellen.

- Da die Verträge mit der Schule als eigentlichem Arbeitgeber keine Gehaltszusagen enthalten, sondern lediglich den Hinweis auf einen Zuwendungsbescheid des BVA nach geltenden Richtlinien, besteht auch kein Anspruch auf bestimmte, während der gesamten Vertragszeit garantierte Leistungen.

Die Zuwendungen (die sich meistens an den für Beamte geltenden Bestimmungen des Auswärtigen Amtes orientieren, diesen aber nicht unbedingt gleichen) sind durch Änderung der Vergaberichtlinien jederzeit kürzbar, ohne daß eine gesetzliche Weisung erfolgen muß.

Dabei werden insbesondere die Zuwendungsteile, die offiziell keine direkte Gehaltssatzfunktionen haben (Schulbeihilfe, Mietzuschuß, Umzugskostenerstattung, usw.), recht häufig und sogar während eines laufenden Vertrages geändert!

Eine ganze Reihe von Nachteilen und Rechtsunsicherheiten gegenüber den übrigen Auslandsbeamten ergibt sich aus der nicht gewährten Immunität:

- Große finanzielle Nachteile ergeben sich z. B. daraus, daß die Auslandsdienstlehrkraft alle nationalen Steuern, Gebühren und Abgaben des Gastlandes, auch bei uns völlig ungebräuchliche und Luxussteuern (z. B. auf Pkw), in voller Höhe zu bezahlen hat.
- Die Haftpflicht des Arbeitgebers entspricht nicht deutschen Bestimmungen, obwohl andererseits häufig haftpflichtproblematische Arbeitsleistungen nach deutschen Kriterien (Klassenfahrten, Sportfeste, Projektstage etc.) verlangt werden. Im Schadensfall erfolgt dann eine Beurteilung nach Gastlandsrecht, bei der die Auslandsdienstlehrkraft durchaus das Nachsehen haben kann.
- Der dargestellten rechtswidrigen Besteuerungsvereinbarung in Deutschland entspricht eine vermutlich ebensolche im Gastland.
- Die abgeschlossenen Mietverträge sind häufig nach Gastlandrecht rechtswidrig. Inwieweit man sich damit (z. B. durch Beihilfe zur Steuerhinterziehung im Gastland) strafbar macht, bleibt dahingestellt.

- Durch eine völlig unzureichende Information über die Rechts- und Steuerbestimmungen im Gastland entstehen häufig überflüssige und ärgerliche Zusatzkosten in Form von Zusatzgebühren, Strafen oder Mahngebühren! Die deutsche Auslandsvertretung fühlt sich hier nicht zuständig (ist auch häufig über BVA-Sonderregelungen gar nicht informiert), da man ja für sie weder Auslandsbeamter ist noch einer exportintensiven deutschen Firma angehört. Fast alle Informationen dieser Art bekommt man als Privatinformationen von Kollegen nach dem Motto: ‚Oh ja, vor vier oder fünf Jahren gab es mal einen, der hat auch dies oder jenes so und so gemacht, aber wer weiß, ob das heute noch gilt?‘.

Information ist sowieso eines der dunkelsten Kapitel in der Beziehung BVA-Auslandsdienstlehrkraft: während man früher überhaupt nur sporadisch informiert wurde, wird man durch das neue ‚Info‘ jetzt wenigstens noch zusätzlich über BVA-Personalia und Veröffentlichungen von ZfA-Mitarbeitern in Privatverlagen (mit Bestellzettel!) informiert. Informationen über allgemeine wichtige Änderungen im Beamtenbereich in der Bundesrepublik, z. B. über die die Zuwendungen betreffenden Änderungen des Gehalts (z. B. neue Kindergeldregelung o. ä.), erhält man jedoch in der Regel auch hier nicht. Auch die Abrechnungsformulare der Zuwendungen erfordern fast ein Zusatzstudium, und es liegt dabei sicher nicht nur an den im EU-Bereich manchmal verzehnfachten Postlaufzeiten des Botschaftskurierdienstes, daß man Änderungen in den gezahlten Zuwendungen in der Regel als erstes aus den Bankauszügen erfährt! Nicht oder zu spät reklamierte Minderzahlungen nach dem Motto ‚es wird schon stimmen‘ können schließlich auch ein Sparpotential darstellen!

Durch die gewählte Vertragsgestaltung ergeben sich zusätzlich in fast jedem Lebensbereich der Auslandsdienstkraft Rechtsunsicherheiten mit häufig unkalkulierbaren Risiken:

- die allgemein geübte Praxis, die private Krankenkasse in Deutschland weiterlaufen zu lassen, ist sehr fragwürdig. Die Krankenkasse geht davon aus, daß man für einen deutschen Arbeitgeber vorübergehend im Ausland arbeitet. Dies ist nach Interpretation des Bundesverwaltungsamts ja nicht der Fall! Inwieweit die Krankenkassen mit dieser Begründung Leistungen verweigern könnten, sei dahingestellt.

- Ein im Gastland gestohlenen Auto kann zu enormen Wiederbeschaffungskosten führen, da alle Zölle, Steuern und Gebühren von der Auslandsdienstlehrkraft voll zu tragen sind.
- Erhebliche Kosten kann ein sich im Gastland „entspannender Mietwohnungsmarkt“ (wörtliche Begründung des BVA!) verursachen. Er kann zum Ansatz einer aktuellen (natürlich niedrigeren) Fiktivmiete für die bereits bewohnte Wohnung führen, was mit entsprechender Kürzung der Mietzuschuß-zuwendung für die vor der Mietwohnungsmarktentspannung von der Botschaft genehmigte Wohnung verbunden ist. Auch ein Umzug schafft dann in der Regel keine Abhilfe, da die Kosten dafür vom BVA in der Praxis nicht erstattet werden.
- Die an sich schon rechtlich sehr problematische Besteuerung des Einkommens der Auslandsdienstlehrkräfte wird durch die zur Praxis gewordenen ständigen rückwirkenden Änderungen oder Interpretationen von Steuerbestimmungen im Bereich von Doppelbesteuerungsabkommen vollständig zum Vabanquespiel.
- Das Verfahren und die Rechtsstellung bei Erkrankungen der Auslandsdienstlehrkraft (insbesondere natürlich bei längerfristigen Erkrankungen) bleibt völlig unklar. So entfällt z. B. vermutlich der Auslandsdienstzuschlag der Zuwendungen bei längerfristiger Hospitalisierung in Deutschland, obwohl die Familie noch im Ausland ist.
- Auch die vom Bundesverwaltungsamt zugrunde gelegten Richtlinien, die nur teilweise an die Vorschriften des Auswärtigen Amtes angeglichen sind, benachteiligen die Auslandsdienstlehrkräfte gegenüber den Auslandsbeamten erster Klasse:
- Ist es schon schwer zu vermitteln, warum einem Auslandsbeamten zwar zur Erfüllung seiner Aufgaben ein größeres Wohnzimmer für Repräsentationszwecke zusteht, der Auslandsdienstlehrkraft aber nicht im Gegenzug ein Arbeitszimmer, so ist es völlig unverständlich, warum dem Kind eines Auslandsbeamten 3 m² mehr Wohnfläche zustehen als dem Kind einer Auslandsdienstlehrkraft.
- Umzugskosten werden nicht nach dem eigentlich für Beamte geltenden Bundesumzugskostengesetz gewährt, sondern nach Richtlinien, die weder die tatsächlich entstandenen eigenen Kosten für die Wohnungssuche am Ort noch Mietaufschläge, Ver-

- sorgung der Packer, Trinkgeld, Ummeldungskosten, Fahrtkosten usw. berücksichtigen.
- Obwohl die Auslandsdienstlehrkraft verpflichtet ist, die Landessprache des Gastlandes zu erlernen, werden die Kosten für einen Sprachkurs meist nicht erstattet, während dies für die anderen Auslandsbeamten (und ihre Ehegatten!) normal ist bzw. ihnen sogar kostenlose Intensivkurse während der Arbeitszeit angeboten werden.
- Da das Bundesverwaltungsamt darauf besteht, kein Arbeitgeber für die Auslandsdienstlehrkräfte zu sein, haben Auslandsdienstlehrkräfte natürlich auch keine Mitbestimmungsrechte.
- Behinderte werden diskriminiert, indem ihnen weder die in Deutschland gesetzlich vorgeschriebenen üblichen Vergünstigungen (z. B. geringere Stundenzahl) gewährt werden noch die im Gastland üblichen. „Sie müssen ja nicht in den Auslandsschuldiens gehen“, so die lapidare Begründung des Bundesverwaltungsamts!

Während Auslandsbeamte, insbesondere die direkten Botschaftsangehörigen, schon durch ihre Berufswahl, ihre Kontakte zu anderen Auslandsbeamten und ihre Vorerfahrungen sehr gut auf ihren Auslandseinsatz vorbereitet sind, zahlen Auslandsdienstlehrkräfte bei ihrem in der Regel einmaligen Einsatz durch ihre Unerfahrenheit und die mangelnde Information häufig eine Menge Lehrgeld.

Ich bin überzeugt davon, daß durch den Abbau der mit ca. 120 (meist auslandsunerfahrenen) Mitarbeitern sicher nur noch als Verwaltungswasserkopf zu bezeichnenden „Zentralstelle für das Auslandsschulwesen“ (die als Bund-Länder-Mischbehörde sowie verfassungsrechtlich problematisch ist) und die direkte Angliederung der Auslandsdienstlehrkräfte an das Auswärtige Amt, durch Entrümpeln von Vorschriften, Computerisierung, mehr Pauschalzahlungen (statt der untauglichen und aufreibenden Versuche, die Welt mit deutschen Inlandsvorschriften in den Griff zu bekommen!) und durch die dann erfolgenden Einsparungen bei der jetzt noch teilweise nötigen Erstattung von Gastlandsteuern und -gebühren, die Umwandlung unseres Status in einen regulären Auslandsbeamtenstatus sogar kostensenkend, mindestens aber kostenneutral zu erreichen ist.

Eigentlich ist es Aufgabe der Länder, im Rahmen ihrer Fürsorgepflicht dafür zu sorgen, daß ihre Beamten gegenüber anderen nicht diskriminiert werden. Da die Länder dieser Pflicht bei den Auslandsdienstkräften of-

fenbar nicht oder nur mangelhaft nachkommen, ist meiner Meinung nach hier der VDLIA gefordert, mit allen Mitteln (auch juristischen) dafür Sorge zu tragen, daß der geschilderte unhaltbare Zustand für die Auslandsdienstlehrkräfte schnellstmöglich abgebaut wird. Als deutsche Beamte haben wir sowohl die Pflichten als auch die Rechte, die sich daraus ergeben! Der Status eines Beamten zweiter Klasse ist nicht hinnehmbar!

Gerade weil die Problematik nicht neu ist, fragt man sich, wie es eigentlich zu derartigen Verhältnissen kommen konnte.

Weil man ja offenbar doch auf einen Grundstamm beamteter Lehrer an den Auslandsschulen als der Bundesrepublik verpflichtete „Strukturträger“ Wert legt (immerhin erteilen viele dieser Schulen ja in der Bundesrepublik staatlich anerkannte Prüfungsabschlüsse!), hat man wohl keine privatwirtschaftliche Organisationsform für die ZfA gewählt. Man scheut sich aber andererseits, dies offen zu vertreten und im Sinne des Beamtenrechtes auch für die entsandten Lehrer einzustehen. Zurück bleibt ein diffuses Rechtsbeziehungsgrüpp, das sich mit Sicherheit am äußersten Rande der Legalität bewegt. Und das bei einer Bundesbehörde, von der man eigentlich erwarten sollte, daß sie Gesetze nicht nur den Buchstaben nach, sondern auch dem Sinn nach zu befolgen versucht. Aber ich befürch-

te, daß uns das zu dem ersten Absatz dieses Artikels zurückführt.

Über Staatsverdrossenheit braucht man sich jedenfalls nicht zu wundern, wenn unter dem Motto „Sparen“ das konsequente Ausnutzen von Gesetzeslücken und Rechtsunsicherheiten als Zielvorgabe für die Arbeit von Behörden politisch abgesegnet wird. Das neue Bund-Länder-Rahmenstatut ist dafür ein treffendes Beispiel und zeigt, welche Folgen permanentes Dulden und Tolerieren in diesem Bereich hat: die Festschreibung des Status „Programmlehrkraft“ als zusätzliche Sparversion der Auslandsdienstlehrkraft!

Ich befürchte, daß gerade im Zuge der neuesten Sparmaßnahmen – laut Walter Schmidt, dem Leiter der ZfA sollen ja sämtliche neue Aktivitäten in Osteuropa, Ostasien und Australien (und die sind nach der Wende erheblich!) durch „Umverteilung im Rahmen der Gesamt-Ist-Zahl von 1 210 Auslandsdienstlehrkräften ermöglicht werden – auch die „normalen“ Auslandsdienstlehrkräfte wegen der leichten Änderungsmöglichkeiten der Zuordnungsvorschriften bald zu Sparbeamten dritter Klasse gemacht worden sein werden, ein Zustand, der dann wohl nur noch Naivlinge, reine Abenteurer oder verkrachte Existenzen als „Strukturträger“ in den Auslandsschuldienst locken wird.

Klaus G. Schröder

SCHULE

Nachrichten aus den Niederlanden

Kaum Wartezeiten für Absolventen der Lehrerausbildung

Von den Studenten, die 1992 und 1993 in den Niederlanden eine Lehrerausbildung für den Primarunterricht absolviert haben, konnten 91 Prozent eine Stelle finden. Drei Viertel der Absolventen bekamen eine feste Anstellung, die sie in den meisten Fällen schon während oder sofort nach der Ausbildung fanden. Vor allem Teilnahme an einem Vertriebs-Pool und ein Schulpraktikum sind – neben Stellenanzeigen in regionalen und überregionalen Tageszeitungen – wichtig bei der Suche nach einer Anstellung. Am größten sind die Erfolgsaussichten im Landeswesten (78 %), am kleinsten im Süden und Norden des Landes (60–63 %). Etwa 40 Prozent der Lehrer haben heute eine Stelle in einer anderen Region als der, in der sie studiert haben.

Der Zustrom zur Lehrerausbildung für den Primarunterricht ist 1994 gegenüber 1993 von ca. 5 900 auf ca. 6 800 Studenten gestiegen. Die Leiter

der Ausbildungsinstitute schreiben diesen Anstieg vor allem der Verbesserung des Anfangsgehalts von Lehrern und den Prognosen für die Zunahme der Planstellen zu.

Schulen erhalten zusätzliche Mittel für „Studienhaus-Projekt“

Die 500 Schulen für Allgemeinbildenden Unterricht der Oberstufe (HAVO) und Vorwissenschaftlichen Unterricht (VWO) in den Niederlanden erhalten dieses Jahr durchschnittlich 40 000 Gulden zusätzlich für die Einrichtung einer Mediathek und für bauliche Maßnahmen, die erforderlich sind, um die Schule als „Studienhaus“ für Schüler der oberen Klassen einzurichten. Der Ausdruck „Studienhaus“ bezeichnet eine Schulorganisation, in der die Schüler das eigene Studium zunehmend selbst planen und selbständiger in Gruppen arbeiten, Aufträge ausführen und weniger Klassenunterricht erhalten. Die Aufgabe des Lehrers verlagert sich dabei vom Unterrichten auf die Betreuung.

Fünf Thesen zu den Möglichkeiten und Grenzen deutscher Schulpolitik im Ausland

aufgezeigt am Beispiel der berufsbildenden Zweige

1. These:

Die deutschen Schulen im Ausland haben in bezug auf die berufsbildenden Zweige die deutschen kulturpolitischen Zielsetzungen bislang nur in sehr eingeschränktem Maße umgesetzt und damit ihrer Funktion als Instrumente der deutschen auswärtigen Kulturpolitik im Schulwesen nur unzureichend entsprochen.

Die mangelnde bzw. eingeschränkte Umsetzung dieser Zielsetzungen liegt dabei in den Schulen selbst – in ihrer Trägerschaft, ihrer Organisation und Struktur als Privatschule, ihrer traditionellen Ausrichtung, ihrer sich aus der Mittel- und Oberschicht rekrutierenden, vornehmlich auf ein Studium ausgerichteten Schülerschaft sowie ihren Umfeldgegebenheiten – begründet.

Da die Planung und Realisierung der berufsbildenden Zweige ausschließlich den Schulen überlassen wurde, standen dementsprechend die Eigeninteressen der Schulvereine und nicht die Bedürfnisse und Probleme des Sitzlandes in diesem Bereich des Bildungswesens im Mittelpunkt.

Bedingt durch geringe Auswahlmöglichkeiten und einseitige Ausbildungsangebote, die aus dem unmittelbaren Schulumfeld erwachsen, kommt das Bildungsangebot dieser

Zweige den Berufsvorstellungen nur eines geringen Teils der Schülerschaft entgegen. Dennoch erfolgte keine soziale Öffnung der Zweige für interessierte Schüler aus unteren Gesellschaftsschichten auf Grund überkommener traditioneller Einstellungen der Elternschaften, der finanziellen Schwierigkeiten der Schulvereine, der befürchteten unüberbrückbaren Bildungsunterschiede und der deutscherseits geforderten zweisprachig ausgerichteten Berufsausbildung.

Ein Ausbau der Zweige in Form eines Modells, das den Sitzländern die Möglichkeiten neuer Wege im Auf- und Ausbau des landeseigenen Berufsbildungswesens aufzeigen könnte, und eine intensive Mitwirkung an Bildungsreformen wurde von den mit ihrem eigenen Entwicklungsprozeß beschäftigten Schulen auf Grund finanzieller, organisatorischer und fachlicher Überforderung nicht realisiert.

2. These:

Die Bundesrepublik Deutschland hat, um die Effizienz ihrer Schulpolitik im Ausland zu steigern, die Möglichkeiten einer zielgerichteten Einflußnahme im Sinne des Rahmenplans für auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen von 1978 in bezug auf die berufsbildenden Zweige nicht genutzt. Infolgedessen hat sich an der Position der deutschen Schulen im Ausland nichts Entscheidendes verändert.

Es wurde weder eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den an den berufsbildenden Zweigen interessierten Schulen zur Abstimmung der Vorstellungen und Zielsetzungen bzw. zur Abklärung der Realisationsmöglichkeiten innerhalb der jeweiligen schulischen Umfeldgegebenheiten realisiert noch eine entsprechende bilaterale Zusammenarbeit mit den Sitzländern angestrebt, die als Schwerpunkt des Rahmenplans galt.

Die von der Enquête-Kommission geforderte Zusammenarbeit zwischen der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen, dem Bundesministerium für wirtschaftliche

Zusammenarbeit und der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit wurde nicht realisiert, ebenso wenig wie die Koordination zwischen den deutschen und internationalen Entwicklungs- und Bildungshilfeaktivitäten und dem deutschen Auslandsschulwesen, so daß die nicht koordinierte Zweigleisigkeit des Kulturtransfers der Bundesrepublik Deutschland weiterhin erhalten und die Fragen internationaler Entwicklung und Unterentwicklung in diesem Bereich unberührt bleiben.

Die von der Enquête-Kommission übernommenen Reformvorschläge des Rahmenplans berührten weder die traditionellen Ziel-

setzungen, noch stellten sie letztlich die Position der Schulen in den Sitzländern in Frage und führten daher nur zu einem eher pragmatisch-vordergründigen Aktivismus ohne tiefgreifende Wirkung auf die Struktur und pädagogische Ausrichtung der Schulen. Sie entschärften somit einerseits die in der Bundesrepublik Deutschland geäußerte Kritik und vergrößerten andererseits die Kluft zwischen dem deutschen kulturpolitischen Anspruch und der pädagogischen Realität an den Schulen.

Die deutschen Schulen bleiben infolgedessen primär politische Instrumente zur Verbreitung der deutschen Sprache und Kultur, zur Betreuung der Kinder vorübergehend im Ausland tätiger deutscher Staatsangehöriger und zur kulturellen Selbstdarstellung.

Innerhalb der deutschstämmigen Gemeinschaften sind sie weiterhin ein wichtiger Fak-

tor für die deutsche Kulturpflege sowie der Identitätsträger und das wichtigste Kommunikationsmedium innerhalb der deutschstämmigen Gemeinschaften. Sie dienen ihren Mitgliedern als Mittel, die soziokulturelle Identifikationsproblematik durch Installation des Deutschunterrichts und Orientierung an deutschen Unterrichts- und Erziehungsvorstellungen zu lösen.

Durch ihre Organisationsform als schulgeldpflichtige Privatschule im Bildungssystem des Sitzlandes und ihre gesellschaftliche Allokation behalten sie ihre Insellage im Bildungssystem des Sitzlandes und tragen auf der Basis der gegenwärtigen innenpolitischen Machtkonstellationen und Interessenlagen der führenden Gesellschaftsschichten durch ihr konservatives und systemstabilisierendes Wirken auch weiterhin zur Festigung bestehender Sozialstrukturen bei.

3. These:

Eine Übertragung derartiger Schulsystemanregungen, die aus einem hochindustrialisierten Gesellschafts- und Bildungssystem wie der Bundesrepublik Deutschland stammen, in den Großteil der Sitzländer der deutschen Schulen ist unter diesen Bedingungen äußerst problembehaftet.

Da das deutsche Bildungsangebot dominiert, werden die anders gearteten Bildungsstrukturen dieser Sitzländer, die Teil der politischen, ökonomischen und kulturellen Strukturen einer Gesellschaft sind und vielschichtige Interdependenzen aufweisen, nicht berücksichtigt. Folglich werden bei einer Übertragung die gravierenden Fehlentwicklungen, die zu der Krisensituation des Bildungs- und Berufsausbildungssystems in diesen Ländern geführt haben, nicht aufgehalten.

Bei einer ungeprüften Übertragung werden zudem die Unzulänglichkeiten des industriestaatlich geprägten Systems im Geberland mit übernommen. Darüber hinaus wird die Abhängigkeit der Länder von ausländischen Mustern, Lieferungen und Leistungen in Bildung und Wissenschaft verstärkt und die Unterschiedlichkeit der Interessen- und Bedürfnissituation von Industrieländern und peripheren Regionen untermauert.

4. These:

Zur Durchführung angemessener Reformen an den deutschen Schulen im Ausland, die Einfluß auf deren Struktur und Arbeitsweise nimmt und deren Sitzländern Nutzen bringt, muß eine grundlegende schultheoretische Auseinandersetzung im Rahmen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit ihnen erfolgen, die das Primat der Politik in diesem Bereich in den Hintergrund drängt.

Der Prozeß der wissenschaftlichen Erforschung der bestehenden Erziehungswirklichkeit an den deutschen Schulen im Ausland muß zunächst in Form der empirischen schultheoretischen Untersuchungen über die Arbeit und Funktion, die Phänomene und Probleme der Auslandsschulen und deren Eingebundenheit in die unterschiedlichen Bedingungsfelder und Bildungs- und Erziehungssysteme der Sitzländer eingeleitet werden, die dann eine systematische Analyse im Rahmen

der Vergleichenden Erziehungswissenschaften ermöglicht.

Diese umfangreiche schultheoretisch ausgerichtete Forschungsarbeit muß über eine unmittelbare Projektbezogenheit hinausgehen und vor allem grundlagenorientiert, mittel- bis langfristig angelegt und interdisziplinär ausgerichtet sein.

Auf dieser Grundlage müßte ein theoretisches Konzept für die deutschen Schulen im Ausland entwickelt werden, in das spezielle,

wissenschaftlich auf ihre Berechtigung und Umsetzbarkeit hin überprüfte kulturpolitische Zielsetzungen der Bundesrepublik Deutschland eingebunden sein können.

In dieses Konzept sollten u. a. die Erfahrungen und Erkenntnisse der interkulturellen Erziehungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland, z. B. in bezug auf die bikulturelle und bilinguale Einbindung von Ausländerkin-

dern und deren Integrationsprozesse, einfließen und rückgekoppelt werden. Zum anderen sollten sich in den Forderungen und Zielsetzungen für die deutschen Schulen im Ausland die im Rahmen vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung gewonnenen Erkenntnisse über die Bedingungen für Schulen andersethnischer Gruppen oder anderer Staaten in verschiedenen Ländern widerspiegeln.

5. These:

Diese umfangreiche schultheoretische Forschungsarbeit über die deutschen Schulen im Ausland muß in eine internationale Bildungsforschung und -planung eingebettet werden, die u. a. auch die Basis für eine umfassende, auf wissenschaftlicher Erkenntnis beruhende Innovation der Zielsetzungen der deutschen auswärtigen Kulturpolitik im Schulwesen schafft.

Nur im Rahmen einer vielschichtigen interdisziplinären wissenschaftlichen Kooperation, bei der internationale Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung mit einbezogen werden, läßt sich ein neues Konzept innerhalb des deutschen Auslandsschulwesens entwickeln, das über partielle Modernisierungen oder Effizienzsteigerungen hinaus die globalen gesellschaftlichen Entwicklungen und die vorhandenen Abhängigkeitsverhältnisse berücksichtigt, damit gleichzeitig zu einer Überwindung des Nationalismus bzw. Eurozentrismus in der diesbezüglichen Forschung beiträgt und dem bisherigen Primat der Politik in diesem Bereich der deutschen auswärtigen Kulturpolitik einen angemessenen Stellenwert zuordnet.

Innerhalb einer multidisziplinär ausgerichteten internationalen Bildungsforschung muß es zum Ausbau theoretischer Ansätze kommen, deren Ergebnisse sich einerseits für den

Entwurf, die Durchführung und Evaluierung praktischer Projekte nutzen lassen und damit auch dem Orientierungsbedarf bildungspolitischer Intervention entgegenkommt. Andererseits muß das Problem der Realisierung einer offenen, aber auch kritischen wissenschaftlichen Politikberatung gelöst werden, um zu verhindern, daß die Erziehungswissenschaften nur zur Legitimation der auf der Ebene von Politik oder Verwaltung beschlossenen Grundsatzentscheidungen herangezogen und damit in den Dienst nationalstaatlicher Interessen gestellt werden.

Darüber hinaus kann auf dieser Ebene die Konzeptualisierung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern aus den Sitzländern der deutschen Schulen vorgenommen werden und damit u. a. vor allem in den Ländern der Dritten Welt Hilfe zur Entwicklung von Bildungsforschung gegeben werden.

Yvonne Dettmer

Rechtschreibreform auch in den Niederlanden!

In den Niederlanden gelten ab 1. August 1996 neue orthographische Regeln. Behörden und Bildungswesen werden die neue Orthographie sofort beachten. Auch Flandern ist von dieser Regelung betroffen. Für Schulen und staatliche Abschlußprüfungen gilt eine Übergangsregelung. Schüler, die im Schuljahr 1996–1997 die höchsten Klassen besuchen, brauchen die neuen Rechtschreibregeln 1997 in Tests und Prüfungen noch nicht zu beachten. Erst 1997–1998 werden die Regeln für die Abschlußklassen gelten.

Da die Veränderungen nur bescheiden sind, müssen Lehrmittel nicht sofort erneuert werden. Die

Anpassung von Lehrbüchern braucht erst nach und nach bei Neuauflagen oder Nachdrucken zu erfolgen. Jede Schule des Primar- und Sekundarunterrichts erhält vom Minister mindestens zwei Ausgaben der „Woordenlijst der Nederlandse taal“ (Wörterverzeichnis der niederländischen Sprache, im Volksmund „Het groene boekje“).

Die orthographischen Veränderungen betreffen in erster Linie Lehnwörter, Zwischenlaute und diakritische Zeichen (Trema, Bindestrich und Apostroph). Wichtigste Veränderung: die doppeldeutige Präferenzregel für mehr als 12 000 Lehnwörter entfällt zugunsten klarer Eindeutigkeit.

(Niederländ. Bildungspolitik, Mai 1996)

Zur Diskussion um den „Offenen Unterricht“

In Heft 1/95 führte R. Bätz den „Offenen Unterricht“ als eine Unmöglichkeit, als einen Widerspruch in sich selbst (oder für Lateiner: eine *contradictio in adiecto*) vor; er nannte ihn deshalb in Anlehnung an eine klassische Bezeichnung aus einem offenbar urbayrischen Biologiebuch einen „Wolpertinger der Didaktik“. Postwendend kamen die Einsprüche, die – wie im vorigen Heft angekündigt – diesmal zum Ausdruck kommen: als erstes tritt, von H. Schultz-Gutsche geschildert und gefangen, ein neues Unfütter auf den Plan, der Aspis, der den deutschen Lehrer im Ausland (er weiß nicht, warum) irgendwie an das alte Ägypten erinnert.¹⁾ anschließend führt R. Roth die Auseinandersetzung ganz ernsthaft fort; und schließlich – auch wenn der Artikel vom Verfasser nicht in diesem Zusammenhang eingeschickt wurde – läßt sich P. Schwarz' Darstellung von H. Kapperts Methodenreife durchaus im Zusammenhang mit dem „Offenen Unterricht“ lesen und verstehen – ebenso übrigens wie der vom selben Autor stammende Beitrag über die gemeinsamen historischen Forschungen deutscher und polnischer Schüler, der oben unter der Rubrik „Europa“ abgedruckt ist.

M.E.

Der Aspis und der Unterricht

(1) Bätz (1966) hat gezeigt, wohin man mit der Erlanger Schule geraten kann: natürlich gibt es keinen ‚offenen‘ Unterricht, ebenso wenig wie eine ‚offene‘ Hose; denn diese – als ‚offen‘ konsequent zuende gedacht – wäre ja keine mehr, sondern etwas anderes, vielleicht ein geschlitzter Rock oder irgendsoein Fransengebilde oder was weiß ich! Jedenfalls keine Hose! Und wenn man die Hose nicht missen oder verlieren möchte, macht man das so: man führt das Attribut ad absurdum, um mit der Sache ein anderes Attribut, die ‚geschlossene‘, transparente und begründbare Hose, nicht weiter begründen zu müssen, weil man sich ihrer moralisch, ästhetisch, praktisch, strömungstechnisch und politically correct sicher weiß. Damit wird die ‚geschlossene‘ Hose zur rationalen Hose schlechthin. Q. e. d.

(2) Indessen muß die Logik nicht im Nominalismus enden. Dann nämlich, wenn man langsam, also wirklich denkt. Dann ist der ‚offene‘ Unterricht insofern nicht das Gegenteil von ‚geschlossenem‘ oder ‚geplantem‘ Unterricht, als er natürlich auch geplant, gesteuert und vom Lehrer beherrscht – ach so, da liegt der Hund! – wird, der nur ein bißchen raffinierter verfährt, indem er in menschlicher Bescheidenheit, christlicher Demut oder pädagogischer Einsicht Fragen zuläßt, die Bätz alias Heimann/Otto/Schulz weder stellen wollen noch stellen können: ‚offen‘ für wen? ‚Offen‘ wie? ‚Offen‘ wofür? Bätz kann ganz ruhig (weiter) schlafen: er bleibt der Chef im Ring. Er soll nur einmal um die Ecke denken und soll sein Zeug anders verkaufen: das Guru-Modell ist out, und das manipulierte Selbstbestimmungs-Modell ist in. Bei neuen Automodellen nehmen wir ja auch nicht gleich die Fäuste hoch. Wozu die Aufregung? Bloß weil wir einmal auf die Metaebene (die Bedingungen und Grenzen der Planung des Planes) umschalten müssen? Mit ein bißchen Training schaffen wir das auch noch.

(3) Vielleicht hat der Mann aber doch Recht mit seiner Unruhe und Abwehr, und der Zynismus hilft ihm nicht? Vielleicht ist er mit seinem – und sind wir mit unserem – Zeug wenn nicht an, so doch kurz vor dem Ende, weil wir diese

¹⁾ Es hat der Redaktion keine Ruhe gelassen, dem deutschen Lehrer im Ausland hinsichtlich des Aspis auf die Sprünge zu helfen, und sie ist – obgleich die vom Verf. zitierte englische Literatur in den Südkarpaten nicht greifbar ist – fündig geworden: in Meyers Konversationslexikon von 1893 (eine neuere Ausgabe war nicht zur Hand, doch ist zu bezweifeln, daß in neueren sich derartiges findet). Da liest man in Band 3 auf S. 494 unter dem Stichwort „Brillenschlange“, daß die ägyptische Form, die Uräus- oder Kleopatraschlange, bei den Ägyptern „Ara, bei den Griechen und Römern Aspis (hieß)“. Über dieses Tier wird im selben Artikel folgendes berichtet: „Sie nährt sich von Mäusen, Vögeln und Reptilien, schwimmt und klettert gut, bläht bei Angriff (...) den Hals auf und speit aus einer Entfernung von 1 m gegen den Angreifer, dabei immer nach den Augen zielend. Der giftige Speichel wirkt ätzend.“ Damit ist verständlich, warum sie auch den Namen „Speischlange“ trägt.

komischen Schlüsselqualifikationen, von denen keine Sau weiß, wie man das nun wieder unterrichten soll, selbst nicht haben? Vielleicht denken wir uns deshalb eine Horror-Show als ‚Ideal‘ aus: ‚Lehrer und Schüler können gemeinsam für die Geltungsansprüche ihres Unterrichts argumentieren‘? Vielleicht machen wir sowas, weil wir einfach zu langsam sind oder nicht schlau genug oder nicht so gut ausgebildet oder zu faul zum Lesen oder ...? Na klar sind wir das, jedenfalls irgendwas davon. Also gibt es vielleicht doch ein Problem, das sich nicht darauf reduzieren läßt, daß es bis zur Pensionierung noch etwas hin ist.

Der ‚offene‘ Unterricht wäre – so betrachtet – die völlig alogische und untheoretische Antwort auf die Frage, wen wir heute und morgen mit dem nicht-‚offenen‘ Unterricht in einem – nun endlich – ernsthaften Sinne treffen und erreichen. Wer darauf ehrlich antworten kann: ‚(Fast) alle meine Schüler‘, dem bleibe es völlig unbenommen, zu sein und zu bleiben, wie er sein und unterrichten kann. Indessen scheint es einige merkwürdige Lehrer zu geben, die sich diese Antwort nicht mehr zutrauen, ohne daß man sie als Spinner, Schwätzer oder Dünnbrettbohrer abtun könnte. (Naja, versuchen kann man’s ja.) Im Gegenteil, sie machen Sachen und können Dinge, die ich nicht kann, und man munkelt, es gelinge ihnen sogar, und nicht nur das, sie seien sogar zufrieden(er)! Es ist nicht einmal auszuschlie-

ßen, daß auch deren Schüler ein bißchen lernen! Und dann wieder ich mit ’ner Vertretung in der 6a, und letztes Jahr fast ’ne Bypass-Operation, und jetzt die auch noch mit ihrem ‚offenen‘ Unterricht. Im Grunde ist das eine persönliche Schweinerei!

(4) Man kann, aber muß das nicht psychologisieren. Zu theoretisieren und zu logeln gibt es nichts, denn wir betreiben ein nichttheoriefähiges (Kunst-)Handwerk. Nachzudenken oder – besser – zu sinnen gibt es allerlei, und der ‚offene‘ Unterricht scheint eine recht sinnreiche Spielwiese zu sein, auf der sich manches mit Gewinn für manche ausprobieren läßt. Ich muß auf keine Spielwiese gehen, – aber ich darf. Gehe ich, so finde ich nichts oder einen Wolpertinger oder sogar ein Einhorn, jenes scheue Tier, ‚das nur eine reine Jungfrau zähmen kann‘. Und die wollte ich schon immer mal treffen.

H. Schultz-Gutschke

Literatur:

- Bätz, R.: Ein Wolpertinger der Didaktik: ‚Offener Unterricht‘, in: Der deutsche Lehrer im Ausland, 43 (1996), H. 1, S. 53–54.
 Lum, P.: Fabulous Beasts. – 1952.
 Robinson, M. W.: Fictitious beasts. – 1961.
 Mode, H.: Fabeltiere und Dämonen. – 1973.

Zur Polemik um den „Offenen Unterricht“ Eine Entgegnung – eine Standortbestimmung

1. Offene Unterrichtskonzepte haben eine lange Tradition. Zunächst müssen die reformpädagogischen Konzepte der 20er und 30er Jahre genannt werden: Maria Montessori, Célestin Freinet, Peter Petersen, Rudolf Steiner – um nur einige zu nennen. Seit den 60er Jahren liegen Erfahrungen aus den USA und aus Skandinavien vor, seit den frühen 70er Jahren beschäftigt sich auch die deutsche Erziehungswissenschaft intensiv mit „Offenen Curricula“. Zahllose Veröffentlichungen belegen inzwischen, wie innovativ und fruchtbar sich die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit diesem didaktischen Konzept ausgewirkt hat. Schließlich ist – oft seit Jahrzehnten schon – „Offener Unterricht“ fester

Bestandteil der Richtlinien vieler Bundesländer und überdies überzeugende, beobachtbare Praxis an vielen Schulen – weltweit übrigens.

2. Ausgangspunkt für die Konzeption „Offener Curricula“ ist die Forderung nach der „Erweiterung der Selbständigkeit der Schüler im Unterricht“. Es wird der Anspruch erhoben, den Schüler zum „Subjekt“ seiner Lernprozesse werden zu lassen. Eine Forderung, die exakt den lerntheoretischen Forschungsstand trifft (vergl. Bruner 1971 und Vester 1981). Bereits 1972 (!) formulierte Brügelmann sechs Merkmale „offener Curricula“:

Offenheit des Entwicklungsprozesses
Normative Offenheit
Inhaltsoffenheit

*Instrumentelle Offenheit
Didaktische Variabilität
Offenheit des Lernerfolgs*

3. Damit sind die erkenntnis- und handlungsleitenden Prinzipien der Curriculumforschung wie auch der Unterrichtsorganisation genannt. Planung von Unterricht in diesem Sinne bedeutet demnach, gemeinsame Planung von Lehrern und Schülern (vergl. dazu auch Deutscher Bildungsrat 1974).

Lernziele werden unterschieden in Lehr- und Lernziele (vergl. Garlichs u. a. 1974) und haben nurmehr „heuristische“ (richtungsgebende), vorläufige Funktion.

Dem entspricht auch die Tatsache, daß „die Kommunikation von Lehrern und Schülern ungeachtet aller Vorgaben letztlich die Gestalt des Unterrichts bestimmt“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. A 30). Dem Schüler werden keine standardisierten Lernbedürfnisse mehr unterstellt, er wird als aktiv handelnder Planer seiner eigenen Lernprozesse ernst genommen.

4. Diese Postulate sind inzwischen in vielen Schulen und im Unterricht vieler Lehrerinnen umgesetzt: alltägliche Praxis. Vor allem in den Grundschulen hat sich „Offener Unterricht“ etabliert. Nicht zuletzt auf der Grundlage großer Anstrengungen der Kolleginnen und Kollegen. Bedeutet doch die Umsetzung eines solchen Konzeptes eine veränderte Lehrerrolle, eine veränderte Sicht der Dinge. Auch für uns Lehrende gilt, die nachhaltigste Form des Lernens besteht im Sammeln von Erfahrungen, im Beobachten und Erkennen durch Tun: Learning by Doing (Dewey). Das setzt Lernbereitschaft voraus. Aus vielen Gesprächen und Erfahrungen in Seminaren weiß ich, daß es sich lohnt. Veränderte Unterrichtsformen entlasten LehrerInnen, bringen auch ihnen mehr Spaß und Befriedigung. Sie führen zu einem anderen Klima und – sie zeigen Erfolg bei den Schülern.

5. „Offener Unterricht“ entspricht nicht nur dem Postulat einer „Offenen Gesellschaft“ (Popper), er ist nicht nur eine angemessene Reaktion auf die „neue Unübersichtlichkeit“ (Habermas 1985) und ihre Herausforderungen, er wird auch den Forderungen einer veränderten Lebens- und Arbeitswelt gerecht. Wer in modernen, hochkomplexen Gesellschaften zurechtkommen will, muß lebenslang lernbereit sein.

„Handlungsfähig zu werden in offenen gesellschaftlichen Situationen bedeutet, auch in offenen Lernformen selbsttätig und in Eigeninitiative lernen zu können“ (Hopf 1996).

Zunehmend kritisieren führende Wirtschaftsmanager die mangelnden Fähigkeiten junger Führungskräfte. „Das vorsintflutliche, utilitaristische Denken, das in staatlichen Schulen gelehrt wird, ist unfähig, Innovationen, Phantasie und Teamarbeit zu fördern. Utilitaristisches Denken führt zu einer Konzentration auf das Mach- und Wiederholbare, dabei engt es die Wahrnehmung der Wirklichkeit ein und konditioniert zu eingleisiger Zielstrebigkeit, zu Zeitdruck und Vorurteilen“ (Hormann 1995).

Erst kürzlich hat der Bundespräsident zum Lernen heute Stellung bezogen: „In den Schulen und Hochschulen sollten sich die Auseinandersetzungen des jungen Menschen mit der Unübersichtlichkeit des modernen Lebens fortsetzen und in möglichst hohen Lerneffekten niederschlagen. Mit Lerneffekten meine ich aber nicht die Anhäufung von möglichst viel Spezialwissen in Form von Fakten und Daten. (...) Worauf es ankommt, ist die Vermittlung von Kompetenzen zur Problemlösung, der praktischen ebenso wie der gedanklichen“ (Herzog 1996).

Offene Unterrichtskonzepte stellen gerade die Problemlösung in den Mittelpunkt, sie fördern und fordern das forschende, entdeckende Lernen. Sie vermitteln vielfältige soziale Kompetenzen und verlangen Phantasie und Ideen.

6. Last but not least: Offener Unterricht ist vor allem auch ein anderer Umgang mit Kindern – nicht nur eine andere Lernmethode.

Lernen soll auch heißen: „die Welt neu schaffen“. Dazu gehört die Anerkennung der Tatsache, daß verschiedene Kinder in verschiedenen Welten leben, daß sie (auch deshalb) sehr unterschiedlich lernen. Schon aus diesem Grund ist „Offener Unterricht“ die angemessene Form des Unterrichts. Offenheit auch für die verschiedenen Kulturen, die verschiedenen sozialen Erfahrungen. In diesem Sinne ist „Offener Unterricht“ gerade für Auslandsschulen besonders wichtig (vergl. Roth 1992 und 1993).

Reinhard Roth

Literatur

- Brügelmann, H.: Lernziele im offenen Curriculum. In: Thema Curriculum. Heft 2, 1972
 Bruner, J.: Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart 1971
 Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Forderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Stuttgart 1974
 Garlich, A./Heipcke, K./Messner, R./Rumpf, H.: Didaktik offener Curricula. Weinheim/Basel 1974

Habermas, J.: Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. In: ders.: Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften. Ffm. 1985
 Heipcke, K.: Lehrziele und Handlungsziele im Unterricht. In: Garlichs, A. u. a.: Didaktik offener Curricula. Weinheim/Basel 1974
 Herzog, R.: Rede des Bundespräsidenten bei der Jahrestagung der Evangelischen Akademie in Tutzing. Dokumentiert in: Süddeutsche Zeitung vom 18. 1. 1996, S. 8
 Hopf, A.: Welchen Lernbegriff braucht die Grundschule? In: Grundschule Heft 2/1996
 Hormann, J.: Management am Scheideweg. In: Süddeutsche Zeitung vom 2./3. 12. 1995

Messner, R.: Didaktische Planung und Handlungsfähigkeit der Schüler. In: Garlichs, A. u. a.: Didaktik offener Curricula. Weinheim/Basel 1974
 Popper, K. R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bern 1958
 Roth, R.: Offener Unterricht an Deutschen Auslandsschulen. In: Der deutsche Lehrer im Ausland. 39. Jg., Heft 4/92
 Roth, R.: Wochenplanunterricht an Deutschen Auslandsschulen. In: Der deutsche Lehrer im Ausland. 40. Jg., Heft 3/93
 Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München 1978

Wie man Spickzettel anfertigt und auch sonst eine Menge lernen kann

Eine Woche Methodentraining im Gymnasium

Moskau, New Dehli, New York – die Themen handlungsorientierter Unterricht, Methoden- und Kommunikationstraining für Lehrer und Schüler sind in. Die „Zentralstelle für das Auslandsschulwesen“ in Köln hat die Zeichen der Zeit erkannt und fördert das neue schulische Denken, wo und wie immer es geht. Anreger und Mentor dieses neuen Lernens in der Schule ist Dr. Heinz Klippert, Dozent am EFWI (Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut) im pfälzischen Landau, und mit seinen Studententagen, Trainingskursen und Publikationen in Schulen bundesweit gefragt, auch im Ausland, wo er immer wieder zu Tagungen für Multiplikatoren an deutschen Schulen in verschiedenen Weltregionen eingeladen wird. Erst neulich weilte er in der „Zentralstelle“, um dort Fachberater in einem mehrtägigen Training mit dem schulischen Methodenlernen vertraut zu machen.

Der folgende Beitrag berichtet über das Klippertsche Lernen an einem Gymnasium in der Pfalz, wo Fünftklässlern in einem Crash-Kurs eine Woche lang methodisches Arbeiten beigebracht wurde, eine der Grundlagen, wenn offener Unterricht oder Freiarbeit überhaupt funktionieren sollen.

„Spickzettel sind ganz wichtig“. Studiendirektor Fritz Herrgen vom Trifels-Gymnasium im pfälzischen Annweiler meint diesen Satz ernst. Um so mehr staunen die Fünftklässler im weiten Viereck ihres Biologiesaals. „Wie lerne ich am besten, wie plane ich mein Lernen?“ heißt das Thema an diesem Dienstagvormittag, der so ganz anders aussieht als alle anderen Schultage. Die ganze Woche schaut anders aus und erinnert nur noch wenig an einen normalen Unterricht mit dem Lehrer vorne an der Tafel und den Schülern, die zuhören, mitschreiben oder schlafen.

Für 82 Mädchen und Jungen aller 5. Klassen des Gymnasiums in der Trifelsstadt rückte eine Woche lang die Methodenschulung ins

Zentrum der Unterrichtsarbeit und erhielt damit Vorrang vor der sonst üblichen Stoffvermittlung.

Was kann ich tun, damit ich einen Text im Kopf behalte? Die Schüler schlagen Methoden, Tricks und Kniffe vor: zehnmal durchlesen, unterstreichen, auswendig lernen, von jemandem erklären lassen. Für gute Vorschläge gibt es Beifall, eine Ermunterung zum Sprechen, die auch sonst im Unterricht in Annweiler gepflegt wird. Wie lerne ich für eine Bio-Arbeit? „Spickzettel schreiben“, ruft einer in die Runden und alle lachen. Auf dem Oberschenkel, auf dem Arm oder auf der Innenfläche der Hand finden sich in Tests und Klassenarbeiten die kürzesten und prägnantesten

Zusammenfassungen – leider sind sie dort verboten. Erlaubt sind sie jedoch, wenn man sich auf Prüfungen vorbereitet oder wenn es darum geht, jemanden über eine Sache zu informieren, einen kleinen Vortrag zu halten, Referate, z. B. über die Katze, den Hund und das Kaninchen. Also lernen alle an diesem Morgen, solche Spickzettel anzufertigen, denn Texte zu reduzieren und zu strukturieren sind für Herrgen Basistfähigkeiten, auf die die Schule angewiesen ist. Die Mädchen und Jungen erhalten unterschiedliche Sachtexte: „Die Katze ist ein Schleichjäger“ – „Die Katzen haben einziehbare Krallen“ und eine kurze Abhandlung über das Gebiß und den Schädel der Katze, ebenso Texte über Hund und Kaninchen. Methodenunterricht verbindet sich so mit Fachunterricht. Die 10jährigen suchen in Kleingruppen Begriffe, Daten und sonstige Schlüsselinformationen, markieren sie farbig, unterstreichen sie oder schreiben sie an den Textrand. Wörter und Zahlen werden eingekreist, die für jeden einzelnen wichtigsten Informationen gegliedert auf einen Spicker geschrieben. In den Expertengruppen Katze, Hund, Kaninchen tauschen sie sich aus, stimmen die Schlüsselinformationen untereinander ab, erläutern, wie sie vorgegangen sind und wo es gehakt hat. Barbara Pusch, Gabriela Spilke und Fritz Herrgen mischen sich unter die Gruppen und helfen, denn anfänglich wird natürlich alles mögliche unterstrichen und viel zu viel. Nun ist der Text optisch gut vorbereitet. Bevor es aber ins Plenum geht und das Expertenwissen dort vorgetragen wird, gibt es einen kleinen Probenvortrag in der eigenen Hunde-, Katzen- oder Kaninchenrunde. Experten unter sich. Die Rückmeldungen lassen nicht lange auf sich warten: „Du verwendest immer die gleichen Wörter“, „du mußt lauter reden“, „betone besser und sprich nicht so monoton“, „dein Anfang ist zu langweilig“. Auch von den Lehrern kommen Tips: „Denkt an die Zuhörer, die müßt ihr fesseln, ihr redet schließlich nicht für euch.“

„Mit reinem Fachunterricht kein Blumenpöf mehr zu gewinnen“

Es klingelt, doch es kommt keine Unruhe auf wie sonst häufig in Klassen, wenn die Pause ruft. Das Klingelzeichen zerhackt hier nicht den Unterricht. Wie oft fetzt dieses Läuten dazwischen – in Stunden engagierter Gruppenarbeit oder in wilden Diskussionen über Gott und die Welt zerreißt die Klingel die oft in mühsamer Kleinarbeit aufgebaute Atmosphäre, zerstört einen Ablauf, der ohne

Lehrerdruck und Schülerangst sich selbst steuerte. „Bis morgen“, bleibt dann nur noch zu sagen, Klassenbucheintrag, „auf Wiedersehen“, der nächste Kollege kommt. Nicht hier am Trifels-Gymnasium in dieser Woche, wo alle Fachlehrer der Fünften ihre Stunden zusammengeworfen und für das Methodenlernen zur Verfügung gestellt haben, wo durch organisatorisches Geschick und Entgegenkommen des Kollegiums immer mehrere Lehrer auf einmal mit den Kleinen arbeiten, und zwar so lange, bis die Konzentration nachläßt und Erholung angesagt ist. Ums rechte Lernen, um Arbeits- und Kooperationsformen drehen sich alle Stunden, nicht gegen Fachunterricht und den Stoff, sondern gegen Pausen für das Kurzzeitgedächtnis, gegen ein verengtes Lern- und Bildungsverständnis, das nur das Wiederkäuen von Buchseiten, Tafelanschrieb und Merksätzen fördert, aber nicht den mitdenkenden, selbständigen und kooperativen Schüler. Denn mit der klassischen Belehrung und Darbietung ist es offensichtlich nicht mehr getan. Bei immer mehr Lehrern und Schülern wächst die Skepsis, daß es mit dem herkömmlichen Unterricht und den traditionellen Vermittlungstechniken nicht mehr so weiter gehen kann. Gravierende Lern-, Leistungs- und Motivationsprobleme sind allenthalben festzustellen, nicht nur bei den Schülern. „Wir können mit dem reinen

Interview in der Kleingruppe



Fachunterricht keinen Blumentopf mehr gewinnen“, behauptet Fritz Herrgen, einer der ersten an der Schule, die mitgemacht haben, das Lernen zu verändern. Mit Freiarbeit, Wochenplan, Stationenlernen, Projekt- und Gruppenarbeit, wie alle diese pädagogischen Zauberworte heute heißen, sei es nicht getan, wenn den Schülern die entsprechenden methodischen Instrumente und Strategien fehlten, behauptet er. Anreger und Mentor dieses neuen Lernens in der Schule ist Heinz Klippert, Dozent am EFWI in Landau und mit seinen Studententagen, Trainingskursen und Publikationen bundesweit gefragt, auch im Ausland. Erst neulich kam er von einer achttägigen Trainingseinheit mit deutschen und indischen Lehrern aus New Dehli zurück. Trainingstage, so Klippert, bei denen es vornehmlich um zweierlei geht: zum einen um die „persönliche Sensibilisierung“ der beteiligten Lehrkräfte, zum anderen um das praktische Vorstellen und/oder Durchspielen „erprobter Übungsarrangements“ für den (Fach)Unterricht. Heinz Klippert: „Offener Unterricht verlangt Gestaltungskraft. Handlungsorientierung setzt Handlungskompetenz voraus, eigenständiges Arbeiten erfordert intensive methodische Übungen und Klärungen“. Am Trifels-Gymnasium geben die Lehrer den Schülern vermehrt Gelegenheit dazu. Dieses von der evangelischen Kirche getragene Gymnasium ist eine Pionierschule für das Klippertsche Lernen, das beispielsweise auch in München, Nürnberg und anderswo schon in die Schulen eingezogen ist, nachdem Klippert dort seit langem mit Lehrerkollegien trainiert. Dort hat man schon längst begriffen, was dieser Methoden- und Kommunikationstrainer wert ist.

„Sind unsere alten Lehrkonzepte noch tragfähig?“

In Annweiler begann alles mit einer Lehrerkonferenz vor zwei Jahren, auf der Klippert sein Projekt vortrug. In einer 9. Klasse führte er dann sein Programm durch, Kolleginnen und Kollegen hospitierten und setzten sein Training fort. Auf Lehrerfortbildungstagen außerhalb der Schule wurden die interessierten Damen und Herren intensiv geschult. Zum Methodentraining gesellte sich noch ein Kommunikationstraining hinzu. Mit letzterem begann man bei Schülern in der 11. Klasse. So pendelt das neue Lernen am Trifels-Gymnasium zwischen praktischer Schülerarbeit und Lehrertraining im EFWI. Heute trägt nahezu das gesamte Kollegium dieses Projekt, nur

noch wenige Lehrerinnen und Lehrer stehen abwartend daneben. Schulleiterin Anke Bering-Müller hat gute Gründe für das Methodenkonzept: „Ich habe meine Ausbildung in den 60er Jahren gemacht und unterrichtete Schüler, die ihre Ausbildung im 21. Jh. abgeschlossen haben.“ „Was ergibt sich daraus für uns Lehrer?“ fragt sie, „sind unsere alten Lernkonzepte noch tragfähig, sind die 13 Schuljahre optimal gefüllt, gehen wir mit unseren Ressourcen Zeit, Geld und Manpower in der Schule richtig um?“ Fragen über Fragen, die sich jede Schule stellen sollte, wie sie meint, und die ihre Schule mit neuen Lernmethoden und neuen Organisationsformen teilweise beantwortet hat. Für Klippert ist es wichtig, daß das methodenzentrierte Arbeiten nicht nur sporadisch im Fachunterricht stattfindet, sondern hin und wieder in regelrechten „Crashkursen“ verdichtet wird, die den Schülern Gelegenheit geben, sich ebenso intensiv wie vielschichtig mit methodischen Fragen und Strategien auseinanderzusetzen. Durchgeführt wurden solche Sockeltrainings in Annweiler bisher sowohl im 5. Jahrgang, wenn die Schüler von der Grundschule kommen, als auch in den Klassen 7, 9 und 11. Ermutigende Signale für das Methodentraining kommen mehr und mehr von Elternseite und aus der Wirtschaft, erklärt Schulleiterin Bering-Müller. „Fachkompetenz reicht heute längst nicht mehr aus, um den gewandelten Anforderungen der modernen Arbeits- und Berufswelt gerecht zu werden. Schlüsselqualifikationen wie Teamwork, Organisationskompetenz, zielgerichtet kommunizieren können, Lernstrategien für selbständiges Arbeiten und Sozialkompetenz, um nur einige zu nennen, werden draußen immer stärker gefordert.“ Natürlich müssen neben Eltern und Kollegium vor allem die Schüler bei diesem Lerntraining mitmachen. Aber das ist das geringste Problem, wie wir beobachten konnten. Tina, Stefan und Pascal: „Wenn man aktiv ist, ist man mehr bei der Sache und braucht nicht ständig auf den Lehrer und die Tafel zu schauen. Lernen macht so einfach mehr Spaß.“ Nadja gefiel besonders der Trainingstag, wo es um die Heftgestaltung ging. „Heute seid ihr die Lehrer, die erreichen wollen, daß ihre Schüler leichter lernen und sich neue Dinge besser einprägen“, motivierte Barbara Pusch ihre Schüler. Dazu gehört eine gute Heftgestaltung, hatte sie noch hinzugefügt. Gemeinsam korrigierten die 10jährigen Erdkundehefte aus Nachbarklassen. Geachtet wurde auf Schrift, Überschriften, Schaubilder, Ränder, Unter-

streichungen, die Verwendung von Farben und Symbolen, auf Absätze und Abschnitte. Man besprach gemeinsam die Korrekturen und arbeitete mit den Lehrern zusammen Verbesserungsvorschläge aus. Die besten und schönsten wurden auf Folien gezogen und als Muster mit nach Hause genommen. Wer von den Kleinen früher mit seinen Korrekturaufgaben fertig war, ging in die Saalmitte an einen Kasten und holte sich spielerische Lernmaterialien zu Erdkunde, Deutsch oder Mathematik und verweilte sich damit. Der Vorteil: Lehrer müssen nicht ständig Ruhe anmahnen und die Schüler langweilen sich nicht.

Wer handelnd lernt, lernt am besten

Die Schule in Annweiler ist nicht nur Lern-, sondern auch Lebensgemeinschaft. Deshalb gab es an jedem sechstündigen Trainingsmorgen in der Woche ausreichend Pausen und Stunden für Sport und Entspannungsübungen, dazu ein gemeinsames Frühstück, zweimal auch Mittagessen. „Morgens schmausen wie ein König“, kommentierte Bio-

und Chemielehrer Werner Sperle das üppige Schulfrühstück mit Brot, Butter, Käse, Wurst, Säften, Äpfeln, Müsli, Milch und Eiern. „Das könnten wir öfter machen“, flüsterte Diana Klaus Peter zu. Der nickte mit vollem Mund. So ganz nebenbei gab Lehrer Sperle auch Tips für das gesunde Frühstück. „Vitamine sind wichtig“, weiß Nele, „sonst kann ich nichts behalten.“ Diana ist morgens nicht „gut drauf“, erzählt sie, weil sie wie so mancher ihrer Klassenkameraden ohne was im Magen in die Schule geht. Damit soll jetzt Schluß sein. Und so haben die Fünftklässler am Ende der Woche eine Menge gelernt, nicht nur über Essen, Hunde, Katze und Kaninchen, sondern auch über Lernmethoden und über sich selbst. Nadine weiß jetzt zum Beispiel nach einem einfachen Lerntypentest, daß sie ein Sehtyp ist und Vanessa ein Handtyp und daß nur etwa 20 Prozent von dem, was wir hören, 30 Prozent von dem, was wir lesen, aber 70–80 Prozent von dem, was wir eigenverantwortlich tun, am besten behalten wird. Patrick verwundert: „Wieso lernen denn die Lehrer so etwas nicht?“

Paul Schwarz

Stationen

ein neues Konzept für den DaF-Unterricht?!

Offener Unterricht, Freiarbeit, eigenverantwortliches Arbeiten, Wochenplan und Tagesplan etc. etc. sind termini technici, die in den letzten Jahren in der Fachdiskussion um Schule mit Inhalten gefüllt worden sind.

Gesellschaftliche Veränderungen, ernsthaftes Nachdenken über die Rolle des Schülers, die Rolle der Schule, die Rolle des Lehrers, wissenschaftliche Untersuchungen zum Lern- und Lehrverhalten haben gezeigt, daß andere, neue Unterrichtsformen nötig geworden sind.

Diese Erkenntnis spiegelt sich in den Veränderungen im Schulalltag. Denn die Schule kann nicht weiterhin passive Zuhörer für ein aktives Leben erziehen. Schule kann nicht Menschen ständig dem Willen anderer Personen (des Lehrers) unterwerfen, wo doch später demokratisches und mündiges Verhalten erwartet wird. Menschen, die das Lernen lernen sollen, können nicht ständig belehrt werden, Schüler, die nur Gehorsam auf Anordnung gelernt haben, verlieren jede Planungs- und Entscheidungsfähigkeit.

Schon seit den ersten Versuchen mit neuen Sozialformen, die diesen Überlegungen Rechnung tragen wollen, hat man sich darum bemüht, diese aus gesellschaftlicher Notwendigkeit erwachsenen Veränderungen im meist fächerübergreifenden muttersprachlichen Unterricht auf den Fremdsprachenunterricht an den deutschen Auslandsschulen zu übertragen.

Leider wurde dabei oft übersehen, daß bei diesen Unterrichtsformen das Kommunikationsmittel „Sprache“ im muttersprachlichen Unterricht fast fehlerabgesichert beherrscht

wird, im Fremdsprachenunterricht Sprache aber zu erlernender Unterrichtsinhalt ist.

So mußten überall dort Versuche mit muttersprachlichen Materialien scheitern, wo eine Progression in Wortschatz, Grammatik und Strukturen nicht linear vorgegeben war und der fremdsprachliche Schüler durch das für die Tagesplan-, Wochenplan- und Freiarbeit bereitgestellte muttersprachliche Material zum Versagen – und damit zur Frustration – verurteilt war, auch wenn dieses Material „fremdsprachlich getüncht“ (z. B. Vorgabe von Artikeln, didaktische Reduktion von nicht progressionsgerechten Texten etc.) wurde.

Nun ist in den letzten zwei Jahren aus dieser Erkenntnis heraus an der DS Santiago in Zusammenarbeit mit dem LBI in Santiago ein rein fremdsprachlich ausgerichtetes Konzept entwickelt worden, das sinnvoll die Situation des fremdsprachlichen Schülers mit dem theoretischen Ansatz der Freiarbeit im weitesten Sinne verbindet und zu sicheren Lernerfolgen im Rahmen des zur Zeit an den Deutschen Auslandsschulen eingesetzten Lehrwerkes „Wer? Wie? Was?“ führt.

Mit diesem neuen didaktisch-methodischen Ansatz sollte sich daher jeder DaF-Lehrer auseinandersetzen, verbindet das Konzept doch die Überlegungen, die zum Einsatz von Tagesplan, Wochenplan etc. geführt haben, mit den Möglichkeiten, mit denen DaF-Lehrer aufgrund der reduzierten Sprachkompetenz ihrer Schüler konfrontiert werden.

Die Idee des „Zirkel-Trainings“ wird seit ca. 25 Jahren im Sportunterricht angewendet. In einem festgelegten Raum werden „Trainingsmöglichkeiten“ aufgebaut, an denen die Sportler verschiedene Übungen absolvieren, um bestimmte Fähigkeiten zu trainieren, zu intensivieren, weiterzuentwickeln.

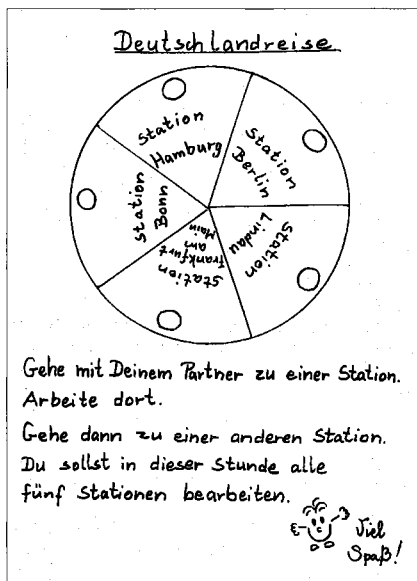
Dieses ist die Grundidee des Unterrichts mit „Stationen“ im DaF-Unterricht.

Anteil der „Stationen“ am DaF-Unterricht

Unterricht mit Stationen ist immer ein Üben bekannter Strukturen, ein Wiederholen von Wortschatz und Grammatik, hin und wieder ein Übertragen bekannter Inhalte auf Unbekanntes. Gelerntes kann schließlich auch beim „Stationsunterricht“ in neue Zusammenhänge gebracht werden. (Neuer Lesetext mit bekanntem Wortmaterial, Bild-Text-Zuordnungen mit verkürzten Texten u. ä. m.).

Schon an dieser Einschränkung läßt sich erkennen, daß Unterricht mit Stationen nicht mehr als ein bis zwei Wochenstunden möglich ist.

Besonders auch für landeskundliche Inhalte hat sich das „Stationentraining“ in der Praxis bewährt.



Wahlmöglichkeiten des Schülers beim Unterricht mit „Stationen“

Wie im muttersprachlichen Unterricht kann der Schüler seinen Arbeitsplatz aus den vorgegebenen Möglichkeiten auswählen (Gruppentisch, Projektor, Tafel, Sitzcke).

Ebenso sucht er sich seinen oder seine Partner, legt die Reihenfolge der zu durchlaufenden Stationen fest, bestimmt das Arbeitstempo selbst und wählt aus den vorgegebenen Inhalten diejenigen aus, die seiner Arbeitsweise angemessen sind.

Aufbau der „Stationen“:

Stationen werden im Klassenzimmer von den Schülern in Zusammenarbeit mit dem Lehrer aufgebaut. An der Tafel, am Tageslichtprojektor, an Gruppentischen, in einer Leseecke – so vorhanden.

Die Stationen können einfach durchnummeriert werden, oder sie erhalten sinnvollerweise Namen, die im Zusammenhang mit der jeweiligen Lektion stehen.

Material an den „Stationen“:

Das Material, das jeder Schüler in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit beim Durchlaufen dieser Stationen bearbeitet, wird in der Regel vom Lehrer, von einer Lehrergruppe erstellt wie jedes andere Unterrichtsmaterial auch; möglich und sinnvoll ist ebenfalls ein gemeinsames Erarbeiten von Materialien mit Schülern und Eltern.

Diese Materialien gehen vom kopierten Arbeitsblatt aus den Arbeitsheften, Lehrerhandbüchern, eigenen „Archiven“ bis hin zu selbst erstellten Landkartenpuzzles, Wendekarten und Satzschiebern, über Stöpselkarten, Drehscheiben und Dominos etc. etc. Je umfangreicher das vorhandene Material, desto motivierter sind die Schüler, desto leichter wird das Gestalten dieser Stationen für den Unterrichtenden.

Bereitgestellt wird das Material in größeren oder kleineren Briefumschlägen, in das es nach Bearbeitung von den Schülern wieder eingeordnet wird.

Wichtig ist, daß bei der Bereitstellung des Materials auf die Progression Rücksicht genommen wird, um den Lernenden nicht zum sicheren Fehler zu führen. Fehler gehören zwar zum Lernprozeß, sollten aber beim Stationsunterricht – der ja weitgehend mit Selbst- oder Partnerkontrolle arbeitet – vermieden werden.

Die Kontrolle erfolgt je nach Aufgabe über Kontrollblätter, durch den Partner, durch die Form des Puzzles, durch eine durchgezogene Kontrolllinie auf der Materialrückseite, durch den Lehrer etc.

Einige Beispiele für Stationsmaterial aus dem Lehrwerk „Wer? Wie? Was?“:

Landeskundepuzzle (WWW 2 Lektion 10):

Auf die Rückseite eines kartonierten Fotos (Deckel von dickeren Schreibheften) werden landeskundliche Satzteile geklebt (z. B.: am Rhein). Dieses Foto wird zu einem Puzzle zerschnitten und dann auf die Unterlage (Sätze mit entsprechenden Lücken, in die diese Satzteile passen – hier: Köln liegt _____) gelegt.

Durch das richtige Zusammensetzen der Sätze ergänzt sich das zerschnittene Foto auf der Rückseite.

Wendekarten:

Dieses „Stationsmaterial“ kann für vielfältige Aufgaben aus Grammatik und Wortschatz benutzt werden.

Auf eine Seite der aus Pappe geschnittenen Wendekarte wird ein Satz, eine Struktur, ein

Wort geschrieben. Auf der Rückseite die geforderte Antwort.

„Gespielt“ wird in Einzel- oder Partnerarbeit an der Station. Beispiel:

Vorderseite:	Rückseite:
Hans zieht heute um.	Hans ist heute umgezogen.
(gefordert wird das Präsens bzw. das Perfekt vom Partner)	
langsam	schnell
(gefordert ist das Gegenteil des Adjektivs)	
u. ä. m.	

Bild-Text-Zuordnung:

Bei diesem „Stationsmaterial“ liefern sowohl die Lehrerhandbücher als auch die Lehrwerkstexte und Arbeitshefte reichlich Vorgaben.

Texte und zugehörige Bilder werden in die Briefumschläge gesteckt. Die Aufgabe der Schüler ist es, diese einander zuzuordnen. Ein passender Pfeil auf der Rückseite gilt als Kontrolle.

Satzsalat:

Sätze aus einer behandelten Lektion werden zerschnitten und müssen von den Schülern in den gewünschten Zusammenhang gebracht werden. Anschließend muß der Text in einen (bekannten) Sinnzusammenhang gelegt werden.

Beispiel eines solchen Textes aus WWW 2:

Michael wohnt in Köln-Riehl.
Sein Vater hat ein Haus gebaut.
Heute zieht Michael um.
Die Möbelpacker tragen alle Möbel auf die Straße.
Der Möbelwagen fährt zuerst über den Rhein und dann nach Süden.
Die Fahrt dauert nur eine halbe Stunde.
(Ein Kontrollblatt liegt zusammengefoldet an der Station.)

Andere Möglichkeiten für Stationen sind:

Wörterdominos, Satzschieber und Satzrollen (auf Papprollen aufgeschobene bewegliche Papierrollen mit Satzgliedern), Dosendiktate, Laufdiktate, Kreuzworträtsel, Suppenrätsel etc., kurz gesagt, alles Material, was

sich für die Freiarbeit eignet, aber stets unter Berücksichtigung des erreichten Lernstandes einer Lerngruppe.

„Stationentraining“ ist „Tagesplan mit Übungscharakter“ durch vielfältig wiederein-

setzbares Material, das die Schüler motiviert und dem Unterrichtenden die Möglichkeit gibt, sich denjenigen verstärkt zuzuwenden, die individuelle Hilfe benötigen.

Max-Moritz Medo

FEUILLETON

Bei Fachberater Tasso von Maltzzahn im Sudan ...



... beginnt die Arbeit Tag für Tag mit Sonnenaufgang: ihm wird der Tee am Bett serviert, zusammen mit der deutschen Zeitung des Vormonats, da das einmal im Monat gesammelt eintreffende Blatt von ihm sukzessive Tag für Tag pünktlich mit einmonatiger Verspätung aufgearbeitet wird.

Es war ein weiser Entschluß der ZfA, hierher einen Grandseigneur *sui generis* zu entsenden, der den Strapazen des Lebens in einer spätféudalistischen Gesellschaft nicht nur gewachsen, sondern geradezu für sie geschaffen ist. Das Monokel, das er als Kind schon so gern einsetzte, um seinem Urgroßonkel, dem Helden der Schlacht von Waterfontain gegen die Hottentotten, zu ähneln und das ihn als Studenten der German- und Karnevalistik so sehr vor anderen auszeichnete und von ihnen unterschied, ist in seiner neuen Stellung ein geradezu unentbehrliches Attribut, das ihm zudem den Beinamen „Herr des dritten Auges“ eingetragen hat.

Auf unserem Schnappschuß sehen wir Tasso auf seinem Weg ins Büro, dem Klima entsprechend gekleidet und begleitet von einem in gemessenem Abstand folgenden Diener mit Fliegenwedel, der – das muß, um Mißverständnissen vorzubeugen, betont werden – von Tasso aus privatem Budget bezahlt wird. Daß sich die einheimische Damenwelt – im Vordergrund übrigens eine DaF-Lehrerin – beim Herannahen seiner Herrlichkeit von ihm abwendet und ihm die schönste Rundung des Körpers entgegenstreckt, könnte zu einem Fehlschluß Anlaß geben – ist aber zu verstehen als Zeichen allergrößter Hochachtung für einen überaus hohen Herrn, dem man nicht einfach platt ins Auge blickt. Wie man sieht, meistert der Herr Fachberater die Situation mit Würde, und wir dürfen die ZfA zu der gelungenen Besetzung dieses Postens in einem in jeder Beziehung heißen Gebiet unserer Erde beglückwünschen.

T. H.

Ein Leserbrief

Es gibt so etwas wie „falsche Reporter“, Journalisten mit Leib und Seele. Jan Dümpekkamp gehört zu ihnen, obwohl man es seinem Namen nicht ansehen kann; darin der weist eher auf Bodenständige: „Kamp“ heißt im Niederdeutschen das Feld (man vgl. auch span. campo), und „Dümpekkamp“ ist gerade keine Art der Fortbewegung, sondern eher Stillstand, ein Sägebock z. B. dümpelt in der Dürung der Windschle, d. h. es bewegt sich – aber nicht von der Stelle. Bei unserem verehrten Jan Dümpekkamp ist das ganz anders. Heute hier, morgen dort, man weiß nie – auch die Redaktion, auch der deutsche Lehrer im Ausland nicht –, wo er sich gerade aufhält. Überraschende Post bringt dann der Kunde, daß er gerade in Sibirien ist – oder ruhiger war; denn wenn die Post bei uns eintrifft, ist er bestimmt schon wieder irgendwo, etwa im innersten Afrika. Sein Fachle ist das deutsche Auslandsschulwesen, und zwar besonders dort, wo der Pioniergeist noch lebendig ist. Lebende Belgierle soich auslandsschulischen Pioniergeistes treibt er denn auch immer wieder auf, insbesondere unter der Spezies der Fachberater, die ja tatsächlich und grundsätzlich eine besondere Sorte von Auslandsschullehrern darstellen, da sie oft tuchstäblich an den Grenzen des mit Auslandslehrern versorgten Weltkreises ihren aufopfernden Dienst für Deutschland und die ZIA verrichten. Daß der Einsatz von Herrn Dümpekkamp entsprechend zu würdigen ist, steht außer Zweifel, und diese Zeilen sollen dazu beitragen, ihn und seine Arbeit ins rechte Licht zu rücken. Entwech ist aber auch, daß das Echo auf seine journalistischen Bemühungen nicht ausbleibt. Wir haben von einem Fachberzterkollegen, den Dümpekkamp im vergangenen Jahr besucht hat (vgl. dazu Heft 140, S. 85), einen Brief bekommen und erlauben uns, ihn – mit Erlaubnis des Adressaten selbstredend – an dieser Stelle leicht gekürzt zu veröffentlichen.

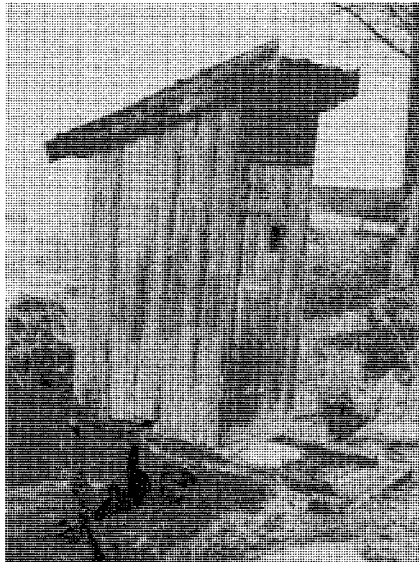
M. E.

Lieber Herr Dümpekkamp,
über die ansprechende Darstellung meiner – und unter Einbeziehung meiner Programmlehrerkollegen darf ich sagen: unserer Aufgaben habe ich mich sehr gefreut. Einige kleine Mängel in Ihren Zeilen aber lassen mich keine Ruhe, und da ich meine, daß die hochverehrte Leserschaft der Zeitschrift ein Anrecht auf genaueste Information hat, möchte ich folgendes richtigstellen:

Das fehlende „s“ in Ihrem „Ochotkischen“ Meer wollen wir dem Druckfehlerteufel zugute halten; doch ist das Meer zwischen Kamschatka und Sachalin in der Tat nach dem nicht unbedeutenden Ort Ochotsk benannt und sollte deshalb auch ein Ochotskisches sein, so sehr eine mitteleuropäische Zunge daran auch Anstoß nehmen mag. Sachalin hinwieder ist keine Halb-, sondern eine Insel; ich kann mir Ihren Irrtum nur daraus erklären, daß wir damals, als wir im Winter Jörg Jörgensen besuchten, einfach mit dem Schlitten die schmalste Stelle des Tatarensunds überquerten, ohne daß Sie bemerkten, daß wir das feste Land verlassen hatten und uns für eine kurze Weile über ebenso festes Eis bewegten, das zugegebenermaßen eher einer weiten Ebene gleich, zumal die Eisfläche von Schnee überdeckt war.

(...)

Im übrigen ist zu vermelden, daß die leidige Sache mit den Schlitten – um es im Bilde zu sagen – endgültig vom Tisch ist. Ich selbst bin zwar noch im Besitze des von Ihnen erwähnten Privilegs, habe aber nach einem



Unfall mit Totalschaden beim Ankauf eines neuen Schlittens auf den Silberfuchspelz verzichtet – auch zugunsten der Anschaffung eines dritten Schlittens einfachster Ausführung, so daß jetzt jeder Programmlehrer den seinen hat, auch wenn sie sich derzeit noch das Rentiergespann teilen müssen, was bei der hier üblichen Dreispännigkeit nicht einfach ist: einer von beiden ist immer noch benachteiligt – allerdings aus freien Stücken mal der eine, mal der andere, was zweifelsohne als ein Beispiel höchster Kollegialität angesehen werden muß.

Was außerdem noch lobend zu erwähnen ist: die Bewilligung eines Gebäudes für die Abhaltung von Fortbildungskursen einheimischer Lehrer. Es handelt sich um eine ehemalige Zobeljägerhütte, die sogar ein Klo mit Wasserspülung besitzt (s. Foto, S. 201) und von den pensionierten Eigentümern günstig erworben werden konnte. Hier sollen insbesondere Kurse zu vergleichender Landeskunde abgehalten werden, etwa zu Themen wie „Die Taiga und der Bayerische Wald“. (...)

Mit freundlichen Grüßen

aus dem vielfach verkannten, derzeit jedoch schon fröhlichen Sibirien

Ihr

Rainer Stimpfle

VERSCHIEDENES

6 000 Gruppenunterkünfte (schon ab 3,- DM) – Deutsches Zentralverzeichnis (mit Datenbank)

Das Deutsche Zentralverzeichnis-Gruppenunterkünfte listet über 6 000 Häuser auf, die Gruppen aufnehmen, für Tagungen, Workshops, Freizeiten, Erholungsmaßnahmen etc. Alles Häuser aus dem Non-Profit-Bereich. Viele sind als behindertengerecht gekennzeichnet. Eine Datenbank mit gleichem Inhalt ist gerade erstellt worden.

Keine Terminschwierigkeiten mehr. Auch kurzfristig finden Sie noch ein Haus: wenn Sie die 6 000 attraktiven Alternativen kennen: Tagungshäuser/ (Jugend-) Bildungsstätten/Exerzitienhäuser/Schullandheime/Bauernhöfe/Seminarhäuser/Familien-erholungsstätten/Erholungsheime/Ferienzentren und -dörfer, Naturfreundehäuser/Rüstzeitheime/Jugendherbergen usw., auch in Schlössern, Burgen, Klöstern, in Windmühlen, auf Schiffen etc.

Kein Aufenthalt muß mehr an den Kosten scheitern. Übernachtungen gibt es schon ab 3,-, Vollpension ab 20,- DM. Und wem das noch zu teuer ist, der mietet sich einen Kochservice.

Das Deutsche Zentralverzeichnis Gruppenunterkünfte 1995–97 listet 6 000 Häuser nach PLZ auf und versieht sie mit den wichtigsten Informationen. Es enthält außerdem noch alle Veranstalter, die Häuser in Deutschland und dem Ausland vermieten oder Gruppenfahrten organisieren. Übersichtskarten, ein alphabetisches Namensregister und eine viersprachige Einleitung runden das Buch ab.

Bezug: Buch allein DM 25,- zzgl. 3,- DM für Porto/Verp. Buch mit Diskette 50,- DM zzgl. 3,- Porto/Verp. bei Redaktion Vademecum, Auf dem Dörnchen 6, 51580 Reichshof Fahrtenberg; Tel. 0 22 61/5 84 60 und Fax: 5 96 78.

Als Au pair Europa kennenlernen

Immer mehr Abiturientinnen entscheiden sich, vor dem Beginn des Studiums oder der Lehre Auslands Erfahrungen zu sammeln. Dabei wählen viele

den Weg, als Au pair in eine Familie aufgenommen zu werden. Damit wird der Einstieg in ein Leben in einer anderen Kultur erleichtert.

Bei der Organisation des Au pair-Aufenthaltes sollten die Interessentinnen allerdings auf einige Punkte achten, die sicherstellen, daß die Zeit als Au pair harmonisch und interessant wird.

Mit am Anfang steht hier die richtige Auswahl des vermittelnden Instituts. Seriöse Anbieter erkennt man an einer langjährigen Erfahrung und eventuellen Referenzen von zufriedenen „Ehemaligen“. Der wichtigste Punkt ist allerdings die konsequente Eignungsprüfung der Kandidatinnen und natürlich auch der Gastfamilien. Dies leisten vor allem Unternehmen, die international mit Partnerorganisationen zusammenarbeiten.

Ein Indiz für diese Qualitäten ist, daß in einigen Ländern die Plätze aufgrund dieser Selektion knapp sind, und auch nicht überall alle Aufenthaltsdauern oder Ausreisetermine möglich gemacht werden können.

Für Interessentinnen, die es nach Skandinavien zieht, gilt so z. B. daß 6monatige Aufenthalte in Norwegen nur bei den Abreisemonaten Januar bis März realisiert werden können. Entsprechendes gilt auch für Schweden.

In Südeuropa ist man hier flexibler: Für Italien, Spanien und Griechenland und Südfrankreich gilt, daß eine Ausreise im Prinzip immer möglich ist. Selbstverständlich sind hier auch 6 und 10–12 monatige Aufenthalte kein Problem. Die Ausnahmen bilden allerdings Griechenland (keine 6 Monate möglich) und Südfrankreich (keine 10–12 Monate üblich, Ausreise nur im Zeitraum Januar bis März möglich).

Für den Aufenthalt selber wird natürlich nicht erwartet, daß man die Landessprache beherrscht. Aber schädlich ist es natürlich nicht, so der Hinweis erfahrener Veranstalter, vor der Abreise einen Anfängerkurs der Landessprache zu absolvieren. Weitere Informationen zu dem Thema gibt es bei

der Gesellschaft für Internationale Jugendkontakte G.I.J.K. Postfach 20 05 62, 53135 Bonn, Tel.: 02 28/9 57 30-0, Fax.: 02 28/9 57 30-30.

Während der Schulzeit ins Ausland

Längere Auslandsaufenthalte helfen in vielen Fällen, die Chancen auf dem ständig enger werdenden Arbeitsmarkt zu vergrößern, da sie nicht nur sichere Sprachkenntnisse garantieren, sondern auch ein Gefühl für die Lebensweise im Alltag des Gastlandes vermitteln.

Neben dem Auslandsaufenthalt nach dem Schulabschluß gibt es die Möglichkeit, ein halbes oder ein ganzes Jahr bereits während der Schulzeit international zu gestalten. Der Vorteil hierbei ist, daß die gemachten Erfahrungen hilfreich sind, nach dem deutschen Schulabschluß die richtige Berufswahl zu treffen. Und für alle diejenigen, die nach dem Abitur beispielsweise nicht studieren möchten, sondern eine kaufmännische Lehre anstreben, ist dies fast die einzige Möglichkeit, sich einen internationalen Horizont zu geben.

Dabei sollten natürlich an den Auslandsaufenthalt ganz bestimmte Anforderungen gestellt werden, wie z. B. die, daß man wirklich in das tägliche Leben integriert ist. Ferien oder kurze Austauschprogramme können dies nicht leisten. Diese Integration macht es aber gerade möglich, daß der Auslandsaufenthalt auch schulisch voll anerkannt werden kann – das letzte Wort hierzu haben die Schulleiter. Daher ist es wichtig, wenn man einige Faktoren bei der Planung berücksichtigt, die helfen diese Zeit im Ausland erfolgreich für sich zu nutzen. Diese Punkte sind zum Beispiel eine intensive Selbstanalyse, die natürlich auch die schulischen Leistungen berücksichtigt. Ein weiterer Faktor ist die Auswahl eines seriösen Anbieters, bei dem zunächst ein intensives Gespräch geführt wird, bei dem die Eignung auch wirklich überprüft wird. Außerdem sollte dieser Veranstalter intensive Vorbereitungsseminare sowohl in Deutschland als auch im Gastland zur Pflicht machen, damit die Teilnehmer keinen „Kulturchock“ erleiden. Eine ständige Betreuung vor Ort sollte ebenfalls zur Verfügung stehen.

Derzeit werden solche Programme für verschiedene europäische Länder sowie Australien, Kanada und natürlich den USA angeboten. Die Dauer dieser Programme ist je nach Land verschieden und reicht von zwei bis zu zehn Monaten.

Weitere Infos gibt es bei der G.I.J.K., Ubiertstr. 94, 53173 Bonn, Tel. 02 28/9 57 30-0, Fax 02 28/9 57 30-10, Stichwort „High School“.

Muttersprachenunterricht für Neubürger

Nach Ansicht der niederländischen Regierung sollten ausländische Bürger auch Unterricht in ihrer Muttersprache erhalten. Bildungsminister Jo Ritzen hat hierfür inzwischen 85 Millionen Gulden bereitgestellt. Außerdem ist eine neue Aufgabenverteilung vorgesehen: der Staat überwacht die pädagogische Qualität des Muttersprachenunterrichts, die Gemeinden koordinieren das Angebot und die Schulen besorgen den eigentlichen Unterricht.

Der Muttersprachenunterricht wird zwar normalerweise außerhalb des obligatorischen Schulunterrichts gegeben, kann aber auch integriert werden, wenn dies dem regulären Unterricht zugute kommen sollte. Zur Zeit erhalten nur Zuwanderer aus dem ehemaligen Jugoslawien, von den Kapverdischen Inseln, aus Marokko, den Molukken, Portugal, Spanien, Tunesien und der Türkei Unterricht in der eigenen Sprache und Kultur. Das neue Programm des Bildungsministers sieht zusätzliche Muttersprachenangebote vor.

Die Regierung ist der Ansicht, daß die schulische Pflege der Muttersprache der Emanzipation der neuen Bürger und ihrer Eingliederung in niederländischen Gesellschaft dient, die einen interkulturellen Charakter annimmt. Ausgangspunkt bleibt die Einbürgerung der Zuwanderer, doch erwartet der niederländische Staat nicht, daß sie ihre kulturelle Herkunft aufgeben. Das Kabinett ist vielmehr der Meinung, daß der Mensch die Wurzeln seiner Identität kennen sollte, um in dem neuen Vaterland als Person bestehen zu können.

In 200 der rund 640 Gemeinden der Niederlande wird inzwischen Muttersprachenunterricht geboten. Für Sprachstunden außerhalb des normalen Schulprogramms können auch Lehrer aus dem jeweiligen Kulturbereich herangezogen werden, die nicht die sonst vorgeschriebene Lehrbefugnis besitzen. Von den schätzungsweise hunderttausend allochthonen Neubürgern, die 1994 für Muttersprachenunterricht in Frage kamen, haben rund 65 Prozent an Kursen teilgenommen. Dabei standen rund tausend Lehrkräfte zur Verfügung.

(Quelle: Bildungspolitische Berichte, 7/95)

Heinrich
Hock
UMZÜGE



**Umzüge Luft-See-Land
Verpackung - Lagerung
Import und Export**

Abrechnung nach BVA-Richtlinien

**Telefon: 07 21-62 26 22
Telefax: 07 21-62 10 97**

Entwurf einer zeitgerechten Ästhetik

Silvio Vietta: Die vollendete Spekulation führt zur Natur zurück. Natur und Ästhetik. Reclam Bibliothek 1529. Leipzig 1995, 224 S., DM 24,-. ISBN 3-379-01529-6.

Der Untertitel des Buches „Natur und Ästhetik“ führt unmittelbar in die behandelte Problematik, wobei dem Leser die Doppeldeutigkeit des Begriffs Ästhetik gegenwärtig sein sollte: als Erkenntnistheorie und Wahrnehmungslehre einerseits, als Lehre vom Schönen andererseits. Beide Aspekte schwingen in dem Begriff stets mit, so, wenn die mathematisch-geometrische Ordnung als ästhetisches Modell bezeichnet wird.

In einem weit ausholenden Gang durch die Philosophiegeschichte beschreibt der Verfasser den Prozeß der Neuzeit als einen Prozeß der Selbstausgrenzung des Menschen aus der Natur, wobei dieser durch seine rationale Sichtweise ein Herrschaftsverhältnis über die Natur begründet. Im Verlaufe der Entwicklung tendiert das menschliche Denken dazu, das Konstrukt der eigenen Ratio an die Stelle der Natur zu setzen und die konfuse, chaotische Wahrnehmung der Natur durch klare, mathematisch-geometrische Ordnungsstrukturen zu ersetzen (Kopernikus, Descartes, Le Corbusier).

Gegen den Machtanspruch der Vernunftphilosophie, ihren Anthropozentrismus und die darin begründete Entfremdung des Menschen von der Natur wendet sich bereits in der Zeit der Aufklärung (bei Spinoza, Leibniz, Shaftesbury, Rousseau, Hamann, Herder) ein anderer, „natürlicher“ Naturbegriff, eine Tradition, die die Romantik – und hier insbesondere Novalis – mit ihrem Grundgedanken der analogen Entsprechung von Mensch und Natur aufnimmt. Auf Novalis geht auch der Satz zurück, der dem Buch den Titel gab. Für ihn ist die Natur „weit mehr, wenn sie durch das philosophische Organ gegangen ist“, doch ist die Ratio des Menschen hier nicht als Herrschaftsinstrument gedacht, sondern als „höheres Analogon des Organism.“ Die analoge Struktur von Mensch und Natur macht es dem Menschen erst möglich, Natur zu verstehen, „die vollendete Spekulation führt zur Natur zurück“.

Auf der Basis dieser Grundüberlegungen führt der Verfasser durch viele Bereiche der Philosophiegeschichte, der Literatur und der Kunst. Dabei kommen überraschende Aspekte aus dem Naturbegriff in Antike und Christentum sowie bei zahlreichen bedeutenden Geistern der Neuzeit in den Blick und wird aufgezeigt, wie das jeweilige Naturbild Theorien bestimmt und sich auf die Praxis auswirkt – von der Gartengestaltung bis zur Stellung der Frau in der Gesellschaft.

Die Aktualität dieser Überlegungen ist evident; hat doch gerade der ökologische Diskurs der Gegenwart, der in dem Buch ausführlich referiert wird, den Anthropozentrismus als Leitideologie der Neuzeit problematisiert. Wir wissen heute, daß der krumme Weg des Esels bisweilen zweckmäßiger ist und sicherer zum Ziele führt als die gerade Straße

des Menschen. Gewünscht hätte man sich eine Auseinandersetzung mit dem philosophischen Werk Nicolai Hartmanns, das zu den hier behandelten Fragen Wesentliches beigetragen hat. Vielleicht kann das in einer zweiten Auflage nachgeholt werden.

Wer über die Vordergründigkeit der Tagesdiskussion hinaus in die Komplexität der Problematik Mensch und Natur fundierten Einblick nehmen möchte, wird mit Gewinn zu diesem Buche greifen.

Martin Mühmelt

Biologie als Wissenschaft begreifen lernen!

G. H. Neumann/K. H. Scharf (Hrsg.): Verhaltensbiologie in Forschung und Unterricht/Ethologie – Sozialbiologie – Verhaltensökologie. Aulis Verlag Deubner & Co KG, Köln 1994, 295 S., 48,- DM. ISBN 3-7614-1676-8.

Reform der gymnasialen Oberstufe! Beschluß der Kultusministerkonferenz vom Februar 1994: Kernfächer des Oberstufenunterrichts sind Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache. Die Option für die Naturwissenschaften offenzulassen, betrachten Fachverbände als Abwertung der naturwissenschaftlichen Bildungskomponente im Pflichtbereich der Oberstufe. Ein Defizit an naturwissenschaftlicher Allgemeinbildung wirke sich bei zunehmender internationaler Konkurrenz und Verflechtung auf naturwissenschaftlich-technischen Gebiet verhängnisvoll aus. Heute erwarte man von jedem Staatsbürger Meinungsbildung und Mitgestaltung bei Entscheidungen in Wirtschaft, Wissenschaft und Technik. Grundlagen dafür zu vermitteln, vermag nur die Schule, sofern die Naturwissenschaften nicht als bloße Einbringeverpflichtung fürs Abitur gelten.

Denkbar ist, daß sich Herausgeber und Mitarbeiter von Verhaltensbiologie in Forschung und Unterricht an der Diskussion beteiligt und die Stellungnahme der Fachverbände vom Mai 1995 streckenweise dick unterstrichen haben. Verhaltensbiologie gehört für sie unabdingbar in den Fächerkanon Biologie der Sekundarstufen I und II, und das nicht nur, weil sich die Forschung in den letzten dreißig Jahren diesem Wissenschaftszweig mit besonderer Aufmerksamkeit widmet, sondern weil sie auch für Schüler und Schülerinnen und für eine breite Öffentlichkeit faszinierende Fragestellungen bereithält. Die Folge davon sei, daß mancher Wissenschaftler in seiner Euphorie für die Ethologie Beobachtungen und Ergebnisse publizierte, die über die Grenzen fachwissenschaftlicher Beschreibung hinausgeschossen, und daß 1970 Tier- und Humanethologie als Verhaltensbiologie offiziell in die Lehrpläne aufgenommen wurden, sich dort jedoch kritisch, weil so plausibel, Beispiele halten, die längst widerlegt sind.

Die Herausgeber haben namhafte Vertreter aus Deutschland und Österreich gewonnen, die fundiert in die Bereiche Ethologie, Soziobiologie und Verhaltensökologie einführen, deren Forschungsinhalte umreißen und, durch Experimente belegt, aktuelle Ergebnisse vorstellen. Die Bedeutung der klassischen Ethologie bleibt unangefochten. Jedoch erfordert der gewaltig angewachsene und komplexe Stoff eine gründliche Überprüfung und eine differenzierte Betrachtungsweise.

Diesem Anliegen werden die Autoren weitestgehend gerecht. Überschneidungen und Wiederholungen sind bei der Verknüpfung der Disziplinen kaum vermeidbar; sie könnten den einen Leser langweilen, den anderen zum Gedächtnistraining anspornen. Abbildungen (Graphiken, Versuchsanordnungen, Tabellen, Fotos) erhellen die Texte und erleichtern die Umsetzung im Unterricht; Kopiervorlagen sind geplant. Zahlreiche Literaturangaben am Ende jeden Kapitels zeigen, daß moderne Forschungsansätze aus dem englischen Sprachraum berücksichtigt worden sind.

Da sich die Herausgeber mit diesem Buch vor allem an Lehrer und Lehrerinnen wenden, ist man erstaunt über nur 44 Seiten „fachdidaktische Beiträge“. Allerdings werden Themen exemplarisch erörtert und Hilfen zur Korrektur der Lehrpläne angeboten – Maßgaben für die neuerliche Auseinandersetzung mit der Verhaltensbiologie. Abschließend und hinreichend für den zögernden Erwerber des Buches sei ein Wort von Nicolaas Tinbergen aus seinem bemerkenswerten Aufsatz „Ethologie“ (Kap. III) zitiert: In jedem Fall werden die Forschungen, deren Verlauf ich anzudeuten versuchte, weitreichende Folgen haben, auch für das Selbstverständnis des Menschen.

Susanne Vogel

Pestalozzi – ein Zuruf aus ferner Zeit?

Sigurd Hebenstreit: Johannes Heinrich Pestalozzi – Leben und Schriften. Verlag Herder Freiburg/Basel/Wien 1996, 174 S., DM 26,-. ISBN 3-451-23985-X

Daß sich der Geburtstag von J. H. Pestalozzi in diesem Jahr zum 250. Male jährt, nimmt Prof. S. Hebenstreit (Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum) zum Anlaß, Erziehern und Lehrern mit diesem Buch einen neuen Zugang zu Leben und Werk des großen Schweizer Pädagogen zu eröffnen. Da uns heute dessen Pathos, Sprachstil und eigenwillige gedankliche Systematik zumeist fremd und schwer zugänglich erscheinen und sich deshalb seine Werke schwer erschließen lassen, wählt der Autor für seine „Übersetzungsarbeit“ ein besonderes Verfahren der Textpräsentation und der perspektivischen Interpretation. Den zentralen Teil des Buches bilden zehn Kapitel mit Auszügen aus den wichtigsten Schriften Pestalozzis, denen jeweils eine zusammenfassende Beschreibung beigelegt

ist, die auch knappe Hinweise auf erzieherische Problemsituationen unserer Zeit enthalten. In einem einleitenden Teil wird ein Überblick über Pestalozzis Biographie gegeben – ohne jede Glorifizierung; das abschließende Kapitel versucht – mehr essayistisch – die gegenwärtige Bedeutung seiner Gedanken- und Lebenswelt darzustellen, wobei in der redlichen Auseinandersetzung sowohl Kritisches als auch Konstruktives zutage treten.

Sollte in der Pädagogengeneration der 70er und 80er Jahre die Beschäftigung mit Klassikern der Pädagogik zu kurz gekommen sein, wie der Autor meint, so bestünde jetzt die Chance, mit Hilfe seines Buches Pestalozzi neu zu entdecken.

Harry Werner

Eine Kindheit unter der Nazidiktatur

Thomas Geve (Pseudonym): Geraubte Kindheit, Deutsche Ausgabe, erschienen 1993 im Südverlag, Konstanz, 264 S., DM 34,-. ISBN 3-87800-011-1.

Thomas Geve wird 1929 geboren und verbringt unbeschwerter Kindertage in einer Kleinstadt an der Ostsee, ehe seine Eltern, bedingt durch Hitlers Machtübernahme, nach einem längeren Aufenthalt in der Grenzstadt Beuthen zu den Großeltern nach Berlin verziehen müssen. Thomas' Begeisterung für den „neuen Kult“ in Deutschland mit Fahnen, Musik und Fackeln wird von der Familie getadelt, und sein Dasein verwandelt sich bald in ein Leben in Abgeschiedenheit. Er versteht zunächst weder Hintergrund noch Zusammenhang von Machtergreifung, Boykottmaßnahmen, Rassengesetzen und Reichskristallnacht. Bald zieht er jedoch die Konsequenzen, die sich für ihn daraus ergeben: Als jüdische Schulen geschlossen werden, lernt er ihre Traditionen pflegen, als jüdische Mitbürger das Land verlassen, wird er Mitglied in einem zionistischen Sportklub, und als die Synagogen brennen, betont er selbstbewußt und naiv zugleich: „Unser Stolz ist unsere einzige Waffe.“ Im Juni 1943 wird der 13jährige Thomas – zusammen mit seiner Mutter – nach Auschwitz deportiert.

Während für die meisten nach der Selektion an der Rampe die „Endlösung“ vorgesehen war, wurden arbeitsfähige Häftlinge in das Lager übernommen und dort der „Vernichtung durch Arbeit“ zugeführt, wie es im SS-Bürokratendeutsch damals hieß. Doch es gab Ausnahmen von diesem Prinzip, die einigen inhaftierten Jugendlichen das Überleben ermöglichte. Zu ihnen zählt Thomas Geve. Im Sommer 1943 wurde er einer Art Maurerlehrlingswerkstatt im Stammlager Auschwitz zugeteilt. Die Initiative zur Einrichtung dieser „Maurerschule“ muß von Häftlings-Funktionären ausgegangen sein, die dem Wunsch der Lagerleitung entgegenkam, der Zentrale in Berlin eine möglichst hohe Zahl von Facharbeitern melden zu können, die ab 1942 für Baumaßnahmen in den Konzentrationslagern zur Verfügung standen. Zum anderen erfuhr Tho-

mas, daß seine Mutter im Nachbarlager Birkenau untergebracht war und auf ein Lebenszeichen von ihm wartete. So schwor er sich: „Wenn ich durchkomme, liegt draußen die Zukunft für mich, ein Mann zu werden.“

Nach beinahe zweijähriger Haftzeit in den Lagern Birkenau und Auschwitz sowie in Groß-Rosen und Buchenwald wurde Thomas Geve im April 1945 von den Amerikanern befreit. Der inzwischen 15jährige Junge war zu schwach, um das KZ sofort verlassen zu können und blieb für einige Wochen in Buchenwald. Noch völlig unter dem Eindruck von Leben und Alltag im Lager zeichnete er seine Impressionen mit Buntstiften auf. In der deutschen Buchfassung sind einige der Zeichnungen abgebildet, die eindringlich für sich sprechen. (Die vollständige Skizzensammlung wird im Yad Vaschem Museum in Jerusalem aufbewahrt.)

Später versuchte Geve mehrfach, das Grauen des Geschehens auch schriftlich festzuhalten. Doch erst Jahre danach gelang ihm die „Aufzeichnung der Wahrheit“, wie er seinen Bericht selbst nennt. Seine Erinnerungen erschienen 1958 in Israel unter dem Titel „Youth in Chains“. 35 Jahre nach der Erstauflage liegt nun auch eine deutsche Buchfassung vor. Den Mittelpunkt seiner Aufzeichnungen bildet ohne Zweifel Geves Bericht über die „Maurerschule“ im KZ. Die zugleich anschauliche wie bedrückende Schilderung über sein Leben in dieser Ausnahmeeinrichtung in einem Vernichtungslager stellt ein wichtiges Dokument dar und beschreibt eine – auch bei Historikern – vielfach unbekannte Facette des Lagerlebens. Die Geschichtsforschung hat sich nach 1945 vornehmlich mit herkömmlichen Quellen befaßt auf der Grundlage von Verwaltungsakten. So sind beispielsweise Kommandostrukturen und Zusammenarbeit zwischen SS und Industrie aufgeklärt, aber der Alltag der Häftlinge – und hier noch dazu eines Kindes – ist bislang noch nicht systematisch erforscht worden. Deshalb ist die Veröffentlichung des Berichts von Thomas Geve so wichtig, weil er für die Nachwelt einen sonst unbekannt gebliebenen Mosaikstein darstellt in dem unheimlichen Bild, das Auschwitz immer und überall hinterlassen wird.

Dieter Goertz

Neue Wege zu selbständigem Lernen

Erwin Beck, Titus Guldemann, Michael Zutavern (Hrsg.): Eigenständig Lernen. Kollegium (Band 2), Schriften der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. UVK Fachverlag für Wissenschaft und Studium, St. Gallen, 1995, 318 S., DM 38,- DM. ISBN 3-908701-01-5.

Der von drei Erziehungswissenschaftlern der Pädagogischen Hochschule St. Gallen herausgegebene Sammelband enthält 12 unterschiedliche Beiträge, von denen vier einer umfassenden Langzeit-Feldstudie der Herausgeber und den mit ihr

gesammelten Erfahrungen gelten. Zwei mehr grundsätzliche Abhandlungen beschäftigen sich mit der Möglichkeit, im Mathematikunterricht aus Fehlern zu lernen (Peter Geering, Professor am Lehrerinnen- und Lehrerseminar in Rorschach), und den Schwierigkeiten, mit denen Kinder der ersten Schuljahre fertig werden müssen, wenn sie selbständig Texte verfassen sollen (Forschungsgruppe der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern). Anschauliche Beispiele aus der Unterrichtspraxis beschreiben Standorte und Denkwege von Kindern der Grundschule (Elmar Hengartner, Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen, Hans Röthlisberger, Pädagogisches Institut Basel, und Marianne Kunath, Lehrerseminar Rorschach). Peter Fischer, Lehrer am Gymnasium Dornbirn, und Rudolf Messner, Professor an der Gesamthochschule Kassel, befassen sich mit Formen der Unterrichtsorganisation und -gestaltung, die ein eigenständiges Lernen fördern sollen, während Michael Schratz (Universität Innsbruck) zum Nachdenken über Unterricht in der Hochschule anstimmt. In seinem den Band abschließenden Beitrag versucht Heinz Moser (Höhere Fachschule im Sozialbereich, Basel), die Stellung und die Grenzen einer praxisorientierten „Lehrerforschung“ im Gesamtrahmen der aktuellen Erziehungswissenschaft zu bestimmen. Den angesichts ihrer Herkunft vielleicht aufkeimenden Verdacht, es handle sich um eine Art pädagogischen Rüttelschwur, widerlegen die Schweizer Autoren bereits durch den Umfang und die Weltoffenheit ihrer Literaturverzeichnisse; gelegentliche grammatische oder idiomatische Eigenwilligkeiten seien ihnen deshalb verzeihen. Aber was – beim Teil I – meinen sie auf S. 178 mit dem „Außen“ eines Fonds „per Erlagschein“?

Gemeinsames Anliegen der Autoren ist die Entwicklung eines „metakognitiven“ Bewußtseins, das sich auf das Wie? der Lernprozesse statt auf das Was? der Inhalte richtet. Diese Zielsetzung verlangt eine Umstellung von „Lehr-“ auf „Lern“-modelle, eine neue Rolle des Lehrers als Lernberater statt als „Meister“, neue Instrumente wie Lernjournale und feste Lernpartnerschaften, Teamarbeit der Lehrer und eine größere Bereitschaft zum Dialog mit den Schülern, offenere Unterrichtsformen und – last not least – andere Bewertungskriterien. Zum letzten Punkt meint Zutavern (S. 234): „Weiterführende Schulen oder Betriebe, die etwas über den Lernerfolg ihrer Bewerber in der Schule wissen wollen, werden wohl mehr daran interessiert sein, was eine Schülerin oder ein Schüler kann und was sie oder er selbst über sein bzw. ihr Können weiß, als an der Frage, ob ein Bewerber in der Schule mehr oder weniger Fehler gemacht hat als seine Klassenkollegen.“ Bei der Auswertung ihrer von 1988 bis 1991 mit 400 Schülern in 28 Versuchs- und 9 Kontrollklassen durchgeführten Feldstudie gelangen Beck, Guldemann und Zutavern zu der Feststellung: „Instrumente, mit denen wir die Schüler dazu animieren wollen, ihr eigenes kognitives Handeln zu beobachten und zu reflektieren, müssen von den sie unterrichtenden Lehrern selbst erfahren, gebe-

nenfalls sogar mitentwickelt oder modifiziert werden" (S. 26). Diese beiden Zitate können nur exemplarisch die Intentionen des Gesamtbandes vorstellen, in dem vor allem die schönen Beispiele und lebendigen Berichte aus der Unterrichtspraxis der Grundstufe (Hengartner, Röthlisberger, Kunath) lesenswert sind.

Nicht nur für unsere Aus- und Fortbildungseinrichtungen, sondern auch für die Gestaltung von Projektwochen und Studientagen an den Auslandsschulen kann das Buch zahlreiche Anregungen bieten, die durch das Sachregister schnell zugänglich sind. Eine Anschaffung für die Instituts- oder Lehrerbibliothek wird deshalb empfohlen.

Josef Krauthausen

Anleitungen zum selbständigen Deutschlernen

Ute Rampillon: Lernen leichter machen – Deutsch als Fremdsprache. Max Hueber Verlag, Ismaning 1995, 176 S., DM 29,80. ISBN 3-19-001574-0

Das Buch wendet sich vornehmlich an Kursleiter und Kursleiterinnen, die im Erwachsenenunterricht Deutsch als Fremdsprache vermitteln. Dabei geht die Autorin von der Überzeugung aus, daß der Erfolg von Lernprozessen nur zum Teil in der Hand des Lehrers liege. Im wesentlichen verantwortete der Lernende selbst, ob und welche Fortschritte er im Fremdspracherwerb macht. Die Aufgabe des Kursleiters wird darin gesehen, daß er – auf seine jeweiligen Kursteilnehmer zugeschnitten – solche Lernstrategien und Lerntechniken vorschlägt und organisiert, die die Teilnehmer in ihrer Effizienz überzeugen und ihnen selbständiges und erfolgreiches Lernen ermöglichen.

Die Autorin stellt eine Fülle solcher Techniken und Strategien zum Ausprobieren und Anwenden in übersichtlicher Form vor. Dabei werden nützliche Tipps zur Selbstmotivation und Selbstorganisation (wie z. B. Lernzeiten organisieren, Schwerpunkte auswählen, Gelerntes selbst überprüfen) vorgestellt. Den größten Teil nehmen jedoch die sogenannten „Primärstrategien“ ein. Hier werden Vorschläge gemacht, wie man Fremdsprachler zum sinnvollen und kreativen Umgang mit dem Wörterbuch anleiten kann, wie grammatische Regeln und deren Verständnis z. B. durch eigenes Auffinden von Regelmäßigkeiten gefestigt werden können, mit welcher interessanten und abwechslungsreichen Methoden Wortschatzübungen gestaltet werden

können, wie das Auswendiglernen auf akustisch und optisch orientierte Lernertypen hin ausgerichtet werden kann.

Viele Tips und Beispiele finden sich als Anleitung zum überfliegenden, suchenden und genauen Lesen. Hörverständnisübungen machen z. B. deutlich, wie durch Signalwörter (aber, nachdem, jedoch, und zwar, ...) die Sinnrichtung einer Aussage verstanden werden kann, selbst wenn der gesamte Ausdruck vom Fremdsprachler nicht erfaßt worden ist. So finden sich auch interessante Anregungen zum Schreiben und Sprechen, z. B. wie man sich im Gespräch mit Umschreibungen weiterhelfen kann, wenn einem das passende Wort nicht einfällt.

Diese vielfältigen Übungsstrategien sind lehrwerksunabhängig, ursprünglich für DaF konzipiert, jedoch auch auf andere Fremdsprachen anwendbar. Sie eignen sich für Erwachsenenurse, vermitteln aber gleichermaßen vorzügliche Ideen, um den DaF-Unterricht in fortgeschrittenen Schulklassen zu bereichern.

Dieter Klapproth

Ein Mittler zwischen Theorie und Praxis bilingualen Unterrichts

Hennig Wode: Lernen in der Fremdsprache – Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht. Hueber Verlag, Ismaning 1995, 168 S., DM 32,-. ISBN 3-19-006621-3.

Ein Buch, wie geschaffen für jeden, der als Lehrer ins Ausland geht und vor der uns allen bekannten, aber immer wieder schwer zu lösenden Frage steht: Wie lernen fremdsprachige Schüler am besten Deutsch, und wie kann muttersprachlich deutschen Kindern, die neu an die Auslandsschule kommen, am ehesten bei den Schwierigkeiten geholfen werden, die Sprache des Gastlandes zu erlernen? Natürlich richtet sich das in seiner Grundsätzlichkeit übersichtlich angelegte Buch zuerst an diejenigen Pädagogen, die im Inland mit bilingualen Schulen oder Zügen oder „nur“ mit Fremdsprachenunterricht zu tun haben. Wer jedoch eine deutsche Begegnungsschule im Ausland kennengelernt hat oder sich auf seinen Auslandsdienst vorbereitet, sollte sich mit den vielfältigen Anregungen, die der Autor von der Universität Kiel (Englisches Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt) gibt, auseinandersetzen und sich den Fragen stellen: Wann und wie beginnt das Fremdsprachenlernen, welches Niveau ist erreichbar, mit welchen

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

Methoden und welchen Fähigkeiten des Lehrers, der dabei helfen soll? Daß hier Antworten gesucht und gegeben werden, die für Pädagogen an Deutschen Auslandsschulen (vermittelte und Ortskräfte!) nicht nur interessant, sondern auch ausgesprochen wichtig sind, mag das Zitat verdeutlichen, das zur Klärung der Begrifflichkeit und als Ansporn, sich mit der Sache selbst zu befassen, hier angeführt sei: „Der Terminus Immersion bezeichnet die Methode, eine Fremdsprache als Unterrichtssprache zur Vermittlung von Fachinhalten zu verwenden.“

Friedhelm Forwick

Wie Lesen Freude machen kann

Ernst Leisi: Streiflichter – Unzeitgemäße Essays zu Kultur, Sprache und Literatur. Verlag Gunter Narr, Tübingen, 1995, 264 S., DM 36,80. ISBN 3-8233-4141-3

Die 50 Aufsätze dieses Buches sind „Informationen und Stellungnahmen zu Themen der Sprache, der Literatur und der allgemeinen Kultur“ (Vorwort). Der Schweizer Ernst Leisi erhielt 1987 als erster den Preis des Deutschen Anglistentages für Wissenschaftsjournalismus. Er ist durch seine Fachbücher bekannt. Die hier gesammelten, meist aus Zeitungen stammenden Beiträge beschreiben Themen, „die sich nicht im öffentlichen Gespräch befinden“ (Vorwort). Die ausgedrückten Meinungen beziehen sich aber auf das, was jeder kennt oder kennen sollte, nur wirft der Verfasser Schlaglichter einer Art, die das Angesprochene in neuem Licht erscheinen läßt.

Das Buch gliedert sich in fünf, etwa gleich lange Abschnitte: Kulturfragen – Sprache – Deutsche Literatur – Englische und Amerikanische Literatur – Glossen und Scherze. Es geht über Shakespeare zu Goethe und Keller, von Lord Wimsey zu Josef Conrad. Dazu Autoren, die in Deutschland nicht so bekannt sind, wie C. P. Snow. Wie gesagt, es geht um Streiflichter, welche die Großen einmal anders aussehen lassen. Dies und jenes muß eben nicht so gelesen werden, wie wir es gewohnt sind. Das bedeutet, daß man die Inhalte nicht „verraten“ soll, es macht einfach Spaß, in der Sammlung zu lesen und auf Entdeckungsreise zu gehen.

Wußten Sie, daß Nelsons Signal von Trafalgar so nicht geplant war? Die Medien waren schon damals schuld. Zum Rezensionswesen gibt es sogar sieben Thesen, die der Autor vorlegt.

Manfred Sauer

Viel Wissenswertes über Großbritannien und die USA

Paul Fischer/Geoffrey P. Burwell: Kleines England-Lexikon. Verlag C. H. Beck, München, 3. Auflage 1995 (Beck'sche Reihe 814), 291 S., DM 24,-. ISBN 3-406-39952-5

Julius Redling: Kleines USA-Lexikon. Verlag C. H. Beck, München, 2. Auflage 1995

(Beck'sche Reihe 826), 254 S., DM 24,-. ISBN 3-406-39953-3.

Längst sind uns Taschenwörterbücher und Reisehandbücher im Baedeker-Format vertraut, deren Angebote jetzt zunehmend durch Nachschlagewerke der Landeskunde einschließlich der Nachweise landestypischer Dinge und Sachverhalte als pocketbooks ergänzt werden. Die beiden hier zu empfehlenden Lexika haben mit ihren Neuauflagen umfangreiche Ergänzungen und inhaltliche Verbesserungen erfahren; Stichwörter und Sammelartikel entsprechen aktuellen Informationsbedürfnissen. Folglich findet der Leser in dem USA-Lexikon neben den Übersichtsartikeln jetzt bei über 2 100 Eintragungen eigentümliche US-amerikanische Ausdrücke, Sachverhalte und Gepflogenheiten kurz und bündig erklärt. Lehrer, Studenten und Schüler werden den Gebrauchswert dieser Bücher gleichermaßen erkennen und schätzen.

Harry Werner

Der größte rein europäische Flächenstaat: die Ukraine

Ernst Lüdemann: Ukraine. Beck'sche Reihe: Länder, München 1995, 181 S., DM 19,80. ISBN 3-406-35181-6

„Das Territorium der Ukraine ist unteilbar und unantastbar“ heißt es auf dem Stimmzettel zur Abstimmung beim Referendum vom 1. 12. 1991, durch das erneut ein unabhängiger ukrainischer Staat mit rund 90 % Ja-Stimmen bei hoher Stimmbeteiligung geschaffen wurde.

Seit die Förderung der deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa und in der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (MOE/GUS) zwischen Bund und Ländern vereinbart wurde und nicht nur Programmlehrkräfte hier ihre vielfältigen Aufgaben übernommen haben, ist auch das Interesse an der Eigenart der Staaten und Völker in dieser Region bei vielen von uns gewachsen. Die Beck'sche Reihe informiert hier gründlich. Der Verfasser des Buches „Ukraine“ hat dabei den Vorteil, daß er als Osteuropa-Historiker aus der Geschichte bis in die Gegenwart hinein die Eigenständigkeit der Ukrainischen Bevölkerung und ihre Bedrohungen beschreiben kann. Der Autor berichtet erfreulich klar und anregend; seine geschichtlichen Kapitel sind auch für Nichtfachleute interessant und gut lesbar (was man Historikern leider nicht immer bescheinigen kann). Neben den aktuellen wirtschaftlichen und finanziellen Schwierigkeiten, den politischen Reibereien, Drohungen und Unwägbarkeiten, den menschlich bedrückenden Auswirkungen der Katastrophe von Cernobyl bringt das Buch insgesamt einen Aspekt, der für die meisten von uns neu sein dürfte: die Geschichte oder besser: das Geschick einer „unbekannten Nation“ als Teil der Geschichte Europas und damit die europäische Geschichte aus einer anderen als der bisher gewohnten Sicht zu sehen.

Friedhelm Forwick

„Ich bereue nichts!“

Der ehemalige Auslandslehrer Rüdiger Kuttropp erzählt aus seinem erfüllten Leben

Folge 7

Rüdiger Kuttropp ist in seinen sauer verdienten Schulferien durch alle lichten morphoumschwärmten Höhen und abgründigen Tiefen des menschlichen Lebens gegangen, hat unter Lebensgefahr für das beliebte Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz gekämpft und dabei auf ein fruchtbares Eheglück verzichten müssen.

Der Abschied von der morgentaugelborenen Deutschlehrerin Mariana hatte Rüdiger Kuttropp schier das Herz gebrochen, noch jetzt in seinen schmerzreichen Erinnerungen an den lauen Abenden in Olgitas Strandkneipe kullerten ihm die heißen Tränen die Wangen hinunter und regneten in seinen Daiquiri, gaben dem Daiquiri die rechte säuerliche Würze. Tagelang wollte Rüdiger Kuttropp der schönen Ana Carina und mir nichts mehr erzählen, saß auf der vordersten Klippe der Playa Palada, warf seine Angel aus. Bisweilen wehte der Wind Bruchstücke seines wehmütigen Gesangs zu uns hinüber, „Hasste dort drooben vagessen auf mich, ...“ Olga brachte uns zwei Tragitos, schüttelte den Kopf, tippte dann an die Stirn, „Er war ja immer schon loco, aber jetzt dreht er vollkommen durch, totalmente.“

Dann nahmen Olga, Ana Carina und ich uns ein Herz; als er eines Abends schwitzend und mit verheulten Augen von seiner Klippe kam, schnappten wir uns Rüdiger und stellten ihn unter die kalte Dusche und hielten ihn dort so lange fest, bis er blau angelaufen war. „Altes kreolisches Hausrezept“, sagte Olga. Und wirklich, am nächsten Abend hatte Rüdiger Kuttropp diese schwerste Krise seines an Krisen schwer beladenen Lebens überstanden, machte einen gewaltigen Schnitt in seinen Erinnerungen, wenn auch bisweilen sein blutendes Herz durch sein T-Shirt zu tiefen schien. Auch fiel Ana Carina und mir auf, daß er stärker seinen heimatlichen Dialekt benutzte, aber es war nicht das Plattdeutsche seiner Roxeler Heimat, sondern es waren eher Ruhrgebietsanklänge. Des Rätsels Lösung: Sie hatten ihn in Roxel bei Münster wegen permanenter Urkundenfälschung auf Entschuldigungszetteln von der Penne geschmissen, und dann hatte er in Hamm Westfalen um Schulasyl gebeten. Sie hatten es ihm nicht am piekfürnen Gymnasium Hammonense gewährt, aber am Freiherr vom Stein Gymnasium, wo alle Proletenkin der Stadt Hamm und Umgebung sich versammelten. Und das hatte abgefärbt, aber wir wollen nicht vorgreifen.

Also, Ana Carina, Schluß und Punkt. Ich will euch ma'n bißken verzähl'n, wie dat so weiter ging, als ich bei meinem Kotten oben in der bolivianischen Pampa am Ankommen war. Großes Hallo, „Rüdi, Amoreito, wie isset denn so!“ Und umarmt haben sie mich alle. Und unser Chemielehrer Jaime Duran warf sofort die Schnapsdestille im Chemiesaal an. Hatten wir da installiert für das Programm „Jugend forscht“. Die Mädchen der Oberklasse schnibbelten Äpfel und Pfirsiche klein und kochten dat Zeugs schomma im Maischepott, sangen dabei „Üb immer Trau und Redlichkeit“, hatten die im DaF-Unterricht bei mir noch gelernt. Ja, und dann zauberte Mary Mier, unsere Hauswirtschaftslehrerin, mit den Mädchen der Zehnten Klasse ein formidables giftiggelbes Aji-Fricasé hin, und wir ließen am ersten Freitag nach den Ferien gleich die Sechste Stunde ausfallen, damit die Lehrer gemeinsam das Fricasé evaluieren konnten. Der Schnaps hatte jedenfalls an die fünfundsechzig Prozent, aber ohne ein Becherglas voll konnte man das giftiggelbe Aji nicht neutralisieren. Wat waadat ne Fete, himmelseberge.

Ja, und dann diese dumme Sache mit Pepe Medina, dem Sargnagel so manches gutmeinenden Lehrers unserer Anstalt. Besagter Pepe Medina

war ein durch und durch mißratener Schüler, der sich den im DaF-Unterricht so wichtigen Drillübungen entzog, wo er nur konnte. Wir übten die Orts-Präpositionen mit dem Dativ, muß man ja machen, wenn auch der gebildete Ruhrgebieter hier den Akkusativ bevorzugt, „Ey, Ommes, kommsse ändlich bei mich!“ oder aber nur die Präposition „Jüppken, komm bei Ommat!“ – Also, was ich sagen wollte, wie Jentsch-Bremmer es als Allheilmittel dosiert vorschreiben, Drillübung Siebte Klasse DaF: „Wo ist mein Füllfederhalter? Corazoncito, Schätzken, du weisset doch.“ Ja, und dann springt der kleine Corazon Fernandez hoch und deklamiert ganz richtig: „Der Füllfederhalter ist in der Weste-tasche unseres geliebtes Deutschlehrer Kuttropp.“ Und so weiter: „Wo ist meine Brille?“ „Die Brije ist ...“ Na, wissenwa do schonn. Ja, und bei der Frage „Wo ist mein Portomann?“ sagt der mißratene Schüler Pepe Medina doch sofort: „Bevor ich diese Frage beantworte, möchte ich meinen Anwalt konsultieren“. Rein auswendig gelernt. Hatte sein Vater ihm eingebläut, er solle auf jede Frage eines deutschsprachigen Erwachsenen diese Antwort geben. Da kann man doch mal sehen, wes Geistes Kind Vater und Sohn waren. „Hömma, Pepe“, sagte ich dann, „kannze ma eem diesen schönen Satz auf spanisch wiederholen.“ Wie aus der Pistole geschossen kam: „Bésame, bésame mucho!“ –

Also, dieser Pepe Medina war eine Geisel, nee, anders, war eine Geißel Gottes und ein begnadeter Fußballspieler, und sein Vater war der Trainer des Fußballtabelleführers unserer Stadt, und unser Subdirektor war der Präsident des regionalen Fußballverbandes, und in der Regierung unseres schönen Landes galt er als kluger Berater in Sachen Fußball für den Staatspräsidenten. Aber davon ab, als ich zu Schuljahresbeginn in die Achte Klasse trete, wer ist da am Sitzen? Pepe Medina! „Hömma, Pepe, du bist do läzztet Jahr sitzen geblieben?“ – „Bevor ich diese Frage ...“ – „Ja, isja schonn gut.“ Ich frage also Mariana, unser Bürotaubchen: „Was ist mit Pepe? Wieso ist der in der Achten Klasse?“ – „Versetzt vom Subdirektor.“ – „Daaf der datenn?“ – „Absprache mit dem Schulinspektor.“ Ich zum Schulinspektor: „Das geht doch nicht mit rechten Dingen zu!“ – „Doch, Ihr Subdirektor hat bewiesen, daß der Schüler José Medina ein ganz ein guter ist, und daß er nur sitzen geblieben ist, weil seine Klassenlehrerin Valdivia eine miserable Lehrerin ist.“ Ui, jetzt war mir alles klar. Die Teresa Valdivia war eine ganz couragierte und fähige Lehrerin, hatte deshalb immer Zoff mit dem Subdirektor. Und die hatte der jetzt in die Pfanne gehaut. In mir wuchs mein Gerechtigkeitsgefühl, so nich, nicht mit mich, äh, mir, und schonn gaanich mit Tresken. Durfte ich zu ihr sagen, wir waren prima Kumpels, alles was recht is. Und bei ihr keimte mein Hoffnungsschimmer am Horizont, daß mein Geschlecht doch vielleicht nicht aussterben würde.

Wie wird Rüdiger Kuttropp seinen Gerechtigkeitswahn ausleben? Wie schneiden die Schüler jener mittelständischen Schule unter dem Kreuz des Südens bei „Jugend forscht“ ab? Was hat eigentlich der italienische Torhüter Dino Zoff in Rüdiger Kuttrops Erinnerungen zu suchen?

Lesen Sie im nächsten Heft die nächste Folge von: „Ich bereue nichts!“

Der deutsche Lehrer im Ausland H 6511 F
Abonnentenverwaltung Oeding Druck GmbH
Postfach 3311 38023 Braunschweig

10004733880000

GRIES WALDEMAR

340

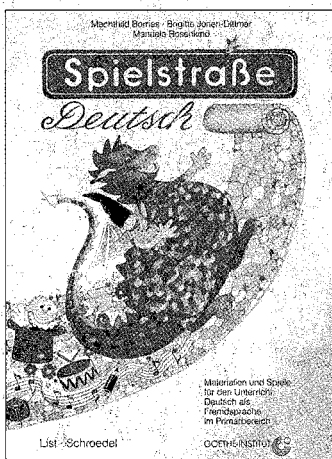
SEEBERGSTR. 33

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 27,60
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



**Auslandslehrer –
Beamte 2. Klasse?**

Lehrertheater

**Kasachstan
im Feuilleton**

Der deutsche Lehrer im Ausland

43. Jahrgang – Oktober 1996

Herausgeber:

Verband Deutscher Lehrer im Ausland e.V.

Schriftleitung:

Manfred EGENHOFF
c/o Liceul Honterus, Curtea Honterus 3
2200 Brasov, Rumänien

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 Verlag GmbH, 30517 Hannover
☎ (05 11) 83 88-0, FAX (05 11) 8 38 85 66

Verantwortlich für den Anzeigenteil:

Gerhard Scheidt, ☎ (05 11) 83 88-4 15
z. Z. gültige Preisliste Nr. 20, vom 1. 1. 1995
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 60,-;

Einzelheft DM 17,60; jeweils zuzüglich Versandkosten.

Alle Preise enthalten die gesetzliche Mehrwertsteuer

Ausland: Jahresabonnement DM 67,-;

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



CHLORFREI

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

TITELFOTO: Herbert Michel
Lehrertheater der Humboldt-Schule
San José de Costa Rica

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 1995/97 setzt sich zusammen aus:

Wolfgang BAIER,

Vorsitzender

Postfach 11 12, 25801 Husum,
☎ (0 48 41) 8 12 69

Waldemar GRIES,

Geschäftsführer und

stellvertretender Vorsitzender

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

Karlheinz WECHT, Schatzmeister

Kreiswaldstr. 21, 64668 Rimbach,
☎ (0 62 53) 8 51 46

und den Referenten:

Hans-Joachim REICHENBACH,

Referent für Rechts- und Sozialfragen

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

Rolf KRUCZINNA, Referent für schulpolitische Fragen

Feldstraße 114a, 22880 Wedel, ☎ (0 41 03) 1 60 80

Alfred DOSTER,

Referent für Programmlehrkräfte und Ortskräfte

Bolbergweg 12, 72793 Pfullingen,
☎ (0 71 21) 7 96 26

Manfred EGENHOFF, Schriftleitung

Str. Micu Klein 14, 2200 Brasov, Rumänien, ☎ 0040-68-13 75 19

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:

Auslandsdienstlehrkräfte

DM 180,-

Programmlehrkräfte

DM 80,-

Inlandslehrkräfte, Pensionäre

DM 80,-

Ortslehrkräfte, Studenten, arbeitslose Lehrkräfte

DM 40,-

Die Konten des VDLIA lauten:

Stadtsparkasse Flensburg, 294 675 (BLZ 215 500 50),
Postbank München, 1772 88-805 (BLZ 700 100 80).

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-48 41-8 19 81

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-5 61-6 64 73

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-62 53-8 72 45

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-21 64-75 15

TELEFAX-ANSCHLUSS:

00 49-71 21-7 96 25

HOCHAKTUELL – NEU

Der Vorsitzende berichtet (<i>Wolfgang Baier</i>)	210
Hauptversammlung des VDLiA in Aachen 1997 (<i>Waldemar Gries</i>)	212

VERBAND

Videowettbewerb	213
Auslandsdienstlehrkräfte – Beamte zweiter Klasse? (<i>Wolfgang Baier</i>)	215
Zum Beurlaubungsverfahren für den Ehepartner (<i>Barbara Weckesser/Hans-Joachim Reichenbach</i>)	217
<i>Persönliche Nachrichten:</i>	
– Nachruf auf Dr. Veuhoff (<i>Heinz Weischer</i>)	219
– Neue Mitglieder/Anschriftenänderungen/Neue Obleute	220
Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes	221
In eigener Sache (<i>Manfred Egenhoff</i>)	222

AMERIKA

Die Passionsspiele von San José (<i>Dr. Herbert Michel</i>)	223
Deutschlehrausbildung in Bogotá (<i>Jochen Plötz/Lydia Wiese-Torres</i>)	225
PI-San José und pädagogischer Transfer (<i>Dr. Lothar Bühler</i>)	228

KULTURPOLITIK

Auswärts im Rückwärtsgang (<i>Dr. Hans Magnus Enzensberger</i>)	234
---	-----

UMWELTERZIEHUNG

Umweltschule in Europa 1996 (<i>Rolf Kruczinn</i>)	239
--	-----

DIDAKTIK

Schulraum – Kunstraum? (<i>Dr. Wolfgang Jakobi</i>)	245
Vorbereitungslehrgänge (<i>Uwe Siemen</i>)	250
Das „Partyspiel“ als Eisbrecher (<i>Dr. Ingrid Plank</i>)	252

LESERBRIEFE

Leserbriefe (<i>Klaas Schulte-Bertschik/Peter Welinsky/Winfried S. Küttner</i>)	254
Dienstvertrag und Zuwendungsbescheid gehören auf den Prüfstand (<i>Michael Ostertag</i>)	255

FEUILLETON

Von der Vergangenheit literarischer Gegenwart, 1. Teil (<i>Harry Werner</i>)	256
„Deutsch immobil“ (<i>Dr. Hans-Martin Dederding</i>)	258
Fachberater hinter Gittern (<i>Werner Spöri</i>)	263
Mein verpfushtes Auslandslehrerleben (<i>Rüdiger Kuttrop/Hinz Weischer</i>)	267
Neues aus der Ökologie (<i>Jan Dümpeikamp</i>)	269
Rätselraten (<i>N. N.</i>)	270

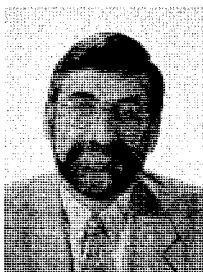
VERSCHIEDENES

Informationen – Notizen	271
-------------------------------	-----

REZENSIONEN

Der deutsche Weg zur amtlichen Zuständigkeit für Auslandsschulen (<i>Harry Werner</i>)	272
Zur Nachlese: Chronik der Familie Mann (<i>Dr. Manfred Sauer</i>)	272
Mätzchen machen ... (<i>Harry Werner</i>)	273
Was Eltern bei der Einschulung wissen müssen (<i>Franz Josef Bönsch</i>)	273
Zum Thema „Schreibprozeß“ (<i>Otmar Lahr</i>)	274
Fachunterricht – nur in der Fremdsprache Deutsch oder bilingual? (<i>Josef Krauthausen</i>)	274
Grundprobleme der Entwicklungshilfe (<i>Dr. Friedhelm Forwick</i>)	275
Einblicke in den Reformprozeß der ehemals kommunistischen Staaten (<i>Harry Werner</i>)	276
Die Identität Rußlands (<i>Dr. Manfred Sauer</i>)	276
Das Bild des Islam (<i>Dr. Rudolf Kerscher</i>)	277
Mehr als ein Abenteuer aus erster Hand (<i>Wolf-Rüdiger Schumm</i>)	277
Bangkok als Beispiel für Zentren in der Dritten Welt (<i>Harry Werner</i>)	278

Der Vorsitzende berichtet



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

bereits in Heft 3/96 konnten Sie auf S. 152 ein Ergebnis des Gesprächs des Vorstandes mit dem Intendanten der Deutschen Welle, Herrn Dieter Weirich, sehen, nämlich den Video-Wettbewerb zum Thema „Begegnung“. Redakteure des Senders und Mitglieder des Vorstandes werden die Jury bilden. Ich lade alle Video-AGs der Deutschen Schulen und interessierte Schülerinnen und Schüler ein, sich an diesem Wettbewerb zu beteiligen. Es winken wertvolle Preise.

Unser Vorschlag, einen Film über die deutschen Schulen im Ausland zu drehen und im DW-tv zu senden, nahm Herr Weirich gerne auf unter der Bedingung, daß wir ihm das Drehbuch liefern.

Um unser Vorhaben umsetzen zu können, benötigen wir die Hilfe aller. Deshalb bitte ich alle Obleute und Schulleiter, uns die wichtigsten Aktivitäten ihrer Schulen im kommenden Jahr zu melden. Das Gespräch war sehr informativ und fand in angenehmer Atmosphäre statt. Dafür möchte ich von dieser Stelle Herrn Weirich noch einmal ausdrücklich danken. Es wäre ein Erfolg, wenn wir diese Vorhaben mit der Deutschen Welle verwirklichen könnten.

Die Umschichtung von Stellen in Richtung MOE und Südostasien geht weiter. Dies erfuhren die Vorstandsmitglieder am 19. Juni 1996 von Herrn Schmidt, dem Abteilungspräsidenten der ZfA in Köln. Der sogenannte Rahmenplan nenne den Bedarf der einzelnen Schulen, der abhängig sei vom Abschluß, den die Schule biete. Der Rahmenplan sei das Ergebnis intensiver pädagogischer Überlegungen. Bundesprogrammlehrkräfte würden nicht in europäischen Ländern der EU eingesetzt, sondern in MOE und NUS, in begrenztem Umfang in Lateinamerika. Falls keine geeigneten Bewerber unter den Auslandsdienstlehrkräften für bestimmte Stellen zu finden seien, würden solche auch von Bundesprogrammlehrkräften besetzt. Dies waren Antworten der ZfA auf Anfragen von Mitgliedern, die wir in Köln vorgetragen hatten.

In den Nachrichtenblättern der Kultusministerien der Länder waren im Juni Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert worden, sich für den Auslandsschuldienst zu bewerben. Meine Vermutung, daß dies ein Hinweis auf eine dünne Bewerberdecke sei, wurde von Herrn Schmidt bestätigt. In der Tat fehlen in der Kartei die mittleren Jahrgänge der Dreißig- bis Vierzigjährigen. Der Grund ist jedem von uns bekannt: Diese Jahrgänge sind auch an den Schulen zahlenmäßig nur schwach vertreten.

Deutete ich in Heft 3/96 eine Bewegung in der Steuerproblematik noch im Potentialis an, so freue ich mich um so mehr, heute im Realis fortfahren zu können: Unser Gespräch mit der ZfA und dem Finanzamt Bonn-Außenstadt hat Wirkung gezeigt. Die Oberfinanzdirektion in Köln hat eine sogenannte Billigkeitsmaßnahme erlassen, nach der die Bescheinigung über die Einkünfte zwar grundsätzlich vorgelegt werden muß, um als unbeschränkt steuerpflichtiger veranlagt zu werden. In Ländern, in denen es aber gar keine Steuerbehörde gibt, wo die Auslandsdienstlehrkraft steuerlich nicht erfaßt wird oder es nicht ungefährlich sein kann, seine Einkünfte einer nationalen Behörde offenzulegen, soll die Auslandsvertretung die Angaben bestätigen können.

Ziel des VDLIA wird es aber weiterhin sein, für alle im Ausland tätigen Lehrkräfte gemeinsam mit dem Goethe-Institut und dem DAAD die unbeschränkte Steuerpflicht zu erreichen.

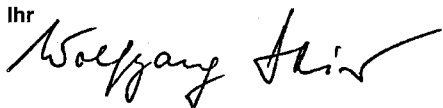
Dieses Anliegen werden wir am 24. Oktober 1996 im Auswärtigen Amt Herrn Dr. Bertram, dem neuen Leiter der Kulturabteilung, vortragen. Dort wird nach längerer Unterbrechung der „Gesprächskreis Auswärtige Kulturpolitik im deutschen Schulwesen“ zusammenkommen.

Bedauerlicherweise gibt es immer wieder unter Auslandslehrern solche, die meinen, cleverer sein zu müssen als alle anderen zusammen, wobei der schnöde Mammon stets die Triebfeder zu solchem Handeln ist. Ergebnis ist fast immer, daß die Mehrheit der Kolleginnen und Kollegen die Leidtragenden sind. So geschah es in den sechziger Jahren in einem Land Südamerikas, wo wegen zweier Zollvergehen von Auslandsdienstlehrkräften keine Fahrzeuge mehr eingeführt werden dürfen. So geschah es vor drei Jahren, als ein ganz Schlauer darauf bestand, seine Kapitalerträge gemäß Doppelbesteuerungsabkommen im Gastland zu versteuern. Damit war die Lawine losgetreten. Waren die Doppelbesteuerungsabkommen bis dahin nicht berücksichtigt worden, wurden sie nun konsequent auf alle angewandt. Ergebnis: beschränkte Steuerpflicht, Bescheinigungen, Ärger, höhere steuerliche Belastungen! Und nun gibt es wieder welche (dem Vorsitzenden namentlich bekannt), die meinen, ihre Gebühren beim Steuerberater nicht bezahlen zu müssen, nachdem der ihre Veranlagung erfolgreich durchgeführt hat. Er habe sich lediglich „einer Bewegung“ angeschlossen, so die dreiste Ausrede eines Kollegen, wohl in der Hoffnung, der VDLiA werde seine Gebühren auf alle Mitglieder umlegen. Beschämend für den Berufsstand sind die Folgen: Seither müssen Kolleginnen und Kollegen, die ihre Steuererklärung von unserem Steuerberater durchführen lassen, in **Vorkasse** treten!

Ich habe mir erlaubt, die Kollegen persönlich anzuschreiben, um sie auf ihr unsolidarisches Verhalten aufmerksam zu machen.

Mit herzlichen Grüßen

Ihr



Aus gegebenem Anlaß sei darauf hingewiesen:

1. Der VDLiA vermittelt auf Anfrage die Anschrift eines kompetenten Steuerberaters.
2. Anfallende Honorarkosten gehen in jedem Fall zu Lasten des Auftraggebers.

Der Vorstand

Hauptversammlung des VDLiA in Aachen 1997

**„Gemeinsam für Deutsch im Ausland –
Kräfte bündeln, Probleme lösen,
Projekte entwickeln“**



Aachen ist eine gastfreundliche Stadt; schon den Römern gefiel es hier, da sie die heißen, heilkräftigen Quellen schätzten. Heute begrüßt uns die im Grünen gelegene Stadt mit ihrem fußgängerfreundlichen Ambiente. Ähnlich wie unser letzter Tagungsort im Thüringischen kann man die Stadt „laufend“ kennenlernen.

Mitten im Herzen der Stadt liegen Dom und historisches Rathaus, die ein wunderbares Ensemble bilden. Beschauliches mischt sich mit Modernem, romantische Winkel wechseln sich mit turbulentem Treiben in modernen Passagen ab.

Der Aachener Dom ist eines der berühmtesten Denkmäler abendländischer Baukunst. Er war Krönungskirche für über 30 deutsche Könige und ist Begräbnisstätte Karls des Großen. Im Jahre 1978 wurde er als erstes deutsches Bauwerk in die Liste der UNESCO-Weltkulturgüter aufgenommen.

Zu Beginn des 14. Jahrhunderts übernahm die Aachener Bürgerschaft den verfallenen Palastbau Karls des Großen und errichtete auf den Grundmauern das gotische Rathaus. Dies wurde im 17. und 18. Jahrhundert zu einem barocken Stadtschloß umgebaut. Durch große Stadtbrände wurde es leider zweimal zerstört, doch immer bauten die Aachener ihr Rathaus wieder auf. 50 Statuen deutscher Herrscher schmücken die Nordfassade, von denen immerhin 31 hier in Aachen gekrönt wurden.

Neben diesen kulturhistorischen Denkmälern lockt eine weitere kulturelle Kostbarkeit: das „Ludwig Forum für Internationale Kunst“. Es ist mehr als ein Museum für moderne Kunst, da hier neben bildender auch darstellende Kunst präsentiert wird. Musik, Theater, Performance oder Film – hier kann man ein Miteinander verschiedener Formen zeitgenössischer Kunst erleben.

Neben dem einzigartigen „Internationalen Zeitungsmuseum“, das Probeexemplare sowie Erst-, Jubiläums- und Schlußausgaben der internationalen Presse zeigt, gibt es auch ein interessantes Computermuseum, welches die Entwicklung der Rechentechnik und der Datenverarbeitung vom Abakus bis zum PC darstellt.

Schon die Römer kamen wegen der heißen Quellen hierher; so können natürlich auch gestreßte Lehrer und Lehrerinnen Bade- und Trinkkuren in den Tagungspausen beginnen oder sich in einem der zahlreichen Cafés erholen.

Aachen – Aix-la-Chapelle – Aquisgrana – Aken – Öcher – eine Stadt, die immer schon eine sehr verbindende Stadt war, lädt mit ihrem offenen europäischen Geist alle Freunde und Unterstützer des deutschen Auslandsschulwesens zur 23. Hauptversammlung des VDLiA ein.

Waldemar Gries



VIDEO-WETTBEWERB

für Deutsche Schulen im Ausland

Anläßlich der 23. Hauptversammlung vom
30. 7. – 2. 8. 1997 in Aachen veranstaltet der
VDLiA zusammen mit der DEUTSCHEN WELLE
einen Videowettbewerb zum Thema

„BEGEGNUNG“

ACHTUNG!
Vor Anmeldung erbeten
bis 1. 1. 1997

1. Preis: Videokamera
2. Preis: Fotokamera
3. Preis: Filmstativ

Teilnahmebedingungen

- Spieldauer: 5–8 Minuten
- Gruppen- oder Einzelarbeiten
- System: beliebig
- Einsendeschluß: **31. Mai 1997**

Die besten Videofilme werden auf der
23. Hauptversammlung vorgestellt und prämiert.

Wir erbitten Unterlagen zur Präsentation des Films
(künstlerisch gestaltetes Filmplakat, Standfotos u. ä.)

Fertige Arbeiten sind zu senden an:
Wolfgang Baier, Postfach 11 12, D-25801 Husum

Oberfinanzdirektion Köln

Oberfinanzdirektion Köln · Postfach 14 01 40 · 50491 Köln

Finanzamt Bonn-Außenstadt

Postfach 15 80

53005 Bonn

Richter Platz 2

50669 Köln

Telefon

(02 21) 97 78-0

Durchwahl

(02 21) 97 78-19 32

Auskunft erteilt:

Herr Breuer

Aktenzeichen bei Antwort bitte angeben

S 2102 – 3 – St 12 H 2

Datum

15. 8. 1996

Betrifft: Besteuerung deutscher und nichtdeutscher Ortskräfte bei Auslandsvertretungen:
Bescheinigung ausländischer Steuerbehörden

Bezug: Ihre Berichte vom 8.5. und 6.8.1996 205/IV

Anlagen: ohne

Materiell-rechtliche Voraussetzung für einen Antrag auf unbeschränkte Einkommensteuerpflicht nach § 1 Abs. 3 oder nach § 1 Abs. 3 i.V.m. § 1a EStG ist eine Bescheinigung der zuständigen ausländischen Steuerbehörde über die Höhe der nicht der deutschen Einkommensteuer unterliegenden Einkünfte.

Existieren jedoch keine Steuerbehörden im jeweiligen ausländischen Wohnsitzstaat oder erteilen sie derartige Bescheinigungen nicht, reicht im Einzelfall aus Billigkeitsgründen die Bescheinigung der deutschen Auslandsvertretungen aus. In der Bescheinigung soll auch dieser Umstand bestätigt werden.

Im Auftrag

gez. Breuer

Auslandsdienstlehrkräfte: Beamte 2. Klasse?

**Anmerkungen des Vorsitzenden des VDLiA
zum Artikel von K. G. Schröder in 3/96*)**

Herr Schröder ist zornig, keine Frage. Und in diesem Zorn fordert er am Ende seines Artikels auch den VDLiA auf, „mit allen Mitteln (auch juristischen) dafür Sorge zu tragen, daß der geschilderte unhaltbare Zustand für die Auslandsdienstlehrkräfte schnellstmöglichst abgebaut wird.“

Es muß sich dabei um eine persönliche Meinung handeln, denn wie könnte es sonst sein, daß auf keiner Hauptversammlung bisher eine Fülle von Vorwürfen in so drastischer Form geäußert worden ist. Jede Bekräftigung ist überflüssig. Wenn es sich denn bei den Auslandsdienstlehrkräften um jene geknechteten und erniedrigten Wesen handelte, die der Autor vorzugeben versucht, wäre der VDLiA schon längst bei den entsprechenden Behörden vorstellig geworden. Doch dazu bestand zum Glück bisher kein Bedarf.

Ironie beiseite! Die Anschuldigungen erscheinen mir zu ernst, als daß man sie auf die leichte Schulter nehmen sollte.

Zugegeben: Herr Schröder hatte bis Anfang September recht, aber nur in einem einzigen Punkt: der Steuerproblematik. Und in dieser Angelegenheit ist der VDLiA seit zwei Jahren mit Erfolg tätig. Inzwischen liegt eine Entscheidung der Oberfinanzdirektion Köln vor, die große Erleichterungen bringt (s. a. Der Vorsitzende berichtet). Dennoch werden wir im „Gesprächskreis Auswärtige Kulturpolitik im deutschen Schulwesen“ am 24. Oktober 1996 in Bonn den derzeitigen Sachstand vortragen und kritisch kommentieren.

In allen anderen Aspekten aber irrt der Autor, ist falsch informiert oder entbehrt eines Kenntnisstandes, den man haben sollte, bevor man sich in der vorliegenden Art äußert.

Mir stellen sich eine ganze Reihe von Fragen:

Warum unterschreibt Herr Schröder einen Vertrag, dessen Inhalt er offensichtlich in seiner Tragweite gar nicht verstanden hat? Warum verlängert er seinen Vertrag (Quelle: Auslandskunze), nachdem er kurze Zeit nach geleisteter Unterschrift erkannt zu haben glaubt, daß man ihn zum Beamten 2. Klasse degradiert hat? Wer überhaupt hat Herrn Schröder in ein solches Vertragsverhältnis gezwungen?

Oder rhetorisch gefragt:

Warum denken schon viele Auslandsdienstlehrkräfte am Ende ihres ersten Auslandsaufenthalts bereits an die Zweitvermittlung? Warum schließen Jahr für Jahr Hunderte von Auslandsdienstlehrkräften solch „juristisch fragwürdigen“ Verträge ab oder verlängern sie? Warum bemühen Auslandsdienstlehrkräfte Anwälte, wenn ihnen die Vertragsverlängerung versagt worden ist? Warum fordert die Mitgliederversammlung alle zwei Jahre den Vorstand auf, dafür einzutreten, daß die Zahl der 1210 Auslandsdienstlehrkräften nicht unterschritten wird, und das angesichts der von Herrn Schröder geschilderten Vertragssituation?

Zuletzt wies ich in Heft 2/96 darauf hin, daß aufgrund des besonderen Status¹ der Auslandsdienstlehrkräfte der Vergleich mit den Beamten der Botschaft nicht zulässig ist. Das Statusproblem liegt in der Tatsache begründet, daß der Bund keine Lehrer haben darf (Föderalismus! Eine Ausnahme bilden nur die Lehrer der Bundeswehr im In- und Ausland). Herr Schröder nimmt dies nicht zur Kenntnis. Den Status ändern kann nur der Bundestag, und dies wohl nur mit Zustimmung der Bundesländer. M. E. wäre es kontraproduktiv, den Status der ADLK auf den Prüfstand zu stellen. Mancher Politiker sähe darin eine Gelegenheit, das zu verwirklichen, was Herr Schröder ihnen als Absicht unterstellt.

Die Kürzung des Grundgehalts um 8,3 % ist eine Maßnahme, die der Bundestag 1984

*) (Lesen Sie zu demselben Thema auch die Leserbriefe auf S. 254 und im Feuilletonteil auf S. 267 die Stellungnahme von Rüdiger Kuttropf!)

beschlossen hatte. Der VDLiA hatte vergeblich versucht, diese Kürzung abzuwenden. Nicht einmal die Briefaktionen vieler Mitglieder konnten die Sparmaßnahmen stoppen. Die Alternative wäre gewesen, die Zahl der Stellen um ca. 150 zu senken.

Der Autor des Artikels ist sich im unklaren über die Funktion der ZfA: Einmal bezeichnet er sie als „verfassungsrechtlich problematische“ Bund-Länder-Behörde, weiter unten als Bundesbehörde. Die ZfA ist eine Abteilung des BVA, das dem BMI untersteht, allerdings unterliegt die ZfA der Fachaufsicht des AA. Die ZfA setzt verwaltungstechnisch um, was die Legislative und die Exekutive an Beschlüssen vorgeben. Für die Konzipierung der Richtlinien ist das Auswärtige Amt zuständig, für deren Umsetzung die ZfA.

Das Goethe-Institut ist ein eingetragener Verein, also privatrechtlich verfaßt. Alle im Ausland tätigen Mitarbeiter des Goethe-Instituts sind übrigens beschränkt steuerpflichtig.

Weite Teile des Textes kommen über den Tatbestand der „Vermutung“ nicht hinaus. Da ist ein Vertrag „vermutlich sittenwidrig“, Bestimmungen des Gastlandes kennt „vermutlich“ das BVA nicht, mit „ziemlicher Sicherheit“ sind Vereinbarungen sittenwidrig, auch im Gastland ist die Besteuerung „vermutlich rechtswidrig“, Krankenkassen „könnten“ Leistungen verweigern, und schließlich entfällt „vermutlich“ die Auslandszulage bei längerem krankheitsbedingtem Aufenthalt im Inland.

Eine Frage des guten Geschmacks und des Anstandes ist es, ob man „Beamtenkollegen“

mit Wirtschaftskriminellen in einen Topf wirft, von Perfidie im Zusammenhang mit der Stellung der Auslandsdienstlehrkraft zu ZfA, Botschaft und Schulträger spricht oder die Mitarbeiter der ZfA auffordert, sich gefälligst als überflüssig zu betrachten, weil sie doch das Wasser im Wasserkopf seien.

Was mich aber in der Tat betroffen macht, ist, daß es Herrn Schröder gar nicht um Schule und Begegnung geht.

Seine „eigentliche Erwartung“ ist es, „als deutscher Beamter ins Ausland zu gehen“. Kein Wort fällt über die pädagogische Herausforderung und Chance, die sich einem Lehrer an einer deutschen Schule im Ausland bieten. Kein Wort verliert er über die Gelegenheit, Kinder und Jugendliche einer anderen Nation und das Land selbst intensiv kennenzulernen. Kein einziges Wort widmet er den Schülerinnen und Schülern der DS Den Haag, denen meines Erachtens mehr Aufmerksamkeit gebühren sollte als den endlosen Überlegungen zur Besitzstandswahrung, natürlich auf höherem Niveau als in Deutschland.

Wer so viel Zeit hat, sich Gedanken darüber zu machen, daß dem Kind eines „echten“ Auslandsbeamten 3 m² mehr Wohnfläche zustehen als dem einer Auslandsdienstlehrkraft, daß der Sprachkurs für die Lehrkraft und die Ehefrau selbst finanziert werden muß und nicht einmal während der Dienstzeit stattfinden darf, der muß an der Schule nicht richtig eingesetzt gewesen sein.

Ich fürchte, Herr Schröder hat eine Chance vertan. Schade!

Zum Beurlaubungsverfahren für den Ehepartner

Barbara Weckesser, Condomínio Village Sans Souci, Lote 39, 13277-000 Valinhos, SP, Brasilien
Tel/Fax 00 55 19 871 59 05.

An die Redaktion des VdLiA
- Schriftleitung-
über Herrn Alfred Doster
(da Schriftleitung ohne Angabe der Fax-Nr.)
Pfullingen
Fax: 0049 71 21 7 96 25

25. 4. 96

Sehr geehrte Herren,

im folgenden nehme ich Stellung zu dem in Heft 1/96, s.6 abgedruckten Artikel: „Eine Notiz aus dem Rechts- und Sozialreferat“ und bitte, diese als Leserbrief in Ihrer nächsten Ausgabe abzdrukken. - Das Heft erreichte mich übrigens erst am 23.4.96(!)

Ihr Artikel (s.o.) veranlaßt mich dazu, einige notwendige Ergänzungen, bzw. Korrekturen anzubringen.

1. Es handelt sich im Beurlaubungsverfahren für Ehepartner entgegen Ihrer Behauptung keineswegs um einen „Einzelfall“, sind doch allein an meiner Schule derzeit 11(!) Lehrkräfte als sog. Ortskraft tätig, auf die der beschriebene Sachverhalt zutrifft.

2. Es fehlt der entscheidende Hinweis darauf, daß Beurlaubungen für mitreisende Ehepartner, die an der Auslandsschule als Ortskraft arbeiten, in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich gehandhabt werden. So machen z.B. Berlin und Hamburg keinerlei Schwierigkeiten bei der Anrechnung auf das Besoldungsdienstalter und die ruhegehaltfähige Dienstzeit, wohl aber z.B. Bayern und Hessen. An dieser Stelle möchte ich darauf aufmerksam machen, daß die Vermittlung meines Mannes nur dadurch zustande kam, weil ich mich vor Vertragsabschluß mit dem BVA bereits verpflichtet hatte, an der Auslandsschule als OL zu arbeiten. Am Schulort angekommen, stellte sich heraus, daß der Schulträger nicht bereit ist, auf die Bedingungen einzugehen, die von der Heimatschulbehörde als Voraussetzung für eine Beurlaubung im dienstlichen Interesse gefordert werden: einen Dienstvertrag, sowie einen Gehaltsnachweis gibt es nicht!

Es ist m.E. unter diesen Umständen geboten, Lehrerinnen und Lehrern und ihren am Dienst als OL interessierten Ehepartnern in ähnlicher Situation vom Auslandsschuldienst abzuraten.

3. Es fehlt in Ihrem Artikel die wichtige Information über das „Rahmenstatut für die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland“, hier: Anrechnung der Beschäftigungszeiten als Ortskraft an deutschen Schulen im Ausland auf das BDA und die ruhegehaltfähige Dienstzeit“ (Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 4. Febr. 1965).

Mit freundlichen Grüßen

Barbara Weckesser

3.24. Colégio Visconde de Porto Seguro
Valinhos, SP, Brasilien

RECHTS- UND SOZIALREFERAT

Hans-Joachim Reichenbach
 Bahnhofstr. 69
 41363 Jüchen



Frau Barbara Weckesser
 c/o Colegio Visconde
 de Porto Seguro
 Valinhos, SP
Brasilien

08.06.1996

betr.: Mein Artikel „Beurlaubungsverfahren für den Ehepartner der eine ADL ins Ausland begleitet“ in: „Der deutsche Lehrer im Ausland“, 1/96, S.6
 Ihr Schreiben an die Schriftleitung des VDLiA v.25.04.96

Sehr geehrte Frau Weckesser,

hiermit darf ich Ihnen auf den Inhalt Ihres Schreibens vom 25.06.96 an die Redaktion des VDLiA wie folgt antworten:

- 1) Eine einzelne Anfrage, d.h. ein einzelner Fall, bezüglich der Beurlaubungsmodalitäten an das Referat gaben Anlaß, den Artikel zu schreiben.
 Mir war durchaus bewußt, daß weltweit natürlich viele Fälle existieren; ergeben sich doch diese Situationen, wie die von Ihnen geschilderten, wenn Lehrerehepaäre, die beide im Inland im aktiven Schuldienst waren und bei denen ein Teil amtlich vermittelt ist, an eine „Auslandsschule“ gehen.
- 2) Ihr Hinweis auf eine unterschiedliche Handhabung der Beurlaubungsbewilligung durch die einzelnen Bundesländer ist für das Referat von Nutzen. Hier sollte über den BLASchA eine Transparenz sowie möglichst eine Gleichbehandlung angestrebt werden. Allerdings muß betont werden, daß in allen Fällen jede verfügte Beurlaubung eine Einzelentscheidung ist, ausgesprochen durch die zuständige innerdeutsche Schulbehörde.
- 3) Auf die besondere Situation in Valinhos kann an dieser Stelle aus verständlichen Gründen nicht eingegangen werden. Aus meinen persönlichen Erfahrungen in Südamerika kann ich Ihnen aber versichern, daß es in anderen Ländern diesbezüglich keine Schwierigkeiten gab und gibt.
- 4) Für Ihren Hinweis auf eine fehlende Information über den Text „Anrechnung der Beschäftigungszeiten als Ortskraft an deutschen Schulen im Ausland auf das Besoldungsdienstalter und auf die ruhegehaltstfähige Dienstzeit“ aus dem „Rahmenstatut für die Tätigkeit deutscher Lehrkräfte im Ausland“ bin ich Ihnen dankbar. Leider sollte in diesem Zusammenhang nicht verschwiegen werden, daß die KMK seinerzeit den einzelnen innerdeutschen Dienststellen eine Anerkennung empfohlen, nicht vorgeschrieben hat. So steht es im z.Zt. gültigen Text. Das bedeutet, ein Rechtsanspruch kann nach meinem Dafürhalten nicht hergeleitet werden.

Ich hoffe, daß ich mit diesen Zeilen mögliche Mißverständnisse beseitigen beziehungsweise Fehlinformationen korrigieren konnte.

Mit freundlichen Grüßen

gez. H.-J. Reichenbach
 -Referent für Rechts-
 und Sozialfragen -

Persönliche Nachrichten

Westfale und Weltbürger

Zum Tod von Dr. Karl Friedrich Veuhoff



Er konnte als Westfale laut reden, was bei dem engen Flur am Habsburger Ring und den offenen Bürotüren durchaus eine heimatische Gemeinschaftsatmosphäre schuf für die Besucher aus dem Ausland. Das heißt nicht, die vielen leisen Zwischentöne zu vergessen, die in den Gesprächen mit Dr. Karl Friedrich Veuhoff Mut gaben und Aufmunterung. Mag eine persönliche Reminiszenz erlaubt sein: 1972 staunten wir Neulinge in einer Gummersbach-Vorbereitung, welch verwirrende, aber auch lockende, ungewohnte Auslandsfunktionen uns von den Vortragenden eröffnet wurden. Dr. Veuhoff setzte sich spontan an unseren Tisch, ließ Walter Schmidts erste Persischlektion für uns in den Hintergrund rücken und flüsterte uns in seinen leisen Zwischentönen – sowohl akustisch als auch metaphorisch verstanden – Hilfreiches, Anekdotisches, Auslandsbegeistertes zu und versprach uns, „zusammen“ werden wir es schon packen. Das hatte durchaus Verschwörerhaftes an sich. Wir Neuen wurden unter seine Fittiche genommen, noch bevor wir rausgingen, und wir haben uns draußen immer darauf verlassen können, uns auf das „Zusammen“ mit Dr. Veuhoff zu stützen. Seine ansprechbare und hilfreiche Präsenz war permanent, so während seiner Schulberaterzeit in Buenos Aires, in seiner Zeit als Amerika-Referent in der ZfA und besonders auch in seiner Zeit als Leiter der ZfA, als er sich, weiß Gott, um alles kümmern mußte. Lassen wir aus dieser Zeit eine weitere Reminiszenz zu:

Nach meiner Arequipa-Episode trafen wir uns zufällig in der Pforte des BVA an der Barbarasträße, er kam von aufwendigen Gesprächen mit dem Auswärtigen Amt, und er zog mich – nahm mich sozusagen wieder „unter seine Fittiche“, obwohl ich inzwischen ein gestandener Auslandslehrer war – zum Armsünderbänkchen und hatte sehr viel Zeit, sich mit mir über die für ihn nicht sehr erfreuliche finanziell restriktive Zukunft im Auslandsschulwesen zu unterhalten, Informationen darüber zu erfragen, wie's denn bei den zu erwartenden Einschränkungen draußen aussähe. Wohltuend empfanden wir alle, die wir mit ihm zu tun hatten, – und diese Reminiszenz spricht sicher für die Erfahrung aller –, wohltuend empfanden wir dieses spontane Zeithaben und Zuhören trotz aller Termine. Wir erlebten in Dr. Veuhoff eine sehr „persönliche“ Behörde, und nicht nur in ihm, ich behaupte, daß der „Veuhooffsche Geist“ den persönlichen Stil der ZfA-Behörde nachhaltig mitgeprägt hat.

Über seine pragmatischen und ideellen Vorstellungen seiner Auslandsschulwelt sprach er genauso bereitwillig, kritisch, aber nicht mutlos mit dem Vorstand des VDLIA, sein westfälisch untermauertes hartnäckiges Beharren auf das Erprobte und auf das Erfolgreiche, auf das etablierte, sich schonend entwickelnde Auslandsschulwesen war für den VDLIA Vorstand Hilfe und Bestärkung in dessen Standpunktfindung. So konnte Einvernehmen erzielt werden, in den politischen Gremien Notwendigkeiten der Auswärtigen Kulturpolitik auf dem Schulsektor zu artikulieren und zu manifestieren. Daß im Auslandsschulwesen Einschränkungen Ende der achtziger Jahre das Vertrauen der Schulen draußen in die ZfA nicht nachhaltig störten, ist sicher Folge der intensiven Vertrauensbildung durch Dr. Veuhoff während seiner Referenten- und Leiter-Tätigkeit.

Mitgestaltet hat Dr. Veuhoff das deutsche Auslandsschulwesen seit seiner Wiedererstarkung in den sechziger Jahren. 1955 hatte der Westfale aus Dortmund den Weltbürger dazu entdeckt, als er in Buenos Aires in verschiedenen Funktionen tätig wurde, als DAAD Lektor, als Schulleiter, als Leiter des Pädagogischen Seminars, nach einer Deutschlandpause wiederum als Schulleiter in Buenos Aires. 1969 trat er in die Zentralstelle ein als Referent für den spanischsprachigen Raum, ab 1973 war er Schulberater in Buenos Aires – wo sonst? Dann wieder ZfA Referent für Amerika und Grundsatzreferent. Ab 1986 Nachfolger von

Bernhard Becker auf dessen Posten als Leiter der Zentralstelle. Auch den Ruheständler Dr. Veuhoff zog es ab 1990 oft in seine zweite Heimat Argentinien.

Sein Leben war so – mag diese Feststellung auch emphatisch klingen – begeistert und begeisternd mit der für ihn faszinierenden Auslandsschulwelt verbunden. Doch die Auslandsschule war für ihn nie nur ein schillernder exotisch wuchernder Organismus, der in ein Korsett zielgerichteter Auswärtiger Kulturpolitik gezwängt werden mußte. Die Auslandsschule, das waren für ihn zunächst die vielen Auslandslehrer, die mit ihm „zusammen“ ihre persönliche Kreativität und ihre pädagogische Experimentierfreude einbrachten in diesen exotischen Organismus und durchaus etwas Handfestes, Vorzeigbares schufen.

Wir trauern um Dr. Karl Friedrich Veuhoff, wie man um einen behutsamen Weggefährten, einen sicheren Helfer im Hintergrund, einen lächelnden Ratgeber trauert, es sei uns erlaubt zu sagen: Wir trauern um einen Freund.

Heinz Weischer für den Vorstand des VDLIA

Neue Mitglieder (Inland)

PIEROW, Sabine; Heegbarg 101, 22395 Hamburg
SCHMIDT, Johannes; Danzigerstraße 42, 66740
Saarlouis
SCHWARZ, Annerose; Kassingskamp 47, 49565
Bramsche

Neue Mitglieder (Ausland)

BRAUNS, Ellen; Siofok/Ungarn
BÜHLER, Dr. Lothar; Päd. Inst. San Jose, C. Rica
DIETRICH, Wolfgang; DS Helsinki
HEIM, Bernhard; DS Tokyo
HERTZ, Claudia; DS Nairobi/Kenia
HESS, Martin; DS Caracas
HOFFMANN, Reinhardt; DS Montevideo
KAUFMANN, Ruth; DS Mexico
MOOKHERJEE, Christa; Vilnius/Litauen
SCHRÖDER, HANS; DS Lagos
VOSSWINKEL, Hannelore; Satu Mare/Rumänien

Anschriftenänderungen (Inl. → Ausl.)

BECK, Hans-Volker; DS Toulouse
BERGER, Wilfried; DS Alexandria
BISCHOF, Peter; Istanbul Lisesi
BRODBECK, Karl-Heinz; DS Guatemala
BUCHHOLZ, Hans-Georg; DS Lima
BUCHNER, Dietmar; AFCENT-School, Brunssum/NL
DIETZE, Rolf; DS Kuala Lumpur
DMOCH, Norbert; DS Bogotá
GIBITZ, Ulrich; DS Guayaquil
HINNERS, Wolfgang; DS Jakarta
JOLK, Helmut; Tervuren/Belgien
KLAUSTERMEYER, Dr. Hans; DS Washington
MILTHALER, Gertrud; Prag
PÜTTMANN, Meinolf; Taschkent/Usbekistan
SCHEURENBRAND, Ulrich; DS San Francisco
SCHULENBERG, Peter; DS Guadalajara

SPAHN, Dr. Norbert; Dt. Gym. Apenrade/Dänemark
TERFEHR, Johannes; DS El Paso/Texas
WEISCHER, Heinz; Budapest

Anschriftenänderungen (Ausl. → Inl.)

ABEL, Burkhard (DS Teheran); H.-Mündler-Str. 1,
67227 Frankenthal
ABELE, Manfred (DS Riyadh); Lerchenstr. 4, 73529
Schwäbisch Gmünd
ARHEIDT, Karl-Heinz (DS Lima); Winkler Dentz Str.
1, 76229 Karlsruhe
BERG, Thomas (Bilbao); Gerhard-Hauptmann-Str.,
55124 Mainz
DAHLMANN, Michael (Zlin/Tschechien); Bahnhof-
straße 24, 46562 Voerde
FEILEN, Norbert (DS Montevideo); Rosenstr. 103,
44289 Dortmund
GABRIEL, Dr. Manfred (DS Addis Abeba); Bergstra-
ße 5, 95632 Wunsiedel
GRAMANN, Carsten (DS Brüssel); Spechtstraße
20a, 13505 Berlin
HAESSLER, Harald (Mexico); Adolfsallee 19, 65185
Wiesbaden
HÄFELE, Eva-Maria (DS Santa Cruz/Bolivien);
Wildrosenweg 4, 70619 Stuttgart
HANNACK, Dieter (Päd. Zentrum Bogotá); Am Berg
14, 83620 Feldkirchen-Westerha
HANSEN, Jörn von (DS Mailand); Weinbergstr. 35,
23562 Lübeck
HOFFMANN, Kerstin (Inst. Ped. Costa Rica); Marga-
retenstraße 37, 99706 Sondershausen
HOHN, Willy (DS Caracas); Oslebskauserheerstr.,
28239 Bremen
HUG, Bernhard (DS Windhoek); Johann-von-
Weerths, 79100 Freiburg
KOCH, Jürgen (DS Sydney); Rosserblick 18, 65527
Niedernhausen
LANGROCK, Dr. Klaus (DS Athen); Neu-Iserlohnstr.
5, 44388 Dortmund

- LEHSTEN, Jens (Krakow/Polen); Juliusstr. 20, 22769 Hamburg
- LEIST, Klaus (DS Genf); Leipzigerstr. 2, 67459 Böhl-
Iggelheim
- LUKAN-KNABL, Maureen (DS Brüssel); Schlotthau-
erstr. 5, 81541 München
- MÜGGE, Klaus (DS Singapur); Brockesweg 63,
27474 Cuxhaven
- RAABE, Hans-Ulrich (Prag); Langeworth 61, 48159
Münster
- RADVAN, Friederike (DS Quito); Blumenweg 8,
54293 Trier
- RUHL, Herbert (DS Genf); Meraner Str. 8, 10825
Berlin
- SCHÄFER, Stefan (DS Kuala Lumpur); Leipziger Str.
32, 04564 Böhlen
- SHELLINSKI, Klaus-Dieter (Villa Ballester/Arg.);
Heinrich-Kurth-Str. 2, 28359 Bremen
- SIEGEL, Günther (DS Quito); Ostlandstraße 24,
96465 Neustadt bei Coburg
- SÖLCH, Hans (Ungarn); Gierather Wiese 20, 51469
Bergisch-Gladbach
- SPERLICH, Peter-Michael (DS Montevideo); Im
Schmidtenloch 37, 53894 Mechernich
- STASCH, Friedrich (DS Windhoek); Kracher Str. 42,
72582 Grabenstetten
- STEFFENS, Isolde (Katowice, Polen); Vichter Str. 35,
52224 Stolberg
- TIEMANN, Rolf (DS Mexiko); Im Hagen 18, 49326
Melle
- WANDELBURG, Jürgen (DS Mexiko-Stadt); Plata-
nenweg 10, 25336 Elmshorn
- WOHLLEBEN, Katja (DS Mexiko-City); Waldstraße
109, 25712 Burg
- ZAPP, Dr. Hans-Christian (DS Addis-Abeba); Otto-
Johannsen-Str. 1, 25761 Büsum
- ZIMMER, Elisabeth (Viljandi/Estland); Nordstraße
22, 50733 Köln
- ZIMMERMAN, Tünde (PH Budapest); Nelkenstraße
1, 66119 Saarbrücken

Neue Obleute

- BENNUNG, Rolf; PZ Bogotá
- KLEIN-HITPASS, Josef; DS Brüssel

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes

- Bönsch, Franz J., Mörikestr. 22, 41352 Korschenbroich
- Bühler, Dr. Lothar, Instituto Pedagógico, Apartado 1371-1200, Pavas, Costa Rica
- Dederding, Dr. Hans-Martin, c/o Dt. Botschaft Almaty/Kasachstan, Postfach 1500, 53105 Bonn
- Enzensberger, Dr. Hans Magnus, Werneckstr. 5, 80802 München
- Forwick, Dr. Friedhelm, Nassestr. 8, 53113 Bonn
- Jakobi, Dr. Wolfgang, Am Hollensiek 6, 32312 Lübbecke
- Kerscher, Dr. Rudolf, Birkenstr. 40, 86199 Augsburg
- Krauthausen, Josef, Konrad-Adenauer-Ufer 79-81, 50668 Köln
- Kruczinna, Rolf, Feldstr. 114a, 22880 Wedel
- Küttner, Winfried S., Lindenstr. 188, 41063 Mönchengladbach
- Lahr, Otmar, Egellstr. 22, 67071 Ludwigshafen
- Michel, Dr. Herbert, Colegio Humboldt, Ap. 3749, 1000 San José, Costa Rica
- Ostertag, Michael, Widdersdorfer Landstr. 2e, 50859 Köln (Lövenich)
- Plank, Dr. Ingrid, Obere Hauptstr. 51, 85354 Freising
- Plötz, Jochen, Universidad Nacional de Colombia, Edificio Manuel Ancizar 2° piso, Oficina 218, Bogotá,
Kolumbien
- Sauer, Dr. Manfred, Am Waldesrand 51, 58093 Hagen
- Schulte-Bertschik, Klaas, Instituto Alemán „Carlos Anwandter“, Casilla 2-D, Valdivia, Chile
- Schumm, Wolf-Rüdiger, Frühlingsstr. 11, 72290 Loßburg
- Siemen, Uwe, DS Helsinki, Malminkatu 14, 00100 Helsinki, Finnland
- Spöri, Werner, Obiluu, Karl-Marx-Str. 270, 473021 Akmola, Kasachstan
- Weischer, Heinz, Gárdonyi Géza utca 24/A, 1026 Budapest II, Ungarn
- Weckesser, Barbara, Condomínio Villages Sans Souci, Lote 39, 13277-000 Valinhos, SP, Brasilien
- Welinsky, Peter, Hans-Vetter-Str. 95, 79650 Schopfheim
- Werner, Harry, Hobsweg 52, 53125 Bonn
- Wiese-Torres, Lydia, Universidad Nacional der Colombia, Edificio Manuel Ancizar, 2° piso, Oficina 218, Bogotá,
Kolumbien

In eigener Sache

Die Ein-Mann-Redaktion des Verbandsblattes meldet sich zu Wort

Aus gegebenem Anlaß – eigentlich müßte ich es im Plural formulieren: aufgrund verschiedener Anlässe möchte ich mich zu Wort melden:

- Haben Sie keine Angst vor dem Postweg nach Rumänien! Es dauert zwar von Deutschland aus zwischen fünf Tagen und einer Woche, bis ein Brief hier ankommt (in umgekehrter Richtung dauert's meist länger – warum, ist mir unklar), aber nach letzten Erfahrungen braucht die Post aus Südamerika hierher auch nicht unbedingt länger: der Brief eines Kollegen aus Buenos Aires schaffte es in der gleichen Zeit, den Briefe aus Deutschland benötigen: in fünf Tagen.
- Die Redaktion im schönen Siebenbürgen bemüht sich um ein Fax – es gibt so etwas auch schon im Dracula-Land, nur braucht man zum Faxanschluß eine entsprechende Telefonleitung, und die zu bekommen, braucht es wiederum Zeit. Sobald der Anschluß steht, wird er auf der zweiten Umschlagseite ausgewiesen.
- Wenn Sie einen Artikel geschickt haben, erwarten Sie mit gewissem Recht die Rückmeldung, daß Ihre Zeilen auch angekommen sind. Bisher war es üblich, Eingänge nicht zu bestätigen – denn das verursachte Mehrarbeit und -kosten. Der Vorstand hat sich aber bereit erklärt, die Kosten zu tragen, und die Redaktion wird fortan die Eingänge mit einem kurzen, vorformulierten Antwortschreiben bestätigen.
- Warten Sie aber bitte nicht auf Korrekturfahnen! Die Redaktion korrigiert. Es würde zu lange dauern, die Fahnen zu verschicken und zurückzuerwarten. Und die Zeitschrift lebt ja von der Aktualität der Beiträge.
- Die Redaktion behält sich gewisse Korrekturen der Manuskripte vor. Wenn diese Korrekturen essentiell werden, wird sie sich mit dem Autor ins Benehmen setzen.
- Der Abdruck von Beiträgen bedeutet selbstverständlich nicht, daß die Redaktion inhaltlich hinter den darin enthaltenen Ausführungen steht. Deshalb sind ja auch die einzelnen Artikel mit den Verfasseramen gezeichnet, und Sie finden die Adressen der Autoren für eventuelle Rückfragen im betreffenden Heft.
- Die Beiträge werden allerdings von der Redaktion für den Druck vorbereitet, und um sie ansprechender erscheinen zu lassen, wird oft ein einleitender Absatz graphisch und optisch vom Text abgesetzt und aus ihm herausgehoben. Das bedeutet nicht, daß dieser Teil von der Redaktion stammt. Alles von ihr Verfaßte ist durch die Kürzel „M. E.“ gekennzeichnet und meist in einem grau unterlegten Kasten untergebracht, der einen oder mehrere Artikel einleitet. Darin allerdings ist – bisweilen sehr deutlich – auch der Standpunkt der Redaktion abzulesen.

Und nun bleibt mir nur noch zu wünschen: Schreiben Sie! Ob mit einer alten Reiseschreibmaschine in einem Hochadental oder auf dem Computer im zivilisierten Mitteleuropa, gilt mir gleich. Nur schicken Sie der Redaktion Ihre Beiträge: Ihre Artikel, Stellungnahmen, Leserbriefe ...!

Manfred Egenhoff

Die Passionsspiele von San José oder Die Sau, die mir schlachten, braucht kein' Veterinär mehr ...

**Einige Anmerkungen zur Aufführung von Carl Zuckmayers
Stück „Der fröhliche Weinberg“ durch das Lehrertheater
der Humboldt-Schule/San José (Costa Rica)**

*Die Auslandsdienstlehrkräfte haben bei
der Erfüllung ihrer Aufgaben den Ziel-
setzungen der deutschen Auswärtigen
Kulturpolitik Rechnung zu tragen.
(Rahmenstatut für die Tätigkeit
deutscher Lehrkräfte im Ausland)*

Beim ersten Hahnenschrei wird die Sau endlich geschlachtet. Über ein Jahr ist sie gemästet worden, jetzt geht's ihr endgültig an die Schwarte. „Die Sau, die mir schlachte, die braucht kein' Veterinär mehr“, sagt der Gastwirt und Schlachter Eismayer in Zuckmayers Stück „Der fröhliche Weinberg“. Ein Jahr ist sie gemästet worden. Nein, nicht die Sau vom Herrn Eismayer, sondern die Idee, ein Lehrer-

kollegium könnte sich auf den Brettern, die die Welt bedeuten, zusammenfinden und gemeinsam ein Theaterstück aufführen. Von wem dieser aberwitzige Vorschlag stammte, ließ sich hinterher nicht mehr ermitteln. Ein Kollege behauptete, das Unternehmen habe mit dem Einfall, ein deutsches Weinfest zu veranstalten, seinen Anfang genommen: des bayerischen Monopols auf die deutsche Folk-

lore im Ausland überdrüssig (vgl. die auf dem amerikanischen Kontinent epidemisch verbreiteten Oktoberfeste!), sollte einmal der Beitrag des nichtbayerischen Rest-Kulturraumes eingefordert und dargestellt werden. Was eignete sich da besser als Carl Zuckmayers Stück aus dem Rheinhessischen „Der fröhliche Weinberg“? Es enthält alles, was zu einem gefälligen Theaterstück gehört: einen schönen dampfenden Mist-



haufen als zentralen Ort der Handlung, eine deftige Sau- und Rauferei, eine Reihe von Liebespaaren, die abwechselnd in Ligusterlauben und Scheunen verschwinden und eben den erwähnten letzten Schrei einer geschlachteten Sau.

Nach erheblichen anfänglichen Zweifeln (Sind die zeitgebundenen Anspielungen, ist dieser im Dialekt dargebotene, derbe Humor in Lateinamerika überhaupt zu vermitteln?) fällt der Entschluß, sich auf das Wagnis einzulassen. Wer aus dem Kollegium spielt wen im Theaterstück? Wessen allseits bekannte Eigenschaften lassen sich einbeziehen in die Darstellung der schrulligen Charaktere, die das Stück präsentiert? Wer kann – angesichts des auch an Auslandschulen steigenden Durchschnittsalters – die jugendlichen Liebhaber und Heißsporne spielen? Fragen über Fragen, die sich aber im Laufe der ersten Wochen wie von Zauberhand lösen. Nur eines läßt sich nicht lösen: die Zahl der einheimischen costaricanischen Kollegen, die mitwirken, bleibt gering. Sicher liegt das am Sprachproblem und – ja woran eigentlich noch? Um so erfreulicher ist die Mitwirkung der weiteren

Schulfamilie – auch die deutsche Botschaft erweist sich als Talentschuppen.

Die ersten Proben beginnen. Die Stimmung schwankt zwischen Euphorie und dem Gefühl der Hybris, ja des Größenwahns. Es stellt sich heraus, daß das Stück trotz der Kürzungen über zwei Stunden dauern wird, daß es den Hauptdarstellern große Leistungen abverlangt, die auf den ersten Blick unerreichbar scheinen. Wie kann ein Hamburger Kollege den hessischen Babbeldialekt gestalten? Wie kann man eine deftige Rauferei spielen und gleichzeitig einen komplizierten Text sprechen, der enorme Konzentration erfordert? Wie machen die in Hollywood das nur, daß die Kußszenen realistisch wirken, ohne den Beteiligten allzuviel abzuverlangen? Ist das alles zu schaffen? Wir trösten uns mit der Flucht in die kleinen Nebenaufgaben. Es gelingt uns, ein ordentliches Quantum deutschen Weines ins Land zu bringen für das als Rahmenprogramm geplante Weinfest. Die diesbezüglich nötigen Weinproben bestehen wir besser als die wöchentlichen Theaterproben.

Die große Krise beginnt, als einer der Hauptdarsteller, im wirklichen Leben nicht Corpsstudent und Herzensbrecher, sondern Angehöriger der deutschen Botschaft, aus dienstlichen Gründen wochenlang außer Landes weilt und deswegen die Proben eingestellt werden müssen. Wir sind nahe daran aufzugeben. Katzenjammer und Überdruß! Aus dem fröhlichen Weinberg sind die Passionsspiele von San José geworden! Doch die bereits fertiggestellten Kulissen, in denen so viel Arbeit steckt, und auch das traurige Gefühl, fast ein Schuljahr völlig umsonst geübt zu haben, halten uns davon ab aufzuhören. Schließlich wird der Aufführungstermin ins neue Schuljahr verschoben. Die Befürchtung, daß das ganze Unternehmen nur an einem dünnen Faden hängt, bleibt und weicht erst, als die Aufführungswoche herangekommen ist. Das lang vermißte und für den Erfolg doch unerläßliche Gefühl, als Gruppe für den Erfolg verantwortlich zu sein, entsteht nun plötzlich, buchstäblich im letzten Augenblick.

In der Auffregung von Haupt- und Generalprobe liegen die Nerven noch einmal bloß. Dürfen die Hobby-Regisseure ihren Kollegen unmißverständlich sagen, daß sie nun nach eineinhalb Jahren endlich ihre paar Sätze (für eine Nebenrolle) können müssen? Was tun, wenn in der Generalprobe weder die Requisi-



ten noch die Kostüme bereit sind? Es bleibt nur noch eine große Portion Fatalismus und das Vertrauen darauf, daß das Chaos sich am Abend der Aufführung schon ordnen werde.

Daneben läuft die Vorbereitung des Weinfestes, zu dem ungefähr 300 Personen erwartet werden. Saaldekoration, Vorverkauf, Vorbereitung des Essens, Plakatierung, Ehren- einladungen und ... und ... Viel zu viele Aktivitäten für die Theatergruppe, die mit ihrem Stück schon mehr als beschäftigt ist!

Endlich ist der Augenblick gekommen, in dem der Vorhang aufgehen und der Zuckmayer- ersche Weinberg sich als ein fröhlicher erweisen soll.

Trotz des mäßigen Vorverkaufs ist der Saal mehr als gefüllt. Weit mehr Zuschauer als erwartet sind gekommen.

Die Stimmung bei den Schauspielern schwankt zwischen dem obligatorischem Lampenfieber und ostentativ zur Schau gestellter Kaltblütigkeit! Als schließlich der Vorhang aufgeht und das Publikum schon bei den ersten vorgetragenen Weinliedern voll dabei

ist, da ist bereits klar, daß es nicht mehr ganz schief gehen kann. Tatsächlich wird dann auch gespielt, daß der Zuckmayer'sche Weinberg nur so bebt. Es wird gerauft, getanzt, gesungen und geküßt, daß es eine wahre Freude ist. Die Pointen sitzen, die kleinen Pannen merkt nur die Theatergruppe selbst. Nun ist es auch da, das Gefühl, daß sich die ganze Arbeit doch gelohnt hat. Vergessen sind die Mühen und Anstrengungen.

Als der Gastwirt Eismayer, wie von Zuckmayer geplant, schließlich im Morgengrauen seine Sau sticht, die Akteure aus dem Heu und dem Misthaufen kriechen und sich zum großen Schlußtableau aufstellen, ist es geschafft. Im tosenden Applaus wird der Vorsatz „Nie mehr wieder Lehrertheater!“ schon brüchig. Im Anschluß – bei der feuchtfröhlichen Premierenfeier – wird die gefürchtete Frage schon ausgesprochen: „Welches Stück spielen wir als nächstes?“ Gottseidank erwartet an diesem Abend noch niemand eine ernsthafte Antwort.

Herbert Michel

Deutschlehrerausbildung an der Nationaluniversität in Bogotá/Kolumbien

Seit 1956 gibt es im Fachbereich Linguistik der Kolumbianischen Nationaluniversität Deutschkurse, deren Kontinuität durch Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut und den Botschaften der BRD und der DDR, Österreichs und der Schweiz gewährleistet wurde. Nach einem Zwischenspiel in den 80er Jahren ist seit 1989 fest ein DAAD-Lektorat am FB eingerichtet, dem ab 1992 ein Ortslektorat hinzutrat.

1989 begann der erste Durchgang des Studiums DaF, im Sommer 1994 schlossen ihn die ersten Studenten mit dem Titel Licenciado en filología e idiomas con especialidad en Alemán ab. Die Abschlußprüfung besteht aus der öffentlichen Verteidigung der Examenshausarbeit.

Struktur des Studienganges und angebotene Abschlüsse

Der Studiengang umfaßt bislang nur die Graduierung. Überlegungen zur Einrichtung einer Postgraduierung in Übersetzungswissenschaft befinden sich derzeit noch ganz im Projektstadium. Für die Einschreibung in die Nationaluniversität muß ein von ihr durchgeführtes Aufnahmeexamen bestanden werden, das sich gegenüber dem eher als niedrig einzustufenden üblichen Schulabgangszeugnis an europäischem Abiturstandard orientiert. Fremdsprachenkenntnisse werden allerdings für die Aufnahme des entsprechenden Studiums nicht verlangt.

Die Universität bietet außerdem Deutsch-Sprachkurse für Nicht-Universitätsangehörige an.

Lehrveranstaltungen

Übersicht über das Curriculum des Deutschstudienganges an der kolumbianischen Nationaluniversität (Stand: Frühjahr 1996):

Bereich/Fach (obligatorische Fächer)	Wochen- stunden	Semester- anzahl	Unterrichts- sprache
Allgemeine Linguistik	4/2	2	spanisch
Morphosyntax	4/4	2	spanisch
Soziolinguistik	3	1	spanisch
Textlinguistik	3	1	spanisch
Spanische Linguistik	3/2	2	spanisch
Literaturtheorie	2/2	2	spanisch
2. Fremdsprache/ Latein/Altphilologie	2/2/2	3	spanisch bzw. Zielsprache
Deutsch	3 x 15, 3 x 10	6	deutsch
Deutsche Phonetik und Phonologie	4	1	deutsch
Deutsche Grammatik	4/4	2	deutsch
Deutsche Semantik	4	1	deutsch
Deutsche Sprachgeschichte	4	1	deutsch
Deutsche Linguistik	2	1	deutsch
Deutsche Literaturgeschichte	4/4/4	3	deutsch
Landeskunde deutschsprachiger Länder	4/4	2	deutsch
Übersetzungswissenschaft	4/4	2	deutsch
Allgemeine Erziehungswissenschaft	3	1	spanisch
Spachpsychologie	3	1	spanisch
Didaktik DaF	4/4	2	deutsch
Praktikum DaF	5	1	deutsch
Mathematische Logik/Informatik	4	1	spanisch
Methodik	3	1	spanisch
Begleitseminar zur Schlußarbeit	2/2	2	spanisch und/ oder deutsch

Seit 1989 traten dem universitären Programm regelmäßig durch den DAAD vermittelte Kurzzeitdozenten hinzu; neben dem Curriculum gibt es seit 1993 außerdem kontinuierlich einen freien Kurs zur deutschen Literaturgeschichte.

Zielpublikum

70 Studenten studieren Deutsch als Fremdsprache im Hauptfach, 250 haben Deutsch als Wahlpflichtfach gewählt, 50 nichtuniversitäre Angehörige lernen Deutsch in den Sprachkursen.

Verwendete Lehrmaterialien

In der Grundstufe wurde bis vor wenigen Jahren mit „Sprachkurs Deutsch“ (Diesterweg) gearbeitet. Zur Zeit verwenden wir „Themen“ I und II (Hueber), wobei mit fortschreitendem Niveau zunehmend Originaltexte verschiedener Herkunft (Inter-Nationes-Material, Presstexte, literarische Texte usw.) hinzukommen. Außerdem werden geeignete Texte aus den Lehrwerken „Kritisch betrachtet“ (Hueber) und „Miteinander“ I, II, III und IV (Hueber) eingesetzt.

Im Einführungskurs Linguistik wird gegenwärtig auf der Grundlage von Harro Gross: „Einführung in die Germanistische Linguistik“ und Klaus Brinker: „Textlinguistik“ gearbeitet.

Im Einführungskurs Literaturwissenschaft werden ausschließlich selbsterstellte Unterrichtsmaterialien verwendet. Von Beginn an wird mit Originalliteratur gearbeitet.

Räumlichkeiten, Ausstattung, Personal

Die Carrera de Alemán verfügt über keine eigenen Unterrichtsräume. Räume mehrerer departamentos müssen für Deutsch-Vorlesungen mitbenutzt werden. Lediglich ein Medienraum, der mit Tageslichtprojektor und Video-Vorführgerät ausgestattet ist, steht der Fachschaft Deutsch allein zur Verfügung. Die Unterrichtsräume bieten, je nach Größe, Platz für 10–30 Kursteilnehmer. Ein Sprachlabor ist nicht vorhanden.

Das Centro de Idiomas verleiht Kassettenrekorder, die je nach Bedarf in die Unterrichtsräume mitgenommen werden können. Die neun Dozenten der Carrera de Alemán teilen sich zusammen ein kleines Dozentenzimmer, das gleichzeitig auch Lehrerbibliothek ist.

Bibliothek

Die deutsche Abteilung der Fachbereichsbibliothek umfaßt ca. 4 000 Einheiten und ist mit den anderen Sprachabteilungen auf geringem Raum untergebracht. Der Lektorenhandapparat ist Teil der Lehrerbibliothek, die mit den AV-Medien im Büro der neun Deutschlehrer untergebracht ist und ca. 300 Einheiten umfaßt.

Kontakt zu Deutschland

Es bestehen gute Kontakte zum FB „Deutsche Philologie/Deutsch als Zweitsprache“ der Universität Augsburg, an dem im Herbst 94 eine Studentengruppe ein Studienpraktikum mit Unterstützung des DAAD absolvierte. U. a. führten Professoren dieses Fachbereichs Intensivseminare, ebenfalls mit Unterstützung des DAAD, am Deutschstudiengang der Nationaluniversität durch.

Jochen Plötz/Lydia Wiese-Torres

„Wenn die Deutsche Schule ... zur Brücke zwischen der Pädagogik Deutschlands und des Auslandes werden will, so muß sie, wenigstens in lateinamerikanischen Ländern, sich die Früchte der deutschen Pädagogik aneignen, sobald sie gereift sind; sie muß die in Deutschland erzielten Fortschritte ohne Verzug draußen mitmachen und sie dort zu jedem Zeitpunkt zu sichtbarer Darstellung bringen. ... Damit soll nicht empfohlen werden, einer oberflächlichen Neuerungssucht Nahrung zu geben, wohl aber, jede neue Errungenschaft der Heimat darauf hin auszuwerten, welche wahre Förderung sie dem fremden Lande zu bringen vermöchte.

Solche Auswertung setzt wieder voraus, daß sich die deutsche Auslandsschule nicht nur in beständiger Fühlung mit der pädagogischen Entwicklung Deutschlands hält, sondern zugleich auch mitten im Flusse der pädagogischen Entwicklung des Wirtslandes steht.“

Dr. phil. Mann, geb. 1874 in Bielefeld, wirkte von 1903–1918 als Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Santiago de Chile, danach als chilenischer Konsul in Potsdam.

PI – San José und Pädagogischer Transfer

oder:

**Können Schlagworte der bundesrepublikanischen
Bildungsdiskussion auf Schulebene zum Exportschlager für
pädagogische Arbeit im Ausland gemacht werden?**

*Individualisierung des Lernens, Freiarbeit, offener Unterricht, Stationenlernen,
Diversifikation und Entformalisierung des Lernens, Wochenplan ...*

All diese Arbeitsbegriffe aus der reformpädagogischen Bewegung, vorwiegend verankert in deutschen Grundschulen, stoßen in lateinamerikanischen Schulen großenteils auf Unkenntnis, teilweise auf Unverständnis, teilweise auch auf massive Ablehnung. Gründe dafür sind kulturell und geschichtlich bedingte Lern- und Autoritätsvorstellungen, die sich am traditionellen spanischen Unterrichtskonzept der „enseñanza“ (enseñar = zeigen, lehren) orientieren und die wohl keinen heftigeren Kritiker fanden als Paolo Freire. Daß dieser Wechsel der pädagogischen Sichtweise – weg vom Schüler als Objekt und hin zum handelnden und eigenverantwortlichen Subjekt – gerade in Zentralamerika, wo so viele Revolutionen, Gegenrevolutionen, Bürgerkriege, Interventionen etc. in den letzten Jahrzehnten stattgefunden haben, politisch begründete Emotionen auslöst, ist verständlich und zu erwarten.

Auch der Einfluß des Fachbereiches Deutsch als Fremdsprache (DaF) im Hinblick

auf stärkere reformpädagogische Orientierung ist stark limitiert, da er in diesem Sinne nur punktuell entwickelt ist und insgesamt noch in der Anfangsphase steckt. Der Lehrerfortbildung kommt daher in diesem Punkt eine wichtige Rolle zu.

Das Pädagogische Institut San José

Das Pädagogische Institut ist eine Fort- und Weiterbildungsinstitution der Deutschen Schulen in Zentralamerika und Mexiko. Dazu gehören: Deutsche Schule San José, Deutsche Schule Managua, Deutsche Schule San Salvador, Deutsche Schule Guatemala, Österreichische Schule Guatemala und die drei Deutschen Schulen in Mexiko. Sein Tätigkeitsfeld erstreckt sich über fast alle Unterrichtsfächer. Schwerpunkte liegen jedoch auf: Allgemeine Didaktik und Methodik, Deutsch als Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften, Sachunterricht für die Grundschule, Spanisch als Muttersprache, Geographie und Geschichte.

Das Pädagogische Institut San José hat den vorrangigen Auftrag, spanischsprachige und deutschsprachige Ortslehrkräfte der zu betreuenden Schulen durch Fortbildungsmaßnahmen mit zeitgemäßen methodischen und didaktischen Prinzipien ihrer jeweiligen Fächer vertraut zu machen. Damit trägt das Institut dazu bei, die Kluft zwischen einheimischen und deutschen pädagogischen Vorstellungen an den aus Mitteln der Schulbeihilfe geförderten Schulen abzubauen und günstige inner-schulische Bedingungen für die Vermittlung der deutschen Sprache als Fremdsprache und der deutschen Kultur zu schaffen.
Aus: Förderrahmen des PI – San José vom 24. 06. 93

Da an zwei Mitgliedsschulen auch das deutsche Abitur abgelegt werden kann, erstreckt sich das Aufgabenfeld vom Kindergarten bis zum Schulabschluß – mit einer Schwerpunkt-bildung in den Klassen 3 bis 10.

Das Institut untersteht der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen im Bundesverwaltungsamt Köln, das auch zum größten Teil den Haushalt bestreitet. Träger ist die „Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Schulen in Zentralamerika“.

Der Vorstand der Arbeitsgemeinschaft, der aus den Schulvorständen der einzelnen Mitgliedsschulen zusammengesetzt ist, trifft sich mindestens einmal im Jahr in San José. Er beschließt das Jahresprogramm und regelt seine Umsetzung.

Grundlage dafür bilden die Beschlüsse des Pädagogischen Beirats, der somit das wichtigste pädagogische Gremium darstellt.

Dem Beirat gehören als stimmberechtigte Mitglieder an:

- a) der Institutsleiter, der zugleich Beiratsvorsitzender ist;
 - b) die Leiter der Schulen der Partnervereine;
- Dem Beirat gehören als Mitglieder mit beratender Stimme an:
- a) die Grundschnulleiter der Schulen der Partnervereine;
 - b) der Grundschnulfachbetreuer des Instituts;
 - c) der Leiter der Sprachabteilung des Goethe-Instituts;
 - d) der Kulturreferent der Botschaft.

Aus: Satzung des PI

Die Fortbildung geschieht durch eine Reihe von Seminaren im Gebäude des PI in San José, zu denen die Teilnehmer aus den umlie-

genden Ländern anreisen. Zum Abhalten von Schulberatungen und Kursen besuchen die Fachbetreuer des PI die Mitgliedsschulen in den jeweiligen Ländern.

Die Arbeit des PI wird durch drei Aktionsfelder bestimmt, die unterschiedlich gewichtet, aber eng miteinander verbunden sind:

- Pädagogische und didaktische Profil- und Konzeptentwicklung
- Personalentwicklung
- Organisationsentwicklung

Im Rahmen dieses Beitrags, der als Einladung zur Diskussion und Meinungsbildung zu verstehen ist,¹⁾ findet lediglich der unmittelbar pädagogische Aspekt Raum in der weiteren Darstellung.

Pädagogische Determinanten

Pädagogik ist eine Wissenschaft, die im Laufe der Zeiten und vor jedem neuen kulturellen Hintergrund unterschiedlichen Ausprägungen unterworfen ist.

Die Arbeit des Instituts ist vorwiegend an die Deutschen Schulen der Region gekoppelt, diese wiederum an die vielen Tausende Lateinamerikaner deutscher Abstammung, die in diesem Raum auf eine langjährige Tradition zurückblicken können. Diese Präsenz deutscher Sprache und Kultur auch künftig auf hohem Niveau zu halten, ist vorrangige Aufgabe seiner Tätigkeit.

Das Rahmenstatut für den Einsatz deutscher Lehrkräfte im Ausland – rund um die Welt –, so wie es vom Deutschen Bundestag 1990 beschlossen wurde, spricht darüber hinaus von zwei weiteren Zielsetzungen:

1. die schulische Versorgung von Kindern deutscher Staatsangehörigkeit
2. die Begegnung zweier Kulturen.

Nicht übersehen werden sollte jedoch auch die Tatsache, „daß die Existenz deutscher Schulen ein entscheidendes Standortargument für stärkeres Engagement der deutschen Wirtschaft ist“, wie es der deutsche Botschafter in San José, Herr Dr. Wilfried Rupprecht anlässlich einer Feier formulierte²⁾, ein Zusammenhang, der auch im Lateinamerika-Konzept der Bundesregierung aus dem Jahr 1995 deutlich wird.

Friedrich Schleiermacher, einer der größten deutschen Pädagogen und Wegbereiter wissenschaftlicher Orientierungen in seinem Fachgebiet, verweist darauf, daß bloße Empirie trotz noch so scharfsinniger Beobachtung nicht wissenschaftlich sein kann. Er fährt danach fort: „Es muß im Gegenteil der Pädagogik das Spekulative zum Grunde liegen, da die

Frage, wie der Mensch erzogen werden soll, nicht anders als aus der Idee des Guten beantwortet werden kann.⁽³⁾

Nun wird „das Gute“ durch die Zeiten, je nach philosophischem oder sozialem Standpunkt oder nach persönlichem Gusto recht unterschiedlich gesehen. Oftmals wird es auch schlechthin deckungsgleich mit dem eigenen individuellen realen oder vermeintlichen Vorteil definiert. Dies kann für das PI selbstverständlich nicht Orientierung sein.

Eine Grundlegung liegt sicherlich – zumal für eine internationale Organisation – in der allgemeinsten Form in der Charta der Vereinten Nationen, hier speziell in der Erklärung der Menschenrechte Art. 26 Abs. 2 realisiert. So fordern die Empfehlungen der UNESCO zur internationalen Erziehung

- die Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit durch Bildung
- die Stärkung der Menschenrechte
- Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen den Völkern, Rassen und Religionen
- den Einsatz für den Frieden.

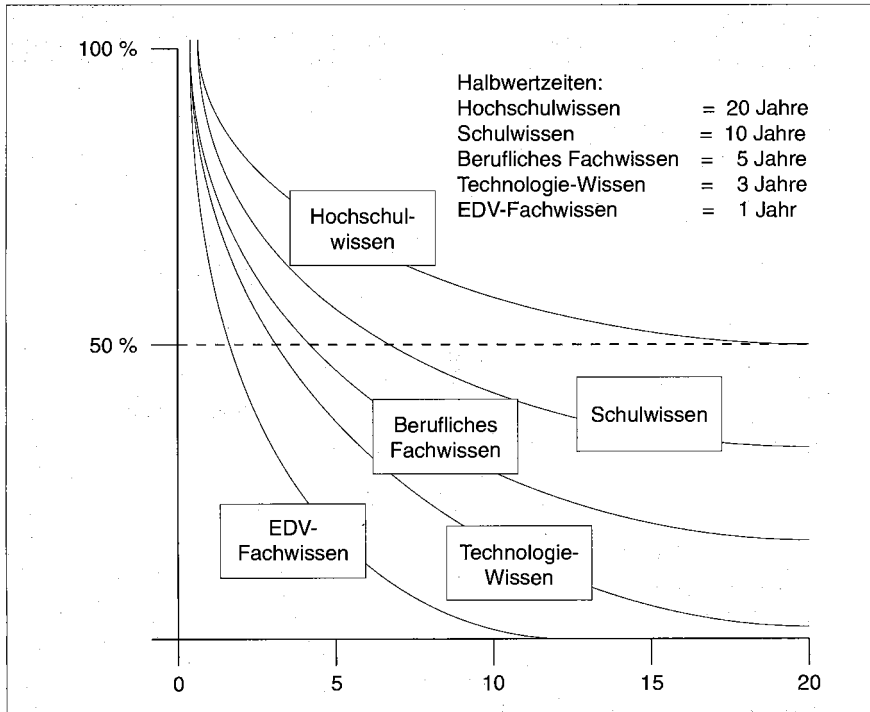
Konkretisiert werden diese pädagogischen Axiome u. a. durch folgende Forderungen:

- Verantwortung und Solidarität mit benachteiligten Gruppen
- Gleichheit im alltäglichen Umgang
- Erziehung zu einer kritischen Herangehensweise an Probleme
- Erziehung zu Gruppenarbeit
- Fähigkeit zur freien vorurteilsfreien und informierten Diskussion
- Beschäftigung mit dem Erhalt natürlicher Ressourcen
- Einsatz von Lehrmethoden, die bei Kindern und Jugendlichen die schöpferische Phantasie anregen und aktives soziales Handeln fördern.⁽⁴⁾

Pädagogisches Anliegen des Instituts sollte die Umsetzung dieser Axiome anhand aktueller Realitäten sein, die derzeit durch folgende Determinanten geprägt sind:

1. Explosion des Wissens

Wir alle wissen, daß sich das Wissen auf allen Gebieten beschleunigt vermehrt. Vor



allein in den Naturwissenschaften geht man von einer Verdoppelung innerhalb von 5–7 Jahren aus, auf manchen Gebieten noch schneller. Die Konsequenzen für den Lehr- und Lernbereich, speziell für die Schule, sind dagegen augenscheinlich gering. Das logisch zwingende Konzept des „lebenslangen Lernens“ (lifelong learning) schlägt sich nur zögerlich nieder. Strukturelle Konsequenzen gibt es noch wenige.⁵⁾

Die fatale Auswirkung eines solchen statisch definierten Bildungsgedankens auf künftige Generationen zeigt die Grafik auf der vorhergehenden Seite.⁶⁾

Zu beachten ist bei der Interpretation der Kurven die Tatsache, daß es sich hier nicht – auch nicht in versteckter Form – um die Darstellung von Vergessen, sondern ausschließlich um das Veralten von Wissen handelt.

Deutlich wird auch unter anderem der enge Zusammenhang zwischen allgemeiner bzw. spezifischer Ausbildung einerseits und unterschiedlicher „Veraltungsrate“ des Bildungsgutes andererseits.

2. Neuer Lernbegriff

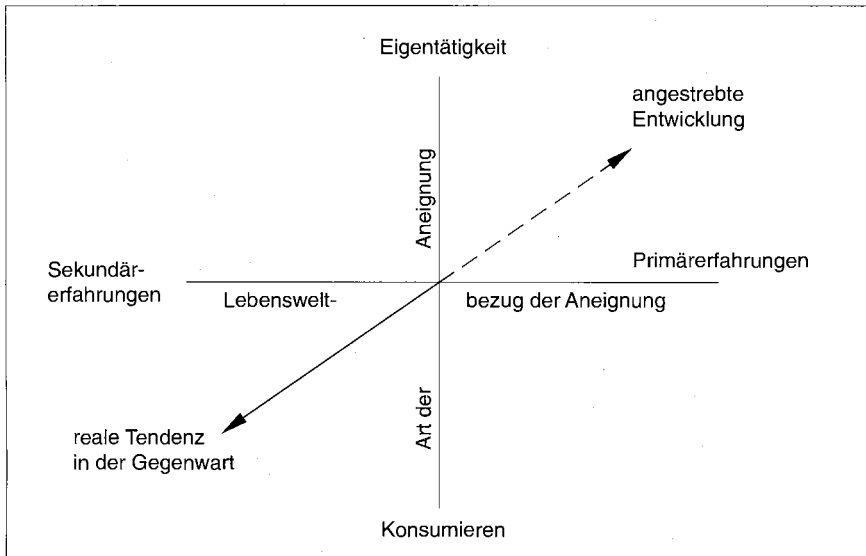
Um auf der Höhe der Zeit zu bleiben, brauchen wir Konzepte von Lernen, die veränder-

ten gesellschaftlichen Realitäten entsprechen. Diese sind nicht nur im historischen Sinne unterschiedlich, sondern auch geographisch. Das heißt konkret, daß Auswirkungen derselben Ursache mit Sicherheit in Costa Rica anders sein werden als z. B. in Guatemala, Chile oder Deutschland. Da jedoch die entwickelten Industriestaaten viele Entwicklungen anderer Länder nicht nur vorwegnehmen, sondern sie auch großenteils bestimmen, zeigen sich viele Phänomene deutscher Realität in abgewandelter Form auch auf diesem Kontinent:

Konsumideologie und weitere Öffnung der sozialen Schere bewirken die Notwendigkeit einer erhöhten Eingliederung möglichst aller Erwachsenen in die Arbeitswelt. Soziale Konsequenzen werden unzureichend bedacht und nur langsam umgesetzt. Konnten Kinder und Jugendliche in früheren Zeiten zahlreiche Erfahrungen in Familie, Nachbarschaft, an den Arbeitsplätzen der Eltern oder von Bekannten sammeln, so erfahren sie heute das Leben zunehmend „aus zweiter Hand“.

D. h. im Spannungsfeld zwischen Lebensweltbezug und Art der Aneignung verläuft die reale Tendenz des Verhaltens hin zu wenig

Aneignung von Kultur bei Heranwachsenden heute⁷⁾



wünschenswerter konsumorientierter Sekundärerfahrung.

Kinder werden größtenteils unvorbereitet und ungeschützt einer Flut von Informationen ausgesetzt, was zu bruchstückhaftem Scheinwissen, Wirklichkeitsverzerrung, Bewegungsmangel, Oberflächlichkeit und Konzentrationsmangel führen kann. Die massenhafte Individualisierung durchdringt alle Lebens- und Erfahrungsbereiche.

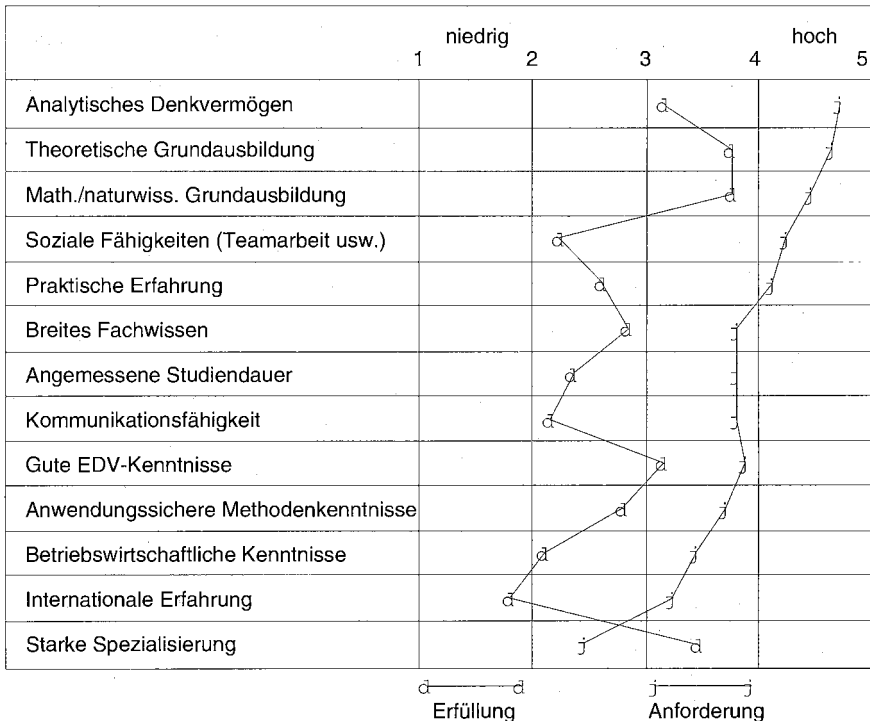
Üblich ist immer noch eine Schule, die einer Fließbandarbeit in der Industrie ähnlicher ist als einer personenzentrierten, individuellen Lehrleistung. „Ähnlich wie in einem etwas altmodischen Automobilwerk der zu montierende Pkw über das Band gefahren wird und der Arbeiter an ihm eine bestimmte Montageaufgabe erfüllt, werden in der Schule junge Leute durch die Lernfabrik geschleust, wobei jeder Lehrer und jede Lehrerin an ihnen jeweils ein Stück Bildung anbringt.“⁽⁸⁾

3. Schlüsselqualifikationen

Einen pointierten Zusammenhang zwischen künftiger Organisation von Lernen und Wirtschaft stellt Lewis Perelman mit seinem Begriff des „Hyperlearning“ her: „Da Wissen zur primären Quelle der Wertschöpfung wird, ist das „Unternehmen Lernen“ zur entscheidenden Quelle von Kapitalbildung geworden.“⁽⁹⁾

Eng verbunden mit dem neuen Lernbegriff geht die Aufwertung traditioneller pädagogischer Begriffe einher, die in der deutschen Fachliteratur als „Schlüsselqualifikationen“ definiert werden. Besonders forciert werden diese Denkansätze von der technologisch am weitest fortgeschrittenen Industrie – den Automobilwerken. Sie verlangen – für die Ausbildung ihrer Führungskräfte – nicht mehr so sehr die möglichst perfekte Beherrschung der klassischen Grundfertigkeiten, wie Lesen, Rechnen, Schreiben, sondern Fähigkeiten wie analytisches Denkvermögen, Teamarbeit, Kommunikationsfähigkeit etc.

Was die Manager erwarten und was sie bekommen⁽¹⁰⁾



4. Ökologie als Menschheitsaufgabe

Speziell für Costa Rica wird, hauptsächlich von der Tourismusindustrie, das Bild eines ökologisch orientierten zentralamerikanischen Landes verbreitet. Bereits bei oberflächlicher Betrachtung entspricht dies leider keineswegs den Tatsachen und schon gar nicht den Erfordernissen. Dringend notwendig wäre daher gerade für die Deutschen Schulen in dieser Zone eine umfassende ökologische Erziehung, so etwas, wie sie Neil Postmann als Erzählung für das „Raumschiff Erde“ vorschlägt.¹¹⁾

5. Parteiliche Empathie

Als entscheidendes Feld pädagogischen Bemühens erscheint mir die Ausbildung jener besonderen menschlichen Fähigkeit wichtig, die wir mit Empathie umschreiben. Ohne diese wird – im Sinne einer aktiven Parteinahme, wie sie auch in der UN-Charta gefordert wird – eine gerechtere Güter- und Lastenverteilung auf nationaler und internationaler Ebene nicht möglich sein. Dieses Bemühen richtet sich an den Zögling und an den Erzieher, und zwar auf Dauer, da auch die zwischenzeitliche Entwicklung entsprechender Fähigkeiten keine Gewähr für ihre Behauptung in der Zukunft bietet.

6. Kognitive Wende

Beziehen sich die dargestellten pädagogischen Determinanten letztendlich alle auf gesellschaftliche Vorgänge, so gibt uns die Wissenschaft durch die Weiterentwicklung in der Lernpsychologie, die seit Anfang der 80er Jahre als „kognitive Wende“ bezeichnet wird, zusätzliche Argumente in die Hand. Kurz zusammengefaßt läßt sich nach zeitgemäßem Verständnis der Lernprozeß nicht mehr wie aus behavioristischer Sicht lediglich danach beurteilen, was beim Lernen herauskommt (= output). Im Zentrum des Forschungsinteresses steht jetzt der Lernprozeß selbst als körperliche Aktivität. Unterstützung findet dabei die Lernpsychologie vor allem in der stark expandierenden Gehirnforschung. Lernen wird aktiv definiert, als selbstgesteuerte und konstruktive innere Tätigkeit.

Schlußfolgerung:

Sollten die Deutschen Schulen in Zentralamerika, und mit ihnen das Pädagogische Institut San José, „Brücke zwischen der Pädagogik Deutschlands und des Auslands“ werden, so wie es der eingangs zitierte Dr. Mann vor rund 100 Jahren forderte und somit in

seiner Sprache den Begriff der Begegnung bereits vorwegnahm, so müssen in unserer täglichen Arbeit didaktische Prinzipien wie Handlungsorientierung, Motiviertheit, Eigenaktivität, ganzheitliche Bildung, Selbständigkeit, Eigenkontrolle, Realitätsnähe etc., die eng mit den ebenfalls eingangs erwähnten reformpädagogischen Arbeitsbegriffen verbunden sind, legitimerweise und notwendigerweise im Zentrum unserer pädagogischen Bemühungen stehen. Dazu ist der innerschulische kollegiale Dialog und Erfahrungsaustausch ebenso notwendig wie eine langfristige Verknüpfung von interner (SchL) und externer (PI) Lehrerfortbildung. Voraussetzung ist dabei allerdings auch, daß die Diskrepanz zwischen offiziellem pädagogisch-politischem Diskurs und dem finanziell Machbaren nicht weiter zunimmt.

Daß dabei deutsche Pädagogik mehr zu bieten hat als zeitgemäße, leistungssteigernde und effiziente Arbeitsmethoden, sollte Anliegen und handlungsleitendes Motiv im Sinne einer pädagogischen Ethik sein.

Ausgangspunkt und Grundüberlegung im pädagogisch-philosophischen Sinne könnten, in Anlehnung an Hans-Jochen Gamm, folgende Kriterien sein:¹²⁾

- Erziehung verwirklicht sich über Vorgängerschaften. Wir müssen daher nicht nur gegenwärtiges Glück, sondern auch zukünftiges für zukünftige Generationen antizipieren.
- Pädagogik kann per se keine sicheren Prognosen stellen – jedenfalls nicht im Sinne einer naturwissenschaftlichen Evaluierung –, weder über einzelne, noch über ganze Generationen. Die pädagogische Leistung einer Generation wird einzig daran zu messen sein, wie sie bei Abgabe ihrer Erziehungsfunktion Möglichkeiten zu weiterer Humanisierung schuf.
- Dies sollte unter den gegebenen Bedingungen heißen:
 - Die Masse der Menschen nicht in Unmündigkeit zu halten, über kritisches Denken Eigenverantwortung zu erreichen und die Vielfalt unserer Wirklichkeiten in ihren Zusammenhängen zu begreifen.
 - Menschenwürdige Verhältnisse zu schaffen – nicht nur für die Bewohner der 1. Welt.

Lothar Bühler

Anmerkungen:

- ¹⁾ Einschränkung sei vermerkt, daß, trotz teilweise auch generalisierendem Charakter der Aussagen, Einschätzungen einfließen, die vorwiegend persönlich geprägt sind.
- ²⁾ Der deutsche Botschafter in Costa Rica, Herr Dr. Rupprecht, am 12. 08. 94 bei der Verabschiedung des Institutsleiters in San José.
- ³⁾ F.E.D. Schleiermacher, *Ausgewählte pädagogische Schriften*, Paderborn 1983³, S. 51.
- ⁴⁾ Nach: Empfehlungen zur „Internationalen Erziehung“ (Neufassung), Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn 1990², S. 17 ff.
- ⁵⁾ „Seit den 70er Jahren scheint es in der internationalen Diskussion kaum noch Meinungsunterschiede über die Notwendigkeit lebenslangen Lernens zu geben. Heute sind Überlegungen zu ihrer Umsetzung aber immer

dringender.“ Bildungskommission NRW, *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*, Neuwied 1995, S. 56/57.

- ⁶⁾ Entnommen einer Darstellung der Firma Opel aus dem Jahr 1993.
- ⁷⁾ Nach: A. Gudjons, *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*, Bad Heilbrunn/Obb. 1992, S. 18.
- ⁸⁾ Aus: Lehner-Widmaier-Studie, *Nordrhein-Westfalen 1992, Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft*, S. 52.
- ⁹⁾ Zitiert nach: Thomas von Machui, *Big Business goes to School*, in: *Pädagogik* 11/94, S. 44.
- ¹⁰⁾ a.a.O. Opel 1993.
- ¹¹⁾ Vgl.: Neil Postmann, *Keine Götter mehr, Das Ende der Erziehung*, Berlin 1995, S. 123 ff.
- ¹²⁾ Vgl.: H.-J. Gamm, *Aufklärung über Erziehung. Aus der Geschichte lernen*. In: *Vergleichende Pädagogik* 26. Jg. 1990, S. 91.

KULTURPOLITIK

Deutsche Kulturpolitik im Ausland

Nichts ist älter als die Zeitung von gestern! Wir wissen das. Wenn wir nun unten einen Artikel abdrucken, der schon ein ganzes Jahr alt ist, so könnte man meinen: Muß das, was dann steht, nicht längst überholt sein? – Schön wäre es! würden wir in diesem Fall gern sagen, dann es handelt sich um eine umfassende Kritik der deutschen auswärtigen Kulturpolitik. Schön wäre es, wenn auf diesem Gebiet alles nach einem Jahr anders, wir sagen: besser wäre! Aber dann ist leider nicht so. Und deshalb ist Hans Magnus Enzensbergers Abrechnung mit der biatnablen deutschen Kulturpolitik im Ausland hier noch einmal zu lesen. Möge es nutzen!

Auswärts im Rückwärtsgang

Hans Magnus Enzensberger über die Blamage der deutschen Kulturpolitik im Ausland

Um eine sinnvolle Kulturpolitik zu entwerfen, müßte man wahrscheinlich eine Ahnung davon haben, was unter Kultur zu verstehen ist. Die Politiker wissen es nicht. Wer wollte ihnen daraus einen Vorwurf machen? Kunst am Bau oder Werbespots? Historisch-kritische Klassiker-Editionen oder New-Age-Kongresse? Töpferkurse oder Cyberspace? Bayreuth oder Biergarten? Wo selbst altgediente Feuilleton-Redakteure hin- und hergerissen sind, wie sollen sich da Parteivorstände zurechtfinden?

Auch die Herren in den Ministerien sind überfordert. Sie wollen sparen. Gespart wird dort, wo keine schlagkräftige Lobby vorhanden ist. Alle Parteien sind der innigen, uner-

schütterlichen Überzeugung, daß die Kultur, wie immer man sie definieren mag, keine Wählerstimmen bringt, obwohl sie mittlerweile zu den größten Industriezweigen des Landes zählt – also her mit dem Rasenmäher!

Das alles gilt fürs Binnenland von Cottbus bis Saarbrücken. Es gilt erst recht, wenn es um die auswärtige Kulturpolitik geht. Wen, außer ein paar Rufem in der Wüste, kümmert es schon, ob unser Land ein paar hundert Wissenschaftler nach Freiburg oder Leipzig einladen kann; ob es ein Kulturinstitut in Dakar unterhält oder schließt; ob es für litauische oder indonesische Studenten deutsche Bücher zu lesen gibt oder nicht? Kann man denn erwarten, daß sich der Deutsche Bundestag

mit solchen Kleinigkeiten befaßt, wo doch Überlebensfragen der Nation zur Debatte stehen wie die Ladenschlußzeiten, Steuererleichterungen für Karnevalsvereine und die Abgeordneten-Diäten?

Dies alles vorausgesetzt, grenzt es an ein Wunder, was sich die alte Bundesrepublik über Jahrzehnte geleistet hat: ein weltweites Netz von Einrichtungen, die in rund 80 Ländern und mit verblüffendem Erfolg auswärtige Kulturpolitik betreiben. Ein ehemaliger Außenminister namens Brandt hat dieses Arbeitsfeld sogar als die „dritte Säule der deutschen Außenpolitik“ bezeichnet. Das waren noch Zeiten! Institutionen wie die Humboldt-Stiftung, das Goethe-Institut, Inter Nationes und der Deutsche Akademische Austauschdienst galten damals nicht als lästige Kostgänger, sondern als wesentliche Aktivposten der deutschen Politik.

Die Bundesrepublik hatte gute Gründe für ihr Engagement. Den gründlich verwüsteten Ruf des Landes in der Welt vorsichtig und geduldig aufzubessern, andere Völker von den gut demokratischen Vorsätzen der Deutschen zu überzeugen, das war eine Aufgabe, die über die Eitelkeiten der bloßen Selbstdarstellung hinausging. Mit Schönfärberei war da nichts auszurichten. Nur durch eine konsequent kritische und selbstkritische Haltung war ein Minimum an Vertrauen wiederzugewinnen. Sogar der eine oder andere Politiker hat das seinerzeit begriffen. Deshalb wurden die Träger der auswärtigen Kulturpolitik nicht als Behörden aufgebaut. Sie waren nicht an inhaltliche Vorgaben der Regierung gebunden und konnten relativ unabhängig arbeiten. Das war jedenfalls die Theorie.

In der Praxis hat es nie an Versuchen gefehlt, parteipolitischen Druck auf ihre Programme auszuüben. Die plumpen populistischen Einmischungsversuche eines Franz Josef Strauß waren bezeichnend für diese illiberalen Widerstände. Im ganzen gesehen war der rechtslastigen Sabotage jedoch kein bleibender Erfolg beschieden.

Heute sieht das alles ganz anders aus. Niemand, der in Bonn das Sagen hat, scheint Wert auf das immaterielle Kapital zu legen, das die Kulturarbeit im Ausland jahrzehntelang angesammelt hat. Das wiedervereinte Deutschland ist sich selbst genug: Anderen darzustellen, was hier geschieht, und zu erfahren, was anderswo gedacht wird, das sind Aufgaben, die in Bonn keine Priorität mehr genießen. Im Gegenteil: eine von langer Hand vorangetriebene, aufwendige, erfolgreiche

Investition an Energie, Know-how und Geld soll nach und nach, möglichst ohne großes Aufsehen, aber zielbewußt geschleift werden.

Was den finanziellen Aufwand betrifft, so hat man sich die Sache in den Gründerjahren allerhand kosten lassen. Auch heute noch sind es angeblich 3,5 Milliarden Mark, die der Bund, alles in allem, für die auswärtige Kulturpolitik aufwendet. Die Summe könnte sich sehen lassen, auch wenn sie weniger als 0,8 Prozent des Bundeshaushalts ausmacht. (Das Kulturbudget der Europäischen Union läßt sich dagegen nur in Hundertstelprozenten ausdrücken; allein das Bundesland Nordrhein-Westfalen gibt für diesen Zweck mehr aus als Brüssel. Die dort ansässige Subventions- und Verwertungsgenossenschaft hat bisher noch jede nationale Regierung an Gedankenarmut übertroffen.)

Wenn man sich allerdings fragt, wo der stattliche Betrag von mehr als drei Milliarden eigentlich bleibt, gerät man rasch ins Grübeln. Die prominenteste aller einschlägigen Institutionen, das Goethe-Institut mit seinen rund 150 Zweigstellen, wird mit einem Zwölftel des Kuchens abgespeist. Ein großer Brocken fällt für die deutschen Schulen im Ausland ab, die ja in der Hauptsache wohl eher als Serviceeinrichtungen für die deutschen Kolonien zu betrachten sind. Der riesige Rest versickert in einem undurchsichtigen Gemenge von „Mittlern“, zu denen vermutlich auch der berüchtigte Verein für das Deutschtum im Ausland gehört.

Das Terrain der auswärtigen Kulturpolitik ist nämlich in viele Parzellen aufgeteilt, die nach Art einer Schrebergartenkolonie bewirtschaftet werden. Die Kompetenz für sie liegt keineswegs allein beim Auswärtigen Amt. Auch Innenministerium und Bundespresseamt mischen eifrig mit. Einzelne Projekte hat das Bundeskanzleramt an sich gezogen. Auch die Ministerien für wirtschaftliche Zusammenarbeit, für Wissenschaft und Forschung, für Familie und Frauen möchten nicht abseits stehen. Jeder Pfennig für eine Büroklammer muß mit dem Finanzministerium ausgehandelt, jeder Lichtschalter von der Bundesbaudirektion genehmigt werden. Das Resultat sind permanente Grabenkämpfe. Neue Ideen bleiben gewöhnlich im bürokratischen Dickschicht stecken. In dieser Hinsicht arbeiten die Ämter, die sich ansonsten erbittert in den Haaren liegen, wenn es um ihre „Federführung“ geht, brüderlich zusammen.

Es wäre aber zu simpel, ja es käme einer Verharmlosung gleich, wollte man die Ver-

ödung der Kulturpolitik allein unseren Beamten und unseren Politikern anlasten. Der Fall ist symptomatisch für eine tiefer sitzende Malaise.

Jeder, der in einer deutschen Zeitung blättert, kann feststellen, daß wir in einem Land leben, das die Blockade seiner eigenen Möglichkeiten als Lebensversicherung betrachtet. Renten-, Steuer- und Gesundheitsreformen – alles bleibt im Matsch der Gewohnheit stecken. Im Immobilismus der Gewerkschaften, in der Trägheit der Universitäten, im verzweiferten Weitermachen der Agrarpolitik – überall zeigt sich die entschiedene Weigerung, einen neuen Gedanken zu fassen.

Die Republik steckt in einer Erfolgsfalle. Daß es bisher gutgegangen ist, gilt als Beweis dafür, daß alles so weitergehen muß. Auch das Kapital zeigt ein Beharrungsvermögen, das geradezu schrullig anmutet. Erst wenn der bewährte Kurs zu Milliardenverlusten geführt hat, setzt ein schüchternes Nachdenken ein. Daß eine extrem vom Weltmarkt abhängige Ökonomie auf den Dialog mit anderen Kulturen angewiesen ist, daß die Kenntnis fremder Zivilisationen eine Überlebensnotwendigkeit ist, scheint unseren Führungskräften nicht zu dämmern. Andernfalls hätten sie ihren beträchtlichen Einfluß in Bonn längst geltend gemacht, um den Ausverkauf der auswärtigen Kulturpolitik zu stoppen.

Doch bei den sogenannten Kulturschaffenden zeigen sich ebenfalls regressive Tendenzen: abnehmende Neugier, schrumpfende Fremdsprachenkenntnisse, reumütige Einkehr zu den nationalen Traditionen. Provinziell wirkt auch die Neigung, die eigene Arbeit zu verklären, so als genüge der Hinweis auf höhere Weihen, um Subventionen einzuklagen. Das Verlangen, gefördert, geehrt und gefüttert zu werden, wirkt nicht nur peinlich, es spielt auch einem Kulturverständnis in die Hand, das sich bei Politikern und Bürokraten großer Beliebtheit erfreut. Wer sich als ewiger Bittsteller darstellt, bestärkt sie nur in der Idee, es handle sich bei dem, was Kultur genannt wird, um ein hübsches Ornament, um eine Art Schaumgebäck, das ohne weiteres vom Menü gestrichen werden kann, wenn es darum geht, anderer Leute Gürtel etwas enger zu schnallen.

Kultur als bloßes Dekor – daß die Diplomatie für eine solche Auffassung besonders anfällig ist, wird niemanden überraschen. Im Auswärtigen Amt ist man wie eh und je auf Repräsentation bedacht. Ein wenig gebogter Glanz macht sich bei jedem Staatsbesuch

gut; ein Streichquartett versüßt das gesellschaftliche Leben der Botschafter; die teure Geste schafft ein angenehmes Verhandlungsklima. Deshalb richtet sich der kulturelle Ehrgeiz des Amtes vor allem auf Großprojekte und Großveranstaltungen.

Wie gut sich aber Großspurigkeit mit Knauerei vertragen kann, zeigt das folgende Beispiel: Kurz vor dem Zusammenbruch der Sowjetunion wurde in Kiew ein deutsches Generalkonsulat eröffnet. Der deutsche Geschäftsträger war ein kenntnisreicher und engagierter Mann. Er sah voraus, daß die Ukraine binnen kurzer Zeit ein souveräner Staat werden würde, während das Auswärtige Amt nach wie vor auf Kontinuität, und das heißt, auf den Fortbestand der Zentralmacht setzte und Kiew links liegen ließ. Aus eigener Initiative und mit sehr beschränkten Mitteln organisierte der Generalkonsul eine Deutsche Kulturwoche in Kiew, eine Eigenmächtigkeit, die ihm in Bonn eher übelgenommen wurde. Aufgrund seiner guten Beziehungen zur ukrainischen Intelligenz gelang es ihm, ein kleines, aber sinnvolles Programm zusammenzustellen.

Dann erklärte die Ukraine ihre Unabhängigkeit, das Auswärtige Amt schaltete sich ein, und die Kulturwoche wurde zur Staatsaktion. Der Außenminister nutzte sie zu einem Staatsbesuch. Ein großes deutsches Sinfonieorchester wurde eingeflogen. Ein Transporter der Luftwaffe brachte Delikatessen und Trinkwasser aus Deutschland mit, um den Minister und seine Gäste vor den Spuren von Tschernobyl zu bewahren. Eine dritte Maschine beförderte einen gewaltigen Troß von Leibwächtern, Medienvertretern und Technikern. Auf diese Weise verhundertfachte sich der Etat der Kulturwoche. Mit den Mitteln, die dabei, man muß wohl sagen: aus schierer Eitelkeit, verpulvert worden sind, wäre ein Goethe-Institut in der ukrainischen Hauptstadt viele Jahre lang ausgekommen.

Man kann getrost die folgende Regel aufstellen: Je sinnvoller und nachhaltiger die Aktivität, desto eifriger wird der Rotstift angesetzt. Dabei wird mit einer Schäbigkeit vorgegangen, die ans Groteske grenzt. Um die eine oder andere Bibliotheksstelle einzusparen, müssen in mehreren Städten deutsche Bibliotheken geschlossen werden, in deren Aufbau Millionen investiert worden sind. Das kommt der Vernichtung von Ressourcen gleich. Die Honorarsätze für Wissenschaftler und Künstler, die vom Goethe-Institut eingeladen werden, hat man auf dem Stand der achtziger

Jahre eingefroren. Diese Leute sollen offenbar die deutsche Kulturpolitik im Ausland subventionieren. Dafür dürfen ganze Horden von Landtagsabgeordneten in die Südsee und in die Karibik fliegen und die Botschaften mit ihren Sightseeing-Programmen plagen.

Ein besonders wirkungsvoller Trick zur Lähmung der Auslandsarbeit sind Kürzungen, die sich vergleichsweise minimal ausnehmen, sich aber auf Projekte und Programme verheerend auswirken. Dazu muß man wissen, daß die fixen Kosten der Institute (Personal, Miete, andere Sachkosten) bis zu 80 Prozent des Gesamtaufwandes ausmachen. Das liegt nicht zuletzt an den eisernen Regeln des deutschen Arbeitsrechts. Eine 20prozentige Kürzung des Etats würde somit dazu führen, daß das Institut als leere Hülse weitervegetieren müßte, ohne irgendeine Wirkung nach außen zu entfalten, wie ein Theater, das ohne Aufführungen und ohne Publikum vor sich hindämmert.

Zugleich hat es die Bundesregierung an vollmundigen Ankündigungen nicht fehlen lassen. Von Alma Ata bis Hanoi wurden den Staaten des Ostens immer wieder neue Goethe-Institute und andere Wohltaten zugesagt. Als es aber um die nötigen Mittel ging, legten sich die zuständigen Ministerien und die Ausschüsse quer. So blieb das Prager Institut lange in einem administrativen Drahtverhau stecken. Als endlich das Bundeskanzleramt ein Sonderprogramm für Osteuropa auflegte, schien man begriffen zu haben, daß diese Region besonderer Anstrengungen bedurfte. Allerdings hielt man dort die Vermehrung von Deutschkursen für das Nonplusultra der Kulturpolitik. In all diesen Fällen gilt eine ebenso schlichte wie absurde Maxime: Der Pelz soll gewaschen werden, aber der Waserhahn wird zugedreht.

Abhilfe ist nicht in Sicht. Der zuständige Unterausschuß des Parlaments schlummert seit vielen Jahren vor sich hin. An eine Änderung der Spielregeln scheint niemand zu denken.

Wenn es bei alledem nur um das übliche Geldgerangel oder gar um die Verteidigung von Besitzständen ginge, könnte man sich, unangenehm berührt, aber achselzuckend, von diesem Trauerspiel abwenden. Doch es sieht nicht danach aus, daß wir uns soviel Gelassenheit leisten könnten. Spätestens seit 1989 befindet sich Deutschland in einer völlig neuen außenpolitischen Lage, und dies nicht nur im Hinblick auf Osteuropa. Ihr mit bloßem Weiterwursteln zu begegnen ist nicht nur phantasielos, sondern geradezu gefährlich. Das gilt auch für die Kulturpolitik.

Es sollte sich allmählich herumgesprochen haben, daß wir es zwar mit einem globalen Weltmarkt zu tun haben, daß aber von einer konsensualen Weltzivilisation weniger denn je die Rede sein kann. Andere denken und handeln anders als wir. Postsowjetische, islamische und konfuzianische Regionen folgen Entwicklungspfaden, die sich radikal von den unsrigen unterscheiden. Das führt zu Verwerfungen, von denen wir unausweichlich, auf friedliche oder gewaltsame Weise, betroffen sind. Von den langfristig wirksamen kulturellen Energien, die diese Prozesse vorantreiben, nehmen unsere Politiker und Konzernstrategen kaum Notiz. Niemand hat Lust, sich den Kopf über Kulturkonflikte zu zerbrechen, solange nur die Geschäftsabschlüsse stimmen.

Soviel Ignoranz ist nicht gut für ein kleines, von seinen Außenbeziehungen abhängiges Land wie das unsere. Es läge in unserem elementaren Interesse, unsere Dialog-Kompetenz zu entwickeln, statt sie abzuwürgen.

Heinrich
Hock
UMZÜGE



**Umzüge Luft-See-Land
Verpackung - Lagerung
Import und Export**

Abrechnung nach BVA-Richtlinien

**Telefon: 07 21-62 26 22
Telefax: 07 21-62 10 97**

Auf die auswärtige Kulturpolitik – gesetzt, wir hätten eine – kämen unter den Bedingungen der späten neunziger Jahre völlig neue Aufgaben zu. Das müßten sich auch ihre Trägerorganisationen hinter die Ohren schreiben. Ihre Leitlinien stammen, wie gesagt, aus den Sechzigern: „Pluralismus, Offenheit, Partnerschaftlichkeit, erweiterter Kulturbegriff, Verbreitung eines liberalen Bildes von der Bundesrepublik.“ Das ist nett formuliert und bietet wenig Angriffsflächen, aber mit der bloßen Fortschreibung solcher Selbstverständlichkeiten wird den Konflikten, die sich abzeichnen, nicht beizukommen sein.

Eine neue auswärtige Kulturpolitik hätte vor allem an den neuen Bruchlinien zwischen Ost und West, Norden und Süden anzusetzen. Für den unvermeidlichen Streit der Zivilisationen müßte sie wenigstens so etwas wie eine intellektuelle Verhandlungsgrundlage schaffen und die nötigen Kenntnisse und Kontakte vermitteln. Nebenbei könnte sie der Bundesrepublik zu einem dialogfähigen Frühwarnsystem verhelfen und damit der Politik manchen folgenreichen Fehler ersparen. Es muß also auch auf diesem Feld weiter gedacht werden als bisher.

Da in Bonn jeder als weltfremder Träumer gilt, der ein wenig Beweglichkeit erwartet, möchte ich mit ein paar praktischen Vorschlägen schließen, die sich sofort, ohne größere legislative Hürden, verwirklichen lassen und die den Vorzug haben, daß das nicht nur keinen Pfennig kosten, sondern auch noch viel Geld sparen würde.

- Großveranstaltungen, die nur aus Gründen des Prestigegewinns angezettelt werden, sind ersatzlos zu streichen. Die dadurch eingesparten Mittel sind für langfristig wirksame Programme einzusetzen. Daß die jeweiligen Schirmherren auf 15 Sekunden Tagesschau verzichten müssen, kann in Kauf genommen werden.
- Der Kompetenzwirrwarr in der auswärtigen Kulturpolitik muß entheddet werden. Dadurch ließen sich nicht nur etliche überflüssige Planstellen streichen, sondern es könnte auch zum erstenmal ein wenig Transparenz in die undurchsichtigen Praktiken der beteiligten Bürokration einkehren.
- Was ist der Kulturattaché an einer deutschen Botschaft? Die Antwort könnte lauten: Er ist entbehrlich. Für das Fortkommen in der Diplomatie ist diese Position eher hinderlich. Interesse an seinem Job oder gar tiefere Einblicke in das Gastland sind dem damit Betrauten gewöhnlich nicht anzumer-

ken. Das ist, bei fehlenden Sprachkenntnissen und rascher Rotation, auch nicht anders zu erwarten. Jeder Resident der Humboldt-Stiftung, jeder Leiter eines Goethe-Instituts verfügt in der Regel über bessere Kontakte und eingehendere Kenntnisse. Diese Leute stünden sicherlich gern mit jeder gewünschten Auskunft zur Verfügung, sollte sich das Auswärtige Amt oder irgendeine andere deutsche Stelle dafür interessieren, was in Brasilien oder Indonesien gedacht wird. Gleichzeitig sollte auch der Kulturfonds selbst großer Botschaften auf den Honorarsatz von maximal drei Streichquartetten pro Jahr reduziert werden.

- Das Goethe-Institut arbeitet bis auf den heutigen Tag nach den sinnwidrigen, unwirtschaftlichen und anachronistischen Grundsätzen der Kameralistik. Diese Art der Rechnungsführung stammt aus dem 17. Jahrhundert. Sie ist bei allen Bürokraten hochgeschätzt, weil sie es erlaubt, alle zu bevormunden, die ihr unterliegen. Übertragungen von einem „Titel“ auf den andern sind auch dann verboten, wenn sie dem Zweck des Unternehmens dienen. Einsparungen werden bestraft. Alle Mittel sind auf das Haushaltsjahr fixiert. Eigene Einkünfte werden beschlagnahmt. Die Folgen sind: sinkende Produktivität, Verschwendung am Jahresende, Lähmung der Eigeninitiative, Schematismus und Mogelei im Interesse der Sache. Dafür werden in den Verwaltungen Dutzende von Arbeitsplätzen geschaffen, die ausschließlich dem Zählen von Erbsen gewidmet sind. Briten und Franzosen haben aus diesem Befund die einzig mögliche Konsequenz gezogen. So wie dort ist auch bei uns das kameralistische Prinzip aufzugeben. Die Kontrolle durch den Rechnungshof genügt.

Diese Vorschläge zeichnen sich durch ihre Bescheidenheit aus. Sollte der unwahrscheinliche Fall eintreten, daß sie jemand beim Wort nimmt, so wäre damit natürlich nur ein allererster, zaghafter Schritt aus der Blockade getan. Etwas mehr müßten sich alle Beteiligten schon einfallen lassen, um den ramponierten Dampfer der auswärtigen Kulturpolitik auf einen neuen Kurs zu bringen.

aus: Spiegel 37/1995

Abdruck erfolgte mit freundlicher Genehmigung des Spiegel-Verlags.

„Umweltschule in Europa 1996“

Vier umweltbewußte Auslandsschulen wurden ausgezeichnet

Zum zweiten Mal wurden Auslandsschulen für hervorragende Handlungen und nachhaltige Verbesserungen im Umweltbereich ausgezeichnet. Der Titel „Umweltschule in Europa 1996“ wird in diesem Jahr verliehen an die

**Deutsche Schule Athen
Deutsche Schule Istanbul
Privatschule der Dt. Botschaft Ankara, Zweigstelle Istanbul
Deutsche Schule Paris**

Verbunden mit dieser Auszeichnung ist die Berechtigung, diesen Titel im Briefkopf der Schule zu führen. Auf Wunsch wird ihr darüber hinaus ein Schulstempel mit dem Zusatz „Umweltschule in Europa“ angefertigt. Die Ehrungen mit Übergabe der Urkunden werden diesmal im Rahmen von Feierstunden an den Schulen stattfinden.

Auch das Bundesumweltministerium beteiligte sich wieder an unserer Aktion: Jede Siegerschule erhält die Möglichkeit einer Baumpflanzung auf dem Schulgelände im Wert von 500 DM, Dr. Angela Merkel, Bundesministerin für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, unterzeichnete die Ehrenurkunden und schickte folgendes Grußwort:

*Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Schülerinnen und Schüler,*

gerne komme ich auch in diesem Jahr Ihrem Wunsche nach, anlässlich der Preisverleihung der Aktion „Umweltschule in Europa“ ein Grußwort an Sie zu richten.

Der „Verband Deutscher Lehrer im Ausland“ hat in diesem Jahr die erfolgreiche Aktion „Umweltschule in Europa“ fortgesetzt. Erneut wird damit Umweltbewußtsein über die Grenzen hinaus gefördert. Die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrer und die vier Schulen, die im Rahmen der diesjährigen Aktion „Umweltschule in Europa 1996“ ausgezeichnet wurden, haben Möglichkeiten für eine dauerhafte Verbesserung der Schulumwelt aufgezeigt. Für dieses Engagement möchte ich danken und Sie alle ermuntern, auch weiterhin so aktiv zum Umweltschutz beizutragen.

In Deutschland wird zur Zeit eine intensive Diskussion über die nächsten notwendigen Schritte auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung unseres Landes geführt, zu der ich alle Gruppen der Gesellschaft eingeladen habe. Wir sind in der Umweltpolitik an einen Punkt gelangt, an dem wir mehr denn je die Mitarbeit der Menschen brauchen, denn die Globalisierung der Märkte und die auch daraus resultierende zunehmende Internationalisierung von Politik lassen nationale Lösungen immer mehr in den Hintergrund treten. Außerdem bin ich der Auffassung, daß in einer freiheitlichen Gesellschaft, deren Markenzeichen der mündige Bürger ist, mehr auf Eigenverantwortung gesetzt werden sollte.

Es gehört zum Bildungsauftrag der Schulen, jungen Menschen Einsichten, Werte und auch die erforderliche Kompetenz zu vermitteln, sich an dieser Diskussion intensiv zu beteiligen und damit einen eigenständigen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung, auch im globalen Rahmen, zu leisten. Ich würde mich freuen, wenn auch die deutschen Auslandsschulen an diesem Prozeß mitwirken würden. Denn unsere Schulen im Ausland sind Verbindungsglieder zwischen den Ländern und Kulturen und können dazu beitragen, diese notwendige Diskussion auch im erweiterten europäischen Umfeld zu verankern.

Dr. Angela Merkel

Deutsche Schule Athen

Die DS Athen hat auch mit ihrer zweiten Teilnahme an der Umweltaktion eindrucksvoll unter Beweis gestellt, daß sie eine vom Umweltgedanken durchdrungene Schule ist. Mit ihren mehreren griechischen und deutschen Umweltgruppen hat sie eindrucksvolle Beispiele für engagiertes Umweltverhalten gegeben:

- 31 Klassen mit fast 800 Schülern (!) führen an zwei Wintertagen in ein schwer geschädigtes Waldbrandgebiet bei Athen, um mit der Anpflanzung von 2500 Bäumchen neue Lebenszeichen zu setzen.
- Die Schule hat den dauerhaften Ausstieg aus Plastikgeschirr, Einwegflaschen und Getränkedosen geschafft: zwei Großspülmaschinen wurden angeschafft und sorgen zusammen mit dem neuen Besteck und Geschirr für umweltfreundliche Verhältnisse bei Schulfesten.
- Zu Schuljahresbeginn wurden fast 2000 Umweltpapier-Schulhefte verkauft.
- Mehrere Umweltgruppen mit Lehrern und Schülern verschiedener Nationalitäten bereiteten in der Eingangshalle eine große Umweltausstellung vor. Niemand kam hier ohne Umweltschutzgedanken in die Schule.



Die Leiter der Umweltgruppe pflanzen in gemeinsamer Aktion die „Umwelt-Platane“ der DS Athen.

- Auf dem Schulgelände wurden verschiedene Pflanzaktionen durchgeführt, Zypressen, Kiefern, Ebereschen, Oleander und auch in einer Feierstunde die Ehrenplatane der Umweltaktion des letzten Jahres, eine Kalk-Trockenmauer angelegt und mit der Kompostierung begonnen.
- Nistkästen wurden gebaut und auf dem Schulgelände angebracht.

Über diese Beispiele hinaus belegen viele andere Aktionen, mit welcher Einsatzfreude hier nicht nur eine Gruppe mit wenigen Aktivisten, sondern eine ganze Schule die von den Umweltgruppen eingebrachten Anstöße mitträgt und sie in ihren Alltag einbezieht. Eine Umweltschule, die Zeichen setzt.

Deutsche Schule Istanbul

Mit ihrer aktiven Umweltgruppe hat die Schule eine erstaunliche Zahl von langfristigen, nachweisbaren und von vielen mitgetragenen Verbesserungen im Umweltbereich geschaffen. Beträchtliche Sprachschwierigkeiten, Auseinandersetzungen mit Behörden, Umweltinstitutionen, Firmen, Eltern, Medien und der Stadtverwaltung waren zu überwinden. Dennoch wurde mit Beharrlichkeit und Durchsetzungswillen große Breitenwirkung erreicht und viele Anfangsschwierigkeiten überwunden. Als stabilisierender Faktor erwies sich dabei die Zusammenarbeit des türkischen Lehrers und Leiters der Umwelt-AG Ismail Coskun mit der deutschen Lehrerin Angela Smith. Ihre Kooperation war die Grundlage für das Einbeziehen des türkischen und des deutschen Kollegiums, die Kommunikation zwischen beiden Teilen verstärkte sich. Durchgeführt wurden ...

- Mülltrennung: Ein großes Vorhaben drohte schon bald an den kleinen Widrigkeiten zu scheitern. Aufgestellte Papiersammelbehälter quollen über, verschwanden, die Organisation haperte. Erst allmählich wird klar, Mülltrennung ist keine schnelle Aktion, sondern ein mühsamer Weg langsamer Verhaltensänderungen. Nachdem Klassen mit der Mülltrennung angefangen hatten, ist im Schulhof neben dem Haupteingang nach und nach ein Recycling-Point entstanden: 2500 Getränkedosen, Altpapier, Tetrapackungen und Batterien werden – oft sogar von zu Hause mitgebracht – in der Schule entsorgt und der Wiederverwertung zugeführt.
- Gegen die Inflation der Plastiktaschen ein Zeichen zu setzen, Abfall zu vermeiden und gleichzeitig Geld für den Ankauf von Bäumchen einzunehmen, waren die Ziele der Aktion Baumwolltaschen. Nach Überwindung aller Schwierigkeiten mit Logo und Sponsor wurden mehrere hundert von ihnen verkauft.
- Die Bodenentsiegelung auf dem Schulhof: Auf dem Schulgelände stehen zwölf große Bäume, deren Wurzeln fast ganz mit Betonplatten oder Asphalt versiegelt sind. Wie sie erhalten, ihre Lebensbedingungen verbessern? Ein Antrag an den Schulvorstand wurde gestellt, wider Erwarten genehmigt, und schon im Januar wurden nicht nur wasserdurchlässige Rasensteine verlegt, sondern gleich drei neue Bäume gepflanzt, und zwar so, daß sich die Schüler dazwischen weiter mit ihren geliebten Ballspielen austoben können.
- Baumpflanzaktion im Stadtteil Besiktas: Aus Kontakten zur Stadtteilverwaltung von Besiktas entwickelte sich eine Zusammenarbeit, und so wurden am Rande einer Stadtautobahn 300 Bäume von einem Meter Höhe gepflanzt. Aufgebracht wurde der Anschaffungspreis von 900 DM durch Schülerbeiträge. Das türkische Fernsehen sendete in den Istanbul-Nachrichten einen Beitrag, in dem neben dem Bürgermeister auch Ismail, der verantwortliche Leiter der AG, interviewt wurde.
- Umweltwoche: Lehrkräfte und Klassen aus der gesamten Schule wurden für das Vorhaben gewonnen, beteiligten sich und organisierten ...
 - einen Spielzeug-Flohmarkt, mit dessen Erlös Bäumchen gekauft wurden,
 - eine Bilderausstellung zum Thema Umwelt,
 - Vorträge über „Umweltprobleme in der Türkei“.
 - eine Ausstellung von Jahresarbeiten über Energieprobleme, Müll, Recycling, umweltfreundliche Schultaschen,
 - eine Plakatausstellung „Umweltschmutz und Umweltschutz“,
 - eine Aktion „Wir stellen Recyclingpapier her“,
 - einen Gedichtwettbewerb und hängten die schönsten Umweltgedichte für alle sichtbar im Treppenhause auf.

- Ein Fotowettbewerb zum Thema Müll, Verkehr, Luftverschmutzung wurde vom Kunstlehrer veranstaltet. Die besten Fotos wurden in der Schule ausgestellt.
- Fotokopieren auf Recyclingpapier: Den Schwierigkeiten, in Istanbul Recyclingpapier zu beschaffen zum Trotz, wurde gemeinsam mit einer Nachbarschule solches aufgespürt, beschafft und eingesetzt.
- Im Unterricht wurden Umweltthemen in mannigfaltiger Weise behandelt: Die Modalverben „dürfen, sollen, müssen“ wurden am Beispiel Mülltrennung-Recycling geübt, Interviews zur Müllentsorgung an Tankstellen durchgeführt, in verschiedenen Aktionen die Öffentlichkeit informiert.
- Tausend Bäume für Silivri war das Ziel einer im Oktober 1995 geschlossenen Vereinbarung zwischen der Umweltgruppe und der Forstverwaltung der Marmara-Region: Die Umweltgruppe wollte das Geld für 1000 Bäume aufbringen und durch deren Pflanzung einen Wald der DS Istanbul begründen. Aber wie das Geld aufbringen? Eine beispielhafte Werbeaktion wurde gestartet, die gesamte Schule mobilisiert. Im Treppenhaus zeigten ausgeschnittene Pappbäume mit aufgeklebten Namensblättern der Spender den täglich durch Eigenbeteiligung und Mithilfe vieler Schüler und Lehrkräfte wachsenden Baumbestand. Sogar der „Tag des Lehrers“ trug zu Unterstützung bei: Statt Blumen bekam jeder Lehrer ein Bäumchen für den Schulwald geschenkt. Nachdem im März bereits 300 gepflanzt wurden, ist das Ziel vollständig erreicht: 1000 Bäume für den Wald bei Silivri.



Wöchentlich werden die Dosenbehälter geleert und für den Transport zu einem Istanbuler Recyclinghof vorbereitet

Die Selbständigkeit und das verantwortliche Handeln der Schüler wurden bewußt zu einer Grundlage aller Aktionen gemacht und das Einbinden eines Großteils der Schule erreicht. Aus der Umweltgruppe erwachsene Ideen haben große Teile der Deutschen Schule Istanbul durchdrungen und viele beispielhafte Umwelthandlungen hervorgebracht.

Privatschule der Dt. Botschaft (Grundschule) in Istanbul

In die kleine deutsche Grundschule in Istanbul hat die Aktion Umweltschule in Europa Bewegung gebracht: Alle Klassen beschäftigen sich zur gleichen Zeit mit einem selbstgewählten Umweltschwerpunkt. Durch die Zusammenarbeit der Kollegen konnten die Projekte über Fächergrenzen hinauswachsen und unterschiedliche Lernbereiche miteinander verknüpft werden. Dies führte zu einem fruchtbaren Austausch unter Kollegen und zwischen Kollegium und Elternschaft, es entstand ein Gesprächsprozess, man unterstützte einander und erreichte eine Reihe von Verbesserungen. Das schon seit Jahren gewachsene Umweltbewußtsein erhielt so kräftige Anstöße:

- In Zusammenarbeit mit den Eltern wurde eine Aktion „Brotboxen und Trinkflaschen“ gestartet.
- Für Schul- und Klassenfeste wurden Glasgeschirr und Metallbestecke angeschafft.
- In den Klassen wurde die Mülltrennung eingeführt. Das Altpapier wird von der Umweltorganisation „Cekül“ zum Recycling abgeholt.
- „7 Bäume für mein Kind und unsere Zukunft“ – diesem Aufruf sind von den 93 Grundschulern 77 gefolgt. Sie und ihre Eltern spendeten über 500 Bäume für eine Pflanzaktion am Terkos-See, einem wichtigen Trinkwasserreservoir nahe Istanbul.
- Begrünung des Dachschulhofes, Erziehung zur Naturverantwortung durch vielfältige ganzheitliche Naturerlebnisse: Tolstois Stück „Der Alte und die Apfelbäumchen“, das Herstellen von Collagen, Schülertheater „Klage der Bäume“, Versuche zur Erfassung der Luftverschmutzung.
- Ein Umweltabend mit Eltern zum Baumprojekt und zur Unterstützung der Umweltaktionen an der Schule.
- Versuche zur Auswirkung von Wasserverschmutzung auf Pflanzen. Aus dieser Erkenntnis wurden Verhaltensregeln für den Umgang mit Trinkwasser gewonnen.



Wenn man das Schulgelände bepflanzen will, muß man sich zunächst über Blumen und ihre Pflege Informationen holen

Insgesamt hat die Schule langfristige, nachweisbare und von vielen mitgetragene Verbesserungen im Umweltbereich geschaffen. Es waren Aktionen mit Herz, Kopf und Hand. Durch sie haben Kinder erlebt, daß sie mit Unterstützung die Umweltsituation verbessern können.

Deutsche Schule Paris

„Klein, aber oho!“ – die Umweltgruppe der Deutschen Schule Paris: Nur sechs Schüler sind es, die zusammen mit ihrer Lehrerin und einer Mutter Umweltprobleme angepackt haben. Aber: Es sind alle Altersgruppen vertreten, von der Unterstufe bis zur Abgangsklasse. Auch wenn man so die (Schul-)Welt nicht aus den Angeln heben kann, bemerkenswerte Akzente hat diese Gruppe gesetzt. Drei Schwerpunkte nahm sie sich vor:

- **Sinnvolle Abfallbeseitigung:** Obwohl der Wunsch der Umweltgruppe, einen Altpapiersammelcontainer auf dem Schulgelände aufzustellen, von der Gemeindeverwaltung nicht unterstützt wurde, bleibt die Gruppe am Ball. Sie bastelt selber Altpapierkartons, beschriftet sie deutsch und französisch, informiert Reinemachefrauen und Verwaltungsleiterin der Schule und stellt sie auf. Zwei Schüler laufen mit selbstgemachten Umhängeplakaten für das Vorhaben Reklame. So sind die aufgestellten Kartons schnell voll. Auch eine Batteriesammelstelle wird eingerichtet – bald schon läuft sie über. Die Kontaktversuche mit der Gemeindeversammlung werden trotz Skepsis auf der anderen Seite weiterverfolgt, auch wenn Demokratie mühsam ist und Kraft kostet.

- **Gesünderes Schulessen:** Bevor gehandelt wird, muß man den Ist-Bestand kennen. Deshalb werden zunächst Informationen eingeholt. Eine Fragebogenaktion in allen (!) Klassen durchgeführt ergibt, daß sich die meisten Schüler einen Kiosk mit Fruchtsäften und herzhafter Nahrung wünschen. Aus dieser Erkenntnis entsteht ein Obst- und Saftstand. Der Verkauf läuft gut an und bringt für den Umweltfond der Gruppe eine kleine zusätzliche Einnahmequelle.



Mit Werbung verkaufen sich auch an der DS Paris Recycling-Hefte besser.

- **Umweltfreundliche Gartenpflege:** Auf Antrag der Gruppe hatte der Schulvorstand im letzten Jahr die Anschaffung eines Häckslers und eines Kompostsilos bewilligt. Damit wurde die Gartengruppe aktiv. Sie bearbeitete sperrige Äste mit der Gartenschere, sammelte Kaffee-, Tee- und Obstreste aus Lehrer- und Klassenzimmern und schuf so den Grund für einen Kompostansatz. Eine Arbeit, die zeigt, daß Umweltschutz in Verbindung mit körperlicher Arbeit Spaß macht, auch wenn der Schnellkomposter und die Kompostgestelle aus Deutschland besorgt werden mußten. Häufig wurden bei den Aktionen auch andere Schüler angezogen und zum Mitmachen ermuntert.

Als besondere Leistung kann gewertet werden, daß diese Aktivitäten in einem noch wenig für solche Gedanken aufgeschlossenen Umfeld und von einer kleinen Gruppe besonders aktiver und einsatzfreudiger Mitglieder durchgeführt wurden. Immer war ihr Ziel dabei auch die lebendige Auseinandersetzung in und mit einer Schulgemeinschaft. So hat sich die Gruppe mit aktiven Beispielen in diese Schulgemeinschaft eingebracht – lebendige Demokratie, getragen von Umweltgedanken.

R. Kruczinna

Schulraum – Kunstraum?

**Vorübergehende Verwandlung einer Schule
in ein Museum der Schulzeit.**

**Ästhetisches Projekt einer 11. Klasse der
Auslandsschule in Las Palmas**

Wenn sich die aktuelle Kunst mit dem Erleben der Kinder und Jugendlichen zusammenbringen läßt, kann Kunsterfahrung im Unterricht stattfinden. Die Strukturqualitäten der Kunst sind in der Lage, menschliche Entwicklung anzustoßen, fortzutragen und auszugestalten. Das sind wichtige Elemente einer „Ästhetischen Erziehung“, die das „Leben-Können“ der Schüler im Auge hat. Denn aus pädagogischer Sicht sind wir verpflichtet, nach den erlebnismäßigen Bezügen der Kunsterfahrung zur individuellen Lebensbiografie zu fragen: was erfahrbar, sichtbar, fühlbar wird, was als Teil der Fortsetzung und Ausgestaltung menschlicher Entwicklung zu begreifen ist. Ich möchte behaupten, daß sich Kunstpädagogik nur noch so sinnvoll legitimieren läßt.

Nichts liegt also näher, als in einem Projekt mit Schülern zu überprüfen, welche Kunsterfahrung aktuelle Kunst möglich macht, worin die Wirkungen bestehen, wie sie sich konstituiert, welche Anstöße sie gibt, wie sie sich auf Entwicklung auswirkt.

Zum konkreten Projekt: Was passiert, wenn Schüler ihre Schulräume, in denen sie sich tagtäglich aufhalten, mit selbst erdachten Installationen versehen dürfen? Es ist zu vermuten, daß damit die Tür zu einer Erfahrungsebene aufgestoßen wird, die die Schule selbst in den meisten Fällen nicht reflektieren möchte und kann. Die Institution Schule ist nicht daran interessiert, die Brüchigkeiten ihres Systems zum eigenen Thema zu machen. Hier könnte also Kunsterfahrung die Verunsicherung der ohnehin als unsicher erlebten Schulerfahrung verstärken. Denn die Schüler finden sich in einem Schulsystem, das heute mehr denn je die Beunruhigung ihrer Gesellschaft widerspiegelt, „immer schon zwischen differierten Sinndeutungen, die sich (...) alle als „richtig“ vorstellen, die sich ausrüsten mit Normbezug und Forderung, die sich in vielen Fällen mit Totalitätsansprüchen umgeben, sich universalisieren wollen, sich in Programmen, Ideologien, Utopien verhärteten, sich hoch gerüstet gegenseitig an den Hals rücken.“ (Spies u. a., 1979, 91) In diesem Kontext hat der Schulraum ganz bestimmte Funktionen zu übernehmen. Er ist als eine Bildungsstätte beschrieben, in der nach bestimmten Regeln Kinder und Jugendliche von Lehrern

in einer Anzahl von Fächern unterrichtet werden. Die Bildungsprozesse geschehen zu bestimmten Zeiten und sind an die Klassenräume bzw. Lernorte der Schule gebunden, in der die Schüler verschieden lange verweilen. Meistens handelt es sich um die künstliche Stufung des Lernens in einem 45-Minuten-Raster mit der Normierung und Bindung aller Schüler an ein einheitliches Stundenziel. Der Unterricht ist an einen Raum gebunden, der die sozialen und organisatorischen Bedingungen für die Lernenden wie auch die Lehrenden bestimmt. Das fängt mit der Raumgröße, dem Mobiliar, der Sitzordnung an und hört mit den möglichen Lern- und Kommunikationsformen des Unterrichts auf, die ein Klassenraum nahelegt.

Wie anders müßte die Gestaltung des Schulraumes sein, wenn er von den Schülerinnen und Schülern her gedacht würde und nicht von bildungstheoretischen Normen und Postulaten? Es geht darum, den Schulraum zu ergänzen, zu erweitern und aus Sicht der Schüler auch Alternativen des Lernens und Erfahrens zu schaffen. Es war daher ein zentrales Motiv des Projekts, die Schülerinnen und Schüler zum alternativen Gebrauch ihres Klassenzimmers einzuladen. Sie sollten ihre Klassenräume so umgestalten, daß sich neue Aussagen des Raumes erschließen sowie ihre eigenen Gedanken und Gefühle dazu zum Ausdruck bringen ließen, um bislang Erlebtes aufzuarbeiten und weiterzuführen. In Gestaltung und Umgestaltung von Sinnzu-

sammenhängen sind Grundmotivationen des seelischen Geschehens enthalten. Das ist die „Konstruktionsbedingung“, die dazu führt, daß sich seelische Lebensinhalte entwickeln und zerstören. (Salber, 1969) Die moderne Kunstform der Installation wird von den Schülern besonders bejaht, weil mit ihr das Erleben von Körper, Raum und Zeit thematisiert werden kann.

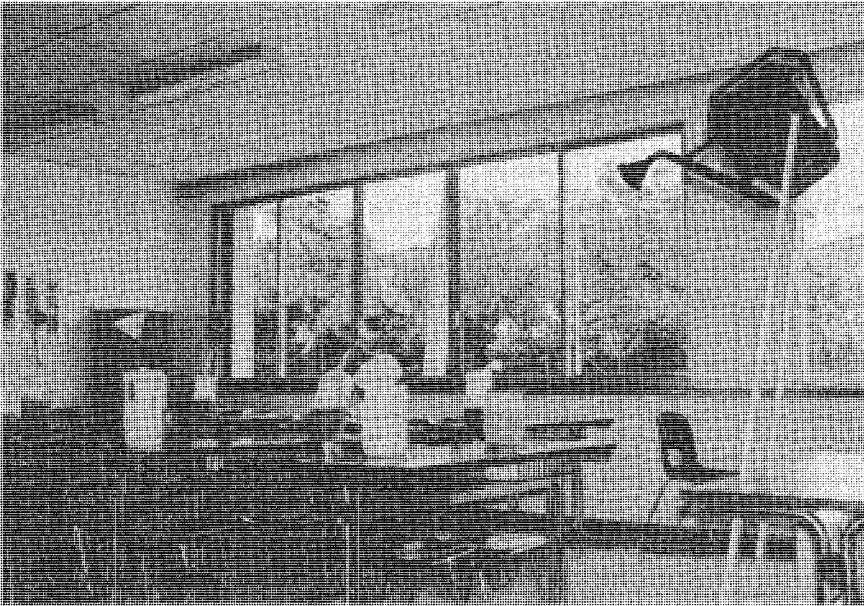
Was zum Beispiel Rebecca Horn deutlich macht, ist eine Form der Bewahrung, wie sich nämlich das Erlebte der Schulzeit im späteren Leben festsetzt, was eigentlich noch nicht aufgearbeitet ist, wovon man sich gerne lossagen möchte. Jan Hoet schrieb im „Kunstforum“ (1992, Bd. 119, S. 357) zur Installation auf der documenta: „Sie erinnert sich mit dieser Arbeit an ihr erstes Schuljahr, während dessen sie immer in die Hose gepinkelt hat und bestraft worden ist. Das ist eine Anarchie im Unterricht, von dem sie sich befreien möchte.“

Das Beispiel zeigt hinreichend, in welchem Maße die Schule auf das Leben der Kinder und Jugendlichen zugreift. Sie beansprucht die lernfähigsten und vitalsten Jahre im Leben der Menschen. Wie gehen also heutige Schüler mit ihren Klassenräumen um, wenn es keine äußeren Auflagen gibt?

Die Installationen der Schüler

Allein die Vorstellung, den traditionellen Raumcharakter des Klassenzimmers sprengen zu dürfen, besaß eine so große Motivation, wie ich sie bislang bei meiner 11. Klasse nicht beobachten konnte. Die Schüler waren bereit, an einem Freitag nach der Schule dazubleiben, um ihre Arbeiten in den Räumen zu beginnen. Daß in den meisten Fällen erst die Klassenräume völlig leergeräumt werden mußten, konnte die Schüler von ihrem Vorhaben nicht abbringen. Selbstverständlich hatten wir alle gründlich unterschätzt, wieviel Arbeit die Installation eines Klassenraumes wirklich machen würde. Da unsere „Kunstprobe“ aber schon für den anstehenden Sonntag zur Besichtigung angekündigt worden war, fiel auch der gesamte Samstag (einschließlich der Nacht) unserer Projektarbeit zum Opfer. Obwohl wir alle am Sonntagmorgen sichtlich erschöpft waren, konnten wir doch zufrieden mit unserer Leistung sein. Schließlich waren fünfzehn Klassenräume in Installationen verwandelt, wie es von keinem der Besucher für möglich gehalten worden ist. An einem Wochenende hatte sich der Lernort Schule in ein Museum der Schulerfahrung verändert. Mit dem Wechsel ist nicht nur der





räumliche Eingriff gemeint, sondern die Schule selbst hatte eine neue Form erhalten. Was sich im einzelnen bei den Besuchern (Mitschülern, Lehrern, Eltern, Gästen) abspielte, läßt sich nicht übersetzen. So sollen nur kurze Beschreibungen vermitteln, wie die Räume eingerichtet worden sind:

Bernd Voges zeigt die Enge eines Raumes, indem er mit großen Druckbuchstaben immer wieder das Wort „Wand“ an die Wände seines Klassenraums sprüht. Dazu hat er eine große Schablone aus Holz angefertigt, die den Auftrag der Buchstaben schneller zu Wege bringt. Er errichtet ein Buchstabengitter, das einem Gefängnis gleichkommt. Während er die Wände wörtlich macht, reflektiert er die Schranken des Lernortes. (s. Abb. S. 245)

Dunkler Raum, ein leeres Metallregal, ein Toilettentopf bei Alexandra Wilhelmi. Aus der Toilette quellen dem Besucher Papierrollen entgegen, die wie Toilettenpapierrollen aussehen. Näheres Hinsehen entlarvt das Hygienepapier als eine Montage von Seiten aus Schulheften, die sich wohl über die Schuljahre angesammelt haben. Der Topf ist verstopft. Unverdautes Wissen blockiert den Kanal.

Aldridane Ascanio Redweik „besetzt“ seinen Raum mit lauter aufgeschlagenen Bü-

chern. Das Büchermeer regiert den Raum. Der Besucher bleibt außen. Er kann den Klassenraum nicht mehr betreten. Wissen, das sich in einer solchen Form breit macht, erstickt jede andere Art von Aktivität.

Plötzlich diese Dunkelheit. Man muß aufpassen, daß man nicht irgendwo anstößt. Andrés Honegger läßt immer nur drei bis vier Leute in seine konstruierte Dunkelkammer, damit die Stille nicht gefährdet ist. Es ist beeindruckend, wie er den Alltagsraum Klasse in einen sakral anmutenden Raum verwandelt hat. Jede Schultischplatte wird von Stacheldraht umzäunt. Auf den Tischen befinden sich jeweils eine rote Rose, ein Stück angebranntes braunes Packpapier und eine weiße brennende Kerze. Das Tischlicht ist gerade ausreichend genug, um die Texte auf den Blättern lesen zu können. Es handelt sich um eine sehr persönliche Auswahl von Ausschnitten aus Gedichten, Liedern und Prosastücken, die verschiedenen Sprachkreisen entstammen. Im übrigen ein Verweis auf die kulturelle Vielfalt, in der sich ein Auslandsschüler bewegt. Insgesamt wird ein Stück Innenleben offenbart. Die Klasse als Privatraum für emotionale Äußerungen. Scheinbar etwas ganz Seltenes, das vom Normalbetrieb der Schule verschluckt wird.



Die Arbeit von Anke Vetter hat mit dem Lehrer-Schüler-Verhältnis zu tun, genauer gesagt mit der Form der Wissensvermittlung. Der Nürnberger Trichter läßt hier grüßen. Jeder Schüler wird durch einen Wasserkannister symbolisiert, auf dem ein Trichter (verschiedene Größen und Farben) steckt, der sich je nach Interesse und Angesprochenensein einer Lehrerfigur am Pult entgegenstreckt. Diese wird durch ein dünnes Holzgerüst dargestellt, auf dem eine große Gießkanne montiert ist. Die Kanne ist weit nach vorne geneigt, so daß das Schülervolk mit dem kostbaren Wissen berieselt werden kann. (s. Abb. S. 246)

Die Fenster bleiben offen stehen. Transparentfarbige Vorhänge wehen in den Raum. Man wird in die Kindergartenzeit zurückgeführt. Wir finden auf dem Boden umgestürzte Schultische, die die Schülerinnen Mayra Fernández und Norma Rivero mit weißen Laken überdeckt haben. Auf diese Weise entstehen kleine saubere Kuschelplätze, an denen eine Anzahl von Stofftieren auf ihren Einsatz wartet. An der Rückwand gibt es mehrere Bilderbuchzeichen, die von großen bunten Blockbuchstaben flankiert sind, die die spanische Bezeichnung der Bilder angeben. Es ist die unverblühte Anfangssituation frühkindlicher Erziehung, wie sie noch im Kinder-

garten vorherrscht. Deshalb haben die Jugendlichen die Wände vor der Einrichtung mit weißer Farbe neu getüncht und die Fenster geöffnet. Alles ist so frisch und unberührt.

Carolina Kiwitt inszeniert den Klassenraum als Ort eines Verbrechens. Die Spurensicherung scheint abgeschlossen zu sein. Das Beweismaterial ist beschlagnahmt worden. Zurück bleiben nur die Markierungen der Beweismittel. Merkwürdigerweise wurden die Schulsachen der Schüler von der Polizei mitgenommen. Schulbedarf als Belastungsmaterial? Schüler als Gewalttäter? In der Mitte der Klasse erhalten wir ein Anzeichen auf den Vorfall. Wir sehen die Umrisse einer menschlichen Figur kenntlichgemacht. Es könnte sich um den Lehrer handeln, der bei der vorgefundenen Sitzordnung üblicherweise im Innenraum des Hufeisens agiert. Die Inszenierung wirft aktuelle Fragen nach der Problembelastung und Gewaltbereitschaft von Schülern auf.

Sara Blanco lehnt die Schule als Lernort ab. Mit auffälligen Buchstaben an den Wänden der Klasse erklärt sie dem Besucher, warum die Schüler „ausgeflogen“ sind: Aquí no hay nadie. Todos se han ido. Eso le ha ocurrido a esta clase, al igual que a mi colegio imaginario. Los alumnos han decidido aprender por su

cuenta, ya que en los colegios sólo se estudia teoría. (Hier ist keiner. Alle sind gegangen. Was sich in dieser Klasse ereignet hat, entspricht meiner Vorstellung von einer Schule. Die Schüler haben beschlossen, auf eigene Faust zu lernen, da in den Schulen nur Theorie vermittelt wird.) Wir finden zurückgelassene Menschenhüllen, die nach vorne auf ihre Schulbänke gefallen sind. Der Pädagoge hockt wie versteinert vor seiner leeren Klasse. Er bleibt allein an seinem angestammten Platz zurück. (s. Abb. S. 247)

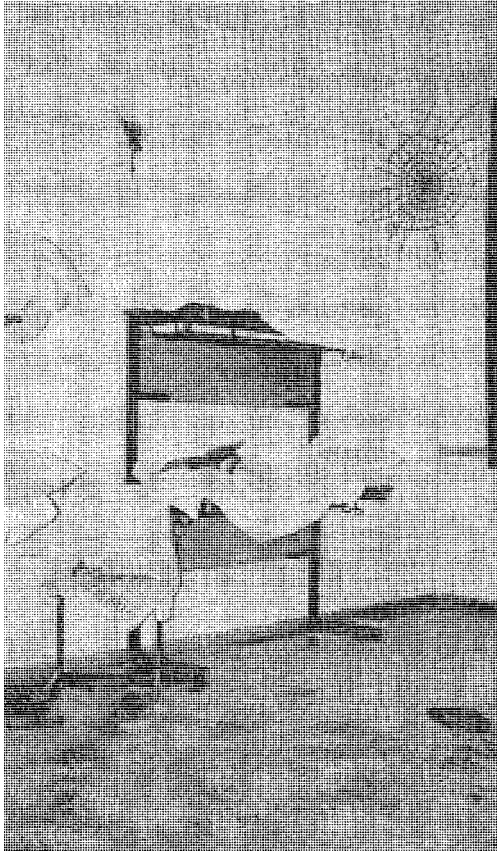
Eine rot-weiße Grenzmarkierung verläuft mitten durch den Klassenraum und geht dann an der Rückwand hoch bis zur Decke. So entstehen zwei Teilräume, die in einem Raum enthalten sind. Juan Pablo Melian konstruiert einen Wirkungsraum, der durch „Verhältnis-

se“ bewegt wird: „Heile-Welt-Schule“ – vandalistisch zugereiteter Schulraum, ordnend – chaotisch, fest – beweglich, bindend – lösend. Unser eigenes Bild von der Schule beginnt zu wackeln.

Einsam und verlassen wirkt die Arbeit von Sonya Scharwächter. Über eine Absperrung hinweg schauen wir auf eine Art Schlafsaal. Übereinandergestellte Schultische wurden zu Etagenbetten umgerüstet. Darauf liegt benutzte Bettwäsche. Hier und da sehen wir eine vergilbte Zeitung, ein paar Bücher oder private Andenken, Eindrücke von Ruhe und Entspannung, dem Leben einer kleinen Gruppe auf kleiner Fläche, von Poesie, Heimeligkeit. Differenzen zur Schule werden durch die Atmosphäre hergestellt. Über die Szene legt Scharwächter den Schleier des Vergessens. Ungeziefer und anderes Getier haben sich in dem Raum breitgemacht. Ein großes Spinnennetz prangt in einer Ecke. Staub und Sand liegen auf dem Fußboden. (s. nebenstehende Abb.)

Die „calabaza“ ist im Spanischen das Symbol für die Niete, für den erlebten Mißerfolg. Wenn ein Lehrer viele Kalebassen gibt, ist damit gemeint, daß er in seinen Prüfungen nicht wenige Schüler durchfallen läßt. Die Schule als Ausleseanstalt ist das Thema von Sonia Sánchez und Verónica Pérez. An der Raumdecke wimmelt es nur so von Blättern aus Klassenarbeiten. In der Raummitte kauert auf dem Boden eine Schülerfigur, umringt von einer Menge von Kalebassen. Der Raum der Klasse wirkt leer(gelegt). Zentrales Motiv ist bei Dara Sánchez und Nuria Guinot eine Uhr, die auf kurz nach Sechs gestellt ist. Im übrigen eine Zeit, in der die meisten Schüler unserer Schule (aus dem Süden von Gran Canaria kommend) aufstehen müssen, um sich für den Schulweg in den Norden fertigzumachen. Das Rauminnere hat sich angeblich aufgelöst. Nur noch Partikel flirren im Raum umher. In erster Linie sind es kleine Zahlen, die auf die Uhr zustreben. Papierkugeln und Kreidestaub liegen verstreut auf dem Boden. Farbspritzer an der Rückwand unterstreichen die Auflösung des Raumgefüges. Markant sind noch die schwarzen Fußabdrücke, die ebenfalls auf den Wecker zulaufen und dort verschwinden.

Wie in dem Bild „Persönliche Werte“ von René Magritte ruft Lys Ehrenspeck die Mysterien der Dinge wach. Ehrenspeck vergrößert kleine Utensilien des Schulmaterials wie Buntstifte, Büroklammern und Federn von Kugelschreibern. Am gewaltigsten er-



scheint ein Bleistift, der den Raum deutlich markiert. Die gewohnte Ordnung der Dinge wird ironisch verkehrt.

Ich will die Installationen nicht weiter interpretieren. Aber an den Ergebnissen wird deutlich, mit welchem Einsatz die Schüler das ästhetische Projekt genutzt haben, um ihre Erfahrungen mit dem Schulsystem zum Ausdruck zu bringen. Die Installation als moderne Kunstform hat sich als eine sinnvolle kunstpädagogische Methode erwiesen, wenn es darum geht, die eigenen Erlebnisdimensionen mit den Möglichkeiten einer Kunstgattung zusammenzubringen. Beeindruckend ist, wie die Schüler die Schwächen der Unterrichtsschule aufgedeckt haben.

Anders ausgedrückt: Man konnte einiges über die Auswirkungen erfahren, die die Schule auf unsere Schüler hat, aber auch über Veränderungswünsche.

Wolfgang Jakobi

Literatur:

von Hentig, Hartmut: Die Schule neu denken. München 1993.

Hoet, Jan: „documenta als Motor“. Aus: Kunstforum. Bd. 119/1992.

Salber, Wilhelm: Wirkungseinheiten. Ratingen 1969.

Spies, Werner u. a.: Morphologische Didaktik. Hannover 1979.

Vorbereitungslehrgänge – eine Last, die sich lohnt

Der Schulleiter einer „Ausbildungsschule“ berichtet

Die Tätigkeit eines Lehrers an einer deutschen Auslandsschule unterscheidet sich in mancher Hinsicht deutlich von der im Inland. Das wird oft unterschätzt, nicht aber von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, die künftige Auslandsdienstlehrkräfte auf ihre Aufgaben in 14tägigen Lehrgängen vorbereitet. Nach einer theoretischen Einführung in Landeskunde, DaF, DFU und Grundsatzfragen des Auslandsschulwesens kommt dem einwöchigen Vorbereitungsteil an einer Auslandsschule besondere Bedeutung zu. Hier soll der künftige Auslandslehrer für das neue Leben und Unterrichten im Ausland und die damit zusammenhängenden Probleme sensibilisiert werden. Auch an der Deutschen Schule Helsinki finden seit vielen Jahren Lehrgänge statt. Häufig wird im abschließenden Meinungsaustausch am Ende eines jeden Lehrganges von Teilnehmern geäußert, daß man zunächst den Auslandsschulteil dieses Vorbereitungslehrganges mit Skepsis betrachtet und den großen Aufwand im Hinblick auf den Nutzen in Frage gestellt habe; praktische Unterrichtserfahrung habe man doch genügend. Nach dieser Woche an der Auslandsschule jedoch sehe man dies mit ganz anderen Augen und halte gerade diesen Teil der Vorbereitung für äußerst wichtig.

Im Auslandsschulteil sind die künftigen Auslandsdienstlehrkräfte in ein umfangreiches Programm eingebunden: Hospitationsstunden, Vorbereitung und Erteilung eigener Unterrichtsstunden, Besprechung dieser Stunden, Teilnahme an Referaten über die Besonderheiten der Auslandsschule, Erfahrungsberichte und Diskussionen über das Leben des Lehrers und seiner Familie im Ausland und Rahmenveranstaltungen umfaßt das umfangreiche Programm, das exemplarisch Einblicke in Standort und Situation dieser Auslandsschule und ihrer Lehrkräfte vermitteln soll.

Auslandsschulen, die wie die DS Helsinki einen solchen Lehrgang für eine Woche aufnehmen, sind allerdings besonderen Belastungen ausgesetzt: Lehrergruppen zwischen 10 und 18 Teilnehmern stören den normalen Betriebsablauf erheblich. Kollegen der Schule bieten Hospitationsstunden an und stellen sich als Ansprechpartner bei der Vorbereitung des Unterrichts von Lehrgangsteilnehmern zur Verfügung. In einigen Klassen muß Fachunterricht ausfallen, da dort Lehrgangsteilnehmer Unterrichtsversuche durchführen. Die Stundenplanänderungen sind erheblich. Schüler werden mit neuen Methoden wie z. B. Microteaching konfrontiert.

tiert, und viele Kollegen(innen) sind am Wochenende, nachmittags und abends ins Rahmenprogramm eingebunden.

Andererseits jedoch ist die Durchführung dieses Lehrgangs für eine Auslandsschule von großem Nutzen; denn die eigenen Lehrkräfte erfahren selbst eine wichtige Weiterbildung, wenn sie ihren Unterricht in Hospitationsstunden öffnen und zur Diskussion stellen, wenn sie bei Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsversuchen methodische und didaktische Probleme durchdenken müssen und indem sie ihre eigene Klasse im Unterricht bei anderen Kollegen erleben können. Erfahrene Kollegen aus dem DFU- und DaF-Bereich von verschiedenen Auslandsschulen begleiten den Lehrgang als Mentoren. Sie geben Informationen über die Struktur anderer Auslandsschulen, berichten von pädagogischen Experimenten, zeigen Probleme und Lösungsversuche auf und können als Außenstehende oftmals wichtige Tips und Anstöße für die Schule geben. Als vor einigen Jahren die Deutsche Schule Helsinki aus

technischen Gründen auf einen Lehrgang verzichten mußte, empfanden dies alle an der Schule als einen Verlust.

Die Rückwirkung, die ein Vorbereitungslehrgang auf das Schulleben hat, entsteht auch dadurch, daß DFU-Koordinator und DaF-Fachleiter einer Lehrgangsschule meistens in die pädagogische Diskussion im Auslandsschulwesen durch die Aktivitäten der „Zentralstelle“ eingebunden sind und diese Erfahrungen an das eigene Kollegium weitergeben können.

Als Schulleiter habe ich die Durchführung der Vorbereitungslehrgänge an der Deutschen Schule Helsinki immer aktiv gefördert und unterstützt, weil sie nicht nur den künftigen Auslandsdienstlehrkräften sondern auch der eigenen Schule großen Gewinn bringen, auch wenn Störungen im Unterrichtsablauf und ein gewisser Unterrichtsausfall dafür als unumgänglich in Kauf genommen werden müssen.

Uwe Siemen



Wenn man als Lehrer verantwortungsvoll mit den Problemen fremdsprachiger Schüler umgehen will, muß man sie kennen: Lehrer entdecken bei einer Rollenspiel-Diskussion, wie vielfältig sich Aspekte der Fachsprachenvermittlung bei Schülern auswirken können.

Das „Partyspiel“ als Eisbrecher im Konversationsunterricht

Die Klasse kann schon etwas Deutsch, und der neue Lehrer steht vor der Entscheidung: was mache ich mit ihr in der ersten Konversationsstunde? Ist es doch dieser erste Kontakt, der die Stimmung in der Klasse und die weitere Motivation der Teilnehmer entscheidend prägen kann.

Gute Erfahrungen habe ich in solchen Situationen mit meinem Partyspiel gemacht, das sich bestens dafür eignet, das Eis in einer neuen Klasse zu brechen und von Anfang an eine zwanglose und entkrampfte Atmosphäre zu schaffen – egal ob es sich dabei um einen Kurs an einer Universität, einer Abendschule oder um einen Sommerkurs für Jugendliche handelt.

Die Teilnehmer fühlen sich in der Regel nicht überfordert, und auch schüchterne Lerner verlieren dabei ihre Scheu. Gleichzeitig kann man von Anfang an den Unterricht mit diesem Spiel in die gewünschten Bahnen lenken. Die einfachen Fragestrukturen, die auch schwachen Schülern keine Schwierigkeiten bereiten, ermöglichen es nämlich spielend, alle Teilnehmer bereits in der ersten Stunde dazu zu bringen, nicht nur mit dem Lehrer, sondern auch untereinander ausschließlich Deutsch zu sprechen.

Kurze Bemerkungen zum Spielverlauf
Jeder in der Klasse erhält eine Kopie des umstehenden Arbeitsblattes – nicht bekannter Wortschatz sollte bereits vor dem Austeilen geklärt sein.

Die Aufgabe besteht nun darin, für jede der aufgelisteten Fragen jemanden in der Klasse zu finden, auf den die Beschreibung zutrifft. Wie bei einer lebhaften Stehparty bewegen die Studenten sich dabei kreuz und quer durch den Raum – Stühle und Bänke werden gegebenenfalls zur Seite geschoben. Sobald eine passende Person ausfindig gemacht

werden kann, muß diese an der vorgesehenen Stelle unterschreiben. Jeder darf nicht mehr als dreimal auf einem Blatt abzeichnen – der Fragende kann sich auch selber bis zu dreimal nennen.

Der Lehrer sollte bei diesem Spiel unaufdringlich mitmachen, indem er sich unter die Gäste mischt, bei Fragestellungen hilft und sie notfalls mit sanfter Bestimmtheit daran erinnert, miteinander Deutsch zu sprechen.

Um den Schwierigkeitsgrad herabzusetzen, kann das Spiel auch schon als beendet betrachtet werden, wenn sich bis auf eine Frage Verantwortliche gefunden haben. Wer zuerst fertig ist, hat einen kleinen Preis gewonnen.

Vor der Preisübergabe wird das Blatt des Gewinners natürlich auch kontrolliert: Kursteilnehmer müssen nun tatsächlich einen Alptraum erzählen, mit den Ohren wackeln oder das Rezept für ein deutsches Gericht verraten. Bei dieser Gelegenheit kann auch die richtige Fragestellung wiederholt und Wortschatz ergänzt werden.

Übrigens sind die verschiedenen Fragen auf dem Arbeitsblatt extra nicht durchnummeriert, da Studenten sonst verleitet werden, sich nur mittels der angegebenen Nummer zu verständigen und keine Fragen mehr zu formulieren. Die leeren Zeilen am Ende lassen dem Lehrer Raum für zusätzliche länderspezifische Fragen.

Ingrid Plank



FINDEN SIE JEMANDEN,

Unterschriften

- der mit den Ohren wackeln kann
- der drei Geschwister hat oder mehr
- der einen Talisman bei sich trägt
- der pfeifen kann
- der Schokolade nicht mag
- der einen Alptraum erzählen kann
- der ein deutsches Gericht kochen kann
- der mindestens zwei Haustiere hat
- der ein ausgefallenes Hobby hat
- der etwas Kariertes anhat
- der von einem interessanten Ferienjob erzählen kann
- der im Tierkreiszeichen des Löwen (23. 7.–23. 8.) geboren ist
- der einen deutschen Sänger kennt
- der einmal mehr als drei Kinder haben möchte
- der regelmäßig Sport treibt
- der gerne im Bett frühstückt
- der schon einmal einen Preis gewonnen hat
- der nicht gerne ins Kino geht
- der im Jahr mehr als zehn Bücher liest
- der zwei deutsche Politiker kennt und weiß, zu welcher Partei sie gehören
- der ein lustiges Erlebnis mit Deutschen erzählen kann
- der ein Frühaufsteher ist
- der Regentage mag
-
-
-
-

Leserbriefe

zu: Klaus G. Schröder, Auslandsdienstlehrkraft: ein Beamter zweiter Klasse! (Heft 3/96, S. 183)

Der im vorigen Heft veröffentlichte Artikel von Klaus G. Schröder über den Auslandslehrer als Beamten zweiter Klasse hat einigen Staub aufgewirbelt und Reaktionen gezeitigt. Eine ausführliche Stellungnahme des Vorsitzenden unseres Verbandes finden Sie auf S. 215. Die außerdem eingegangenen Leserbriefe drucken wir nachfolgend ab – bis auf einen, der – und das war bei dem Verfasser nicht anders zu erwarten – einen stark literarischen Charakter hat. Deshalb hat die Redaktion sich entschlossen, in dem Feuilletonteil ihm den gebührenden Platz einzuräumen. Lesen Sie also dort auf S. 267 die Äußerungen Rüdiger Kuttropps zu der brennenden Frage um den Status des Auslandslehrers! (Zugegeben: auch die übrigen Äußerungen – wie könnte es auch anders sein – zeigen allesamt eine persönliche Färbung und formulieren eigene Erfahrungen.)

M. E.

Bin vom BVA-ZfA in der Regel angemessen und z. T. sehr gut betreut worden, obwohl die meisten Mitarbeiter keine Auslandserfahrung haben. Allerdings bin ich auch davon überzeugt, daß wir gerade diesen („unerfahrenen“) Mitarbeitern das Leben sehr erleichtern könnten, wenn wir die bei unseren Bewerbungsunterlagen gezeigte Sorgfalt auch danach beibehielten.

Klaas Schulte-Bertschik
(im 13. Auslandsjahr)

... aus der Sicht unseres Verbandes, der in jedem neu erscheinenden Heft die „Wahrnehmung der beruflichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der deutschen Auslandslehrer“ für sich in Anspruch nimmt, muß m. E. *s e r i ö s e r* die Rechtsunsicherheit des Arbeitsstatus der Kollegen im Ausland soweit wie möglich abgebaut werden.

Peter Welinsky

Ich zählte wohl zu den Abenteurern – aber der ständige Tanz auf des Messers Schneide zwischen Legalität und Gesetzesbrüchen – das machte dann doch müde. Daß unversehens im EG-Portugal mein Führerschein ungültig wurde, obwohl ich mich korrekt verhalten hatte, das mag noch zum harmlosen Teil gehören. Daß aber der wohl durch Vorschriften verunsicherte Vertrauensarzt meiner schwer erkrankten Frau den Notfallstatus nicht zuerkannte, sie auf eigene Kappe nach Deutschland flog und dann bei der Zwischenlandung in München per Blaulicht ins Krankenhaus gebracht wurde – zu einer Operation, die in Portugal zu der Zeit so nicht durchführbar war – das macht dann doch sehr nachdenklich. Ergebnis: Erst wenn sich Einiges gewandelt hat, am besten aber der Auslandslehrer endlich Bundesbeamter ist, könnte ich mir vorstellen, wieder über ein Abenteuer nachzudenken. Übrigens: Über die Mitarbeiter des BVA kann ich nicht klagen.

Winfried S. Küttner

Dienstvertrag und Zuwendungsbescheid gehören auf den Prüfstand!

Klaus G. Schröder listet in seinem Beitrag „Auslandsdienstlehrkraft: ein Beamter zweiter Klasse!“ akribisch alle auch mir bekannten Mängel der Konstrukte „Zuwendungsbescheid“ und „Dienstvertrag“ auf. Meine Erfahrungen als zweimal vermittelter Auslandsdienstlehrer (Paraguay und Mexiko) sind jedoch bei weitem nicht so negativ, wie Klaus G. Schröder sie – oft sehr hypothetisch (gestohlenes Auto im Gastland!) – darstellt. Um beim Beispiel zu bleiben: ein im Gastland gestohlenes Auto ist ein ganz normaler Fall für die entweder in Deutschland oder im Gastland (ja, sowas gibt's dort auch!) abgeschlossene Kaskoversicherung. Ich kenne allerdings auch Kollegen, die bei nicht vorhandener Versicherungspflicht im Gastland sich die Kfz-Versicherung überhaupt sparen, um möglichst schnell den Bausparvertrag vollzuziehen. Die benutzen dann auch nicht mehr den Sicherheitsgurt, weil's ja im Gastland nicht vorgeschrieben ist.

Zu vielen in dem genannten Beitrag aufgeführten Punkten könnte ich einiges erwidern, aber ich will mich kurz fassen. Aus Schröders Beitrag spricht der Wunsch, alles und jedes irgendwie „beamtentümlich“ geregelt zu bekommen, und genau da liegt meiner Meinung nach das Problem. Wenn ich als Lehrer ins Ausland gehe, will ich gar nicht mit den Mitgliedern der diplomatischen Vertretung gleichgestellt werden, ich möchte vielmehr auf eigene Faust meine Fühler ausstrecken, selbst herausfinden, wie ich z. B. einen günstigen Mietvertrag in Landeswährung abschließen kann (auch das geht). Dies setzt zugegebenermaßen einige Kenntnisse der Landessprache voraus, aber zuerst einmal sind Flexibilität und Offenheit notwendig. Die „guten Ratschläge“ von „erfahrenen“ Kollegen erweisen sich manchmal als Rohrkrepierer (ich kann ein Lied davon singen!). Dem BVA bzw. dessen Mitarbeitern ist insofern kein Vorwurf zu machen, als sie mit knappen finanziellen Mitteln eine Menge unterschiedlichster Schulen auf allen Kontinenten zu betreuen haben und lediglich einen Rahmen geben können, den dann der einzelne vor Ort ausfüllen muß. Dies hat auch etwas mit Improvisation und Kreativität zu tun. Am finanziellen Rahmen kann wohl ernsthaft keine Auslandsdienstlehrkraft etwas auszusetzen haben, Anerkennung des Arbeitszimmers hin oder her (hier können „erfahrene“ Kollegen ausnahmsweise mal gute Tips geben!).

Der Haken des ganzen Vermittlungsbrimboriums liegt meiner Meinung nach an ganz anderer Stelle, und zwar – Schröder führt dies eher beiläufig an – bei der Tatsache, daß jeder im Ausland tätige deutsche Lehrer abhängig ist vom Wohlwollen des Schulvorstands und des Schulleiters (je nach örtlichen Machtverhältnissen). Hier liegt für mich der gravierende Nachteil im Vergleich zum verbeamteten Lehrer im Inland, dem aufgrund seines Status quasi „der Rücken freigehalten wird“, um seine pädagogischen Ziele eigenverantwortlich zu verfolgen und dessen Privatleben hier sowieso niemanden interessiert. Ganz anders sieht die Situation im Ausland aus, aber dies brauche ich wohl nicht weiter auszuführen. Auf jeden Fall halte ich die Tatsache, daß eine Nichtverlängerung des Dienstvertrages von seiten des Schulträgers nicht begründet zu werden braucht, für altmodisch und unmoralisch. Sowohl das BVA als auch die Schulbehörde des betreffenden Bundeslandes müssen ein entscheidendes Mitspracherecht bei (dann) begründeter Nichtverlängerung erhalten. Schließlich kommt das Geld für die Auslandsschule ja aus Deutschland, und hier stelle ich eine ganz untypische, ja völlig unbeamtentümliche „Toleranz“ auf deutscher Seite fest: Niemand hier scheint kontrollieren zu wollen, warum einem Lehrer der Vertrag nicht verlängert wird, keine vorgesetzte Stelle hat Interesse daran, über evtl. Gründe informiert zu werden, kein Rechnungsprüfer moniert die zusätzlich entstehenden Kosten durch vorzeitige Heimkehr und Neuentsendung. Auch Formulierungen wie „Die Lehrkraft hat (...) sich so zu verhalten“ (Zuwendungsbescheid 2.2) würde unter „normalen“ Umständen wohl kaum jemand unterschreiben! Macht hier die vom BVA vorgelegte vorläufige Zuwendungsrechnung blauäugig?

Also letztendlich doch Übereinstimmung mit Klaus G. Schröder? Ich würde mal so sagen: Wenn ich an der Auslandsschule denselben rechtlichen Status hätte wie im Inland, würde ich gerne „ärgerliche Zusatzkosten“ in Kauf nehmen und könnte auch einer „längerfristigen(n) Hospitalisierung in Deutschland“ gelassen ins Auge sehen. Aber auch nur wenn ...

Michael Ostertag

Von der Vergangenheit literarischer Gegenwart –

Notizen aus Chile nicht nur in eigener Sache (erster Teil)

Ost und West

Das Feuilleton spiegelt diesmal Veränderungen im Auslandsschulbereich. Ging bisher wie selbstverständlich der Blick durchweg nach Westen, insbesondere in Richtung Lateinamerika, so ist das seit geraumer Zeit anders: der Osten, der so lange Zeit verschlossen war, tut sich auf, kommt in den Blick, maltet sich. Diese historische Veränderung läßt sich sehr schön an den ersten drei Beiträgen dieser Rubrik ablesen: Harry Werner erinnert uns an früherer Zeiten aberflüchtigen Wirkens deutscher Auslandslehrer im fernen Chile. Heute ist das Abenteuer für den Auslandslehrer eher im „wildem Osten“ zu finden, z. B. im zentralasiatischen Kasachstan, wie es uns die Artikel zweier Fachberater aus diesem Land erschaulich vor Augen führen.

M. E.

Januar/März 1965

Fünfwöchige bewegte Schiffsreise von Hamburg nach San Antonio zum Dienstantritt als Schulberater der Deutschen Botschaft in Santiago de Chile, als solcher ein Erstling im Bereich der Kulturdiplomatie und des Auslandsschulwesens. Während Diplomaten und ihren Familien nach Übersee eine Flugpassage zusteht, werden Lehrer und ihre Angehörigen noch mit dem Schiff befördert. Das amtlicherseits mit den Buchungen betraute Kölner Reisebüro hat als besonders preisgünstig einen französischen Frachter mit zwölf Kabinenplätzen ausfindig gemacht, einen Trampdampfer, d. h. ein nicht im Liniendienst eingesetztes Schiff, das auf seinem langgestreckten Kurs möglichst viele Häfen zum schnellen Be- und Entladen von Stückgut anläuft. Eben dort wechseln auch die Passagiere mit ihren Seesäcken und Koffern, verschiedenen Sprachen und staatlichen Zugehörigkeiten, Schicksalen und Eigenheiten. Doch ein jeder hat für die langen Stunden auf See mit Büchern vorgesorgt; beim Lesen bauen sich diese Mitfahrer ihre Kartenhäuser auf schwankenden Planken. Weltliteratur gibt sich allein bei einem älteren englischen Arzt zu erkennen, Oxford-Zögling, wenn er abends an der Relling Shakespeare auswendig zitiert: „My necessities are embarked, farewell...“, Gelassenheit vor weitem Horizont.

Bei mir sind die Inhalte sowohl der Bordlektüre als auch der Bücherkiste in der Kabine beruflich-dienstlich mitbestimmt: als Beitrag

zum Gespräch über deutsche Gegenwartsliteratur in Chile und deren Berücksichtigung in den Deutschlehrplänen der Secundaria an den dortigen Deutschen Schulen. Die eigenen generationsbedingten Mitbringsel sind differenziert: allgemeine grenzüberschreitende Literaturfreundlichkeit, hanseatisch-kritische Belesenheit, Unterrichtserfahrungen eines engagierten Deutschlehrers, behördlich gewonnene Kenntnisse vom Sprachgeschehen in Chile, damit auch vom dortigen Prozeß des Rückgangs von Deutsch als Muttersprache. Bemerge ich bei meiner Auswahl von Literatur, daß sie weder deren Funktion der Unterhaltung noch der Erbauung berücksichtigt, sondern allein der Behandlung der Zeitproblematik dienlich sein soll? Allerdings will ich weiterhin trotzig darauf achten, daß ich bei der fachlichen Verständigung über wichtige Autoren und Werke sowie deren Interpretation nicht zu einem Souffleur des Zeitgeistes werde.

Nachkriegsliteratur in Westdeutschland – das ist zunächst das Vordringen der Kurzgeschichte als vielgestaltige und variable Textart, vereinzelt auch an den Schulen in Chile mit Schriftstellern wie Wolfgang Borchert, Heinrich Böll, Gerd Gaiser, Siegfried Lenz, Martin Walser und Günter Grass. Umfangreichere Prosa muß privaten Zirkeln vorbehalten bleiben, wobei ich vor allem auf die Attraktivität von Elisabeth Langgässer „Das unauslöschliche Siegel“, Bölls „Ansichten eines Clowns“ und Gerd Gaisers „Schlußball“,

Grass' „Blechtrommel“ und Max Frischs „Stiller“ hoffen und bauen kann. Wie indes auch äußere Umstände persönliches Bemühen stören, wird sich 1968 zeigen, als ich Lenzens „Deutschstunde“ sozusagen „frisch vom Faß“ empfehlen möchte. Die Erstausgabe, vom Autor für mich mit persönlicher Widmung versehen in Erinnerung an gemeinsame Studienjahre an der Hamburger Universität nach dem Kriege, erreicht mich nicht. Da es äußerst unwahrscheinlich ist, daß sich ein chilenischer Zoll- oder Postbeamter aus Freude an fremder Sprache und Dichtung dieses Buch begierlich angeeignet hätte, bleibt nur die seinerzeit populäre Erklärung: Bücherverbrennung! Infolge häufiger Streiks jener Staatsdiener griffen diese angesichts des konkret gehäuften Arbeitsanfalls bei papierenen Materialien gelegentlich zu rüden Methoden der Arbeitsbewältigung, sprich: Vernichtung. Cui bono?

Im Bereich der deutschsprachigen Nachkriegslyrik für Chile pädagogisch brauchbare Orientierungen, das heißt praktisch Auswahl-Kriterien zu finden, scheint mir ein uferloses Unternehmen zu sein. Das Gedicht als Ausnahmeerscheinung, als sprachlich-exemplarischer Einzelfall – da es nicht um Kanonfragen geht, mag der Lehrer über das symptomatische Einzelangebot entscheiden. Daß es dabei trotz guter wissenschaftlicher Begründungen zu Schwierigkeiten kommen kann, erfahre ich später mit Studierenden bei einem Gedicht von Karl Krolow als Beispiel für die konstruktiv experimentierende Freiheit des modernen Dichters:

„Drei Orangen, zwei Zitronen –
Bald nicht mehr verborg'ne Gleichung.
Formeln, die die Luft bewohnen,
Algebra der reifen Früchte!“

Verständnis für solches intellektuelle Umgestalten der Natur – fern jeder Erlebnispoesie – kann man unter wirklichen Orangen- und Zitronenbäumen schwerlich gewinnen. Auch bin ich andererseits von Fehleinschätzungen nicht freizusprechen, so hinsichtlich meiner Vorbehalte gegenüber den mit herkömmlichen sprachlichen Mitteln gestalteten bekenntnishaften Gedichten von Hermann Hesse, die gerade bei der Hippie-Generation der späteren 60er Jahre starke emotionale Rezeption erfahren werden.

Da in den schmalen Zeitrahmen, der der zeitgenössischen deutschen Literatur im Deutschunterricht vorgegeben ist, das Drama schwer einzufügen ist, erfreut mich dann vor Ort, daß dieses eigene Wege der Wahrneh-

mung findet – auch als Abkehr von der an Schulen gem geübten, jedoch meist spröden Praxis des Lesens mit in der Klasse verteilten Rollen als Aussonderung aus einer Dichtung, die doch als abendfüllendes Bühnenwerk konzipiert ist. Noch wird an ein paar Orten deutschsprachiges Schultheater gepflegt, in laienhafter Eigenart, wobei bei der Auswahl Stücke zweier Schweizer Dramatiker – wohl auch wegen ihrer thematischen Distanz zu bloßer binnendeutscher Nachkriegsmisere – dominieren:

Max Frisch mit „Biedermann und die Brandstifter“ und „Andorra“, Friedrich Dürrenmatt mit „Romulus der Große“ und „Die Physiker“. Schon besitzen Bertolt Brechts Bühnenstücke mit ihren Berliner Musterinszenierungen künstlerische Weltgeltung, in guten spanischen Übersetzungen, oft mit Unterstützung aus der DDR auf die Bühne gebracht: „Der gute Mensch von Sezuan“, „Herr Puntila und sein Knecht Matti“, „Der kaukasische Kreidekreis“ können die zweisprachigen Schüler in öffentlichen Aufführungen – häufig von einheimischen Studenten – kennenlernen. Vor allem Brechts gesellschaftskritische Perspektive spricht leicht junge Zuschauer an, die weniger artistische Positionen und Montagen interessieren, sondern eher Worte und Handlungen begeistern als hilfreiche Ermunterung in ihrem Bestreben zur Schaffung sozial gerechterer Lebensverhältnisse in ihrem Land. Das Verhältnis von Kunst und Leben ist beileibe genauso kompliziert wie unsere ganze leider so komplizierte Gegenwart.

Es werden in Chile Jahre ideologischer Empfindlichkeit und Erregbarkeit kommen – der Linksozialist Salvador Allende als Präsident ante portas, der Revolutionär Che Guevara romantisierend und kampfesfreudig im benachbarten Bolivien aktiv, Fidel Castro schickt aus dem fernen Cuba populistisch-verheißungsvolle Parolen und Bilder. Situationen und Schauplätze, denen ich Anfang des Jahres 1965 entgegenreise, mit Vorstellungen von einem Literaturunterricht, den ich nicht mit einem Überangebot an „Wahrem, Gutem und Schönem“ begegnen, sondern dem ich zusammen mit deutschen Kollegen helfen möchte, wo es noch muttersprachlich zu ermöglichen ist, die Empfänglichkeit der Schüler für den sprachlichen Duktus unserer Gegenwart zu fördern. Ein sehr schmaler, aber nicht ganz unwichtiger Ausschnitt aus dem großen und bunten Kreis künftigen Tuns.

Harry Werner

„Deutsch immobil“

Drama in fünf Akten

Mitwirkende:

ein Verlag
drei Fachberater in zwei Ländern
Mitarbeiterin I.
drei Goethe-Institute
zwei Botschaften
sechs Fahrer
Träger

Erster Akt

Moskau, Oktober 1994

Ein Vertreter des Moskauer Verlages Mass Media stellt auf einer Tagung seine Lizenzausgabe des Deutschlehrwerks „Deutschmobil“ vor und erklärt sich bereit, in alle GUS-Republiken zu liefern, wenn soviel Bände bestellt würden, daß ein Bahncontainer (3, 5 oder 20 Tonnen) gefüllt werden könne. Anwesende Fachberater stellen fest, daß die Lizenzausgabe nur ein Drittel des Preises der Originalausgabe kostet und wittern die Möglichkeit, für die von ihnen betreuten Schulen günstig Bücherspenden zu bekommen. Sie werden beim Goethe-Institut Moskau deswegen vorstellig. Die zuständige Referentin setzt

sich mit der Zentrale in München in Verbindung und teilt den Fachberatern mit: Es ist noch Geld vorhanden. Bitte geben Sie die Zahl der gewünschten Exemplare an. Die Fachberater überschlagen die Zahl der benötigten Exemplare, stellen ihre Anträge. Die Anträge werden weitestgehend genehmigt. Auf Kasachstan entfallen je 1 000 Exemplare der drei Bände und der dazugehörigen Arbeitsbücher, summa summarum: 6 000 Bücher. Die Fachberater fliegen an ihre Dienst-sitze zurück, in der freudigen Erwartung, in Kürze förderungswürdige Schulen mit Lehrbüchern ausstatten zu können.

Zweiter Akt

Almaty und anderswo, Oktober 1994–August 1995

Unmittelbar nach der Rückkehr nach Almaty bereitet Fachberater D. sich auf die Ankunft der Bücher vor. Er informiert seinen Kollegen S. in Akmola über die zu erwartenden Bücher. Dieser freut sich und schlägt vor, 150 von ihm schon in Deutschland bestellte Bände des Lehrwerks, um Kosten zu sparen, nun auch aus Moskau liefern zu lassen. Der Vorschlag wird an das Goethe-Institut München – als die finanzierende Stelle – weitergegeben, das den Moskauer Verlag zu informieren verspricht. Nächste dem Kollegen S. wird besonders förderungswürdigen Schulen, die schon lange auf Bücher warten, mitgeteilt, daß sie hoffen können. Schließlich bittet D. die Leitung des Zentralen Lehrerfortbildungsinstituts um einen Lagerraum. Die Bitte wird gewährt. Welcher Raum es sein wird? Das sehen wir, wenn die Bücher kommen.

Anfang Dezember sind die Bücher noch nicht eingetroffen, aber in fünf Wochen war das ja eigentlich auch nicht zu erwarten. Vor der Abreise des Fachberaters zur jährlichen Tagung der Fachberater und Koordinatoren in Deutschland erhält Mitarbeiterin I. eine Vollmacht, die sie im gegebenen Fall berechtigt, alle im Zusammenhang mit dem Eintreffen des erwarteten Containers anfallenden Aufgaben wie Auslösung, Entzollung u. ä. zu erledigen. Von Seiten des Instituts wird ihr ein kräftiger und durchsetzungsfähiger Kollege beigegeben, der ihr bei den anstehenden Arbeiten behilflich sein soll.

Als Fachberater D. Anfang Januar aus Deutschland zurückkehrt, erhält er die Vollmacht ungenutzt zurück. Die Bücher sind noch nicht eingetroffen. Nun ja, es war auch Weihnachtszeit – in Rußland ein bißchen län-

ger. Man muß Geduld haben. Auch Bücherspenden aus Deutschland brauchen ja manchmal drei bis vier Monate. Und Moskau, ja was kann man da erwarten. Dumm ist nur, daß die unvorsichtigerweise informierten Schulen langsam unruhig werden und in regelmäßigen Abständen anrufen, um zu erfahren, wo denn die Bücher bleiben. Auch Kollege S. in Akmola wird solchermäßen bedrängt und gibt die Anfragen nach Almaty weiter.

Mitte Februar tritt Fachberater D. zunächst einmal seinen Winterurlaub an. Die Vollmacht tritt wieder in Kraft. Man soll die Hoffnung ja nicht aufgeben. Mitte März ist der Urlaub zu Ende, von den Büchern ist immer noch weit und breit nichts zu sehen. Jetzt muß aber etwas geschehen.

Erster Schritt: Anruf in Omsk, Bischkek, Taschkent bei den Kolleginnen und Kollege „Habt ihr eure Deutschmobile schon bekommen? Nein? Gibt es Nachrichten?“ – „Nein, weißt du denn nichts?“ Fehlanzeige. Zweiter Schritt: Anfrage beim Verlag. Zunächst telefonisch. Nein, wir wissen von nichts, und der verantwortliche Sachbearbeiter ist nicht da. Faxen Sie uns doch Ihr Anliegen einfach zu, wir kümmern uns darum. So einfach ist das Faxen von Almaty nach Moskau nicht. Jedenfalls nicht an die vom Verlag angegebene Nummer. Nach mehreren vergeblichen Versuchen wird der Kollege Fachberater Z. in

Moskau eingeschaltet. Kollege Z. weiß zu berichten, daß der Verlag sich nicht in der Lage sieht, den Transport abzuwickeln, kein Geld, kein Personal. Er könne nur wenig Hoffnungen machen, wolle aber gern das Fax weiterleiten, wenn die Faxverbindung zu ihm klappe. Sie klappt. Das Fax wird weitergeleitet. Eine Antwort vom Verlag kommt trotzdem nicht.

Ende März, Schuljahr und Geduld gehen zügig ihrem Ende entgegen, Beschwerde an die Goethe-Zentrale in München: Wo bleiben die versprochenen Deutschmobile? Eine Antwort erfolgt nicht direkt, sondern über eine Mitarbeiterin des Goethe-Instituts Almaty, die im Mai nach ihrer Rückkehr von einer Tagung in Moskau einen großen Plastiksack mit Deutschmobil-Kassetten nach Almaty mitbringt und Fachberater D. darüber aufklärt, daß es mit dem Verlag in Moskau große Schwierigkeiten gebe, er seine Verpflichtungen gegenüber dem Goethe-Institut nicht einhalte, daß sich jetzt aber die Botschaft in Moskau der Sache annehmen werde und daß wir noch vor dem neuen Schuljahr mit der Lieferung der Bücher rechnen könnten. Hier seien schon einmal die Kassetten.

Fachberater D. legt die Kassetten in seinen Schrank, gibt auch schon mal die eine oder andere an Schulen ab, die mit den Büchern bedacht werden sollen, und harrt im übrigen der weiteren Entwicklung.

Dritter Akt Almaty, 10. August 1995

In der Mittagshitze des 10. August kommt Fachberater D. zum Essen nach Hause. Seine Frau empfängt ihn mit den Worten: „Du sollst sofort ins Goethe-Institut kommen. Es ist ganz dringend, sagen sie.“ D. schwingt sich auf sein Fahrrad und radelt ins Goethe-Institut. Dort wird er freudig erwartet. „Na, da sind Sie ja endlich! Bei Ihnen im Institut scheint überhaupt niemand zu arbeiten. Wir haben den ganzen Tag bei Ihnen anzurufen versucht und niemanden erreicht. Haben Sie den Wagen da draußen gesehen. Da sind Bücher drin und wir wissen nicht, wem sie gehören, vielleicht sind das ihre Deutschmobile.“ Fachberater D. hatte zwar den Wagen da draußen gesehen, aber den 40-Tonner der Agentur Sowtranswo nicht ursächlich mit sich in Verbindung gebracht. „Schauen Sie sich mal die Papiere hier an. Lehrbuch 1, 2, 3, Arbeitsbuch 1, 2, 3, 659 Pakete, das ist doch sicher für Sie. Wissen Sie, wir kriegen die Ladung hier nicht durch den Zoll, wenn wir nicht genau beschreiben, was in den Paketen ist. Was wir

von Ihnen brauchen, ist eine Spezifikazija, ein formloses Papier mit dem genauen Inhalt, das dann von der Botschaft abgestempelt werden kann. Dann können wir die Ladung entzollen. Sprechen Sie mal mit dem Fahrer.“

Die Äußerungen des Fahrers erhärten den Verdacht, daß es sich bei der Ladung um die langerwarteten Deutschmobile handelt. Ja, geladen habe er in Moskau. In Taschkent habe er den ersten Teil abgeladen, in Bischkek den zweiten. Und der letzte sei für Almaty. Und dann fängt er an zu jammern: Einen ganzen Tag habe er schon verloren mit Fahrten zwischen Botschaft, Goethe-Institut und Zollstelle. Jeder Tag zusätzlich in Kasachstan koste ihn 100 Dollar Strafe, wenn er bis morgen Abend das Land nicht verlassen habe ... und außerdem wo solle er denn seinen Wagen über Nacht lassen? Hier auf dem freien Feld etwa? Na, immerhin, wenn ich ihm die Spezifikazija schreibe, dann kriegen wir die Bücher wohl wenigstens morgen durch den Zoll. Aber bitte, man möge ihm seinen Wagen

versiegeln, daß er wenigstens nachweisen könne, daß über Nacht nichts gestohlen sei wenn er schon hier vor dem Goethe-Institut übernachten müsse. Diese Bitte läßt sich erfüllen. Die Rechtsreferentin des Rats der Deutschen in Kasachstan, der im selben Haus seinen Sitz hat, versiegelt den Wagen. Fachberater D. radelt zurück ins Büro, um das geforderte Papier zu erstellen, und vor allem, den versprochenen Lagerraum einzufordern.

Glücklicherweise ist noch eine stellvertretende Direktorin da, die von dem versprochenen Lagerraum zwar nichts weiß, aber den Ernst der Lage erfaßt. Wo haben wir denn noch Platz in unserem Haus? Wo lagern die Bücher am sichersten? Eigentlich kommt nur die alte medizinische Abteilung in Frage, im vierten Stock unterm Dach. Fragen Sie mal den Hausmeister, ob der weiß, wo die Schlüssel sind. Hausmeister ist immer gut, in diesem Fall muß aber auch der Hausmeister passen. Er weiß zwar den Ort, wo die Schlüssel aller schon lange nicht mehr benutzten Zimmer lagern, bringt auch ein Säckchen voll Schlüs-

sel mit. Leider paßt keiner davon. Kein Problem für einen sowjetischen Hausmeister. Mit Hammer und Schraubenzieher läßt sich jede Tür öffnen, auch wenn dabei ein weiteres Stück Türrahmen draufgeht. Schade um die Mühe, der avisierte Raum ist randvoll gefüllt mit staubigen Aktenschränken, alten Heizkörpern und anderem Metallgerümpel, für 654 Bücherpakete ist da wirklich kein Platz mehr. Bleibt der Nachbarraum, die alte Gynäkologie. Hierfür findet sich sogar ein Schlüssel. Während der Hausmeister das zunächst ins Auge gefaßte Zimmer wieder zunagelt, inspizieren stellvertretende Direktorin und Fachberater den zweiten Raum. Inhalt: ein Schreibtisch, ein Schrank, eine spanische Wand, ein gynäkologischer Stuhl, ein Sterilisator, einige Ablagen mit nicht weggeräumtem Spritzbesteck, ein leise vor sich hindudelndes Radio. „Reicht der Platz.“ – „Ich denke doch, wenn ich den Rest zusammenräumen kann.“ – „Können Sie. Und nehmen Sie sich dann die Schlüssel. Das ist in Zukunft Ihr Lagerraum!“

Vierter Akt

Almaty, 11. August 1995

Pünktlich um 8 Uhr 45 findet sich Fachberater D., begleitet von einem anwesenden Gast, vor dem Goethe-Institut ein, um den Fahrer des Instituts abzuholen, der sich schon den ganzen vorhergehenden Tag mit der Entzollung der Bücher beschäftigt hat. Gemeinsam geht es zur Botschaft, wo das am Vorabend erstellte Papier abgestempelt wird, und dann weiter zum Zoll, wo Fahrer und Fachberater nach kurzer Wartezeit vorgelassen werden. Die Papiere werden geprüft und alles wird in Ordnung befunden, – fast alles: „Wo ist denn Ihre Bestätigung von der Botschaft, daß Sie die Entzollung vornehmen lassen dürfen?“ ergeht die Frage an den Fahrer. „Ich habe doch eine Dauervollmacht, die Ihnen hier vorliegt.“ „Davon wissen wir nichts.“ – „Ich war doch gestern noch da, und da habe ich die Vollmacht ja noch gesehen.“ – „Vollmacht? Haben wir nicht, finden wir nicht.“ Da helfen keine guten Worte, es hilft nur eins, der Weg zurück zur Botschaft und die Ausstellung einer neuen Vollmacht.

Beim erneuten Erscheinen auf dem Zollamt ist der Zeiger der Uhr schon bedenklich gegen Mittag vorgerückt. Alte Kunden werden aber bevorzugt empfangen. Die Papiere stimmen jetzt. Alles ist vorhanden. Was jetzt fehlt, ist ein Zollinspektor, der die Ladung überprüfen könnte. Leider sind alle Inspektoren irgendwo

in der Stadt. „Nehmen Sie bitte draußen Platz. Wenn bis zwölf ein Inspektor zurückkommt, dann fährt er vor der Mittagspause noch mit Ihnen raus und nimmt Ihre Ware ab.“ Es kommt noch ein Inspektor. Kurz vor eins werden die Türen des Lastwagens geöffnet, der Inspektor wirft einen Blick ins Innere, ach so Bücher, naja ... Er drückt sein Stempelchen auf das Frachtpapier. Die Ware ist entzollt.

Ohne weitere Verzögerung rollt nun der Vierzigtonner den Leninprospekt hinauf bis vor das Zentrale Lehrerfortbildungsinstitut, wo ein speziell bestellter Träger schon seit zwei Stunden wartet. Für diesen, den Fahrer von Fachberater D.s Wagen, D. selbst und den zufällig anwesenden Gast beginnt der sportliche Teil des Tages: Abladen von dreieinhalb Tonnen Lehrbüchern und Transport derselben in den Lagerraum im vierten Stock des Instituts. Die Fahrer des Transporters lassen sich nur mit Mühen dazu bereden, mit Hand anzulegen. Immerhin sieht einer die Chance, früher von Almaty aufbrechen zu können, wenn er mit ablädt, der andere sieht nur die Chance zu einer Zigarettenpause und ergreift sie. Das Abladen von 654 Paketen dauert 40 Minuten, die Pakete werden in Fünferpacks aufeinandergestapelt (131 Fünferpacks). Der zweite Fahrer beendet seine Zigarettenpause, hilft mit zählen, nimmt seine

Empfangsbescheinigung entgegen und macht sich mit seinem Kollegen auf den Weg ins heimatische Taschkent. Zurück läßt er die vier erstgenannten Personen sowie 131 Fünferpacks, 654 Pakete, die im Sonnenschein vor dem Institut stehen und auf ihren Abtransport in den Lagerraum warten. Der Transport

von 654 Bücherpaketen à fünf Kilogramm vom Erdgeschoß bis in den vierten Stock mit Hilfe von Rucksäcken, Taschen und Kisten durch vier Personen dauert bei fehlendem Aufzug ziemlich genau drei Stunden. Der nachfolgende Muskelkater länger.

Fünfter Akt

Almaty – Akmola, August–November 1995

Eine Woche nach Eintreffen der Bücher trifft auch Fachberater S. in Almaty ein. Er bewundert die inzwischen säuberlich an den Wänden aufgeschichteten Bücherstapel und bittet um die baldige Übersendung seines Anteils nach Akmola. Es wird beschlossen, die Übersendung Anfang September vorzunehmen, sobald S. wieder an seinem Dienstort eingetroffen ist.

Angesichts der großen Menge der zu übersendenden Pakete scheidet der Transport per Bahnfracht, sonst eine der sichersten Transportmöglichkeiten, aus. Eine Spedition muß beauftragt werden. Aber welche? Die Spedition, die schon einmal für die Botschaft Transporte durchgeführt hat, ist nicht mehr auffindbar. Telefon und Fax antworten nicht, bei mehrfachem persönlichem Besuch ist die Tür jedesmal geschlossen. Die Spedition, die i. d. R. Transporte aus Deutschland tätigt, kommt nicht in Frage. „Inlandstransporte machen wir nicht. Wir arbeiten mit der Spedition A. zusammen. Versuchen Sie es mal dort.“ Spedition A. ist ansprechbar. Der Chef meldet sich persönlich. Transporte nach Akmola? Machen wir selbstverständlich. Was der Transport von ca. 1,5 Tonnen Bücher nach Akmola kostet? Kann ich nicht sagen, das weiß nur die Buchhalterin. Und die ist nicht da. Rufen Sie nächsten Montag wieder an.

Am nächsten Montag und den folgenden Tagen beschäftigt sich Mitarbeiterin I. mit den Transportfragen. Die Buchhalterin kann den Preis für 1,5 Tonnen Bücher nach Akmola auch nicht aus dem Ärmel schütteln. Sie verspricht aber, mit dem Chef Rücksprache zu halten und wieder anzurufen. Als dies am folgenden Tag nicht geschieht, ruft Mitarbeiterin I. wieder an. Die Buchhalterin ist nicht da, hat auch keine Nachricht hinterlassen, von dem Vorgang ist nichts bekannt. Dies geht einige Tage so zu. Dann begibt sich Fachberater D. auf eine Dienstreise nach Ostkasachstan. Während seiner Abwesenheit werden keine Entscheidungen getroffen, und es gehen auch keine neuen Informationen ein. An dem Tag, an dem Fachberater D. aus Ostkasachstan zurückkehrt, begibt sich Fachbera-

ter S. auf eine Dienstreise nach Nordkasachstan. Selbst wenn nun eine Transportmöglichkeit gefunden würde, wäre es ungut, die Bücher loszuschicken. Aus Sicherheitsgründen sollte Fachberater S. schon bei Eintreffen der Bücher an seinem Dienstort sein.

Die Zeit wird trotzdem genutzt für Erkundigungen nach alternativen Transportmöglichkeiten, die aber wenig Erfreuliches ergeben. Auch andere haben Schwierigkeiten mit dem Versand von Gütern. Mangels verlässlicher Speditionen werden Privatpersonen mit dem Transport beauftragt. Da gibt es dann Geschichten von Warenladungen, die zwar ordnungsgemäß übernommen werden, aber statt nach Akmola oder sonstwohin transportiert zu werden, einfach vor die Stadt gefahren und dort in die Steppe gekippt werden. Oder von Lastwagen, die voll abfahren, aber leer ankommen. Oder von Transporten, die schon vor der Abfahrt spurlos verschwinden. Alles Nachrichten, die wenig Hoffnung machen.

Inzwischen ist es Oktober. Fachberater S. und Fachberater D. machen sich auf den Weg nach Südkasachstan, um gemeinsam eine Deutschlehrerkonferenz zu besuchen. Dort beschließen beide, nach Rückkehr an ihre Dienstorte den Transport unverzüglich in Angriff zu nehmen, wenn nicht anders möglich, auch mit Hilfe eines Privattransporters. Die Suche nach einem zuverlässigen Privattransporter nimmt einige Zeit in Anspruch. Die Mitarbeiter des Zentralen Lehrerfortbildungsinstituts beteiligen sich rege daran. Alle haben irgendwelche Bekannte oder Verwandte, die helfen könnten. Man muß nur nachfragen. Die Ergebnisse der Nachfragen sind unterschiedlich. Bei den einen bestehen wunderliche Preisvorstellungen, bei den anderen ist gerade vor einem Tag die Transportlizenz abgelaufen, bei wieder anderen ist einfach nur so Fehlanzeige. Inzwischen rückt der Termin immer näher, an dem beide Fachberater zu einer Konferenz nach Nowosibirsk abreisen wollen. Wieder wird die Zeit knapp.

Ein glücklicher Zufall, – das russische Visum wird zu spät erteilt, das letzte Flugzeug ist

abgefliegen, die Reise nach Nowosibirsk ist nicht möglich –, beschert Fachberater D. unerwartet eine Arbeitswoche, in der er sich ganz der Suche nach einer geeigneten Transportmöglichkeit für die Bücher widmen kann. Kollege S. soll wenigstens nach seiner Rückkehr aus Nowosibirsk die Bücher in seinem Büro vorfinden. Vier Tage der Woche vergehen, ohne daß die Sache Fortschritte macht. Am Freitag reicht's, die Sache soll endlich gelöst werden, koste es, was es wolle. Fachberater D. legt Mitarbeiterin I. das lokale Anzeigenblatt auf den Tisch und bittet sie, im Laufe des Tages der Reihe nach alle Personen anzurufen, die Transportleistungen anbieten. Es muß doch möglich sein, die lumpigen 1,7 Tonnen Bücher nach Akmola zu schaffen. I. legt die Zeitung auf den Tisch und geht erst einmal zur Post. Als sie zurückkommt, ist sie sehr aufgeregt. „Da draußen, auf der Straße, da steht ein Lastwagen aus Akmola. Die wollen hier in der Nachbarschaft eine Ladung Seife aufnehmen. Ich hab' die Fahrer gefragt, ob sie auch unsere Bücher mitnehmen können. Können sie. Ich glaube, das ist die Lösung. Die Männer machen einen ganz zuverlässigen Eindruck. Die kippen die Bücher bestimmt nicht vor der Stadt in den Dreck. Sie wollen ja selbst zurück nach Akmola.“

Fachberater D. begibt sich, begleitet von seinem zufällig anwesenden Fahrer, auf die Straße, um die Männer und ihren LKW selbst zu begutachten. Der Eindruck ist ordentlich und nach kurzem Kriegsrat mit dem Fahrer wird beschlossen, es zu wagen. Die Männer werden ins Institut gebeten, sie betrachten die Ladung, über den Preis wird Einigung erzielt, nachmittags soll geladen werden, nach der Seife, die stündlich eintreffen soll. Aber halt, ein Problem gibt es noch. Wie deklarieren wir denn die Bücher bei den Kontrollpunkten, die wir an jeder Kreisgrenze zu passieren haben? Wir brauchen irgendein Papier, auf dem bestätigt ist, daß wir die Fracht zu Recht transportieren, sonst müssen wir an jeder Kreisgrenze 250 Tenge zahlen, damit man uns durchläßt. Und Kreisgrenzen gibt es viele auf dem 1 300 km langen Weg nach Akmola. Verstandlich. „Ich kann Ihnen eine Bestätigung geben und auch das Originalfrachtpapier beifügen.“ – An wen ist es eigentlich adressiert? Die Botschaft. Ja, da hilft wohl nur eine Bescheinigung der Botschaft, die auch gleich bestätigen kann, daß es sich bei den Büchern um eine Spende aus der Bundesrepublik handelt, die hier in Kasachstan keiner-

lei Abgaben unterliegt. Auf also zur Botschaft, wo zähneknirschend (so kurz vor Dienstschluß, am Freitag!) die gewünschte Bescheinigung ausgestellt wird.

Um zwei Uhr kommt D., die Bescheinigung schwenkend, in sein Büro zurück. Die zwei LKW-Fahrer erwarten ihn schon. Man habe gerade erfahren, daß es heute nichts mehr werde mit der Ladung Seife. Sie stehe noch in Taschkent am Zoll. Die Bücher wollten sie heute auch nicht mehr laden, sondern lieber am Montag, wenn gewünscht, schon um acht Uhr, und die Seife hinterher. Also gut, am Montag um acht. Fachberater D. packt seine Sachen und kehrt wieder einmal unverrichteter Dinge nach Hause zurück. Dort findet er ein Fax seines Kollegen S. – aus Deutschland: „Sind direkt von Nowosibirsk aus nach Deutschland geflogen. Tod des Schwiegervaters. Ob ich vor der Koordinatorentagung noch einmal nach Kasachstan komme, ist fraglich.“ Wie gut, daß die Bücher noch nicht unterwegs sind. Wer hätte sie wohl in Akmola in Empfang nehmen können? Aber am Montag muß es trotzdem laufen. Es wird im Lehrerfortbildungsinstitut Akmola doch jemand zu finden sein, der sich um die Übernahme der Bücher kümmern kann.

Am Montag läuft es. Pünktlich um acht Uhr steht der Lastwagen vor der Tür, dazu drei Träger. Aus Erfahrung klug, hat Fachberater D. mehrere Rucksäcke mitgebracht, eine Rebschnur und mehrere Karabinerhaken. Getragen werden soll diesmal möglichst wenig. Stattdessen werden die Bücherpakete in die Rucksäcke gefüllt und die werden dann einer nach dem anderen die Hauswand entlang aus dem vierten Stock abgeseilt. Kein Vergleich zur gegenläufigen Aktion im August. Trotzdem fließt der Schweiß in Strömen und mit Nachlassen der Kräfte donnern die Rucksäcke immer härter auf das Pflaster hinter dem Institut. Es dauert zwei Stunden, bis alle 1 700 Kilogramm abgeseilt und im Wagen verstaut sind. Die Verluste bleiben gering: einige Rucksackschnallen, die im hohen Bogen ins Gras fliegen, einige aufgeschürfte Hände, aber zum Glück keine zerschlagene Fensterscheibe und wider Erwarten auch kein Defekt am Treppengeländer, an dem die Rebschnur befestigt war.

Die Bücher sind verstaut, nun fehlt nur noch die Seife. Dann kann es losgehen in den Norden Kasachstans. Vorsorglich wird schon einmal die Direktorin des Fortbildungsinstitutes in Akmola verständigt: Im Laufe der Woche seien Bücher für Herrn S. zu erwarten. Sie

möge für die Ausladung sorgen und die Bücher sicher unterstellen. Vor Mittwoch werde die Ladung wohl nicht eintreffen, selbst wenn sie heute noch abgehe. 34 Stunden dauere die Fahrt von Almaty nach Akmola, wenn alles gut gehe. Aber Vorbereitungen könnten ja schon einmal getroffen werden.

Die Vorwarnung erweist sich als verfrüht. Als Fachberater D. am Abend sein Büro verläßt, steht der Lastwagen immer noch vor dem Haus. Und auch am nächsten Tag haben die Fahrer noch Zeit für einen kleinen Plausch, morgens und abends, von der Seife ist weit und breit nichts zu sehen. Mittwoch Mittag winken die Fahrer dem Fachberater ein letz-

tes Mal fröhlich aus ihrem Führerhaus zu. Am nächsten Tag ist der Wagen verschwunden. Die Spannung steigt. Werden die Bücher sicher in Akmola eintreffen? Wann wird das zu erfahren sein?

Am Samstag kommt Fachberater S. schneller als erwartet aus Deutschland zurück und macht sich sogleich auf den Weg nach Akmola. Als er am Montag sein Büro betreten will, stößt er auf Schwierigkeiten. Das Eisengitter, das den Zugang zum Büro versperrt, läßt sich kaum öffnen. Dahinter lagern, ungeordnet, aber doch 1,7 Tonnen Deutschmobil, – in Erwartung ihres Weitertransports an Schulen im Norden Kasachstans.

Hans-Martin Dederding

Fachberater hinter Gittern:

Erlebnisse in Nordkasachstan

Im tiefsten Winter landete ich damals in Zelinograd – mitten in der kasachischen Steppe. Im Kopf die Angst vor dem Ungewissen, in der Tasche den Auftrag: Aufbau einer Fachberatung in Nordkasachstan.

Das ist nun schon mehr als zwei Jahre her; die Fachberatung ist aufgebaut, und Zelinograd, die Stadt der Neulandpioniere, heißt inzwischen Akmola. Mehr noch, die Stadt am Ischim (280 000 Einwohner) ist zur offiziellen Hauptstadt ernannt worden, und der Fachberater ist immer noch vor Ort. Genauer gesagt, der Fachberater und seine Frau. Denn wenn man im Härtegebiet arbeitet, dann ist man mehr noch als zu Hause auf die Hilfe seiner Frau angewiesen.

Wie ist nun das Leben hier draußen, wo die Temperatur im Winter auf –40 Grad sinken kann? Einige Eindrücke und Erlebnisse aus dem Fachberateralltag habe ich hier zusammengestellt. (Bei langweiliger Darstellung „Escape“ drücken.)

Fachberater hinter Gittern:

Die ersten Tage waren schrecklich. Die Gittertür, das dicke Schloß, die Besucher, die durch die Gittertür starrten ... ich habe lange gebraucht, mich daran zu gewöhnen.

Immer wieder habe ich mich gefragt, warum, wieso, weshalb?

Dabei hatte alles ganz harmlos angefangen.

Mein erstes Arbeitszimmer im Lehrerfortbildungsinstitut – um Arbeitszimmer geht es hier ausschließlich – konnte ich zunächst nicht benutzen, weil die Doppelverglasung einen dreifachen Sprung hatte, weil auch der Heizkörper sich seltsam kühl anfühlte und – last not least – weil ich noch keine Arbeit hatte. (Wie man weiß, ist dieser Zustand schlimmer als viel Arbeit. Inzwischen denke ich auch hier anders. Das muß mit der Versteppung zusammenhängen).

Meine Chance kam, als der Direktor ging und die Buchhaltung auszog: das ideale Zimmer für mich!

Natürlich sind die Buchhaltungen hier wie überall besonders gesichert. Unsere Buchhaltung schützte eine eiserne Gittertür. Verständlich, denn in der „buchalteria“ wird der Monatslohn ausgezahlt. Keine hohen Beträge, es handelt sich schließlich um Lehrer und Methodiker, aber viele bunte Scheine, hier Tenge genannt.

Es konnte losgehen mit der Fachberatung. Der frisch angelieferte Canon-Kopierer (Stückpreis DM 3 600) stand seit zwei Tagen absolut einbruchssicher in der ehemaligen Buchhaltung im dritten Stock.

Doch just da kam der neue Direktor. Mit Frau und zwei Kindern bezog er das Zimmer gegenüber meinem neuen Kabinett. Ob ihm die Gittertür gefiel oder die Anwesenheit eines Fremden mißfiel, er erhob Anspruch auf mein Zimmer. Nach nur zweitägiger Verweildauer war wieder Umzug angesagt, der Kopierer (50 kg) mußte zurück in den zweiten Stock hinuntergewuchtet werden.

Hier ist er nun schon seit zwei Jahren – zusammen mit dem Fachberater – endgelagert.

Und die Gittertür? Die machte den Umzug in den zweiten Stock natürlich mit und schützt jetzt mein Fachberaterdomizil. Sie ist nicht schön, aber für eine gute Überschrift taugt sie allemal.

PS. Der Direktor (und Familienvater) ist nach kurzem Gastspiel abgelöst worden, weil er eine nicht genehmigte Dienstreise nach Almaty angetreten hatte. Dabei wollte er dort doch nur seinen eigentlichen Geschäften nachgehen.

Of Mice and Men

Beim Wort „Maus“ denkt man in Deutschland neuerdings zuerst an Mausclick und Computer, vielleicht auch noch an die bessere Hälfte.

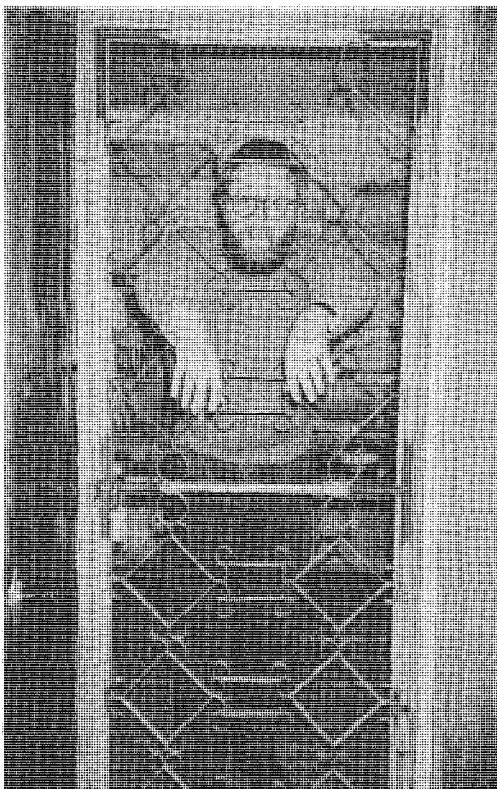
Nicht so hier, nicht in unserer Wohnung. Acht haben wir mittlerweile gefangen. Natürlich nicht von Hand. Die Mausefalle – russisch myschelowka – hat gute Arbeit geleistet.

Nur die Entsorgung fällt mir jedesmal noch schwer.

Besuch der gleichen Art auch im Büro.

Es klingt nach schtorry, aber: mit der Führungshand zum finalen Speicherklick ansetzend, sehe ich doch einen leibhaftigen Nager zur offenen Tür herein- und direkt auf mich zustürzen. Instinktiv drücke ich die Maustaste, um den Eindringling mit einem Doppelklick in die Schranken zu weisen. No way! Weg ist er, wohin bloß? Hinter einen der vielen Bücherstapel vielleicht? „WerWieWas“ oder „Deutschmobil“? – das ist hier die Frage.

Ich habe die Maus nie wieder gesehen. Aber ich bin sicher, daß Mulka, die Institutskatze, mir einiges erzählen könnte.



Telefonieren

Die Umstellung vom heimischen Digitaltelefon zur klassischen Wählscheibe sowjetischer Bauart fiel mir nicht leicht. Vielleicht lag es an den dicken Wohlstandsfiguren, eher aber doch an den 18stelligen Telefonnummern. Wieso 18? Ein Beispiel sagt mehr als eine Erklärung: Akmola – Almaty sieht dann so aus: 8-3272-506188-00-64647.

00 steht hier nicht für das Vertraute, sondern ist die Verbindung zwischen der Rufnummer des Teilnehmers und der eigenen, die angehängt werden muß.

Herzerreißende Szenen spielen sich ab, wenn man sich an der 15. oder 16. Stelle ver- wählt oder nach der achtzehnten das Besetztzeichen ertönt.

Kurz vor meinem dritten Nervenzusammenbruch kam die Wende. Deutsche Techniker rückten an zwecks Modernisierung des Telefonnetzes.

Zunächst unmerklich, denn daß wir eine neue Telefonnummer haben, entdeckten wir nur durch Zufall, genauer gesagt, bei der Anmeldung eines Gesprächs nach Deutschland.

Frage der Vermittlung (nachdem ich die Nummer des Teilnehmers in Deutschland ge- nannt habe): „Ihre Nummer?“ („Bitte“ fehlt wie immer!)

Ich: „6 46 47“

Langes Warten auf die Verbindung ... Eine Stunde später wage ich nachzufragen: „Wo bleibt mein Gespräch nach D.?“

Fräulein, pardong, Frau vom Amt: „Ich habe Sie mehrfach anrufen wollen, aber Ihre Num- mer stimmt nicht.“

Ich (wiederhole meine Nummer): „6 46 47“

Amt: Nein, die Nummer stimmt nicht.

Ich: „Ich werde doch wohl noch meine Tel.Nr. kennen! Ich ...

Boing! Aufgelegt.

Am nächsten Tag auf der Störungsstelle erfahre ich, daß wir tatsächlich eine neue Tele- fonnummer haben. Zu unserer Freude eine Leitung, mit der man direkt nach Deutschland – und sogar in Kasachstan – telefonieren kann!

Die Freude war groß, bis wir feststellten, daß unsere Alarmanlage, die uns über das Tele- fon mit der Miliz verband, nicht mehr funktionierte.

Der freundliche Milizmechaniker, der den Schaden beheben kam, hatte den Fehler schnell gefunden: Die Alarmanlage funktioniert nur mit der alten Leitung. Wir bräuchten eine neue, am besten eine kommerzielle aus Israel. Die sei allerdings fünfmal so teuer, rd. 50,- DM im Monat, aber auch 10mal so sicher, denn es sei ja ein privater Sicherheitsdienst.

Wenn's denn sein muß!

Es mußte sein, denn kurz darauf vereitelte unsere „signalisazia“ den ersten Einbruchsver- such.

Was alles ausfallen kann

„Sweta“ heißt hier so manches hübsche Mädchen.

„Sweta njet“ klingt wie „Sweta ist nicht da“, bedeutet aber hierzulande „Stromausfall“.

Eher unbekannt in heimischen Breiten, stellt der unerfreuliche Umstand so manchen Tagesablauf auf den Kopf: Kein Strom, das heißt Licht weg – Kopierer stumm – Computer tot. Bleibt nur noch das sachliche Gespräch im Halbdunkel mit der Sekretärin des Instituts. Doch wo ist sie denn? Ins Vorzimmer telefonieren ist zwecklos. Als – hoffentlich – einzige Sekretärin in Nordkasachstan verfügt sie nämlich über kein Telefon (mehr). Man hat es ihr geklaut, und zwar schon zum zweiten Mal.

Gott sei Dank ist mein Telefon mit einem Kabel an der Wand festgemacht!

Eine interessante Variante zum Stromausfall ist der Stromstoß, auch Überspannung genannt. Opfer dieser Variante wurde unser Faxgerät. Gegen 4 Uhr morgens (Ortszeit) implodierte es mit einem Knall (wie sonst?), daß es uns aus den Betten fegte.

Pech nur, daß es unser Privat-Fax war!

Andererseits: Der Apparat hatte sowieso nicht funktioniert, da die Leitung zu wenig Impulse empfing (oder so ähnlich, die Physiker mögen's mir nachsehen).

Um Nachfragen besorgter Leser zuvorkommen: Natürlich fallen auch schon mal Gas und Wasser aus.

Meine Frau hat eine Hierarchie der Havarien aufgestellt, sozusagen nach Härtegraden, in aufsteigender Reihenfolge:

1. kein Gas: elektrische Kochplatte benutzen
2. kein Strom: mit Gas kochen, Transistorradio hören
3. kein Gas und kein Strom: Küche bleibt kalt, Kaffee fällt aus, Mann ist sauer
4. kein Wasser: Griff zum Ersatzkanister (falls gefüllt)
5. kein Gas, kein Strom, kein Wasser: häuslicher GAU, kommt zum Glück sehr selten vor (Wir wollen ehrlich bleiben.)

N. B. Die Stromversorgung im Büro ist zumindest für den Computer gesichert, seit die Zentralstelle dankenswerterweise ein Stromversorgungsgerät geliefert hat.

Der Fachberater als Freund und Helfer

Aus einem Brief an das GI, der an mich weitergeleitet wurde:

„Wenn es möglich ist, möchte ich alles bekommen, was Langenscheidt-Verlag für Deutsch als Fremdsprache-Unterricht herausgeben wird. Und nämlich sind das: ...“

Mich interessieren diese Ausgaben, denn wir haben keine modernen Lehrwerke.

Was die Bezahlung geht, muß ich hier eine Erklärung geben: wenn diese Ausgaben zu bezahlen sind, dann kann ich nicht selbst bezahlen – wir haben keine DM. Mir kann dann nur unser Koordinator aus Deutschland, Herr Werner S., helfen. Sie können alles über folgende Adresse schicken: ... Er kann mit DM bezahlen und zu uns übersenden ...“ N. S.

Aus einem anderen Brief:

„Sehr geehrter Herr S.!

Bin guter Laune gewesen, als ich den Gehilfsstoff zum Unterricht bzw. Deutschmobil 1,2,3 erhalten habe.

Finde kaum schöne Worte zum Ausdruck meiner Dankbarkeit für Ihre Achtung und Ihr Verpflichtungssein. Ich war schon früher sicher gewesen, daß Sie die Schulen in Kasachstan mit erweitertem Deutschunterricht nicht im Stich lassen. Und Ihre Tat heutzutage hat mich völlig in Ihrer Gewissenhaftigkeit und Verantwortung vor der Muttersprache überzeugt. Ich versuche die Lehrbücher, die wir in Kasachstan besitzen, mit Deutschmobil zu verbinden und Resultat war prachtvoll gewesen ...“ A. M.

Solche Briefe motivieren zur Weiterarbeit!

Werner Spöri

Mein verpfushtes Auslandslehrerleben

**Langatmiger Leserbrief zum Artikel: K. G. Schröder:
Auslandsdienstlehrkraft: ein Beamter zweiter Klasse! 3/96***

Ich traf Rüdiger Kuttropf an der Playa Pelada in Olgitas Bambuskneipe; in seinen Händen hielt er das VDLIA Blättchen, er sagte mir: „Meine Hände sind alterszitrig, schreib du mal dem Schröder, was ich so von seinem Artikel halte. Denn er hat ja so recht, und ich bekenne es: Ich blicke auf ein verpfushtes Auslandslehrerleben zurück. Was hat mich nur damals bewogen, als junger Lehrer mit meiner jungen Familie nach Bolivien zu gehen? Ich hatte meine feste Anstellung am piekfeinen Pasinger Max Planck Gymnasium; mit etwas Glück hätte ich in fünfhundert Meter Umkreis ein günstiges Grundstück erwerben können, damals waren die Preise noch lehreradäquat, und ich hätte mir dort ein schmuckes heimeliges Einfamilienhaus bauen und am Max Planck Gymnasium mein Lehrerleben in regeltem Tages- und Jahresablauf verbringen können, Beförderung zum Studiendirektor inklusive. Alle meine bayerischen Beamtenrechte wären mir gewiß gewesen. Und ein bayerischer Beamter ist nun mal Beamter erster Klasse.

Aber der Teufel hat mich nach Bolivien, 4000 m hoch auf den Altiplano getrieben. Spanisch mußte ich da auch noch lernen, war in München nicht nötig gewesen. Und an meiner Penne in München wußte ich, wie's lang ging, in Oruro mußte ich mich auf völlig andere Schulmarotten einstellen, hatte erst mal den Kameraden dort DaF beizubringen. Bin in der Ersten Klasse entsprechend der Schuh-Methode „Komm bitte!“ als Hund auf dem Boden gekrochen und habe gebellt und so den Kindern Sprechansätze geboten. Mein Gott, wenn ich daran denke! In München hätte ich jedes Jahr „Kabale und Liebe“ durchziehen können, nach dem dritten Mal aus dem FF ohne Vorbereitung. Und was haben die Bollies mich ahnungslosen Schulleiter in der ersten Zeit ausgetrickst. Vielleicht wäre ich in München bei guter Beurteilung dann schon stellvertretender Mitteilungsbrett-Wart gewesen. Und dann war ich unten im Dschungel mit meiner Elften Klasse Goldwaschen, mückenzerstochen, die Maden krochen uns nur so unter den Fußnägeln aus der Haut. Ja, spinn ich denn eigentlich? – Mit dem Kollegen Erwin Müller aus Ostfriesland wollte ich den herrlichen Sechstausender Sajama besteigen, wir sind elendig knapp über 5000 Meter gestrandet, weil der Erwin bisher nur überm Deich gestiegen war, wenn auch bei Gegenwind. Überhaupt, man muß sich an einer Auslandschule doch wirklich mit Lehrern aus allen erdenklichen Bundesländern herum-schlagen, aus Ländern, wo die nicht mal ein richtiges Abitur ablegen sollen, aus bayerischer Sicht zumindest.

– Aber dann sind wir mit dem Jeep an der chilenischen Grenze hundertfünfzig Kilometer über einen gleißenden weißen Salzsee gefahren, aus dem erdkrümmungsbedingt die Anden auftauchten. Sowas hab ich nicht mal am Bodensee beobachten können, und der ist ja schon ganz schön lang.

– Und erst der Segeltörn mit Horst Vergin Richtung Galapagos, begleitet von dahinflitzenden Delphin-Herden. Aber dann hat man unser Grundgehalt um 8,3 % gekürzt, und aus war's mit der Auslandslehrerromantik, der bittere Alltag hatte uns eingeholt.

– Wenn da nicht zum Glück in Bolivien unsere monatlichen Lehrertanzfeste bis fünf Uhr morgens gewesen wären. Ich hab jetzt noch den Taquirari im Ohr, wenn irgendwo eine Trommel losdröhnt.

– Wenn da nicht die blutroten Bauchfedern der Flamingos am Uru-See gewe ...

Gut, diese schlimme erste Auslandszeit ging ja mal endlich vorbei, Aber, warum bin ich zum zweiten Mal rausgegangen, statt in Bayern nach mittelfristiger Bewährungszeit Schulleiter zu werden? Nun, wir haben an unserer Auslandsschule in Arequipa in Peru eine

*) (Lesen Sie zum Thema auch die Stellungnahme des Verbandsvorsitzenden auf S. 215 und die Leserbriefe auf S. 254)

Renaissancetanzgruppe aufgezogen, weil da schon ein Renaissanceensemble musizierte und sang, und der Kollege Wolfgang Baier bewährte sich als exzellenter Krummhornbläser. Nun, in München hätte es eine Schuhplattertruppe getan, und eine Blasmusik hätten wir uns von der Wies'n geliehn, do feit si fei nix. – Harte Kämpfe in Arequipa, – warum habe ich mir das angetan? – das Sprachdiplom von 4,3 % Mißerfolg gegen verständliche Interessen bestimmter Eltern auf über 50 % Erfolg hieven, damit die Jungs in Köln auch weiter Geld übern Teich schickten. In München keine Spur von übertriebenem Leistungsdruck, da hieß es nur für die Abiturienten: „Vogel friß oder stirb!“ Und nach getaner Arbeit um 13.10 Uhr konnte ich beruhigt meinen Rasen mähen, in zwei Jahrzehnten Feinarbeit auf englisch getrimmt.

In Arequipa habe ich nachmittags mit Benedikt Schürholz Wandmalereien betreut; und es wurden herrliche Schülerbilder an unsere tristen Pavillons gezaubert. In München, von wegen, da hieß das Kunst am Bau, und die zum Korkenzieher verfremdete Edelmetallschlange hatte der berühmte H. W. Curtius gestaltet.

Ja, dann in Perus Urwald: Mit Werner Blieskes Familie auf dem Floß stromschnellige Andenflüsse runter, in Moskitonetzbatterien nächtens auf der Sandbank, morgens schlichen die Kaimane an uns vorbei zur Tränke. Und das bei der offensichtlichen Fragwürdigkeit unserer Beihilfavorschriften. Auf der Isar kann man schließlich auch mit dem Floß fahren, und das ist TÜV geprüft.

Oder: Mit der Familie allein im pechschwarzen Lavafeld des chilenischen Vulkans Llaima campieren, an einem dunkelblauen See, an dessen Ufer sich erste sanftgrünes Weidengebüsch zu wachsen traute nach dem letzten Ausbruch. Dieses schwarze weite Lavafeld war der nötige Auslauf dafür, daß unseren Kindern je 3 m² weniger Wohnraum zustanden als den ungeratenen Blagen vom Kulturreferenten in Lima. Schlimm, daß einen die Auslandswohnenge in die Wüste trieb.

Dann habe ich vierzehn Tage lang allein über Margeritenmatten auf Feuerland das sturmumtoste Paine-Massiv umwandern müssen. Warum tut man sich das an; ist doch das Erklimmen des Andechser Klosterbergs für den Münchner schon ein sommerliches Muß. – Und die Condore des Colca-Tals in Aufwindschwüngen zum Greifen nah.

Glücklicherweise war Peru auch irgendwann endlich zuende, und meine Familie und ich kamen in Lindau unter. Kann man sich vorstellen, daß jemand den Bodensee freiwillig wieder verläßt? Warum habe ich ohne Zögern zugesagt, als mich die ZfA fragte, ob ich in Hermannstadt/Rumänien Fachberater werden wolle? Warum habe ich mir den Lebensnotstand in den ersten Jahren nach der Wende vom Sozialismus zur Demokratie dort angetan, das Schlangestehen nach Brot und Milch? Das Frieren im Klassenzimmer bei 5 Grad Celsius im ersten Winter?

Das muß ich mir als Beamter doch nicht gefallen lassen?

Warum gebe ich mich mit einheimischen Lehrern ab, die ihr Land nicht verlassen wollen, die nicht dem goldenen Westen verfallen sind. Und das bei meiner steuerlichen Unsicherheit (unbeschränkt oder beschränkt, das ist unsere wichtigste Auslandslehrerfrage dieser Tage) und bei besagten 8,3 % willkürlicher Gehaltskürzung? Meine hiesigen Kollegen verdienen 150 DM im Monat.

Warum treibe ich mich auf Siebenbürgentreffen herum, esse hautlose Würstchen und säuerliche Krautwickel und mache mich zusammen mit den befreundeten Schulleitern über den selbstgebrannten Tuica her? – Wo doch die Weißwürscht im Augustiner auf der Kaufinger Straße unübertroffen sind, und ans köstliche dunkle Paulaner Bier kommt doch bei weitem nicht dieses rumänische Eigengebräu heran, oder?

Warum habe ich auch noch die Gelegenheit genutzt, als Fachberater nach Budapest zu gehen, jetzt wo die Pension nicht mehr fern ist?

Hätte ich nicht endlich meinen mir zustehenden Beamtenstatus in Deutschland auskosten sollen?

Es fällt mir wie Schuppen von den Augen, mein ganzes langes Auslandslehrerleben ist verpfuscht, weil ich immer nur als Beamter zweiter Klasse gelebt habe. Jetzt weiß ich es endlich. Wie hätte ich doch als bayerischer Beamter erster Klasse gesichert und ruhig und

glücklich in Deutschland meine Tage verbringen können. Wahrscheinlich wäre ich auch zum Vorsitzenden des Pasinger Tontaubenschießclubs gewählt worden.“

Ich sage zu Rüdiger Kuttropp: „Rudi, du hast wirklich ein erschütterndes Schicksal hinter dir.“ – „Dat kannze woll sagen, gehmichdoeinaweg. Aber, Olgita, gähzz mach uns ma wakker zwei Daiquiri feddig!“

Heinz Weischer

P. S. Selbstverständlich tut Rüdiger Kuttropp der Ernsthaftigkeit des Schröder'schen Artikels bitteres Unrecht, indem er einfach an dessen Intention vorbeiredet, die Auslandslehrer so zu behandeln wie jeden Auslandsbeamten. – Aber Rüdiger Kuttropp kann man nicht vorschreiben, was Rüdiger Kuttropp zu sagen hat. Leider!

Neues aus der Ökologie



Annegret Katrin Malchow (26 J.) aus Angermünde wirkt seit drei Jahren in Australien als Bundesprogrammlehrerin im maleischen Hafenstädtchen Townsville in Queensland. Soweit, so gut. Annegret Katrin ist glutäugig und Ökofan, bereits in Angermünde hatte sie als Junge Pionierin die Dackelstaffel unter sich. Ihre Tierliebe pflegt sie nun eindrucksvoll nach dem Prinzip 18 plus 7 (für Outsider: Die Bundesprogrammlehrkraft hat laut deutscher Zuwendungsvereinbarung 25 Wochenstunden abzuleisten, im Sitzland werden oft nur 18 Stunden Unterrichtsverpflichtung angeboten, die 7 Stunden Differenz müssen als sogenannte Kondensati ..., eh, Kompensationsstunden gefüllt werden mit pädagogisch Nützlichem, als da sind gregorianischer Choral oder Federballkurse in deutscher Sprache. Ich kannte mal einen, der hielt eine AG ab über niedrigfliegende Nebelkrähen in den Südkarpaten. Warum auch nicht? Die Fachberater sind angewiesen, die Nützlichkeit solcher Veranstaltungen zu bestätigen, welches bisweilen großen Mut erfordert ... Aber was wollte ich eigentlich sagen, jedenfalls der deutsch blickende Schäferhund, vor Annegret Katrin auf dem nebenstehenden Foto ist kein deutscher Schäferhund, sondern ein wildlebender australischer Dingo in vierzehnter, schon wieder leicht domestizierter Generation. Wir wünschen Annegret Katrin Malchow für ihr weiteres Leben viel Glück. Sie hat es verdient.

Jan Dümpelkamp

Rätselraten

So kann man sich selbst das Leben schwermachen! In Heft 1/96 veröffentlichten wir auf S. 60 ff. einen zahlenmagischen Artikel aus der Feder von Heinz Weischer, darin eine Aufgabe enthalten war: nämlich die Auflösung des bekannten Hexeneinmaleins* aus Goethes „Faust“ (V. 2540 ff.).*)

Der Autor bekam eine interessante Zuschrift mit richtiger Lösung, allerdings verschlüsseltem Absender und der Aufforderung, diesen zu entschlüsseln. Die Auflösung der Verschlüsselung gelang jedoch weder dem Verfasser des Ausgangsartikels als dem Anstifter zu dieser Einsendung noch der Redaktion – es hapert schon beim Verständnis der Arbeitsanweisung. Wir erlauben uns deshalb (den Verfasser des Briefes können wir ja nicht fragen), die Einsendung im Faksimile zu veröffentlichen – vielleicht kann uns Begriffsstützen einer unserer Leser auf die Sprünge helfen, damit schließlich der Gewinner die in Heft 1/96 versprochene Belohnung erhält.

M. E.

An den
Herrn Germanisten
Heinz Weischer
Str. Cosbuc 23
2400 Sibiu
Romania

10. März 1996

Sehr geehrter Herr Weischer!

Die Lösung Ihres Rätsels in „Der deutsche Lehrer im Ausland“ besteht aus dem Quadrat des Saturn,

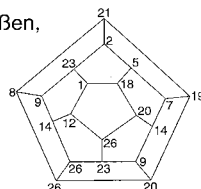
1 + 9	2	3
	7	8
5	6	4

das u. a. auf den englischen Mathematiker John Dee (1527–1608) zurückgeht.

Falls Sie wissen möchten, wer Ihnen die Lösung übersandte, versuchen Sie doch Ihre Logik an folgendem Problem (Einsendeschluß 30. 6. 96):

Zeichne eine Linie, die lediglich einmal durch jeden Eckpunkt führt und dort endet, wo sie begann. Die Zahlen des Lösungsweges entsprechen den Buchstaben des Alphabets.

Mit freundlichen Grüßen,



*) Die Lösung kannte „der deutsche Lehrer im Ausland“ – der Autor verriet sie der Redaktion nicht – auch nicht, bis er sie in Scheithauers „Kommentar zu Goethes Faust“ (Reclams UB Nr. 7177) fand, wo es auf S. 190 f. zu Vers 2540 ff. heißt: „Hexen-Einmaleins: Angeregt wurde Goethe vielleicht durch Verse aus einem Büchlein „Alchymistisches Sieben-gestirn“, Frankfurt 1756. Im Volksaberglauben galten seit sehr alter Zeit die magischen Zahlenquadrate als zauberkräftig. Die ersten sieben Quadrate mit den Feldzahlen 9, 16, 25, 36, 49, 64 und 81 waren besonders wichtig und hießen „Planetensiegel“: Sigilla Saturni, Jovis, Martis, Solis, Veneris, Mercuris, Lunae. Im Hexen-Einmaleins ist ein Sigillum Saturni versteckt; wenn man aus den Zahlen 1, 2, 3 im Sinne des Spruches verfahren 10, 2, 3 bildet, ist man reich; man hat die Quersumme 15. Beachtet man das Hexenrezept für die Zahlen 4, 5, 6 und macht daraus 0, 7, 8, so ergibt sich wieder die Quersumme 15, „so ist's vollbracht“; denn die fehlenden drei Ziffern sind nun leicht so einzusetzen, daß bei waagerechter wie senkrechter Zusammenzählung immer die Summe 15 erscheint. Die beiden letzten Verse beziehen sich auf die notwendigen Felderzahlen, aus denen das Hexen-Einmaleins zu bilden ist.

10	2	3	15
0	7	8	15
5	6	4	15
15	15	15	

Kurzinformation Mai 1996**Bundesverwaltungsamt Köln****Informationsstelle für Ausländtätige und Auswanderer****Allgemeines: Auslandsstudium;
Gründung eines Vereins für Internationale Ausbildung (VIA)**

In Bad Homburg ist in privater Initiative ein gemeinnütziger Verein für Internationale Ausbildung (VIA) gegründet worden. Ziel dieser Einrichtung ist es, Schüler auf die Möglichkeit eines Auslandsstudiums aufmerksam zu machen und sie bis zur Aufnahme des Studiums an einer ausländischen Hochschule zu beraten. Dabei sollen nicht nur Elitehochschulen, sondern auch weniger bekannte, aber trotzdem hervorragende Universitäten präsentiert werden.

Einführungsveranstaltungen in den Oberstufen der Gymnasien, Beratungsgespräche mit Eltern und Schülern, eine gezielte Vorbereitung auf Sprach- und Eignungstests und Hilfen zur Bewer-

bung sind geplant. Als Berater wurden zurückgekehrte Lehrer deutscher Schulen im Ausland gewonnen. Dem Verein sei es überdies möglich, den Leistungsstand der Schüler durch geeignete Gutachten zu kommentieren. Das Büro soll zunächst regional, später dann auch überregional tätig werden. Der Verein wird von zum Teil hochrangigen Sponsoren unterstützt.

Schüler oder Eltern können sich beraten lassen, indem sie mit einem einmaligen Betrag von 200 DM Mitglied werden.

Nähere Informationen erhält man beim VIA, Heuchelheimer Str. 19, 61348 Bad Homburg, Telefon 0 61 72/93 40 08.

Australien heißt Au Pairs willkommen

Mit dem Studentenvisum, einem Wörterbuch und Tatendrang auf den Spuren des „Crocodyle Dundee“ Australien erleben.

Die Gesellschaft für Internationale Jugendkontakte (GIJK), Bonn, ermöglichtes jungen Menschen im Alter von 18–35 Jahren, an diesem Programm teilzunehmen. Eine Kombination von Familienaufenthalt, Babysitting und Studium gewährleistet eine absolute Integration in Kultur, Land und Sprache. Als Gegenleistung für 20 Stunden Babysitting übernimmt die Gastfamilie die Unterrichtskosten und zahlt ein Taschengeld. 12 Monate studieren und Familie. Die Ausreise für dieses Programm findet jeweils im April, Juni und September statt, es gibt limitierte Plätze.

USA bietet mehr als nur Hollywood

Engagierte amerikanische Gastfamilien freuen sich, Jugendliche im Alter von 16–22 Jahren aufzunehmen und ihnen einen Teil des so berühmt berühmten „American way of life“ zu zeigen. Integriert in das alltägliche Familienleben, bietet sich die Möglichkeit eines 2–3wöchigen Urlaubs. Je nach Saison sollte man es sich nicht entgehen lassen, ein Basketball-, Football- oder für die USA typisches Baseballspiel zu besuchen. Nicht nur Sport, sondern auch die Nationalparks und das immense Freizeitangebot für junge Menschen macht dieses Land so interessant. Die Ausreise findet das ganze Jahr über statt.

Weitere Informationen erteilt: Gesellschaft für Internationale Jugendkontakte (GIJK), Ubierrstr. 94, 53173 Bonn, Tel.-Nr.: 02 28/9 57 30-0; Fax: 02 28/9 57 30-10

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

Der deutsche Weg zur amtlichen Zuständigkeit für Auslandsschulen

Bernd Müller: Von den Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen – Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Nationalismus vor dem Ersten Weltkrieg. Hainbach 1996, 281 S.

Die Geschichte deutscher Schulen im Ausland ist zu kompliziert, als daß man ihr mit ideologischen Klischees oder verabsolutierten Wertvorstellungen unserer Tage beikommen kann. Da tun wissenschaftliche Forschungen not mit systematischem Zugang zu differenzierten Fragestellungen bei Nutzung einer möglichst breiten Quellengrundlage. Hierfür liefert Bernd Müller gleich zwei gute Beispiele. Ausgehend von lokalen Untersuchungen legte er als Auslandslehrer 1992 die Geschichte „seiner“ Schule, der Deutschen Schule Montevideo, vor (vgl. Rezension in Heft 2/93, S. 149/150), und noch vor seinem erneuten Übertritt in den Auslandschuldienst konnte er eine inhaltlich und quellenmäßig weiter ausgreifende geschichtswissenschaftliche Arbeit zum Thema der beginnenden politischen Inanspruchnahme der Auslandsschulen durch Deutschland vom 19. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg abschließen, die die Universität Würzburg 1995 als Dissertation angenommen hat.

Aus der schon wegen der Fülle an Material und Details umfangreich geratenen Darstellung (allein 1 300 Fußnoten mit vielen Textbelegen und -ergänzungen in Kleindruck) soll hier nur auf folgende besonders interessante Abschnitte hingewiesen werden. So liefert ein knappes einleitendes Kapitel einen verlässlichen, kritisch gehaltenen Überblick zur Historiographie der Auslandsschulen. Hierbei kann die wegen des Hintergrundes der Imperialismusforschung (Stichwort: informeller Imperialismus) vorgenommene Verkürzung der schulischen Frühgeschichte auf die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts auch Widerspruch finden. Vortrefflich gelungen ist die Aufarbeitung der Geschichte der Unterstützung der Schulen im Ausland von deutscher Seite: von der Intransigenz der Einzelstaaten und der Inaktivität des Deutschen Bundes über die Förderung der Gemeindeschulen durch den Evangelischen Oberkirchenrat in Berlin seit den 50er Jahren zur Einrichtung des Schulfonds im Auswärtigen Amt des Deutschen Reiches im Jahre 1878 bis zur Schaffung des Schulreferats im AA im Jahre 1906. Fazit: „Erst unmittelbar vor dem Ausbruch des Weltkrieges war es dem deutschen Nationalismus gelungen, die Auslandsschulen zu einem Instrument und zugleich einem Objekt deutscher Politik zu machen“ (S. 204). Ob damit allerdings ein deutsches Auslandsschulwesen im Sinne eines Bildungssystems als absichtsvolle Organisation, als ein homogener Komplex von Schulen erreicht worden ist, bleibt selbst für die Gegenwart fraglich. Handelt es sich dabei aus deutscher staatlicher Sicht nicht eher um institutionalisierte kulturpolitische Wunschziele und administrative Notwendigkeiten?

Ebenso nüchtern wie eindrucksvoll beschrieben und analysiert finden sich Vorgänge und Personen, ungeachtet ob sie zum Kern oder zum Umfeld der Entstehungsgeschichte der amtlichen Schulförderung gehören. Hierfür als Hinweise: der Verlauf der Auswanderung und deren publizistische und politische Reaktionen im Inland, die Kirchen- und Schulgemeinden von Montevideo und Buenos Aires als Fallbeispiele, die Bismarcksche Politik als innerdeutscher Kulturkampf sowie mit ihren außenpolitischen Rücksichtnahmen, die Orientreise Kaiser Wilhelms II (1898) mit dem politischen Durchbruch für eine Auslandsschulpolitik, sodann auch nachfolgend das Engagement und die Karriere von Franz Schmidt vom Realschullehrer und Rektor der deutschen evangelischen Realschule in Bukarest zum ersten Leiter des Schulreferats im AA (1906–1915). Fakten, die den Weg von der kulturellen Unterstützung der Auswanderer bis hin zu kulturmissionarischen Impulsen markieren.

Wie schon der Titel zeigt, können Auslandslehrer/innen kein Buch der Praxis erwarten; wer von ihnen jedoch vertiefte historische Kenntnis über das Feld der kulturpolitischen Betätigung gewinnen will, für den ist B. Müllers Geschichtsdarstellung schwer zu entbehren.

Harry Werner

Zur Nachlese: Chronik der Familie Mann

Viktor Mann: Wir waren fünf – Bildnis der Familie Mann. Südverlag Konstanz, 4. Auflage 1986, 623 S., DM 38,- (Sonderpreis). ISBN 3-87800-005-7

Diese Autobiographie Viktor Manns erschien im Südverlag zu seinem 50jährigen Bestehen, ist also eine Sonderausgabe zum Jubiläum. Das Werk ist laut Prospekt „Longseller“ des Verlages, stammt es doch vom Jüngsten der drei Gebrüder Mann. Viktor wurde 1890 geboren und starb 1949, kurz nach Vollendung seines Werkes. Er empfindet, wie er schreibt, seine weltberühmten Brüder, seine beiden Schwestern eher als Onkel und Tanten denn als Geschwister; Heinrich war 19 Jahre, Thomas 15 Jahre älter, die Schwestern immerhin 13 und 9 Jahre. Dieser Altersunterschied kennzeichnet eine Besonderheit des Werkes, nämlich den Abstand, mit dem der Autor seine Familie sieht und schildert. Der Leser erfährt dabei viele Einzelheiten aus dem Leben der Brüder und entschüsselt Figuren ihrer Romane. Daneben ist es sicher ein Dokument der Generation zwischen den Kriegen. Abgesehen von all diesem ist die Familie Mann sehr geschlossen gesehen. Was man erfährt, sind deshalb keine erschütternden neuen Einsichten, sondern familiäre, freundliche Umstände.

Dem normalen Leser ist selbstverständlich Viktor Mann nicht so bekannt wie die Brüder, nicht einmal so wie die Schwestern, die aus den Werken der Genies durchscheinen. Viktor Mann gibt ein privates Bild der Epoche und der Familie, es wird kein

Zeitalter betrachtet, wie es Heinrich tat. Nicht Lübeck wie bei Thomas steht zunächst im Mittelpunkt, sondern München, erklärlich durch den frühen Tod des Vaters und den Umzug der Familie. Natürlich greift er zurück auf die Herkunft der Mutter, die brasilianische Schönheit, die noch mit Sklaven lebte, wobei der Großvater aus dem Norden kam, aus „midgard“, aus Nordeuropa. Aber Viktor schreibt ohne große Präntationen, nicht so berühmt wie Golo später, nicht so genialisch wie Klaus.

Der Leser will natürlich etwas wissen über die Brüder, denn das waren die Genies, und hier liegt das Kreuz dieses Buches: man sucht hier immer etwas über die beiden und vergißt den Schreibenden. Dabei ist sein Leben interessant genug, allerdings auf dem Hintergrund der Lebensumstände seiner Brüder. Er tut nämlich genau das, was die Brüder nicht zustande brachten: er macht Abitur, absolviert ein Studium (Landwirtschaft), wird Korpsstudent, bekommt eine wichtige Position in der Verwaltung, wird Offizier, bleibt nach 1933 in Deutschland. So wird diese Szene typisch: die schöne Mama und Thomas besuchen ihn, der gerade beim Mistfahnen ist, und erklären diese Tätigkeit für unter ihrer Würde. Nun: das ist zumindest unterschweiger Protest. Doch das läßt er nie laut werden, alles wird familiär geglättet, selbst der Selbstmord der Schwester. Auch er besucht Lübeck, was er kaum kennt. Den Streit der Brüder, in der Literatur viel zu hoch gespielt, glättet er wieder mit Familiensinn. Interessanterweise war er ebenfalls literarisch tätig, bevor er die Memoiren schrieb. So war er Schreiber von Filmskripten, die sogar erfolgreich waren, mit Thomas entwarf er einen Film, der nie gedreht wurde, usw. Den Leser interessiert natürlich, wie ein Bruder Mann den Krieg in Deutschland überstehen konnte. Er empfand dieses Verbleiben im 3. Reich zwar als Umgang mit Schmutz (S. 547), und es wunderte ihn ernstlich, daß ihm nichts geschah (S. 549). Häufig war seine Identität von Vorteil, er erfuhr durchaus vorzügliche Behandlung, auch und gerade von Parteigrößen. Immerhin sollte er einmal Thomas zur Rückkehr bewegen, was dann ein anderer übernahm. Gegen Ende des Krieges setzte er sich etwas ab, um nach dem Hitler-Attentat der Sippenhaft zu entgehen. Dabei widerfährt ihm ein Petrus-Erlebnis, eine Verleugnung seiner Herkunft. Interessantes wird bestätigt, so daß in Nazi-Kreisen niemand annahm, daß die Manns jüdischer Herkunft sein könnten; auch die brasilianische Linie ist ungeheuer „arisch“ und blond. Das wurde nur in die Welt gesetzt, um sie „herabzuziehen“.

Die betonte familiäre Stimmung, das betonte Zusammenhalten behindert eine kritische Sicht der Brüder, verbietet auch realistische Einsichten, wenn sie dem Familiensinn zu widersprechen schienen. So ist die Homoerotik des Thomas nicht erwähnt, obwohl es ein gestandener Mann wie Viktor wissen mußte. Erika ist darin ganz offen, wie Vater Thomas bekennend: und warum nicht? Trotz aller Glättung ist dies ein Werk, das die Bücher der Genies ergänzt, Einsichten gewährt und die Familie

Mann und die Zeit eindringlich darstellt. Jeder an Thomas und Heinrich Mann Interessierte wird es gern lesen.

Manfred Sauer

Mätzchen machen, blutiger Anfänger, lange Haare – kurzer Verstand: wo kommen diese Ausdrücke her?

Keith Spalding: Bunte Bilderwelt – Phrasologische Streifzüge durch die deutsche Sprache. Verlag Gunter Narr Tübingen, 1996, 119 S., DM 19,80. ISBN 3-8233-5161-3

Der Aufgabe, die Frühzeit unseres Sprachschatzes auf dem Gebiet des Bildhaften zu untersuchen, widmet sich Keith Spalding seit über 40 Jahren. Seit 1952 erscheinen die Ergebnisse seiner Forschungen in einem jetzt fast sechsbändigen Lexikon, das mit englischem Begleittext in halbjährigen Lieferungen veröffentlicht wird (An Historical Dictionary of German Figurative Usage, Blackwell Publishers, Oxford). Da dieses für den durchschnittlich Interessierten nicht nur zu umfangreich, sondern auch zu kostspielig ist, macht der Autor nun Teile davon mit diesem handlichen Buch einem weiteren Leserkreis zugänglich, Ausschnitte, in leicht verständlicher und unterhaltsamer Form vorgelegt, die insgesamt einen Eindruck von der Reichhaltigkeit der deutschen Bildersprache vermitteln können.

Für alle hier aufgesammelten Phrasen und bildhaften Ausdrücke wird der Nachweis ihres ersten Erscheinens in der Literatur und in Wörterbüchern geführt mit Jahreszahl sowie Nennung des Verfassers bei Zitaten. Die komprimierte Darstellung läßt genaue Quellenangaben nicht zu, was der Philologe bedauert, dem Lehrer jedoch ggf. Planung und Entwurf von Unterrichtseinheiten bzw. -abschnitten erleichtert. Thematisch-inhaltliche Schwerpunkte können die einzelnen Kapitel des Buches mit diversen Überschriften wie z. B. Stabreimendes, Koppungen mit Endreim, Negatives, Druckersprache oder Anmut liefern; ein Sachregister und ein Personenregister erleichtern die Wegsuche in die bildreiche Welt unserer Sprache. Ob der Lehrer bei seinem unterrichtlichen Vorgehen die Siebenmeistiefel (Verdeutschung von Jean Paul für das französische *bottes de sept lieues*) anziehen soll, mag er selbst entscheiden.

Harry Werner

Was Eltern bei der Einschulung für die Grundschulzeit wissen müssen

Brückner, Uta/Friauf, Heike: Ich freue mich auf die Schule. Verlag Herder, Freiburg 1996, 192 S., DM 16,80. ISBN 3-451-04472-2

Kinder, die so umsorgt auf ihren schulischen Weg gebracht werden, wie es die Autorinnen hier vor-

schlagen, können sich tatsächlich auf die Schule freuen. An fast alles wird in diesem praxisnahen Nachschlagewerk gedacht, das seine Hinweise von „erfahrenen“ Grundschulkindern, Eltern und Lehrern erhalten hat: von möglichen Gefahren auf dem Schulweg, von der Schulreife und Tests, vom Umgang mit Hausaufgaben, von der Integration ausländischer Schüler, von Noten und Zeugnissen handelt das Buch.

Einen breiten Raum nehmen Überlegungen zum Thema Lernschwierigkeiten und deren Bewältigung durch geeignete Fördermaßnahmen ein. Auch hier gehen die Verfasserinnen ins Detail und bieten so pädagogisch weniger geschulten Eltern brauchbare Hilfe an.

Cartoons, Zeichnungen und ein ausführliches Sachregister erleichtern die Lektüre. Alles in allem ein aktueller, wirklichkeitsnaher Beitrag zur Elternpädagogik, der keineswegs so eng gefaßt ist, daß er nicht auch für Eltern und Lehrer an Schulen im Ausland Nützliches enthielte.

Franz Josef Bönsch

Zum Thema „Schreibprozeß“

Böth, Wolfgang: Bewußter schreiben – Prozeßorientierte Aufsatzdidaktik. Verlag Diesterweg, Frankfurt a. M. 1995, 179 S., DM 39,80. ISBN 3-425-06460-6

Der Verfasser, Gymnasiallehrer in NRW, findet für seine Didaktik die Begründung in der verbreiteten Lustlosigkeit der Schüler beim Schreiben, in der allgemeinen Unzufriedenheit der Lehrer über die „schriftliche Kommunikation“ und in der Schwierigkeit, eine transparente und gerechte Benotung zu finden. Als direkte Folge dieser Probleme sieht er die starke Hinwendung zur „mündlichen Kommunikation“, die leider oft in unverbindliches Palavern abgleitet. Deshalb enthalten die neuen Lehrpläne für Deutsch in NRW hier eine Änderung, und zwar die Gewichtsverlagerung vom Schreibprodukt zum Schreibprozeß.

An diesem Punkt setzt W. Böth an, indem er Schreiben als „Instrument eigenen Ausdruckswillens“, als wichtiges Element des „Lernziels Mündigkeit in personaler und sozialer Verantwortung“ propagiert. Erfordert für die Schüler Schreibfreiheit, die auch die Wahl der Textsorten bei Behandlung eines Themas einbezieht, wobei die Kenntnis der sprachlichen Regeln und der kommunikativen Bedingungen vorausgesetzt wird.

Der Verfasser verzichtet weitgehend auf eine kritische Auseinandersetzung mit Sekundärliteratur, die bei ihm in auffälliger Weise erst nach 1970 beginnt, so als ob es vorher weder eine Didaktik noch eine Methodik des Deutschunterrichts gegeben hätte. Dies wird zumindest ältere Kollegen/innen etwas befremden, vor allem wenn man bei der Lektüre auf „Bekanntes und Vertrautes“ stößt – meist unter einer „neuen“ Bezeichnung –, das vor 30, 40 Jahren zum Alltag der Deutschlehrer/innen gehörte.

W. Böth stützt sich dafür fast ausschließlich auf die Auseinandersetzung mit seiner Unterrichtspraxis; er will keine Rezepte geben – obwohl seine sehr ausführlichen Unterrichtsmodelle dazu verführen –, sondern Anregungen bieten, die Idee vermitteln, daß Schreiben ein integrierter Bestandteil des Deutschunterrichts ist und, eingebettet in Projekte, ein gangbarer Weg für die Entwicklung und Stärkung des „subjektiven Bewußtseins“ der Schüler sein kann.

W. Böths Anliegen, Anregungen mit seiner Didaktik zu geben, ist bescheiden angesetzt. Ich glaube, daß auch Aufregung erzeugt wird, sogar Widerspruch; denn sein Angebot scheint doch in vielen Bereichen etwas zu optimistisch angelegt zu sein, vor allem wenn man an die Benotungspraxis und die benötigte Zeit für seine Verfahren denkt – über diesen Punkt schweigt er sich übrigens aus. Trotzdem wird nicht nur ein/e „geneigerte Leser/in“ mit der Lektüre eine individuell unterschiedliche Bereicherung für die eigene Unterrichtspraxis erfahren, sondern auch Skeptiker werden das Buch mit Interesse und Gewinn lesen können.

Otmar Lahr

Fachunterricht – nur in der Fremdsprache Deutsch oder bilingual?

Joachim Vögeding: „Wenn in einen gesättigten Wasser Kochsalz gibt ...“. Zur Lernbarkeit naturwissenschaftlicher Fächer in der Fremdsprache Deutsch am Beispiel eines deutschsprachigen Chemieunterrichts in der Türkei (Istanbul Lisesi). Sammlung Groos: 55. Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1995, 242 S., DM 32,-. ISBN 3-87276-726-7.

Es handelt sich um eine nur leicht veränderte Fassung einer Dissertation, die der Verfasser Ende 1994 der TH Darmstadt vorgelegt hat. Die im Titel dieser Rezension gestellte Frage dürfte sich wohl jeder Auslandslehrer vorgelegt haben, der versucht hat, vor fremdsprachigen Schülern Naturwissenschaften oder auch ein anderes Fach in Deutsch zu unterrichten. Mit seiner nicht eben häufig anzutreffenden Fächerkombination Deutsch und Chemie und einer vierjährigen Unterrichtserfahrung am Istanbul Lisesi, einer türkischen Regierungsschule mit deutscher Abteilung, erweist sich Vögeding als ausgezeichnete Sachkenner, der die Problematik des DFU selbst erfahren hat und den gegenwärtigen Stand der sprachdidaktischen Forschungen in seine Antworten einzubeziehen weiß.

Nach einer knappen Beschreibung der Struktur des Istanbul Lisesi, an dem zur Zeit seiner Tätigkeit 30 aus Deutschland vermittelte Lehrkräfte sowohl Deutsch als Fremdsprache als auch die naturwissenschaftlichen Fächer in Deutsch unterrichteten, analysiert Vögeding eingehend und nicht ohne Selbstkritik eigene Unterrichtserfahrungen im Fach

Chemie. Aus dem Mitschnitt von Unterrichtsstunden, aus mündlichen und schriftlichen Äußerungen seiner türkischen Schülerinnen und Schüler und aus Gesprächen mit Kollegen entwickelt er Belege für seine zentrale These, daß „normal sprachbegabte Schüler, die ihren gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht in einer Fremdsprache erhalten und deren muttersprachliche Fähigkeiten in diesem Bereich nicht gezielt gefördert werden, Nachteile in ihrer kognitiven Entwicklung erfahren, die auch durch eine annähernde Zweisprachigkeit in außerfachlichen Bereichen kaum kompensiert werden können“.

Das mag angesichts der besonders günstigen Bedingungen am Istanbul Lisesi – leistungsorientierte Schülerauswahl, besonders intensive personelle und sachliche deutsche Förderung, hohes Ansehen der Schule bei türkischen wie deutschen Stellen und in der Öffentlichkeit – auf den ersten Blick verwundern. Vögeding macht jedoch deutlich, daß die pädagogische Zielsetzung einer fachlichen und sprachlichen Kompetenz, die zur kommunikativen Auseinandersetzung über die Fachinhalte befähigen sollte, weitaus mehr Voraussetzungen und Anstrengungen verlangt, als gemeinhin angenommen wird. Der derzeit am Istanbul Lisesi und sicher auch andernorts etablierten „defensiven“ Methode, bei der die Vermittlung der Fachkompetenz trotz der Sprachbarriere durch weitgehende Vereinfachung der Lehrersprache und des Unterrichtsmaterials erreicht werden soll, stellt er seinen „offensiven Ansatz“ gegenüber, mit dem eine gleichzeitige Entwicklung der fachlichen und fachsprachlichen Fähigkeiten angestrebt werden soll. Nur so läßt es sich nach seiner Ansicht pädagogisch rechtfertigen, Fachunterricht in fremder Sprache zu erteilen. Als Voraussetzungen für diesen Ansatz verlangt Vögeding Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien, die neben der Fach- auch eine Sprachdidaktik enthalten, und Lehrer, die – sei es durch ihre Lehrbefähigung, sei es durch zusätzliche Schulung – mit beiden umgehen können.

Der Hauptgrund für eine Neubewertung ist für Vögeding die von ihm und seinen Kollegen beobachtete und beklagte Unfähigkeit der Schüler, den zunehmend abstrakter und komplizierter werdenden Fachinhalten auch (fach-)sprachlich so weit gerecht zu werden, daß die Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern und der Schüler untereinander nicht abreißt. Mit dem Blick auf die höheren Klassen zitiert der Verfasser einen (im Literaturverzeichnis leider nicht auftauchenden) Autor Gogolin, für den „die Produktion von Schülern, die verstümmen und verdünnen, so gut wie unausweichlich“ ist, wenn die Unterrichtsinhalte, die einsprachig transportiert werden, den Lernenden nicht mehr erreichen. Unter den weiteren Ergebnissen aktueller linguistischer Forschungen zur Zweisprachigkeit, die Vögeding zur Untermauerung seiner These heranzieht, verdienen die BICS (basic interpersonal communicative skills) und CALP (cognitive/academic language proficiency) als handliche Begriffe, die „Schwellenhypothese“ der bilingualen

Entwicklung von Skutnabb-Kangas und vor allem der „Denktank“ von Cummins als grobe, aber brauchbare Modelle für den Erwerb bilingualer und kognitiver Kompetenz die Aufmerksamkeit interessierter Leser.

Das Buch schließt mit dem Entwurf eines Alternativmodells für den naturwissenschaftlichen Unterricht am Istanbul Lisesi, dem allerdings auch der Autor zur Zeit wenig Chancen auf eine Verwirklichung einräumt. Interessant ist daran der Vorschlag, türkische Lehrer fachdidaktisch so vorzubereiten, daß sie einen Teil dieses Unterrichts, der bisher ausschließlich deutschen Lehrern oblag, übernehmen können. Der Denktank eines jeden Schülers müßte dann nicht allein durch die enge Röhre der Fremdsprache gefüllt werden, sondern erhielte einen breiteren Zufluß in der Muttersprache. Hier ließe sich auf Erfahrungen der pädagogischen Einrichtungen in Südamerika zurückgreifen, an denen die Aus- und Fortbildung einheimischer Fachlehrer bereits erfolgreich erprobt wurde.

Das Buch ist ein schönes (und nachahmenswertes!) Beispiel einer von Erziehungswissenschaftlern gelegentlich skeptisch belächelten, hier aber gelungenen „Lehrerforschung“. Ihm sind – nicht nur unter den Auslandslehrern, sondern auch bei ihren Kollegen in Deutschland, die Fachunterricht an Migrantenkinder erteilen – viele Leser zu wünschen. Auch den Planern, die an eine Übertragung des Istanbul Modells auf vergleichbare Schulen denken, sei es ans Herz gelegt.

Josef Krauthausen

Grundprobleme der Entwicklungshilfe

Jürgen H. Wolff: Entwicklungspolitik – Entwicklungsländer: Fakten – Erfahrungen – Lehren. Olzog Verlag, München und Landsberg am Lech 1995, 256 S., DM 16,80. ISBN 3-7892-8760-1

Über eine komplexe Materie, ein mit Emotionen behaftetes, umstrittenes Thema ein „gut verständliches Sachbuch“ zu schreiben, – dazu bedurfte es solider Sachkenntnis und der Kunst, klar zu gliedern und übersichtlich darzustellen in sprachlich angemessener Weise unter Heranziehung einleuchtender Beispiele und überzeugender Zahlen. Hier ist es gelungen! Geschichte werden Projekte der Entwicklungshilfe gegenübergestellt und Lehren daraus umsichtig gezogen. Dabei ist Sachlichkeit selbstverständlich; Vorurteile, Schlagworte, ideologische Schiefen werden an der Realität gemessen und – ohne Zorn – als untauglich zurückgewiesen. Das Buch informiert nicht nur über „Projekte, Programme und Probleme“, es stellt Konzeptionen vor, sucht Hintergründe in Politik oder Verwaltung zu analysieren, die in vielen Fällen Anlaß zu Kritik bis hin zum Vorwurf der Fehlinvestitionen oder gar zur Forderung nach Einstellung der Entwicklungshilfe war und gelegentlich noch ist.

Wer im Ausland lebt und arbeitet, insbesondere in Staaten, die in die Reihe der sogenannten Entwicklungsländer eingeordnet werden, sollte sich die Mühe – und auch die Freude – machen, in diesem gut lesbaren Sachbuch nachzuforschen, was es mit „Entwicklung“ auf sich hat und welche Erfahrungen mit entsprechender Politik gemacht worden sind. Es wird ihm womöglich helfen, auch eigene Vorurteile abzubauen. Und das wäre um der Menschen willen, um die es letztlich hier geht, hilfreich und gut.

Friedhelm Forwick

Einblicke in den Reformprozeß der ehemals kommunistischen Staaten Mittel- und Osteuropas

Johannes Grotzky (Hg.): Freiheit alleine macht nicht satt – Alltag in den Reformstaaten Osteuropas. Olzog Verlag Landsberg am Lech 1996, 188 S. DM 16,80. ISBN 3-7892-9305-9

Nach den politischen Umwälzungen in Osteuropa und der anfänglichen Euphorie über die neu gewonnenen Freiheiten ist der Alltag in den Staaten Osteuropas eingekehrt. Dabei hat der Prozeß der individuellen und institutionellen Umorientierung und Umstellung auch zu aktuellen Problemlagen geführt, die – in Auswahl – an Ort und Stelle Gegenstand der Recherchen, Beobachtungen und Erlebnisse der hier vertretenen vierzehn Autoren gewesen sind. Ihre Berichte wurden von Herbst 1994 bis zum Jahresbeginn 1996 im Bayerischen Rundfunk einzeln ausgestrahlt; sie werden uns nunmehr nochmals gesammelt vermittelt.

Lesern, denen es an einem zeitnahen anschaulichen Panorama der Reformentwicklungen Osteuropas gelegen ist, kann der gesamte Lesestoff empfohlen werden; anderen bietet sich thematische Auslese an, z. B. im gesellschaftspolitischen Bereich, beginnend mit einem Interview Gorbatschows, weiter über die Stabilisierung der Unabhängigkeit in Estland und die Rückkehr der Universität Dorpat zum europäischen Geistesleben bis hin zu einem ökonomischen Befreiungsversuch Albaniens. Von kulturpolitischem Interesse sind u. a. Informationen über das „Umschreiben“ von Schulbüchern in Ungarn und die Probleme der Russen als Minderheiten (25 Millionen Russen leben z. Zt. außerhalb ihres Heimatlandes). Samt und sonders: Lohrende Häppchenlektüre.

Harry Werner

Die Identität Rußlands

Immanuel Geiss/Klaus Verfuß/Hartmann Wunderer: Der Zerfall der Sowjetunion. Verlag Diesterweg, Frankfurt a. M. 1995, 159 S., DM 24,80. ISBN 3-425-07355-9

Die Broschüre gehört in die Reihe „Brennpunkt Geschichte“ des Diesterweg-Verlages und hat als

Hauptziel, den Zerfall der Sowjetunion aus der russisch-sowjetischen Geschichte zu erklären. Dabei werden Besonderheiten der Identität Rußlands durch strukturelle Kontinuitäten deutlich. Entsprechend umfaßt der beschreibende Teil zu etwa Zweidrittel die Zeit nach 1917: die Sowjet-Zeit bis Gorbatschow, den Untergang der UDSSR und das postsowjetische Rußland. Das vorausgehende Drittel beschreibt die historischen Grundlagen und die Zeit von 1480 bis 1917, d. h. die Zarenherrschaft. Ein Quellenanhang bringt 38 Texte zwischen 862 und 1994. Das ganze wird abgeschlossen durch eine Chronologie von sieben Seiten, die den gleichen Zeitraum umfaßt, dazu eine Herrschertafel und eine Bibliographie. Die Aufmachung und Einteilung (Skizzen, Landkarten) lassen also keine Wünsche offen, zumal wir das ganze auf 159 Seiten geboten bekommen.

Das Buch ist für die Schule bestimmt und dort gut zu gebrauchen. Es geht um Dinge, die wir von unserem Nachbarn eigentlich wissen sollten. Dabei ist, wie immer bei diesen Büchern, der wichtigste Teil der mit den Quellen, mit denen der Schüler arbeiten kann. Der Lehrer steht vor der Aufgabe, die heutige Geschichte aus historischen Rahmenbedingungen verständlich zu machen. Rußlands Weite, Lage zwischen Asien und Europa, Schnittpunkt der Kulturgefälle Nord-Süd, Ost-West, fremde Eliten, Autokratie und Expansion. Das Setzen von Bedingungen bedeutet keinesfalls, daß die Folgen zwingend sind. Solches können wir bei Toynbee nachlesen. So ist auch zur Analyse der Rahmenbedingungen einiges anzumerken. Etwa (S. 23): westlich der Elbe Freiheit, östlich der Elbe entsprechend Unfreiheit der Bauern. Ohne Erläuterungen in bezug auf das Spätmittelalter und den Absolutismus sollte das nicht stehenbleiben. Das Ost-West-Gefälle beginnt einmal mehr an der Elbe. Oder haben die Kölner recht, nach denen nur links des Rheines Kultur sitzt?

Über ein Jahrtausend heißt zwischen 900 und 1900. Und da gab es also immer die barbarischen Unterschichten! Die Orthodoxie war durchaus kein Kulturfirma, sondern hielt Rußland gegen Osten und Süden zusammen. Solche Aussagen werden übrigens im weiteren Text häufig gerade gerückt, ohne ausdrücklichen Bezug. – Die Berufung des alten Adels auf die warägische Herkunft, ist das mehr als der Anspruch spanischer Granden, von den Westgoten herzustammen? Ob die Krim-Goten im 16. Jahrhundert noch ein Volk waren, weiß niemand. Und die Tataren, soweit wir sie historisch fassen können, sind Türken. Übrigens werden „Türken“ überhaupt nicht erwähnt. Es heißt immer Tataren, was im Volksmund Mongolen bedeutet, obwohl sie sich bestenfalls in einer Führungsspitze von diesen ableiten können, wie der Türke Timur, der für die Geschichte um 1400 in Rußland seine Bedeutung hat.

Die nationalen Interessen einzelner Volksgruppen innerhalb der Sowjetunion waren natürlich Sprengstoff, wie sich heute zeigt. Deutsche Truppen im 2. Weltkrieg mußten u. a. erfahren, daß die

sich nicht ohne weiteres von der Sowjetunion trennen wollten, wo sie wenigstens sprachliche und kulturelle Freiheiten genossen, Freiheiten, die beim Zaren schwerlich zu erlangen waren. Zu der Zeit waren 55 % der Einwohner Nichtrussen! Die Autokratie der Romanows lastete über dem Land. Die Verfasser gebrauchen zur Kennzeichnung der Abhängigkeiten, etwa der Tatarenherrschaft, den Ausdruck Suzeränität, nach Brockhaus ein Begriff aus dem älteren Staatsrecht, der eine bestimmte Form von Abhängigkeit charakterisiert, z. B. Tribut-Herrschaft, das bedeutet Einsammeln von Tributen ohne direkte Machtausübung durch fremde Herrscher. Der Begriff ist imstande, vieles aus der Geschichte der Sowjetunion zu klären. Die Stellung des großen Rußland zwischen Asien und Europa wird einleuchtend herausgearbeitet. Dabei erhalten wir einen Überblick über die Vorgänge von der russischen Revolution von 1917 zu den Ereignissen, die den Zusammenbruch der Sowjetunion bedeuten. Die heutigen Schwierigkeiten treten deutlich hervor.

Bei allen Einwänden gegenüber Einzelheiten ein Buch, das in keiner Schule fehlen sollte.

Manfred Sauer

Das Bild des Islam

Peter Heine: Konflikt der Kulturen oder Feindbild Islam, Verlag Herder, Freiburg (Spektrum Nr. 4455) 1996, 189 S., DM 17,80. ISBN 3-451-04455-2

Der Autor, Professor für Islamwissenschaften in Berlin, wählt als Untertitel für sein Buch: „Alte Vorurteile – neue Klischees – reale Gefahren“. Im Vorwort nennt er als Auslöser für die vorliegende Arbeit die heftigen Diskussionen anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels an Annemarie Schimmel (im Jahre 1995). Freilich sorgten und sorgen leider auch viele andere Ereignisse in der Gegenwart dafür, daß der Islam ein herausragendes Gesprächsthema bleibt. Es mangelt weder an erschreckenden Erlebnissen noch an pauschalen Verurteilungen, an zaghaften bis entschiedenen Verteidigern der Religion Mohammeds.

Heine beginnt mit Erläuterungen zum Koran, unter verschiedenen Gesichtspunkten: Bewertung im Europa des Mittelalters; Rolle des Monotheismus; Verhältnis zur Macht, zur Gewalt, zur Sinnlichkeit; Verhältnis der Muslime selbst zu Mohammed und zum Koran; Bedeutung der Scharia. Dann rollt er nochmals in ausführlicher Form das Verhältnis zwischen dem christlichen Europa und dem Islam in Vergangenheit und Gegenwart auf. Er äußert sich zur Aggressivität des Islam und zum Sozialverhalten seiner Anhänger ebenso wie zur Rezeption in der europäischen Kunst und Literatur sowie in der Orientalistik. Von der Invasion Ägyptens durch Napoleon führt der Autor über das Aufkommen des Nationalismus zur Situation in der Gegenwart (Nah-

ostproblem, Fundamentalismus, aber auch Tourismus und Gastarbeiter). Nach einer persönlichen Stellungnahme zu den heute tatsächlich gegebenen Risiken zeigt er noch kurz auf, wie die Anhänger des Islam unsere westliche Welt sehen und erleben.

Das durchwegs gut lesbar geschriebene Buch vermittelt viele und vielerlei Kenntnisse und Einblicke. Der Verfasser zeigt Probleme aller Art, aus Vergangenheit und Gegenwart, auf – wie sie entstanden, wie man mit ihnen umging, wie man sie zu meistern versuchte. Naturgemäß wird auch der Fachmann keine Patentlösung anbieten, sondern er kann nur um (freilich gegenseitiges) Verständnis werben. Die nirgends einseitig geratene Darstellung muß notgedrungen zahlreiche Fragen offenlassen, denn jeder informierte Leser weiß, daß es auch und gerade im Islam sehr verschiedene Richtungen gibt, deren Ansichten und Auswirkungen wir in unterschiedlicher Art und Intensität erleben und erleiden. Wer sich wann dabei durchsetzen wird, vermag auch Heine nicht vorauszusagen – dennoch vermittelt er dem Leser eine zwar bescheidene, aber doch begründete Hoffnung.

Rudolf Kerscher

Mehr als ein Abenteuer aus erster Hand

Wolfgang Baier: Gefangen vom Leuchtenden Pfad. Jugend und Volk Verlag, Wien 1995, 144 S., DM 29,80. ISBN 3-224-11078-3

Als Lehrer bin ich oft auf der Suche nach Büchern, bei denen der berühmte Funke überspringt, der Jugendliche so selbstvergessen in Büchern schmökern läßt. Mit „Gefangen vom Leuchtenden Pfad“ ist Wolfgang Baier ein Buch gelungen, das mehr als diesen Anspruch erfüllt. Sein Jugendbuch ist in der Dritten Welt und in einem Land angesiedelt, dessen soziale Probleme noch Lichtjahre davon entfernt sind, bewältigt zu werden. Der Autor war von 1982 bis 1990 an der DS Arequipa in Peru zu einer Zeit tätig, in der die maoistisch orientierte Untergrundorganisation „Sendero Luminoso“, zu deutsch „Leuchtender Pfad“ einen blutigen Volkskrieg gegen den Staat und seine Organe führte. In den bürgerkriegsähnlichen Auseinandersetzungen fanden durch Gewalt und Gegengewalt etwa 30 000 Menschen aus allen Gesellschaftsschichten den Tod, unzählige andere wurden beraubt, mißhandelt, vertrieben oder entführt.

„Gefangen vom Leuchtenden Pfad“ erzählt eine solche Geschichte. Es ist die Geschichte des Indojungen José aus einem Dorf im Hochland Perus. Eines Tages überfallen Terroristen vom Leuchtenden Pfad die Bauerngemeinde und erschließen nach einem kurzen Volksgericht Josés Vater. Anschließend verschleppen sie den Jungen in ein geheimes Ausbildungslager zur „Umerziehung“. Damit nimmt der 14jährige nicht nur abrupt Abschied von seinem Dorf, sondern gleichzeitig auch von seiner Kindheit.

Dieser frühe Verlust der Kindheit ist ein häufig wiederkehrendes Thema der Jugendliteratur über Lateinamerika und für deutsche Jugendliche nicht leicht nachvollziehbar. Denn während hierzulande Tiere, Umweltschutz oder sensible Helden mit persönlichen Entwicklungsproblemen Hochkonjunktur haben, spielen in Lateinamerika das Elend der Kinder, die Bewältigung sozialer Konfliktsituationen und der reine Überlebenskampf eine dominierende Rolle.

Bald lernt José zum ersten Mal den Unterschied zwischen arm und reich in seiner Heimat kennen. Nun drehen sich seine Gedanken im Kreis. Er weiß nicht mehr, wer recht und wer unrecht handelt. In Lima erfährt der Junge die enormen sozialen Gegensätze und die Hoffnungslosigkeit der Menschen in den Elendsvierteln. Sein Haß steigert sich von Tag zu Tag. Bald kennt José keine Bedenken mehr. Mitten in der Hauptgeschäftszeit legt er eine Autobombe im Nobelviertel Miraflores.

Leid und Tod ist ein weiteres Thema der Literatur über Südamerika und ein besonders schwieriges Problem für Jugendbücher. Bei Wolfgang Baier erreicht nicht die Häufung des Grauens die beste Anschauung, sondern das Exemplarische. Ohne das Thema zu bagatellisieren, zeigen auch kleine Episoden, daß es bei den vielen Opfern um einzelne Menschen wie seinen Vater oder den Lehrer, aber auch um eine namenlose Masse geht: Verwalter, Arbeiter, Bauern, Polizisten, Passanten, Unbeteiligte. Niemand ist vor dem Terror sicher.

Spätestens an diesem Punkt muß noch der Frage nachgegangen werden, welche Wirkung dieses Buch auf die jugendlichen Leser haben könnte. Kommt es zur Identifikation? Die Leser werden – als Kinder unserer Wohlstandsgesellschaft im Umbruch – aufgefordert mitzuempfinden, daß Menschen, die keine Zukunft mehr sehen, von Regierungen und sozialen Sicherungssystemen vergessen, dazu neigen, das Recht zu brechen und gewalttätig zu werden.

Das Buch ist mit liebevollen Illustrationen eines peruanischen Kunsterziehers geschmückt und mit einer geographischen Skizze zur Orientierung versehen. Am Ende befindet sich, zur Erklärung der zahlreichen spanischen Ausdrücke, ein Wortver-

zeichnis mit Lautschrift, ohne das die Lektüre stark erschwert wäre. Ein Brevier über die Entstehungsgeschichte und die blutigen Aktivitäten des Leuchtenden Pfads runden ein wirklich lesenswertes Jugendbuch ab, bei dem besonders noch eins herausgehoben werden soll: das Buch ist frei von jenen scheinbar unbedeutenden, für Landeskundige jedoch so schlimmen Fehlern. Für Jugendliche ab 12 Jahren und, aber nicht ausschließlich, alle Freunde Lateinamerikas.

Wolf-Rüdiger Schumm

Bangkok als Beispiel für „explodierende“ Zentren in der Dritten Welt

Frauke Kraas: Bangkok – Probleme einer Megastadt in den Tropen Südasiens (Problemräume der Welt, Bd. 16). Aulis-Verlag Deubner und Co Kg, Köln 1995, 48 S., DM 14,80. ISBN 3-7614-1746-2

Der Massentourismus, der einerseits Thailand über 50 % der ausländischen Deviseneinnahmen einbringt, hat andererseits die Hauptstadt Bangkok in der öffentlichen Meinung mit einer Menge Klischeevorstellungen behaftet. Gerade wegen der weitgehend akzeptierten Verallgemeinerungen und Ungenauigkeiten ist die vorliegende fachwissenschaftliche Untersuchung und Darstellung besonders willkommen. Mit ihren Analysen des Bevölkerungswachstums, der verschiedenen Sozialräume, der Infrastruktur, der ökologischen Probleme usw. einschließlich der eingefügten aktuellen Materialien bietet sie dem Geographieunterricht der Sekundarstufe II zu diesem Thema und dessen didaktischen Querverbindungen aufschlußreiche Ansatzpunkte und ertragreiche Gesprächsstoffe.

Außer Bangkok sind in der vorliegenden Reihe u. a. bereits Mexiko-Stadt, Tokio, New York, Hongkong, Kairo und Lagos abgehandelt worden, urbane Lebensräume zeitweilig auch für Auslandslehrer/innen, denen man durchaus diese Hefte auch als Informationsschriften zum persönlichen Nutzen empfehlen kann.

Harry Werner

VERBAND DEUTSCHER LEHRER IM AUSLAND

An den Schatzmeister

Karlheinz Wecht

Kreiswaldstraße 21

64668 RIMBACH

BEITRITTSERKLÄRUNG

(bitte nur mit Schreibmaschine oder in Blockschrift ausfüllen)

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** ab

01. Januar

Ich bin

☐

Auslandsdienstlehrkraft

Beitrag: DM 180,-

☐

Inlandslehrer, Programmlehrkraft, Pensionär

Beitrag: DM 80,-

☐

Ortslehrkraft, arbeitslose/r Lehrer/in, Student/in

Beitrag: DM 40,-

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Name: Vorname: Geburtstag:

Anschrift in Deutschland:

Tel.:

Deutsche Schule/Auslandsdienststelle:

Privatanschrift im Ausland:

Frühere Auslandstätigkeit (wann und wo)

Wann haben Sie Ihren derzeitigen Auslandsdienst angetreten?

....., den 19

(Unterschrift)

Rückseite beachten! Wir möchten Sie bitten, die umseitige Abbuchungsermächtigung auszufüllen und zu unterschreiben. Sie erleichtern uns damit die Verwaltung des Verbandes.

ABBUCHUNGSERMÄCHTIGUNG/KONTOÄNDERUNG

Ich bin damit einverstanden, daß der von mir zu entrichtende Jahresbeitrag für den **Verband Deutscher Lehrer im Ausland** durch Abbuchung im Bankeinzugsverfahren von meinem Konto bei der

.....
(Name der Bank/Sparkasse)

Kontonummer: Bankleitzahl:

Das zutreffende Konto lautet auf den Namen und die Anschrift:

.....
Diese Erklärung hat so lange Gültigkeit, bis ich sie zum Ende eines Kalenderjahres, mindestens 3 Monate vor Ende des betreffenden Jahres, schriftlich widerrufe.

....., den 19

.....
(Unterschrift)

ANSCHRIFTENÄNDERUNG:

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: Mitgliedsnummer:

Bisherige Anschrift:

.....
Neue Anschrift:

.....
ab:

....., den 19

.....
(Unterschrift)

„Ich bereue nichts!“

Der ehemalige Auslandslehrer Rüdiger Kuttropp erzählt aus seinem erfüllten Leben

Folge 8

Der unerschütterliche Auslandslehrer Rüdiger Kuttropp hat einen Schlußstrich unter seine morphoblaunen Marianenträume gezogen und widmet sich wieder dem aufopferungsvollen Alltag an seiner Schule auf dem Altiplano. Hier kündigt sich ein interner Machtkampf an.

Also, in der nächsten Lehrerkonferenz brachte ich diese ganze Schmierengeschichte von Pepe Medinas Versetzung aufs Tapet, brühwarm, alle Einzelheiten. Teresa Valdivia rannte um den Tisch und knallte dem Subdirektor die wohlverdiente Ohrfeige um die Ohren, und fast alle klatschten Beifall. Mariana, unser Bürotäubchen, pinxte mir'n Augsken zu. Der Subdirektor lief tomatenrot an, fluchte auf spanisch, niemand wollte mir diese ausgewählten Grobheiten übersetzen, verließ tobend das Lehrerzimmer und zerrte mich vom Kadi, ährlich, ey, richtige gerichtliche Vorladung: Anzeige wegen Verleumdung einer hochgestellten bolivianischen Persönlichkeit durch einen ausländischen Gastarbeiter. Mit dem ausländischen Gastarbeiter war ich gemeint, und mit der hochgestellten Persönlichkeit war der örtliche Fußballpräsident gemeint, der gleichzeitig unser Subdirektor war. Also, ich zum berühmten örtlichen Anwalt Alfonso Villarica. „Alles klar“, sagte Alfonso siegessicher, als ich ihm zweihundert Märker auf den Tisch blätterte, „jetzt haun wir den Fußballpräsidenten in die Pflanne.“

Denkste! Als mein Gerichtstermin anstand, war mein Anwalt Alfonso nicht aufzutreiben. Später erfuhr ich, daß er ausgerechnet an diesem Tag unbedingt zu einem Lokaltermin eines anderen Mandanten mußte. Der war in einschlägigen Etablissements damit aufgefallen, daß er mit riesen Dollarscheinen zockte und auch noch lachte, wenn er verlor. Als er aber dann damit prahlte, daß seine Goldmine Riesengewinne abwerfe, während alle anderen Minen in der Umgebung nacheinander pleite gingen, da wurden sie mißtrauisch, und die Polizei schaute mal nach in seiner Goldmine. Da kamen sie drauf, daß er in seinen Stollen Kokain am Schmiergeln war, ja, und da mußte mein Anwalt Alfonso eem hin, Lokaltermin. Ich also einsam vorm Kadi: „Euer Ehren, der Subdirektor ist der wahre Verleumder!“, „Beweisen Sie das mal, hier, Butter beide Fische.“ Ich nannte den Schulinsektor als Kronzeugen. Der hatte aber nichts Ehrenrühriges über Tresken Valdivia aus dem Munde des Subdirektors gehört. Hätte ich mir ja denken können, dessen Schwager hatte mit seiner Firma die Fluchtanlage des Fußballstadions installieren dürfen. Ja, wat meinta, ich war widdama der Gelackmeierte. Ein Jahr auf Bewährung und tausend Piepen Schmerzensgeld, grüne Dollars. Die hat aber dann, und das grenzte an ein Wunder, der Schulverein berappt, weil die alten Jungs auch den Subdirektor los werden wollten. War ihnen zu selbstherrlich geworden, und da hat ein anständiger deutscher Schulverein in Südamerika was gegen, daß ein Schulleiter selbstherrlich wird. Einen Schulleiter hält man immer in der Unsicherheit, daß man ihm von einem Tag zum anderen kündigen könne. Dann kuschel der. Wär doch gelacht!

Kurz und gut, der Subdirektor witterte, daß es ihm an den Kragen gehen sollte. Nun war damals in Bolivien Kriegsrecht, hatte den großen Vorteil, daß wir wegen nächtlicher Ausgangssperre unsere Lehrerfeten bis in den frühen Morgen ausdehnen mußten, meinh, wat ham wir uns in diese Zeit wat einen geschnesselt. Aber davon ab, der Standortkommandant nun war der Kassierer vom Fußballclub unserer Subdirektors; und der hat dan ganz einfach gesagt, „ja, wer hat denn hier aintich dat Sagen, is nu Kriegsrecht odernich? Also, den Subdirektor stellnwa unter Armeeschutz, woll, und dann issa alleiniger Chef vom Colegio Alemán.“

Das hatten wir nun wieder gesteckt bekommen von ganz oben, wißt ihr, da hatten wir in der Kommandozentrale der bolivianischen Armee unserm Exalumno Waldo sitzen, der hatte noch die – wie er meinte – glorreiche Zeit der deutschen Schule in der Nazizeit in lebhafter Erinnerung, als sie die Hakenkreuzfahne begrüßt hatten und auch sonst sehr viel Wehrsport und alles. Also Waldo steckte seinem Schwager zweiten Grades bei uns im Dorf, daß morgen früh unter Armeebewachung der Subdirektor installiert werden sollte. So riefen mich Tresken und Señora Arañez, das war unsere Elternschaftsvertreterin, eine würdige, mächtige Dame, die nicht nur ihrem aufmüpfigen Sohn Pancho Furcht einflößte, also die riefen mich noch um zwölf nachts ins Hinterzimmer der Apotheke El Salvador an der Plaza Mayor, das war sozusagen unsere subversive Zelle. War nicht leicht hinzukommen, war Ausgangssperre, und die zufällig patrouillierenden Soldaten konnten eklig werden, so nach dem Motto, zuerst mal schießen auf alles, was sich bewegte, und dann mal kucken, was es war. Also schlich ich mich im Häuserschatten, natürlich mal wieder voller Vollmond, ins Apothekenhinterzimmer. Empörte Beratung. Schlachtplan: Wir wollen endlich den Subdirektor loswerden. Wir verteidigen morgen mit allen Kräften unsere Schule! Mit unseren eigenen Körpern! Achgottgott, wenn da man gutgeht tut, dachte ich mir. Aber da kannte ich die bolivianische Seele nun wohl doch nicht so richtig. Am nächsten Morgen jedenfalls, schon um sechs, versammelten sich an die zwanzig Schülermütter vor unserer Schule und bildeten eine lebende weibliche Mauer vor dem Portal. Dahinter standen wir und hielten den Türgriff, um schnell aufzumachen, falls die Mütter flüchten müßten vor der angreifenden bolivianischen Armee. Aber, wie gesagt, die bolivianische Seele. Um halb acht fuhr dann auch der Subdirektor stolz in einem Armeejep vor. Ein Leutnant begrüßte sehr zackig die lebende Mauer und fasselte was, er müsse Gewalt anwenden, wenn nicht ..., nun, solche Sprüche kennze ja genug aus'm Fernsehn. Dann aber folgte ein Satz, den man nicht im Fernsehn hört, jedenfalls ließ sich unsere Elternsprecherin nicht beirren. Señora Arañez sagte ruhig, laut, erhobenen Hauptes: „Ein bolivianischer Soldat wird nicht auf eine bolivianische Mutter schießen!“ Verblüfft klappte der Leutnant seine Hacken zusammen, begrüßte mit einer Verbeugung: „Señora, por supuesto, no!“ Was soviel heißt wie: „Aber nein, da könnse Gift drauf nehmen, Lady!“ So war also diese schwierige, politisch vertrackte Situation gerettet, der Leutnant rauschte ab mit seinen Jungs, nahm auch gleich den Subdirektor mit. Wenn ich mir überlege, was das für Verwicklungen hätte geben können. Ein paar Jahr später fingen die Engländer mit den Argentinern wegen son paar Pinguinfelsen einen Krieg an. Stellt euch ma vor, dat wär dammalz an unserer deutschen Schule wirklich Spitz auf Knopf gegangen, ein Bundeswehreinatz wäre unvermeidlich geworden. Gar nicht auszudenken.

Jetzt übertreibt Rüdiger Kuttropp aber. Oder ist ein Auslandslehrer in der Ausübung seiner aufopferungsvollen Tätigkeit im Ausland wirklich menschlich so wichtig, daß im Notfall die Bundeswehr eingreifen würde? Was sagen Sie dazu, Herr Bundesverteidigungsminister? – Wie wird man eigentlich Referent in der ZfA?

Lesen Sie im nächsten Heft die nächste Folge von: „Ich bereue nichts!“

Der deutsche Lehrer im Ausland
Abonnentenverwaltung Oeding Druck
Postfach 3311 · 38023 Braunschweig

10004733860000

GRIES WALDEMAR

SEEBERGSTR. 33

34128 KASSEL

344
Friedrich-Kaemmer
St. 1
34 131 Kassel

Spielstraße Deutsch

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

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



Schülermaterial
ISBN 3-507-01418-1
Preis 27,60
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 Verlag GmbH
D-30517 Hannover · Telefon (0511) 8388-0



A 044 W