

Zur Problematik des DaF-Unterrichts an Deutschen Schulen im Ausland

Dargestellt am Beispiel einer deutsch-peruanischen Begegnungsschule

Beatrix Hinrichs

1. Einleitung

In Kommentaren zu Entwicklung und Werdegang des akademischen Faches Deutsch als Fremdsprache wird immer wieder beklagt, daß die Akzeptanz dieser relativ jungen Disziplin insbesondere von Seiten außeruniversitärer Institutionen sehr gering ist. Obwohl Deutsch als Fremdsprache ausdrücklich anwendungsorientiert gelehrt wird – d. h. theoretisches Wissen wird praxisbezogen vermittelt und die Ausbildung zum Fremdsprachenlehrer wird als ein zentrales Ziel dieses Studienganges betrachtet (vgl. Krumm 1994) –, gibt es wenig Möglichkeiten für Absolventen eines Magisterstudienganges DaF, als Lehrkraft tätig zu werden. Neben Volkshochschulen und Privatschulen, die außer Muttersprache Deutsch oft keine weiteren Qualifikationen verlangen (vgl. Bisle-Müller 1994), betrifft dies den gesamten deutschen Schulsektor im In- und Ausland. Dort

wird im Unterricht mit nicht deutschsprachigen Schülern das Lehrpersonal der Schulen eingesetzt, ohne Rücksicht darauf, ob die Lehrenden für diese Aufgabe geeignet oder gar ausgebildet sind. Lehrkräfte mit Magisterabschluß in DaF dagegen werden an Schulen nicht zugelassen (was häufig mit arbeits- und beamtenrechtlichen Vorschriften begründet wird). Die Ergebnisse einer Lehrerbefragung, die ich 1996 im Rahmen meiner Magisterarbeit an einer deutschen Begegnungsschule in Peru/Südamerika durchgeführt habe, beweisen, daß dieses Verfahren fragwürdig und reformbedürftig ist¹. Sie können in folgenden drei Punkten grob zusammengefaßt werden:

- Die Lehrenden an Deutschen Auslandsschulen lehren überwiegend Deutsch als Fremdsprache bzw. geben Fachunterricht in Deutsch als Fremdsprache.
- Diese Tatsache wird von den verantwortlichen Stellen (in erster Linie ist das

¹ Dieser Beitrag ist eine stark gekürzte Fassung der Arbeit. Ich gehe davon aus, daß die Ergebnisse der Befragung die Situation an Deutschen Schulen im Ausland allgemein widerspiegeln.

die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen des Bundesverwaltungsamtes) offenbar weitgehend ignoriert. Dies hat zur Folge, daß nicht nur die niedrig bezahlten sogenannten »Ortskräfte«, sondern auch die kostspieligen, als »Experten« von deutschen Bundesländern in den Auslandsschuldienst entsandten Lehrkräfte in der Regel für die besondere Unterrichtssituation an Auslandsschulen nicht qualifiziert sind; d. h. konkret: sie haben keine Qualifikation in Deutsch als Fremdsprache.

- Dieses Verfahren führt zu erheblichen Problemen; einerseits für die Schüler, die mit einem nicht angemessenen Unterricht zurechtkommen müssen, andererseits für die Lehrenden selbst, denen diese Tatsache in der Unterrichtspraxis zu Bewußtsein kommt, wodurch sie in der Regel zutiefst verunsichert werden.

Ich werde im folgenden versuchen darzulegen, welche Entwicklungen diese Situation herbeigeführt haben. Anschließend will ich über Zielsetzung und die oben schon angedeuteten Ergebnisse der Datenerhebung etwas genauer informieren; auf diesen Ergebnissen aufbauend kann ich gleichzeitig begründen, warum m. E. im Schulbereich (insbesondere im Ausland) nicht länger auf DaF-Fachkräfte verzichtet werden sollte. Zum Schluß werde ich Lösungsvorschläge auf längere und kürzere Sicht zur Diskussion stellen.

2. Zur Situation an Deutschen Auslandsschulen in Lateinamerika

Ich vermute, daß die Ursachen der oben angedeuteten Einstellungspolitik und der unbefriedigenden Organisation des

deutschen Auslandsschulwesens in Lateinamerika in mangelhafter Anpassung der deutschen Verwaltungsbehörden an durch das Zeitgeschehen hervorgerufene Strukturveränderungen der ausländischen Institutionen liegen. Daher werde ich zunächst einen Überblick über die Entwicklungsgeschichte dieser Schulen geben. Daran anknüpfen wird eine kurze Beschreibung der mit dem Auslandsschulwesen verbundenen Kultur- und Sprachenpolitik der Bundesregierung.

2.1. Zur Entwicklungsgeschichte der Deutschen Schulen in Lateinamerika – ein Überblick

Zu Beginn eine Einschränkung: der unübersichtliche Forschungsstand und die insgesamt festzustellende Vernachlässigung dieses Forschungsgebietes erschweren eine klare Darstellung des kulturhistorischen Wandels deutscher Auslandsschulen in Lateinamerika. Die wenigen Arbeiten, auf die ich mich stützen kann, liefern aber immerhin einige Anhaltspunkte, um eine in sehr allgemeiner Form gehaltene Skizze ihrer Entwicklungsgeschichte zu liefern. In der an dieser Stelle geforderten Kürze kann keinesfalls der Komplexität des Themas entsprochen werden, länder- und zeitspezifische Besonderheiten können hier nicht berücksichtigt werden.

Grundsätzlich gilt, daß deutsche Schulen in Lateinamerika ursprünglich von deutschen Auswanderern als Orte der Sprachbewahrung für deutsche Muttersprachler konzipiert worden sind¹. Heute hingegen bestimmt DaF-Unterricht mit nicht deutschsprachigen Schülern

1 Die verschiedenen Auswanderungswellen im Laufe des 19. und des frühen 20. Jahrhunderts umfaßten insgesamt fast 6 Mio. Deutsche, die überwiegend überseeische Gebiete (USA, Südamerika, Australien) als Auswanderungsziele anstrebten. Die Ursachen für die Wanderungsbewegungen lagen in den wirtschaftlichen, politischen und sozialen Entwicklungen Deutschlands (die Auswirkungen der industriellen Revolution, die großen politischen Krisen von 1789 und 1848, begleitet von wirtschaftlichen Krisen).

den weitaus größten Teil des Unterrichtsgeschehens. Diese Entwicklung wurde im wesentlichen durch folgende Faktoren bedingt:

Deutsche Auswanderer, die sich im Zuge von verschiedenen Auswanderungsbewegungen im 19. Jahrhundert in lateinamerikanischen Gebieten niederließen, bildeten zunächst geschlossene Gemeinschaften, die sich neben anderen spezifischen Verhaltensweisen über die gemeinsame Sprache als Gruppe definierten. Damit widersetzten sie sich dem Assimilationsprozeß und wahrten ihre deutsche Identität. Besonders in den Anfangszeiten bestand unter dem Druck von mit dem Auswanderungsprozeß verbundenen psychosozialen Belastungen ein starkes Interesse an Identitätssicherung und Sprachbewahrung. Aus diesem Interesse heraus errichteten Auslandsdeutsche deutschsprachige Schulen; diese Institutionen boten die Möglichkeit, über Generationen der drohenden Assimilation entgegenzutreten, die deutsche Sprache und die mit ihr vermittelten deutschen Werte wirkungsvoll zu konservieren und zu tradieren und dadurch in den Aufnahmeländern als Deutsche weiterzubestehen (vgl. Dettmer 1993; George 1992; Schneider 1969). Daneben gab es auch andere Gründe, z. B. fanden die deutschen Siedler in einigen Gegenden überhaupt keine Schulen vor. Sie mußten zur Selbsthilfe greifen, um ihre Kinder mit Unterricht versorgen zu können. Neben konfessionellen Schulen gab es bald überkonfessionelle, koedukative, schulgeldpflichtige Privatschulen, deren Träger die Schulgemeinden wurden. Die Anzahl der Schulen wuchs nach der Erstgründung im Jahre 1824 stetig. In die zunächst rein deutschen Elementarschulen wurden nach und nach die Landessprache als Fremdsprachenunterricht, Landesgeschichte und Landeskunde aufgenommen. Schließlich gab es ein Jahr vor Aus-

bruch des Zweiten Weltkrieges 175 Schulen mit 360.000 Schülern im spanischsprachigen Amerika und allein in Brasilien 1.200 Schulen mit 50.000 Schülern (Schneider 1969: 14).

Deutsche Auswanderer genossen zunächst allgemein in den lateinamerikanischen Aufnahmeländern große Freiheiten (vgl. George 1992 und Dettmer 1993). Der Erste Weltkrieg wirkte sich jedoch ungünstig auf das überwiegend gute Image der Auslandsdeutschen aus; ihr Ansehen sank, und sie wurden aufgrund ihrer Herkunft kritischer gesehen, was allerdings nichts an ihrem Selbstverständnis und ihrem Festhalten am »Deutschtum« änderte (George 1992: 118). Diese Haltung verstärkte sich zusehends unter dem Einfluß nationalsozialistischer Propaganda. Die NSDAP hatte sich in Form von Jugendbünden, Pfadfindergruppen und Ortsgruppen auch unter Auslandsdeutschen an vielen Stellen etabliert, was sich nicht zuletzt an den Deutschen Schulen bemerkbar machte, und zwar u. a. in »pädagogische[r] Gleichschaltung durch Vermehrung deutscher offizieller Schulfeste, Umbenennung von Schulen, Bücherkontrollen, Indoktrination der Lehrerschaft« (Dettmer 1993: 53).

Nach dem Zusammenbruch des Nazi-Regimes mußten die deutschen Kolonisten allerdings von seiten lateinamerikanischer Regierungen angeordnete Firmenenteignungen, schwarze Listen und Schulschließungen hinnehmen. Unter dem Druck der zunehmend ins Negative umschlagenden Stimmung sahen sie sich nun doch zur Assimilation gezwungen. Nach Abgabe der deutschen Staatsbürgerschaft, Vernachlässigung der deutschen Muttersprache und Einheirat in die Familien der Landesbevölkerung sind infolgedessen deutsche Kolonien heute – abgesehen von einigen versprengten Gruppen in abgelegenen ländlichen Re-

gionen – in Lateinamerika nicht mehr ohne weiteres auszumachen.

Die deutschen Schulen wurden im Laufe der fünfziger Jahre wieder geöffnet, nun aber unter völlig veränderten Bedingungen: die Anzahl der Schüler, die Deutsch noch als Muttersprache sprachen, wurde immer geringer (Dettmer 1993: 84). Gleichzeitig wurde eine immer stärkere Anpassung an die Landeslehrpläne vorgenommen und der Unterricht auf Spanisch ausgeweitet (Dettmer 1993: 86).

Ein weiterer Wandel im Charakter der Deutschen Schulen ergab sich durch die Entscheidung, die Schulen für die einheimische Landesbevölkerung zu öffnen. Diese Entscheidung wurde u. a. aufgrund finanzieller Erwägungen getroffen (Dettmer 1993: 89). Von diesem Zeitpunkt an war die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache das zentrale Problem. In den sechziger Jahren fanden daher eine Reihe von Reformversuchen statt. So wurden z. B. Umstrukturierungen in A-Klassen mit Deutsch als Fremdsprache und B-Klassen mit Deutsch als Mutter- bzw. Ergänzungssprache vorgenommen. Nach weiteren Reformen, Lehrplanangleichungen und einer verstärkten »soziale[n] Öffnung der Schulen für begabte Schüler, ungeachtet ihrer Abstammung, Rasse, Herkunft und ihres Glaubens« (Dettmer 1993: 94), bildeten sich aus den ehemaligen Siedlerschulen drei Schultypen heraus:

»An ›Schulen mit verstärktem Deutschunterricht‹ ist der Unterricht an den örtlichen Bedürfnissen orientiert und wird im wesentlichen in der Landessprache abgehalten; sie führen zu einheimischen Abschlüssen und daneben zum Deutschen Sprachdiplom.

Einige Schulen führen andererseits nur zu deutschen Abschlüssen (Reifeprüfung oder Sekundarstufe I) bzw. bereiten auf eine Fortsetzung des Schulbesuchs in Deutschland vor.

Dazwischen steht die Begegnungsschule im engeren Sinne. Sie ist gekennzeichnet durch ein bikulturelles, teilweise in der Partnersprache erteiltes Unterrichtsprogramm und das Ziel eines Abschlusses mit Doppelqualifikation, nämlich einer Reifeprüfung, die zum Studium sowohl in Deutschland wie im Gastland berechtigt.« (Auswärtiges Amt: Auswärtige Kulturpolitik 1990–1992)

3. Die Bedeutung der Deutschen Schulen für die auswärtige Kultur- und Sprachenpolitik der Bundesregierung

Die Förderung der Deutschen Schulen im Ausland, die, wie oben beschrieben, in ihren Anfängen eine Art von Selbsthilfeprojekten darstellten, wird heute als »wichtigste[s] Instrument deutscher auswärtiger Kulturpolitik« bezeichnet (vgl. »Rahmenplan« des Auswärtigen Amtes, *Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen*).

Das Auswärtige Amt formuliert in seinen Veröffentlichungen zur *Auswärtigen Kulturpolitik 1990–1992* ein Ziel der kulturpolitischen Maßnahmen wie folgt:

»Dem Ziel, das Ansehen der Bundesrepublik Deutschland in der Welt durch die Darstellung ihres kulturellen Lebens, auch ihrer kulturellen Leistungen zu mehren und um Sympathie für unser Land zu werben, dient die Vermittlung eines ausgewogenen, wirklichkeitsnahen, auch selbstkritischen Bildes vom Leben und Denken in unserem Land, auch aus der Vergangenheit.«

Dabei spielt Sprachvermittlung eine herausragende Rolle:

»Durch Vermittlung der deutschen Sprache läßt sich ein umfassendes Bild der gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeit in Deutschland am ehesten vermitteln. Sprache ist mehr als ein Kommunikationsmittel, sie eröffnet den Zugang zur Identität eines Volkes. Die Beschäftigung mit der deutschen Sprache schafft beim Lernenden eine festere Bindung und fördert sein Interesse an Deutschland nachhaltiger, als dies der bloße ›Kulturkonsum‹ vermag. Der Beschluß des Deutschen Bundestages vom 30.10.1990 zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland ist daher mit allem Nachdruck umzusetzen. [...] Mit der deut-

schen Sprache können wir das Bild Deutschlands als ein Land der Wissenschaft und Kultur verbinden. Auch in diesem Bereich hat Sprache eine übergreifende Schlüsselfunktion als Sesam-Öffne-Dich der kulturellen Identität.«

Im *Lateinamerikakonzept* der Bundesregierung von 1995, herausgegeben vom Auswärtigen Amt, wird die wirtschaftspolitische Bedeutung der kulturellen Außenpolitik besonders betont:

»[Die hohe deutsche Kulturpräsenz] ist ein Schlüssel dafür, lateinamerikanische Führungskräfte von morgen zu gewinnen und ein stärkeres Engagement der deutschen Wirtschaft zu fördern.« (*Lateinamerikakonzept*: 8).

Infolge dieser Überlegungen erhielten die Deutschen Schulen das kulturpolitische Gewicht, das ihnen heute zugesprochen wird. Die Förderung der deutschen Sprache soll nämlich durch eine verstärkte finanzielle Unterstützung speziell der Deutschen Auslandsschulen erfolgen, wobei jedoch gleichzeitig darauf hingewiesen wird, daß die angespannte finanzielle Lage des Bundeshaushaltes sich auch auf den Kulturhaushalt des Auswärtigen Amtes auswirkt; in Anbetracht der begrenzten Mittel sei daher eine kritische Überprüfung der Programme und Projekte nötig (*Auswärtige Kulturpolitik*: 11).

Seit 1968 werden die Deutschen Auslandsschulen von der »Zentralstelle für das Auslandsschulwesen« (ZfA), einer Abteilung des Bundesverwaltungsamtes (BVA), im Auftrag des Auswärtigen Amtes und der Kultusminister der Bundesländer betreut. Das Auslandsschulwesen kostet die Bundesrepublik heute ca. 500 Millionen DM jährlich, wovon etwa ein Drittel nach Lateinamerika fließt (Quelle: »Rahmenplan für Auslandsschulen«, *Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen*).

4. Die Datenerhebung: Vorinformationen zur Lehrerbefragung

Im Mai 1996 durfte ich an einer deutsch-peruanischen Begegnungsschule eine Lehrerbefragung durchführen.

1995 wurde diese Schule von 1475 Schülern besucht. Davon hatten 1117 eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft. Die Zahl der Schüler, die an den Abiturprüfungen teilgenommen haben, hat in den letzten Jahren kontinuierlich abgenommen. 1994 haben nur elf Abiturienten erfolgreich abgeschlossen.

Von den Lehrenden, die ja aus der Praxis berichten, wollte ich nun Auskunft darüber erhalten, wie und ob der DaF-Unterricht an Deutschen Auslandsschulen funktioniert und wie sie selber bei der Gestaltung ihres Unterrichtes vorgehen.

Unter den 28 von mir befragten Lehrkräften befanden sich sowohl von Deutschland aus entsandte »Experten« (d. h. Lehrkräfte im deutschen Schuldienst) als auch sogenannte »Ortslehrkräfte«. Die Lehrenden arbeiteten in allen Bereichen und Stufen der Schule.

Alle Lehrenden sind Angestellte des Schulvereins; der deutsch-peruanische Schulverein übt die Aufsicht über die gesamte Schule aus. Geleitet wird die Schule von einem peruanischen und einem aus Deutschland vermittelten Schulleiter; die offiziell Vermittelten sind auf Zeit beurlaubte Beamte der Bundesländer, die ihre Gehälter direkt aus Deutschland beziehen.

Im »Rahmenplan für Auslandsschulen« wird zu diesen Lehrenden vermerkt:

»In Übereinstimmung mit dem Bericht der Enquête-Kommission mißt die Bundesregierung einer sorgfältigen Vorbereitung der Fachkräfte auf ihre Auslandstätigkeit besondere Bedeutung zu, vor allem in kulturpolitischer und landeskundlicher Hinsicht sowie im Fachbereich ›Deutsch als Fremdsprache«. Die vorhandenen Programme sind so auszubauen, daß jede entsandte oder vermittelte Fachkraft daran vor ihrer

Abreise teilnimmt« (»Rahmenplan für Auslandsschulen«, *Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen*: 29).

Neben diesen entsandten Lehrkräften werden noch die sogenannten »Programmlehrer« beschäftigt, durch ein »Sonderprogramm zur befristeten Entsendung junger, noch nicht in das Beamtenverhältnis übernommener Lehrer« (ebd.).

Besonders wichtig für die Schulen sind die Ortslehrkräfte, da sie die personelle Kontinuität der Schulen sicherstellen und außerdem durch das niedrige Gehalt eine finanzielle Entlastung bedeuten. Für die Ortskräfte werden im Rahmenplan in verstärktem Maße Aus- und Fortbildungsmaßnahmen und Stipendien für kurz- bis mittelfristige Deutschlandaufenthalte gefordert (ebd.).

5. Zielsetzungen der Befragung

Für einen ersten Versuch einer Auseinandersetzung mit der Problematik von DaF an Deutschen Auslandsschulen schien mir eine möglichst große Bandbreite der Fragestellungen angemessen. Meine Fragen sollten folglich möglichst viele Themenfelder abdecken, um eine Vorstellung davon zu bekommen, wo die Problembereiche liegen. U. a. wurden dabei Daten zu folgenden Punkten erhoben:

- zu Ausbildung, Abschlüssen, Qualifikationen und zum Einsatz an der Schule
- zu den sprachlichen Kompetenzen der Lehrenden
- zur interkulturellen Kompetenz der Lehrenden
- zur Selbsteinschätzung der Lehrenden bezüglich ihres Unterrichts
- zur Kompetenz der Lehrenden hinsichtlich der Vermittlung von DaF bzw. des Fachunterrichtes auf Deutsch als Fremdsprache (DFU)
- zur Weiterbildung der Lehrenden (genauere Ausführungen hierzu vgl. Hinrichs 1996).

6. Zusammenfassung der Ergebnisse, Bewertung und Schlußfolgerungen

Zunächst zum Problembereich DaF: Nach Auswertung der Antworten der befragten Lehrenden aus dem DaF-Bereich zeigte sich, daß keiner innerhalb seiner universitären Ausbildung eine der vielfältigen Qualifikationsmöglichkeiten im Bereich DaF wahrgenommen hatte (zu den Möglichkeiten der Qualifizierung, z. B. in Form von Teil- oder Aufbaustudiengängen, vgl. Ehnert/Schröder 1990; Rösler 1994), sei es, weil es (noch) keine Möglichkeit dazu gab, sei es, weil die Information darüber fehlte, sei es, weil kein Interesse bestand. Gleichzeitig hielten sie eine Qualifikation in DaF für sehr sinnvoll und zwingend notwendig. Zu dieser Einsicht gelangten die Lehrenden während ihrer Unterrichtspraxis, wo sie sich mit eklatanten Schwierigkeiten konfrontiert sehen und sich dabei ihres Mangels an Kompetenz auf diesem Gebiet bewußt werden; wie sehr, zeigt sich daran, daß einige Lehrkräfte sogar versuchen wollten, im Fernstudium noch DaF zu studieren. An den Aussagen der einzelnen Lehrkräfte, die die Gelegenheit hatten, in irgendeiner Form an DaF-Seminaren teilzunehmen, zeigt sich ferner, daß jede Art von Schulung in diesem Bereich als große Hilfe empfunden wird, um die Anforderungen des DaF-Unterrichts besser und weniger unsicher bewältigen zu können. Die spärlichen Angebote zur Weiterbildung und die Beratungsmöglichkeiten sind aber viel zu gering (oder werden aus verschiedenen Gründen nicht wahrgenommen), als daß sie den großen Bedarf an Hilfestellungen decken könnten. Dabei muß auch bedacht werden, daß sich das als Hauptanlaufstelle empfundene Pädagogische Zentrum in Kolumbien befindet, daß es in Peru seit 1992 keine Fachberater und seit 1993 kein deutsches Lektorat mehr gibt, und daß die stattfindenden Seminare in sporadischer und unzusammenhängender Form laufen¹; ein kontinu-

ierliches Aufarbeiten des Defizites in DaF ist somit nicht gewährleistet. Es kann ebenfalls keine Rede davon sein, daß eine »sorgfältige Vorbereitung der Fachkräfte auf ihre Auslandstätigkeit [...], vor allem in kulturpolitischer und landeskundlicher Hinsicht sowie im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache« (»Rahmenplan für Auslandsschulen«, siehe oben) stattfindet. Zum Vergleich: Die Vorbereitungskurse der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen dauern lediglich zwei Wochen. Eine Woche wird dabei für die Klärung juristischer und organisatorischer Fragen aufgewendet. In der zweiten Woche können die Lehrkräfte eine Deutsche Auslandsschule (in diesem Fall in Spanien) kennenlernen und bekommen dort die Gelegenheit zu Unterrichtsproben. Es kann wohl kaum angenommen werden, daß diese Vorbereitung ausreicht! Aber nicht nur das: meine Befragung hat außerdem ergeben, daß durchaus nicht alle an dieser für vermittelte Lehrkräfte eigentlich obligatorischen Veranstaltung teilnehmen konnten – hauptsächlich aus Mangel an Plätzen. Da sich also sowohl Vorschulungen als auch Nachschulungen als wenig erfolgreich erweisen, liegt die Schlußfolgerung nahe, daß in Zukunft von vornherein DaF-Absolventen für den DaF-Unterricht an Deutschen Auslandsschulen herangezogen werden sollten.

Auch in Hinsicht auf interkulturelle und sprachliche Kompetenzen bereitet ein DaF-Studiengang gut für die Arbeit an diesen Institutionen vor. Im Zusammenhang mit Begegnungsschulen im Ausland wird immer wieder darauf hingewiesen, daß der interkulturellen Verständigung eine besondere Bedeutung zu-

kommt. So heißt es z. B. in dem vom Auswärtigen Amt herausgegebenen Heft »Begegnung«:

»Das Ziel der Begegnung aller deutschen Schularbeit im Ausland wird im Sinne einer Brückenfunktion gesehen, des Kennen- und Verstehenlernens unter den Menschen wie auch der Vertiefung eines partnerschaftlichen Verhältnisses zwischen den beiden Völkern und ihren Regierungen«. (*Begegnung/Deutsche Schulen im Ausland* 1995: 8)

Im Informationsblatt des Bundesverwaltungsamtes für Bewerber für Deutsche Schulen im Ausland heißt es gar:

»Zu den Verpflichtungen der Auslandslehrkraft gehört es, daß sie sich ihren Kenntnissen und Möglichkeiten entsprechend für die Verwirklichung der kulturellen Begegnung und des Austauschs im Gastland einsetzt und dazu beiträgt, daß die deutschen Schulen im Ausland als Beispiel für weltoffenes, tolerantes, gleichberechtigtes und demokratisches Zusammenleben im Rahmen der Schulgemeinschaft gelten können. Auslandslehrkräfte, die den Erfordernissen und Verpflichtungen nicht gerecht werden, gefährden den Fortbestand des Vertragsverhältnisses«. (Informationsblatt des BVA: 2)

Absolventen eines DaF-Studienganges haben sich in der Regel intensiv mit dem Bereich der interkulturellen Kommunikation auseinandergesetzt. Dagegen sind die aus dem deutschen Schuldienst vermittelten Lehrkräfte nach ihren Aussagen auch hier ohne Vorbereitung auf sich selbst gestellt. Abschottung als Folge eines Kulturschocks und eine vom heimischen Lehrpersonal so wahrgenommene und beklagte Abgrenzung der deutschen Lehrkräfte sind dann ganz natürliche und verständliche Reaktionen, die aber wohl kaum den Postulaten einer »Begegnungsschule« entsprechen. Die Un-

1 Im Fall der hier untersuchten Schule sind inzwischen für das Jahr 1997 eine Reihe von Fortbildungsseminaren in Zusammenarbeit mit Goethe-Institut und Pädagogischem Zentrum geplant. Ein Projekt, welches aus drei Tagen Theorie und Unterrichtspraxis in der Schule selber und zwei Tagen Seminar im Goethe-Institut bestand, wurde bereits mit zufriedenstellenden Ergebnissen beendet.

gerechtigkeit extrem unterschiedlicher Gehälter fördert noch die Distanz, ist aber nicht der eigentliche Grund für die mangelnde Kommunikation im Lehrzimmer. Eine von vielen Lehrern beklagte zusätzliche Belastung durch die Notwendigkeit und Verpflichtung, die Landessprache zu lernen¹, bzw. die tagtäglichen Belastungen durch die Sprachbarriere, weil die Sprache häufig eben nicht gelernt wird, entfielen übrigens ebenfalls, wenn in Zukunft DaF-Absolventen an den Auslandsschulen tätig werden könnten, da ein großer Anteil den DaF-Studiengang mit einer Fremdsprache kombiniert und daher die erforderlichen Sprachkenntnisse bereits mitbringt.

Als hochproblematisch stellte sich in meiner Befragung der ganze Bereich des deutschen Fachunterrichts in Deutsch als Fremdsprache heraus (im folgenden DFU). Dies beginnt bereits bei den Lehrwerken: es werden durchgehend deutsche Lehrwerke (also Physik-, Mathematik-, Chemie-, Biologiebücher etc. für deutsche Gymnasien) im Unterricht eingesetzt; es ist keinerlei Anpassung an fremdsprachige Schüler in diesen Büchern erfolgt. Das mag damit verteidigt werden, daß hier Sach- und Fachunterricht auf Deutsch im Sinne der »Immersion«-Methodik betrieben wird; einer Unterrichtsform also, in der die Fremdsprache nicht Unterrichtsgegenstand ist, sondern im Rahmen des Fachunterrichts als Kommunikationsmittel verwendet wird (vgl. hierzu Westhoff 1994)². Die

Unterrichtspraxis zeigt aber, daß das Ignorieren des Problems der notwendigen Spracharbeit im DFU zu größten Problemen führt. Wie die Lehrenden berichteten, ist der überwiegende Teil der Schüler nicht in der Lage, mit diesem Lehrmaterial zurechtzukommen. Die meisten Lehrenden reagierten in dieser Situation so, daß sie die Anpassung des Lehrmaterials selbst vornahmen und intuitiv ihre eigene Unterrichtssprache zu vereinfachen versuchten. Die zwangsläufige Auseinandersetzung mit den strukturellen Besonderheiten von Fachsprache und den entsprechenden Lehrtechniken stellt eine weitere Belastung für die für diese Aufgabe überhaupt nicht geschulten Fachlehrkräfte dar. Gleichzeitig sind die Ergebnisse der Lernerfolgsüberprüfungen wenig zufriedenstellend. Dies ist umso bedauerlicher, als ein erfolgreicher Unterricht gerade auf diesem Gebiet vielen lateinamerikanischen Schülern sehr entgegenkäme; Studenten in Lateinamerika haben ein großes Interesse daran, deutsche Fachtexte lesen zu können (vgl. hierzu z. B. Monteiro 1990). Hier könnten Deutsche Schulen eine wirklich sinnvolle Arbeit leisten. Bei der derzeitigen Unterrichtsform ist dies aber nicht gegeben.

Fazit

Die Wandlung der Deutschen Auslandsschulen in Lateinamerika zu Deutsch als Fremdsprache-Schulen mit einem überwiegenden Anteil an nicht deutschsprachigen Schülern erfordert eine Anpassung

1 Vertraglich sind die amtlich vermittelten Lehrenden dazu verpflichtet, vornehmlich »bei einer Tätigkeit in Ländern mit romanischen und germanischen Sprachen [...] die Sprache des Gastlandes in kürzester Zeit zu lernen« (aus dem Merkblatt des BVA zur Information über Deutsche Auslandsschulen, 2).

2 Vgl. hierzu Gerard Westhoff, der in seinem Vortrag auf der 10. Internationalen Deutschlehrertagung darauf hinweist, daß es Forschungen vor allem aus Australien gibt, in denen gute Ergebnisse bei dieser Unterrichtsform im Fremdsprachenbereich nachgewiesen werden, daß es aber nur wenige Forschungsergebnisse zur Immersion gibt, bei der Deutsch die zu erlernende Unterrichtssprache ist (Westhoff 1994: 47–63).

der Unterrichtsformen und ein verändertes Anforderungsprofil für die dort praktizierenden Lehrenden. Wenn das deutsche Auslandsschulwesen in sinnvoller Form aufrecht erhalten werden soll, dürften diese Tatsachen nicht länger von den verantwortlichen Stellen ignoriert werden. Dies bedeutet in erster Linie, daß nicht länger ausschließlich Beamte des deutschen Schuldienstes an diese Schulen entsandt werden sollten, als gelte es immer noch, deutsche Kinder mit deutschem Unterricht zu versorgen¹. Die Lehrerbefragung hat gezeigt, daß dieses Verfahren sowohl für die Lehrenden als auch für die Schüler äußerst problematisch ist. Folgende Vorschläge sollen nun abschließend als Anregungen dienen, die schwierige Situation der Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Fremdsprache und deutscher Fachunterricht positiv zu verändern:

- DaF sollte obligatorischer Bestandteil eines Lehramtsstudiums werden, bzw. DaF sollte in Deutschland Lehrfach werden. Ich halte dies auch für eine Anerkennung der Realität in innerdeutschen Bildungseinrichtungen, in denen, vom Vorschulalter an, ein konstant hoher Anteil an nicht deutschsprachigen Kindern ist und sein wird. Auch dem vereinten Europa, in dem im Zuge der Niederlassungsfreiheit und Freizügigkeit für Arbeitnehmer mit einer entsprechenden Sprachenvielfalt zu rechnen ist, würde damit Rechnung getragen.
- An den Deutschen Auslandsschulen sollten die Ortslehrkräfte und die noch tätigen vermittelten Lehrenden durch DaF-Fachkräfte begleitet, beraten und fortgebildet werden.

- Freiwerdende Stellen im DaF-Bereich sollten durch Absolventen von DaF-Studiengängen ersetzt werden; dies wäre durch eine allgemeine Umwandlung von Beamten- in Angestelltenverhältnisse auch arbeitsrechtlich ohne weiteres möglich. Schließlich haben ein Großteil der beschäftigten Lehrkräfte an den Deutschen Auslandsschulen ohnehin Angestelltenverträge.
- Die Lehrenden von naturwissenschaftlichen und anderen Sachfächern sollten durch DaF-Fachkräfte begleitet und unterstützt werden durch Übernahme von Spracharbeit, z. B. in Form von Team-Teaching. Dringend nötig wäre außerdem die Entwicklung von dieser Unterrichtsform angepaßten Lehrwerken.

Vielleicht könnten diese Vorschläge als kleiner Diskussionsbeitrag in die ange-mahnte kritische Überprüfung der Programme und Projekte auswärtiger Kulturpolitik aufgenommen werden.

Literatur

- Auswärtiges Amt, Abteilung für auswärtige Kulturpolitik (Hrsg.): *Auswärtige Kulturpolitik 1990-1992*. Bonn: Auswärtiges Amt, 1993.
- Auswärtiges Amt, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.): *Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen*. Bonn: Auswärtiges Amt, 1982.
- Auswärtiges Amt, Bundesministerium für Wirtschaft und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.): *Lateinamerika-Konzept der Bundesregierung*. Bonn: Auswärtiges Amt, 1995.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.): *Begegnung/Deutsche Schulen im Ausland*. Heft Nr. 2. Bonn: Auswärtiges Amt, 1995.

1 Dies ist lediglich noch bei den sogenannten »Expertenschulen« der Fall, in denen die Kinder sich vorübergehend im Ausland aufhaltender deutscher »Experten« unterrichtet werden.

- Bade, Klaus J.: *Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland? Deutschland 1880–1980*. Berlin: Colloquium, 1983.
- Bisle-Müller, Hansjörg: »Muttersprachen + Erfahrung – und sonst nichts? Überlegungen zu einem Anforderungsprofil für DaF-DozentInnen an außeruniversitären Institutionen«, *Info DaF* 21, 4 (1994), 475–484.
- Bundesverwaltungsamt (Hrsg.): *Merkblatt zur Information über Deutsche Auslandsschulen*.
- Dettmer, Yvonne: *Die deutsche Schule Osorno und der deutsche Schulverband Santiago in Chile. Chancen und Grenzen deutscher Schulpolitik im Ausland*. Fernuniversität Hagen, Philosophische Dissertation 1993.
- Deutscher Bundestag, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in der Welt*. Bonn 1986.
- Ehnert, Rolf; Schröder, Hartmut (Hrsg.): *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. Frankfurt a. M.: Lang, 1990.
- George, Uta: »Wenn die hier alle Neger wären ... Von den Deutschen in Chile«. In: George, Uta; Arenhövel, Mark (Hrsg.): *Lateinamerika: Kontinent vor dem Morgenrauen*. Münster: unrast, 1992, 107–128.
- Henrici, Gert: *Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn: Schöningh, 1986.
- Hinrichs, Beatrice: *Zur Problematik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts an Deutschen Auslandsschulen, am Beispiel der deutsch-peruanischen Begegnungsschule »Alexander von Humboldt« in Lima/Peru*. Magisterarbeit an der Universität Bielefeld 1996.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994), 9–11.
- Monteiro, Maria: *Deutsche Fachsprachen für Studenten im Ausland am Beispiel Brasilien*. Heidelberg: Groos, 1990.
- Muhr, Rudolf: »Handlungsorientierte Deutsch als Fremdsprache-Lehrerausbildung: Wider eine Pädagogik des schlechten Gewissens«, *Info DaF* 21, 4 (1994), 409–421.
- Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler, 1994.
- Schneider, Christian W. (Hrsg.): *Die deutsche Schule im Ausland: Beiträge zur auswärtigen Kulturpolitik*. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1969.
- Werner, Harry: »Anmerkungen zur Darstellung der Deutschen Schulen in Hartmut Fröschles Sammelwerk ›Die Deutschen in Lateinamerika‹«, *Der deutsche Lehrer im Ausland* 27, 4 (1980), 11–21.
- Westhoff, Gerard: »So klug als wie zuvor? Über den Beitrag der Wissenschaft zur Effektivität des DaF-Unterrichts«. In: Hirschfeld, Ursula (Hrsg.): *10. Internationale Deutschlehrertagung*. München: iudicium, 1994, 47–65.