

Handwritten signature or logo in cursive script.

Handwritten text in cursive script, partially obscured by a grey bar.

Handwritten signature or logo in cursive script.

100 Jahre

Fremdsprachenassistentenprogramm

Handwritten text in cursive script, partially obscured by a grey bar.

. I .

Herausgeber:

Sekretariat der Kultusministerkonferenz –
Pädagogischer Austauschdienst (PAD)

Anschrift:

Lennéstraße 6, 53113 Bonn
Telefon (02 28) 5 01 - 2 21
Fax (02 28) 5 01 - 2 59
E-Mail: pad@kmk.org
Internet: www.kmk.org

Redaktion:

Martin Finkenberger

Umschlaggestaltung:

setz it. Richert GmbH, Sankt Augustin

Fotos:

Auswärtiges Amt (Seite 9), Caroline Lucas
Meneser (Seite 15), DfES (Seite 14), PAD,
Privat (Seite 42, 45, 63/64/65), Kanadi-
sches Erziehungsministerium (Seite 16),
Kultusministerkonferenz (Seite 8), Spani-
sche Botschaft (Seite 17).

Druck:

Druckerei Brandt, Bonn

Der auszugsweise Nachdruck mit Quellen-
angabe ist erlaubt. Zwei Belegexemplare
an den PAD sind erbeten. Der Druck der
Publikation wurde unterstützt aus Mitteln
der Länder, des Auswärtigen Amtes und
der Europäischen Kommission, Generaldi-
rektionsbildung und Kultur.

Wir bitten um Verständnis, dass im Interesse
einer leichteren Lesbarkeit dieser Publikation
nicht immer männliche und weibliche Formen
nebeneinander verwendet werden.

Zur Einführung

- **Ilse Brigitte Eitze-Schütz**
Leiterin des Pädagogischen Austauschdienstes (PAD)
der Kultusministerkonferenz Seite 7

Grußworte

- **Prof. Dr. Johanna Wanka**
Präsidentin der Kultusministerkonferenz Seite 8
- **Jürgen Chrobog**
Staatssekretär im Auswärtigen Amt Seite 9
- **Peter Müller**
Ministerpräsident des Saarlandes und Bevollmächtigter der
Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten
im Rahmen des Vertrags über die deutsch-französische
Zusammenarbeit Seite 10
- **Ján Figel', EU-Kommission**
Mitglied der Europäischen Kommission und Kommissar für all-
gemeine und berufliche Bildung, Kultur und Mehrsprachigkeit Seite 13
- **Sir David Normington, Großbritannien**
Permanent Secretary, Department for Education and Skills Seite 14
- **François Fillon, Frankreich**
Le Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche Seite 15
- **Jean Marc Fournier, Kanada (Québec)**
Le Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport Seite 16
- **María Jesús San Segundo Gómez de Cadiñanos, Spanien**
La Ministra de Educación y Ciencia Seite 17

Beiträge in- und ausländischer Partner

- **Prof. Mary Stiasny**
Director Education and Training Group, British Council Seite 18
- **Reiner Rohr**
Fulbright-Kommission Seite 20
- **Egil Eiene**
SOKRATES-Agentur Norwegen Seite 21
- **Laura Natali & Maria Lacovara**
SOKRATES-Agentur Italien Seite 23

Reflexionen zum Programm

- **Dr. Susanne Ehrenreich**
Der Ertrag der Fremdsprachenassistenz – Empirisch
basierte Differenzierungen Seite 25
- **Prof. Alfred Grosser**
Welche Sprache? Für wen? Wozu? Seite 33
- **Hermann Neumeister**
Erfahrungen und Erinnerungen Seite 35

Austausch in Zahlen seit 1952

- Entwicklung & Ausweitung Seite 38

Ehemalige Assistentinnen und Assistenten erinnern sich

- Mit Beiträgen von Winfried Beutner, Dr. Ingeborg Christ, Prof. John Flood, Dr. Peter H. Stoldt, Lilo Hotz-Demmler, Georg Strehl, Prof. Martin Böninger, Rainer E. Wicke, Dr. Irene Quaille-Kersken, Dr. Jörg-Manfred Unger, Dr. Achim Haag, Yolande Godard, Werner Oppelt, Andreas Goletz-de Ruffray und Britta Nowak Seite 39

COMENIUS-Sprachassistentinnen und -assistenten

- Mit Beiträgen über Malte Gasche und Carolin Gründner Seite 62

Von den Anfängen des Programms bis 1914

- »Behufs Förderung des neusprachlichen Unterrichts an den höheren Schulen« Seite 67



■ Ilse Brigitte Eitze-Schütz

Leiterin des Pädagogischen Austauschdienstes der Kultusministerkonferenz

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Leserinnen und Leser,

es gibt manche Dinge, von denen man sagt, sie müssten erfunden werden, gäbe es sie nicht schon. Fremdsprachenassistentinnen und Fremdsprachenassistenten gehören dazu. Sie machen Unterricht auf besondere Weise lebendig, bringen ihre Welt in unsere Schulen und nehmen ein ebenso anschauliches und aktuelles Bild unseres Landes mit nach Hause – und genauso machen es die deutschen Fremdsprachenassistenten, die ins Ausland gehen.

Seit hundert Jahren kommen Fremdsprachenassistenten nach Deutschland, seit hundert Jahren gehen deutsche Fremdsprachenassistenten ins Ausland. Die positiven Erfahrungen der Assistenten haben dafür gesorgt, dass über diesen langen Zeitraum das Interesse an dieser Tätigkeit immer wieder auf den nächsten Jahrgang übertragen werden konnte. Das Interesse der Schulen ist so groß, dass längst nicht alle Wünsche nach einer Fremdsprachenassistentin oder einem Fremdsprachenassistenten erfüllt werden können.

Allerdings ist auch bei einem so traditionsreichen Programm zu fragen, ob es nicht geänderten Bedingungen angepasst werden muss. Seine Relevanz für die Ausbildung und den Unterricht, seine Effektivität und seine Effizienz in der Durchführung müssen kontinuierlich überprüft werden.

Der Pädagogische Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz hat sich aus Anlass des 100-jährigen Bestehens des Programms vorgenommen, unter diesen Gesichtspunkten Vergangenheit und Gegenwart zu betrachten sowie Gestaltungsspielräume und -notwendigkeiten für die Zukunft besonders sorgfältig zu untersuchen. Die hier vorliegende Publikation beschäftigt sich mit den Anfängen des Programms, lässt ehemalige und aktive Assistenten zu Wort kommen und trägt

Gedanken zum Fremdsprachenlernen und zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zusammen. Obwohl die Berichte aus sehr unterschiedlichen Zeiten stammen, weisen sie einen ähnlichen Tenor auf. Das liegt daran, dass Fremdsprachenassistenten sich durch eine Reihe von gemeinsamen Zügen oder Eigenschaften auszeichnen: Sie sind jung, neugierig, mutig, weltoffen und wissbegierig – sie würden sich sonst nicht bewerben.

Wir freuen uns, dass jedes Jahr so viele junge Menschen ihre Welt in unsere Schulen bringen und ihr Bild von Deutschland mit nach Hause nehmen und dort weitergeben – so, wie viele junge Deutsche die Gelegenheit haben, Deutschland im Ausland lebendig werden zu lassen und von ihren Erfahrungen dort zu profitieren.

Seit seiner Gründung im Jahr 1952 ist der PAD für dieses Programm zuständig. Ermüdungserscheinungen haben wir dabei noch nicht feststellen können. Im Gegenteil: Begegnungen von Menschen ermöglichen zu können, lebendige Dialoge gestalten zu helfen und Einblicke und Einsichten zu verschaffen, bekräftigen uns in unserer Arbeit ebenso wie die Tatsache, dass das Programm Modell gestanden hat für die COMENIUS-Assistenten als Teil des europäischen Bildungsprogramms SOKRATES und für die Praktikanten aus dem Programm »Völkerverständigung macht Schule« der Robert Bosch Stiftung.

Der PAD freut sich auf die nächsten hundert Jahre und die anregende Zusammenarbeit mit den Fremdsprachenassistenten, den Schulen, den Kultusministerien und Senatsverwaltungen der Länder und den in- und ausländischen Partnern! Er wird sich weiterhin bemühen, allen ein guter Sachwalter zu sein und das Programm jung und lebendig zu halten.



■ Johanna Wanka
Präsidentin der Kultusministerkonferenz

Der Dienst der ausländischen Lehramtskandidaten richte sich »in erster Linie« an »Schüler der oberen Klassen« und solle täglich »zwei Stunden Konversationsübung« umfassen. »Unter Berücksichtigung der Befähigung« seien »möglichst gleichaltrige Gruppen« zu bilden. »Bei günstiger Witterung« könnten die Übungen »auch im Freien, auf dem Schulhofe und auf Spaziergängen stattfinden«. Einen »reichen Stoff zur Unterhaltung« böten dabei unter anderem »die Sitten und Gewohnheiten des Heimatlandes des Lehrers« oder »das Leben in der Familie«. Hauptaufgabe der ausländischen Lehramtskandidaten sei es, »den Schülern Mut zu machen, mit der Sprache aus sich herauszugehen«.

Diese Bestimmungen finden sich in einer *Anweisung für die Beschäftigung ausländischer Lehramtskandidaten an den preußischen höheren Schulen* aus dem Jahr 1905. Sie setzte damit bilaterale Vereinbarungen um, die Preußen unmittelbar zuvor mit Frankreich und Großbritannien getroffen hatte und die den Grundstein für das Programm für Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten legten.

Seit nunmehr 100 Jahren wird dieser bilaterale Austausch durchgeführt und erfreut sich seitdem großer Nachfrage. Mehr als 1.000 deutsche und ausländische Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten nehmen allein in diesem Schuljahr daran teil. Es zeugt von der Qualität des Programms, dass die vor zehn Jahren eingeführte Aktion COMENIUS-

Sprachassistenten sich an den guten Erfahrungen im bilateralen Austausch orientiert. Ausschlaggebend für diese Kontinuität ist, dass die Gründe, die seinerzeit die Unterrichtsverwaltungen zu solchen Vereinbarungen bewogen, wenig von ihrer Aktualität verloren haben: Als »einen Hauptzweck« des Aufenthalts eines Fremdsprachenassistenten nennt die bereits zitierte Anweisung aus dem Jahr 1905 deren »Weiterbildung in der deutschen Sprache« einerseits und die Förderung »des neusprachlichen Unterrichts an den Anstalten« andererseits. Das Programm wirkt somit in doppelter Weise: Es qualifiziert Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten für ihre spätere Tätigkeit und befähigt Schülerinnen und Schüler, ihre Kenntnisse in einer Fremdsprache im Gespräch mit einem Muttersprachler praktisch anzuwenden und in authentischen Situationen auszuprobieren. Damit leistet es einen Beitrag dazu, die Qualität des schulischen Unterrichts insbesondere in den modernen Fremdsprachen zu sichern und zu verbessern.

Den Lehrkräften, die das Programm – teilweise seit Jahrzehnten – in den Schulen ermöglichen, und den in- und ausländischen Partnern der Kultusministerkonferenz, die den Austausch vertrauensvoll unterstützten, danke ich für ihre Kooperation. Allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern wünsche ich, dass die Assistenzzeit sie in ihrer Entscheidung, später eine moderne Fremdsprache zu unterrichten, bestärkt.



■ **Jürgen Chrobog**
Staatssekretär im Auswärtigen Amt

Programme, die Austausch und Begegnung ermöglichen, sind ein wesentliches Element der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Neben der Vermittlung interkultureller Kompetenz dienen sie auch der Vermittlung der deutschen Sprache sowie eines zeitgemäßen Deutschlandbilds.

Das nunmehr seit 100 Jahren bestehende Fremdsprachenassistentenprogramm wird vom Auswärtigen Amt seit vielen Jahrzehnten finanziell getragen und vom Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz durchgeführt. Es ist ein Beispiel dafür, wie Austausch und Begegnung auf Ebene der Zivilgesellschaft nachhaltig wirken können: Für die *Schulen* sind Fremdsprachenassistenten eine Bereicherung. Sie unterstützen die Lehrkräfte im Unterricht und vermitteln den Schülern aktuelle landeskundliche Kenntnisse. Durch die Anwesenheit eines Fremdsprachenassistenten haben insbesondere viele Schüler der unteren Klassen Gelegenheit zur ersten Begegnung mit einem Muttersprachler. Für die *Fremdsprachenassistenten* selbst ist das

Jahr im Ausland eine erste praktische Erfahrung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern. Zudem können sie auch ihre eigenen Fremdsprachkenntnisse vertiefen.

Von besonderer Bedeutung ist der Beitrag, den das Programm zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland leistet. Deutsch konkurriert im Schulunterricht mit anderen Sprachen. Daher ist es wichtig, über das Programm die ausländischen Fremdsprachenassistenten als Multiplikatoren zu gewinnen. Diese können nach einem längeren Aufenthalt in Deutschland ein zeitgemäßes, differenziertes und modernes Bild unseres Landes, seiner Bevölkerung und seiner kulturellen Vielfalt in ihrer Heimat vermitteln.

Das 100-jährige Jubiläum ist ein willkommener Anlass, die hervorragende Arbeit der Fremdsprachenassistenten in der Vergangenheit zu würdigen und die andauernde Bedeutung des Fremdsprachenassistentenprogramms auch in Zukunft für die Förderung des Deutschunterrichts im Ausland hervorzuheben.

■ Peter Müller

Völkerverständigung im

Blicken wir zu den Anfängen: Begonnen wurde der Austausch von Fremdsprachenassistenten im Schuljahr 1904/05 zwischen dem damaligen Preußen – wozu auch das Gebiet des heutigen Saarlandes zählte – und der Französischen Republik. Bereits vor 100 Jahren also waren diese beiden Länder, Preußen und Frankreich, die Haupttriebfedern einer grenzüberschreitenden Kooperation. Und es war Frankreich, das im Jahre 1945 den durch den Zweiten Weltkrieg unterbrochenen Austausch von Sprachassistenten wieder aufnahm.

1951 gründete die Kultusministerkonferenz den Pädagogischen Austauschdienst (PAD), dessen Aufgabe die Organisation von Begegnungsmaßnahmen im schulischen Bereich, den Austausch von Lehrern, Schülern und Fremdsprachenassistenten, umfasst.

Bald schon konnte der Austausch von Fremdsprachenassistenten auf weitere Länder, insbesondere im englischsprachigen Raum, ausgedehnt werden. So arbeiten heute in Deutschland Fremdsprachenassistenten aus Europa und Übersee, aus Frankreich und den DOM-/TOM-Gebieten, aus Belgien, der Schweiz, Spanien und Italien, Russland, Polen und Tschechien, Kanada, Großbritannien, Australien, Neuseeland und den USA.

Während das Interesse der deutschen Studenten an einer Tätigkeit im Ausland als Fremdsprachenassistent ungebrochen hoch ist, ist bei den französisch- und englischsprachigen Bewerbern bedauerlicherweise ein Rückgang zu verzeichnen. Die Beteiligung bleibt dennoch beachtlich. Pro Schuljahr sind etwa 1.000 ausländische Fremdsprachenassistenten in Deutschland, davon 300 junge Französinnen und Franzosen, und ca. 1.100 deutsche Assistenten an ausländischen Schulen, davon mehr als 550 in Frankreich, eingesetzt. Meist sind es Studenten, die die Sprache des Gastlandes studieren und den Lehrerberuf anstreben; sie werden im muttersprachlichen Unterricht eingesetzt.

Worin liegt der Sinn des Einsatzes von Fremdsprachenassistenten?

Die Geschichte hat gezeigt, dass sich an der ursprünglichen Zielsetzung bis heute

nichts geändert hat. Die Arbeit der Fremdsprachenassistenten ist Völkerverständigung im unmittelbaren, echten Sinn.

Nun können sich Völker nicht im eigentlichen Sinn verständigen, dies gelingt nur den Menschen. Fremdsprachenassistenten reisen als Botschafter in Schulklassen, in Kollegien, in eine fremde Gesellschaft. Durch ihre Arbeit repräsentieren sie ihr Land und stellen die lebendige Erklärung für unsere Schüler dar, warum Sprachenlernen notwendig ist: Um sich zu verstehen, muss man lernen, sich zu verständigen.

Der Nutzen für die Verständigung ist dreifacher Art: Die sprachliche Kompetenz wird erweitert, interkulturelle Kenntnisse werden vertieft, und sozial erwünschte Verhaltensweisen werden eingeübt. Dabei profitieren in bemerkenswerter Weise alle Beteiligten, die Schüler und Lehrer des Gastlandes, die entsendenden Länder und die Assistenten selbst, die sich ein Jahr auf ein noch unbekanntes Land einlassen.

Betrachten wir zunächst die Schülerinnen und Schüler, die aus dem authentischen Sprachkontakt Nutzen ziehen. Die Fremdsprachenassistenten sind in der Regel zwölf Stunden pro Woche, häufig in unterschiedlichen Schulformen, eingesetzt. Sie assistieren dabei den Lehrern im Unterricht ihrer Muttersprache, deren konsequenter, idiomatischer Gebrauch die Ausdrucksfähigkeit der Schüler verbessert. Dies geschieht in vielfältigen Übungen zu Wortschatz, Aussprache und Intonation sowie in motivierenden Konversationseinheiten. Ebenso wichtig ist der kulturelle Mehrwert, der durch die Vermittlung landeskundlicher Aspekte entsteht. Die Schüler begegnen einer fremden Kultur und lernen Offenheit im Umgang mit dem Anderen.

In diesem Zusammenhang kommt dem Assistenten als »Botschafter« seines Landes eine ganz besondere Rolle zu: Die Schülerinnen und Schüler erleben ihn häufig als ersten Repräsentanten seines Landes. Hier liegt die Chance, durch den direkten Kontakt Vorurteile abzubauen, ohne dass ein »Aufgepasst!« ertönen müsste, denn Schüler akzeptieren meist das, was die nur wenig älteren

unmittelbaren Sinn

Assistenten berichten. Es liegt daher an ihnen, durch mitgebrachtes Material, Musikstücke, Filme, Zeitungen oder Zeitschriften, den Schülern tiefere Einblicke in die Kultur des Partnerlandes verantwortungsvoll zu vermitteln. Und dies gelingt aufgrund ihrer Authentizität oft direkter, als dies ein noch so ausgewogener Lehrbuchtext zu leisten vermag. Die Lehrkräfte können im Kontakt mit den jungen Vertretern des Partnerlandes ihre eigenen Kenntnisse aktualisieren und erfahren den Umgang mit ihnen als erfrischend für den Unterricht. Auch außerhalb der fachlichen Arbeit engagieren sich viele Assistenten in Theater- und Musikgruppen, unterstützen die Schule im Schüleraustausch oder bei besonderen sprachlichen Projekten und ergänzen somit die Arbeit der Lehrkräfte.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass das »native speaker«-Prinzip die unmittelbare Begegnung mit dem Anderssprachigen ermöglicht und dass dem Fremdsprachenlerner durch diesen Realitätsbezug die Sinnhaftigkeit seiner Tätigkeit vermittelt wird. Der Einsatz von landeskundlichen Elementen und der altersnahe Umgang steigern das Vergnügen der Schüler am Erlernen der fremden Sprache. Fremdsprachenassistenten können daher hervorragend motivieren und zum Abbau von kommunikativen Hemmschwellen beitragen. Gute Fremdsprachenassistenten sind Vorbilder für unsere Schülerinnen und Schüler. Sie bereichern den schulischen Alltag und stellen ein Bindeglied zwischen Lehrer- und Schülerschaft dar.

Praxisnahe Vertiefung der Ausbildung

Der Gewinn, den die Fremdsprachenassistenten selbst aus ihrer Tätigkeit ziehen, geht über den Nutzen von Schüler und Schule noch hinaus. Eines der Hauptziele des Austauschs von Fremdsprachenassistenten ist und bleibt die praxisnahe Vertiefung der Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer im Land ihrer Zielsprache. Das intensive Sprachbad, in das die Assistenten eintauchen, ist von unschätzbarem Wert, denn eine Fremdsprache lässt sich nur vor Ort richtig lernen. Kaum eine andere Tätigkeit bietet einen derart gründlichen Einblick in die Kultur eines Landes wie

die Arbeit an einer Schule. Hier wird der Assistent zum ersten Mal in der Position des Lehrenden intensiv mit der Schulwirklichkeit konfrontiert. Diese Erfahrung trägt maßgeblich zur Prüfung der Eignung und zum handwerklichen Erlernen des Unterrichtens bei. Von daher ist die Assistenzzeit eine erstklassige Ausbildungsinvestition. Viele Assistenten nutzen die Gelegenheit, durch Reisen ihr Wissen über das Gastland zu erweitern und dauerhafte persönliche Kontakte zu knüpfen, die der schulischen Arbeit in beiden Ländern auch nach dem Aufenthalt zugute kommen.

Als Botschafter ihres Heimatlandes kommen sie, als Botschafter des Gastlandes kehren sie zurück: Gerade ehemalige Assistenten engagieren sich in ihrer Heimat oft aktiv im Austausch, auch im Rahmen von Städtepartnerschaften. Sie pflegen somit den Kontakt zu ihrem ehemaligen Gastland und sind in der Lage, dieses Land faktenreich, differenziert und meist mit einer gehörigen Portion Sympathie darzustellen. Dadurch gelingt es ihnen, so manches Klischee überzeugend zu korrigieren.

Fremdsprachenassistenten sind im besten Sinne aufklärerische Menschen: Offen und lernbegierig, informieren und motivieren sie ihre Umgebung. Somit nehmen sie eine verdienstvolle Aufgabe wahr und tragen eine große Verantwortung, derer sie sich bewusst sein sollten.

An dieser Stelle möchte ich auf die aktuelle Rolle der deutschen und französischen Fremdsprachenassistenten hinweisen: Das Interesse der westeuropäischen Schüler an der deutschen und der französischen Sprache geht erkennbar zurück, da die Jugendlichen diese Sprachen gerne mit dem Prädikat »schwer erlernbar« versehen. Daher ist es wesentliche Aufgabe unserer jungen Sprachbotschafter, durch ihre Arbeit die Attraktivität von Deutsch und Französisch zu erhöhen und damit für eine intensive Beschäftigung mit dem jeweiligen Land zu werben. Es empfiehlt sich auch, über einen stärkeren Einsatz von Assistenten an Grundschulen nachzudenken, wo die Freude an der Sprachproduktion überwiegt und die Beschäftigung mit der Grammatik für Schüler noch erträglich scheint.

Welche Bedeutung haben die Fremdsprachenassistenten für das Saarland?

Die besonderen historischen und geografischen Gegebenheiten des Saarlandes bedingen das Engagement unseres Landes gegenüber Frankreich: Nicht nur die räumliche Nähe, sondern auch die Jahrhunderte währende wechselvolle Geschichte haben dazu geführt, dass man dem französischen Nachbarn als Partner begegnet, den man versteht, mit dem man spricht, arbeitet, auch gerne feiert, kurz, mit dem man zusammen lebt. Das Saarland stellt deshalb gerne – und auch mit Stolz – seit vielen Jahren in Saarbrücken den Rahmen für die Einführungsstagen des PAD für die französischsprachigen Assistentinnen und Assistenten.

Dem Projekt »Lerne die Sprache des Nachbarn« wird bereits in der Grundschule Aufmerksamkeit gewidmet, und bereits ab der ersten Klasse werden Assistenten im Fach Französisch eingesetzt. Das Saarland arbeitet gemeinsam mit Lothringen, Luxemburg, Belgien und Rheinland-Pfalz an der Entfaltung der Großregion. Dies bedeutet eine enge Zusammenarbeit mit Lothringen auch im Bildungsbereich, speziell beim Austausch von Schülern, der über dreihundert Begegnungen umfasst, von Studenten und Referendaren, von Erziehern und Lehrkräften. Die Fremdsprachenassistenten kommen zum Teil aus dem grenznahen Raum und aus den Partnerstädten des Saarlandes, aber auch aus den übrigen Regionen Frankreichs bis hin zu seinen Überseegebieten. Manche nutzen den Aufenthalt auch für ein Studium an der Universität des Saarlandes.

Viele Französisch- und Englischlehrer haben während ihres Studiums einen Aufenthalt als Fremdsprachenassistent absolviert und verfügen somit über ausgezeichnete Kenntnisse und Erfahrungen, die sie in vielfältiger Form motivierend in den Unterricht einbringen. Es ist in hohem Maße anzuerkennen, dass sie sich als Betreuungslehrer für die Fremdsprachenassistenten engagieren und zum Gelingen ihres Aufenthalts beitragen.

Die aktuelle weltweite Entwicklung erfordert im Sinne der Konferenz von Poitiers im Jahr 2003 zukünftig eine breitere Fremdsprachenkompetenz. In diesem Zusammenhang gewinnt der Einsatz von Fremdsprachenassistenten eine internationale Dimension.

Ich danke den Assistentinnen und Assistenten für ihre Bereitschaft, sich in der Ausbildung global handlungsfähiger Menschen zu engagieren. Dem PAD sei gedankt für die äußerst ertragreiche Arbeit, ebenso den beteiligten internationalen Partnerorganisationen, die in gemeinsamer Anstrengung und produktiver Zusammenarbeit für den Bestand des Programms mitzeichnen.

Ich wünsche dem PAD und den Fremdsprachenassistenten weiterhin viel Erfolg für ihr Wirken im Dienste des interkulturellen Lernens und der Völkerverständigung.

Peter Müller ist Ministerpräsident des Saarlandes und Bevollmächtigter der Bundesrepublik Deutschland für kulturelle Angelegenheiten im Rahmen des Vertrages über die deutsch-französische Zusammenarbeit.

■ Ján Figel', EU-Kommission

Motivierte Muttersprachler

Die EU vereint 450 Millionen Europäer mit unterschiedlichem ethnischen, kulturellen und sprachlichen Hintergrund. Es wird wichtiger denn je sein, dass die Bürger über die nötigen Kompetenzen verfügen, um sich mit ihren Nachbarn verstehen und verständigen zu können. Das Sprachenlernen gilt heutzutage als Schlüsselkompetenz, ohne die niemand mehr auskommen kann. Deshalb ist es unser Wunsch, dass jeder europäische Bürger sich außer in seiner Muttersprache in mindestens zwei anderen Sprachen gut verständigen kann. Denn durch das Erlernen und Sprechen anderer Sprachen wird man anderen, ihrer Kultur und ihrer Einstellung gegenüber offener.

Die Hindernisse zwischen den Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund beseitigen, die Öffnung gegenüber anderen Kulturen und das Kommunizieren in anderen Sprachen fördern – hierin bestehen die Hauptziele der Sprachenpolitik der Europäischen Union. Diese Ziele sind zugleich Eckpfeiler der verschiedenen Sprachassistenten-Programme.

Eine Sprachassistenten gründet auf einer einfachen Idee: Eine Schule nimmt eine angehende Lehrerin oder einen angehenden Lehrer aus einem anderen Sprachkreis in die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden auf, wodurch diese sowohl zu einer Lernenden als auch zu einer Lehrenden von Sprachen wird. Alle Beteiligten ziehen einen tatsächlichen Nutzen aus einer solchen Sprachassistenten, und diese Erfahrung wirkt sich für den Einzelnen generell sehr positiv aus.

Als die Europäische Kommission die Aktion COMENIUS-Sprachassistenten ins Leben rief, beabsichtigte sie, an bereits bestehenden bilateralen bzw. trilateralen Austauschprogrammen anzuknüpfen, die sich unter Einbeziehung aller Amtssprachen seit langem in den Mitgliedstaaten bewährt hatten.

Die Nachfrage von Schulen, die einen COMENIUS-Sprachassistenten oder eine Sprachassistentin bei sich aufnehmen möchten, übersteigt häufig das Angebot. Dies ist

verständlich, da die Gastsschule durch eine solche Assistentenkraft in die Lage versetzt wird, die sprachliche und interkulturelle Kompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Auch wird ihnen die Möglichkeit geboten, eine weniger verbreitete Sprache zu erlernen, die nicht im Lehrplan vorgesehen ist. Zudem können die Sprachassistenten als »lebende« Muttersprachler bei den Schülerinnen und Schülern das Interesse für andere Kulturen und Sprachen wecken und deren Motivation zum Lernen fördern.

Im Gegensatz zu bilateralen Assistentenprogrammen sprechen die COMENIUS-Sprachassistentinnen und -assistenten häufig Sprachen, die an der Gastsschule nicht unterrichtet werden. Sie stellen somit eine außergewöhnliche sprachliche und kulturelle Bereicherung für die Schule und deren Umfeld dar. Auch sind die COMENIUS-Assistentenkräfte meist sehr gut über europäische Themen informiert und können so ihre Schüler unterstützen, ihre Kenntnisse über die Lebensbedingungen in der Europäischen Union zu vertiefen, und ihnen vermitteln, sich mit den tatsächlichen Verhältnissen sowie mit unzutreffenden Klischeevorstellungen kritisch auseinanderzusetzen. Häufig können die Sprachassistentinnen und -assistenten ihre Schulen außerdem dazu anregen, sich an weiteren europäischen Initiativen, wie COMENIUS-Fremdsprachenprojekten, Partnerschaftsaktionen oder andere Formen des Austauschs zu beteiligen. Bislang wurden europaweit fast 7.000 Sprachassistenten von einer Dauer zwischen drei und acht Monaten vermittelt.

Aus all diesen Gründen gratuliere ich dem Pädagogischen Austauschdienst zum 100-jährigen Bestehen seines Fremdsprachenassistentenprogramms. Ich wünsche allen Beteiligten noch viele weitere erfolgreiche Jahre mit diesem Programm.

Ján Figel' ist Mitglied der Europäischen Kommission und Kommissar für allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und Mehrsprachigkeit.



■ Sir David Normington, Großbritannien
Permanent Secretary, Department for Education and Skills

It gives me great pleasure to record my support for the Language Assistants programme in this celebratory publication. Since its inception in 1905, many thousands of children around the world have benefited from the opportunity to converse directly with a native speaker of the language they are learning. The Language Assistants themselves have a unique opportunity to work in another country, developing skills that will

help them in their future careers, and to experience another culture first hand.

As one of the founding countries of the Language Assistants programme we are delighted that the programme has reached its centenary. We look forward to working with our partners in Germany and the many other countries that now take part in the programme for many years to come.

Memorandum

The Secretary's Government desire to express their warm sympathy with the proposals made in the Russian Memorandum communicated on the 11th of January last by Lord Rosebery for the conclusion of an arrangement between this country and Russia, similar to that already made with the French Ministry of Public Instruction, for the exchange of candidates for the posts of teachers of Modern Languages in the two countries.

The Board of Education to whom the matter has been referred, understands that the following are the conditions proposed by the Russian Government:
Text in January.

(1) Russians has been made in January



■ François Fillon, Frankreich

Le Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Je suis heureux de m'associer, avec la conférence des ministres de l'éducation des Länder et son service d'échanges pédagogiques, à la célébration de l'anniversaire d'un si jeune centenaire !

Le programme d'échanges d'assistants de langue entre la France, l'Allemagne et l'Angleterre a certes connu, depuis ses débuts en 1905, toutes les tragédies du siècle.

Qu'il y ait survécu, n'est-ce pas le signe de l'extraordinaire vitalité des liens qui unissent nos pays ? Et quel lien plus fort que celui de la langue, moyen d'échange économique, certes, mais aussi et surtout humain et culturel. Les chiffres témoignent d'ailleurs de cette vitalité. Chaque année, pour plus de 40 pays et pour 14 langues, près de 6200 postes d'assistants sont disponibles en France, dont 3600 pour l'anglais et 1100 pour l'allemand. Parallèlement, 1450 assistants français sont présents dans les pays anglo-saxons et 436 dans les pays germaniques. Que de chemin parcouru : le texte de 1907 prévoyait, par exemple, entre la France et la Saxe, l'échange de 2 assistants !

Pour ancien qu'il soit, ce programme, qui a su s'adapter, doit évoluer encore, dans le contexte d'une Europe en construction et pour laquelle la maîtrise des langues vivantes, dans la diversité linguistique, est une ambition et une nécessité.

La France s'est elle-même engagée, résolument, dans une rénovation en profondeur de l'enseignement des langues. La loi d'orientation sur l'école que j'ai fait voter en mars 2005 prévoit en effet que l'enseignement d'une langue vivante étrangère sera, à terme, généralisé, à l'école primaire, à partir du cours élémentaire 1^{ère} année ; puis une seconde langue sera progressivement proposée, au collège, dès la classe de 5^{ème}. Dans cet enseignement rénové, l'accent sera

mis sur les compétences orales de compréhension et d'expression, compétences qui seront évaluées selon le Cadre européen commun de référence du Conseil de l'Europe.

L'amélioration des compétences en langue suppose l'utilisation authentique de la langue à des fins de communication. Une telle utilisation a lieu bien entendu dans le cours de langue et dans les sections européennes, mais elle se déroule aussi lors des échanges avec d'autres jeunes des pays partenaires et pendant les séjours effectués dans des établissements étrangers. La présence d'assistants de langue joue un rôle très important dans cette perspective. Ils offrent à nos élèves une chance privilégiée de faire l'expérience d'une communication authentique dans la langue étrangère. Ils ouvrent la voie, par leur exemple et leur action, à une mobilité réussie.

La rencontre avec un étudiant étranger est souvent aussi source de motivation pour l'apprentissage de la langue et influe très positivement sur l'image que les élèves se font de son pays.

Concernant plus spécifiquement l'Allemagne, la présence du plus grand nombre possible d'assistants, dans le second degré, mais aussi à l'école primaire et dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), est indispensable pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés pour la relance de l'enseignement de l'allemand en France.

Fêter le centenaire de ce programme, c'est alors, on le voit bien, prendre rendez-vous avec l'avenir : les assistants de langue doivent plus que jamais venir renforcer, dans nos établissements scolaires, l'ouverture des esprits à l'Europe et au monde, si essentielle à la formation des citoyens de demain.



■ Jean Marc Fournier, Kanada (Québec)
Le Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Au cours des dernières décennies, le Québec s'est transformé en une société extrêmement diversifiée. Ses élèves, ses étudiants et ses professeurs font le tour du globe et rapportent dans leurs bagages de riches souvenirs qu'ils partagent avec enthousiasme.

Ce mouvement s'est sans cesse accentué, notamment grâce aux programmes d'assistants de langue au Canada et en Europe. Ainsi, des milliers de jeunes étudiants universitaires ont passé une année scolaire dans une communauté complètement différente de la leur. Ce contact privilégié avec des gens s'exprimant dans une autre langue et vivant dans une autre culture leur a permis d'enrichir leur expérience de façon remarquable.

Le gouvernement du Québec se fait un devoir depuis 25 ans de consacrer des ressources importantes à ces échanges fort appréciés. En son nom, je tiens à remercier chaleureusement nos partenaires que sont l'Allemagne, l'Irlande, la France et le Royaume-Uni d'avoir contribué à en faire de véritables succès au bénéfice des générations futures.

Im Laufe der letzten Jahrzehnte hat sich Quebec in eine äußerst vielseitige Gesellschaft verwandelt. Schüler, Studenten und Lehrer reisen um die Welt und bringen in ihrem Gepäck viele Erinnerungen mit, die sie mit Begeisterung teilen.

Dieser Trend hat sich fortlaufend verstärkt, nicht zuletzt dank der Programme für Fremdsprachenassistenten in Kanada und Europa, in deren Rahmen Tausende von Studenten ein Schuljahr in einem völlig unbekanntem Umfeld verbringen konnten. Aufgrund dieses unmittelbaren Kontaktes zu Menschen mit einer anderen Sprache und Kultur konnten sie ihre Erfahrungen unheimlich bereichern.

Seit bereits 25 Jahren stellt die Regierung von Quebec beständig umfangreiche Mittel für diese hoch geschätzten Austauschprogramme bereit. Im Namen der Regierung von Quebec möchte ich unseren Partnern Deutschland, Irland, Frankreich und Großbritannien ganz herzlich dafür danken, zum Erfolg dieser Programme für zukünftige Generationen beigetragen zu haben.



■ María Jesús San Segundo Gómez de Cadiñanos, Spanien La Ministra de Educación y Ciencia

La cooperación educativa constituye una de las acciones básicas para la construcción de la Europa de la formación y de la cultura. La educación bilingüe o plurilingüe y la diversidad lingüística en general, son una herramienta fundamental para promover la cohesión social en la Europa multicultural y multirracial del siglo XXI.

En el marco de esta cooperación, la figura del *Auxiliar de Conversación* como portador y transmisor de una lengua y cultura vivas personifica los principios que sustentan la enseñanza de las lenguas modernas, como pone de relieve la ya larga permanencia de este programa en todos los países europeos que lo iniciaron.

En este marco se inscribe la actual conmemoración por parte de Alemania del centenario del programa de *Auxiliares de Conversación*, cuya implantación se inició allí en el curso 1904-1905 mediante intercambios con Francia y Gran Bretaña. Es verdad que los intercambios con España no datan de la misma época, pero también nosotros podemos felicitarnos ya que, precisamente ahora, se cumplen las bodas de oro del establecimiento del programa entre Alemania y nuestro país.

En efecto, en la década de los años cincuenta del siglo XX, se suscribió en España el Convenio Cultural entre el Gobierno español y el Gobierno de la República Federal de

Alemania, en el que se contemplaba *el intercambio de catedráticos, profesores auxiliares o ayudantes y estudiantes*.

Desde entonces, el número de intercambios se ha incrementado paulatinamente. En los últimos años se ha intensificado aún más, hasta alcanzar en el presente curso la cifra de más de 150 Auxiliares que prestan su esfuerzo para hacer realidad el aprendizaje de las lenguas de nuestros respectivos países, a fin de formar futuros profesores de lenguas extranjeras y aumentar el número de personas con un mejor conocimiento de las mismas.

Los programas de tan larga trayectoria corren un riesgo evidente de desfase. Sin embargo, el programa *Auxiliares de Conversación* no ha perdido ni un ápice de su vigencia; muy al contrario, constituye un ejemplo de "buena práctica" que se debería potenciar.

Por todo ello, puedo confirmar que el Ministerio de Educación y Ciencia español, cuya responsabilidad actualmente me compete, reitera su compromiso con un proyecto que históricamente ha mostrado su virtualidad y que aún hoy figura en la vanguardia de la enseñanza de las lenguas.

■ Mary Stiasny, Director Education and Training Group, British »The very heart of cooperation in

In a beautifully handwritten government memorandum published on 23 March 1905 the following grand pronouncement was made:

His Majesty's Government desire to express their warm sympathy with the proposals made in the Prussian Memorandum communicated on the 23rd of January last by Count Berusdorff for the conclusion of an arrangement between this country and Prussia, similar to that already made with the French Ministry of Public Instruction, for the exchange of candidates for the posts of teachers of Modern Languages in the two countries.

This marked the beginning of the Language Assistants programme which was administered by the Department for Education until 1964. Responsibility for the scheme was then transferred to the Central Bureau for Educational Visits and Exchanges, itself fully integrated into the British Council since 1993. Our partner for all of those years has been the Pädagogischer Austauschdienst (PAD), with which we enjoy very harmonious working relationships. The programme has benefited from the financial support and commitment of the German Länder and of individual schools and local education authorities in the UK.

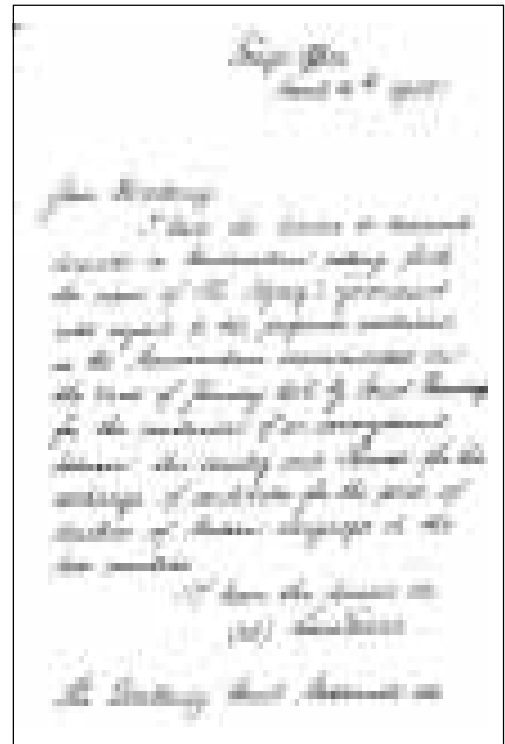
As we celebrate this centenary it is interesting to reflect just how many lives have been touched by this unique programme – not only the thousands of young people who have taken part, but the hundreds of thousands of school pupils they have taught, and the life-long friendships and relationships (even marriages) which have been made.

From an original rather modest base of 5 'Englishmen' to Gymnasien in Prussia the programme has grown so that this year there are 596 German language assistants in the 4 countries of the UK and 333 English language assistants in the 16 Länder of Germany.

The development of the programme mirrors in some way the fluctuating fortunes of German language learning in the UK, the high points being 1994-95 when 516 British language assistants taught in Germany, and

1992-93 when 826 German language assistants were employed by UK schools. Although there has been a recent downturn in the numbers of school pupils studying German, the assistant programme appears to have bucked this trend as there is a substantial demand from UK schools for the services of German assistants.

In a world where the main language of communication is now English, it is even more important that British schoolchildren



learn the value of communicating with people of different languages and cultures. The German assistants also play a vital role in ensuring that pupils are presented with a modern and positive image of Germany, counteracting and replacing the stereotypes of the past which unfortunately still linger amongst some elements of the population. Assistants occupy a unique position – they are close in age and interests to the children they are teaching, and yet a valuable resource for the teachers themselves.

The reduction in the number of language assistants whom the UK is able to send to



the field of bilateral exchanges«

Germany is a reflection of the much broader challenges facing language teaching at higher education level. In recent years there has been a marked decline in the take up of modern languages at British universities, a trend from which German has not been exempt. The Language Assistants programme also faces competition from a myriad of other opportunities available to young people nowadays, not least the ERASMUS programme. In this climate where the student is the consumer it is important to market the benefits of the Language Assistants programme. It is obviously essential for the training of future generations of language teachers. However even those who are not destined for a teaching career acquire new skills which are transferable to many other occupations – intercultural comprehension, people management, communication and presentation skills, independence, and responsibility for others, not forgetting the tremendous linguistic benefits of the experience.

The implementation of the National Languages Strategy in England in 2003 means that languages are no longer compulsory after the age of 14 but are an 'entitlement', as they also are now in Scotland. There is concern that, this may lead initially, although unintentionally, to a further decline in language learning. The new entitlement to languages at primary level is unlikely to swing the balance in favour of German in the short term.

However the launch of the International Strategy by the former Secretary of State for Education, Charles Clarke, reemphasised the role of the international dimension, of which language assistants are such an important example. Furthermore, a positive feature of the National Languages Strategy is the production of a Languages Learning Ladder closely aligned to the Common European Framework which will enable all four skills in a variety of languages to be tested individually at all levels. This will mean that at all levels of education, from primary to adult, it will be possible to gain accreditation in German.

In these changing times our main aim in administering the programme is to ensure that assistants and schools derive maximum benefit

from the experience. To this end both the PAD and the BC are committed to providing quality information, support and advice throughout the process. The advent of new technologies has had an impact on the programme – assistants in both countries benefit from lesson ideas and advice from a 'virtual mentor' and from discussion groups which enable them to exchange views on line. In the UK the Goethe Institut plays an important role in providing materials and support for the assistants and for German teaching in general.

The report from a young Oxford graduate in that first year reminds us that the aims of the programme are as relevant today as they were then:

I consider the advantages gained from a period of residence in Germany under this system invaluable, not only for a man who intends to specialise in the teaching of Modern Languages, but for the teacher in general. The pupils benefited by the opportunity of speaking English with an Englishman, as, although the classes were already able to speak fairly fluently, there were many faults of pronunciation which needed correction.

The teaching of English in Germany was obviously of a very high quality even in those days!

These words find a resonance in the reports of modern day participants in the programme, even if the language may be slightly less formal, and the respondents frequently female:

I've had a fantastic year. Improved my German, met loads of people, travelled loads, found out that I love teaching and will continue with teaching in the future.

The assistants programme is at the very heart of cooperation in the field of bilateral exchanges, by which both governments lay great store. As we move into the next hundred years of the programme, we wish to ensure its continued success in being as dynamic and relevant to today's young people as it was to those young men in 1905.

■ Reiner Rohr, Fulbright-Kommission

Beitrag zum langfristigen gegenseitigen Verständnis

Die Fulbright-Kommission gratuliert dem Pädagogischen Austauschdienst sehr herzlich zu diesem Jubiläum. Unser namensgebender Senator J. William Fulbright wäre am 9. April in diesem Jahr ebenfalls 100 Jahre alt geworden. Es hätte Senator Fulbright mit großer Genugtuung erfüllt, wenn er die äußert erfolgreiche Entwicklung des Fremdsprachenassistentenprogramms zwischen den Vereinigten Staaten und Deutschland bis jetzt hätte miterleben können. Denn dieses Programm hat wie kein anderes gerade in den neuen Bundesländern dazu beigetragen, die Beziehungen zu Amerika bei der Schülergeneration aus- und aufzubauen. Natürlich wissen alle Beteiligten, dass es im Bildungsbereich mit seinen vielen Ausprägungen schwierig zu definieren ist, wann eine Maßnahme erfolgreich oder gar ein Ziel erreicht worden ist. Der Fremdsprachenassistentenaustausch trägt jedoch ganz wesentlich dazu bei, dass neben kurzfristigen

Kontakten und Erfahrungsaustauschen auch langfristig zum *mutual understanding* und zur Qualität in der Bildung und Ausbildung beigetragen wird. Darüber hinaus werden viele langfristige persönliche Kontakte geknüpft, die zum Netzwerk unserer dauerhaften und nachhaltigen Beziehungen zwischen unseren beiden Völkern und Gesellschaften beitragen.

Die Fulbright-Kommission ist dankbar für die Möglichkeit der Zusammenarbeit in diesem Programm, das wie kein anderes junge Menschen im Sinne von Senator Fulbright miteinander verbindet. Die Fulbright-Kommission wünscht dem Pädagogischen Austauschdienst ein erfolgreiches Jubiläum und freut sich auf die weitere Zusammenarbeit in der Zukunft.

Reiner Rohr leitet die amerikanische Programmabteilung der Fulbright-Kommission in Berlin.

■ Egil Eiene, SOKRATES-Agentur Norwegen

»The smaller the community the greater the benefit«

»All schools ought to have a language assistant!« – This was the enthusiastic conclusion of a Norwegian head teacher after having summed up a series of positive effects that the work of a young German language assistant had had on her school and the small community in which the school is located.

The language assistantship programme is new to the Norwegian education system. It was introduced with the SOCRATES programme in 1995 and since then, Norwegian schools have hosted about 200 language assistants coming from all the member states of the European Union. Considering that there are 3.500 primary and secondary schools in Norway, it may appear as an insignificant number, but the impact on local level is considerable.

Aims at diversity

The SOCRATES programme aims at cultural and linguistic diversity. It is indeed an ambitious goal in a world seemingly in need of a *lingua franca* for fast and efficient communication without giving the cultural aspect of the language a thought. In Norway, for instance, the presence of English is so strong that other foreign languages have to fight for attention. Ideologically the language assistantship scheme represents a thought provoking counterweight to this development, and in practice it works!

Recently we organised a meeting for the assistants presently in the country. The group consisted of young future language teachers from ten different nations. We asked them whether they felt that their work was meaningful both for themselves and for the schools. The reaction was spontaneous and affirmative. Through the vivid anecdotes and histories they told us and each other, we recognised the same observations that earlier assistants have made before them. Without any doubt, they bring new dimensions not only to the foreign language section; as cultural ambassadors for their countries, they have an impact on the whole school and its surroundings, the smaller the community the greater the benefit.

The cultural aspects of language

In our experience, schools that apply for a language assistant are normally more open to new ideas and changes than other schools; likewise a typical language assistant is an open-minded and adventurous person. This combination often leads to interesting and unforeseen results, which broaden the teaching and learning perspectives. The assistant is often able to integrate language teaching in other subjects like history, social sciences, geography and even mathematics and physical education. In this respect she represents a new kind of pedagogical resource that has proven to be a motivating factor for the pupils and a source for inspiration for the specific subject teachers.

The cultural aspects of a language are often neglected in the class room. That may be one of the reasons that language learning often is connected to theoretical studies. Traditionally, learning a foreign language means learning linguistic codes. The communicative aspect has been subdued, mostly due to the absence of interlocutors who master the actual target language.

A more meaningful learning situation

With the presence of a language assistant authentic use of the language is introduced and the pupils understand more clearly the utility and importance of being able to communicate in a foreign language. With an assistant the pupils come closer to the process of learning a foreign language and its culture since the assistant has to learn the mother tongue and the culture of the pupils. A more meaningful and interactive learning situation arises where the actors teach and learn *à tour de rôle*. As a pedagogical means this has proven successful and has been an efficient way of combating the idea that language teaching is reserved for pupils who have a talent for academic studies.

Some would consider it a disadvantage that the assistant may not be a native speaker; an Italian assistant teaching German or French

or Spanish or English doesn't seem right. In the COMENIUS context, this is a wrong way of thinking. For obvious reasons we are used to think in 'big languages' in the educational sector; presently there are 20 official languages in the European Union and probably more to come in the near future. Assistants from 31 nations representing at least as many cultures and mastering the traditional languages of Europe comprise an exciting opportunity to discover and explore both cultural and linguistic diversity in our continent. A Portuguese assistant, competent to teach French, will also have the chance to introduce his own language and culture into his host school. This is a good way to develop intercultural knowledge and comprehension – and to combat prejudices.

Promising development

Although our experience with the language assistant programme is short, the benefits are tangible and the development promising when looked upon as an invitation to linguistic

and cultural expansion. Practically all our visiting assistants have gone back to their home countries with skills in Norwegian language; Norwegian assistants have returned with acquired skills in languages that normally are not taught in our schools.

New ideas, teaching methods and languages have been introduced and implemented in schools where traditional language teaching has dominated. New challenges have led to new solutions; new thoughts have been disseminated and taken up by others.

An important aim for the programme is for the European citizens to be able to communicate in two foreign languages in addition to their mother tongues. The language assistant scheme is a small, but effective contribution to reach this goal.

Egil Eiene ist Senior Adviser der norwegischen Nationalen Agentur für das SOKRATES-Programm und für COMENIUS zuständig.

»Remarkable results«

With the birth of the European Community the languages that are representative of Europe all become official languages and share equal dignity. For this reason the European Commission has introduced policies and programmes with an aim to promote and disseminate all of these languages.

The SOCRATES programme on the whole has the transversal objective of language learning, however one of the Actions that has a specific focus on this issue is COMENIUS 2.2 – Language Assistantship. We will look into the objectives, difficulties and the future of this Action.

Assistantship Objectives

The objectives of an assistantship, as we will find in the *Socrates Programme Guidelines for Applicants 2005*¹ and in *A good practice guide for Host schools and language assistants*², are fundamentally two:

- to give future language teachers the opportunity to enhance their knowledge of foreign languages, other European countries and other education systems, as well as to improve their teaching skills;
- to improve learners' language skills and increase their motivation to learn languages and their interest in the assistant's country and culture.

Overcoming stereotypes and the reinforcement of the European dimension can also be added to the list.

To reach these ends the COMENIUS assistant should not exclusively be taken on board as a native speaker or used solely as a "human recorder" at the host school. Despite the fact that one of the main priorities of the European Commission is that of making the assistant teach his or her mother tongue, the COMENIUS language assistant should be seen as the ambassador of his native country and of the whole of Europe: he or she is a carrier of culture and will be an important element of "added value" for the host school.

The assistant's role does not therefore have clear cut boundaries in the context of school activities: creativity and imagination

become two natural and winning ingredients for the success of this action. He or she can act as an important resource in supporting both the school's teaching staff and pupils in developing a COMENIUS / Grundtvig project upon which the school has already started working. Otherwise help can be offered at the initial stages of a project; in partner finding or helping to structure future cooperation.

The assistant's linguistic and didactical competences can help language teachers in the elaboration of new didactical material which become part of the Institute's resources. And where possible, why not use the assistant's knowledge in ICT?

The host school should also aim to make the most of the assistant as a native speaker and a carrier of his or her home country's culture. For that special individual touch the assistant's natural talents could also be incorporated in school activities (eg. musical or sporting events).

Since the assistant's approach with pupils is normally informal, this can encourage the linguistic learning of those students that would normally show greater resistance to languages. To boost motivation assistants should therefore feel free in organising small working groups for pupils with greater learning difficulties or simply less motivated students. The same applies for high achievers: organising small, focused groups gives pupils the possibility to push their abilities further.

Difficulties for Assistants

The experience gained in the management of this action over the years underlines the presence of a number of problems which are still to be solved.

First of all, one should welcome the creation of a real "status" for assistants which would be the key to a range of opportunities for grant-holders of this kind. If we take the status of Erasmus students as an example they have free access to universities, a reduction in ticket prices for cultural shows and exhibitions and so on. This acquired "status" would also be one's ticket to obtaining a visa which often creates great difficulties for a number of assistants.

Connected to the assistant's status is also the recognition of this figure in terms of his or her university and working career. It is of great importance therefore that the Commission continues to support the profile of the assistantship so that it ceases to be, as is common in some countries, just an important experience limited to a personal sphere and the individual's expertise. This issue is still to be solved at a national, political level in each country.

Conclusion

Despite the fact that a number of problems have yet to be solved, the vast majority of cases have shown that this action has been hugely successful. This evaluation which has come forth from direct observation of the action is also the result of an analysis commissioned by the European Commission to *Government and Public sector practice of Ernst & Young France* to obtain an external interim evaluation of the COMENIUS 2 action under SOCRATES II (2000-2006).

Thus, COMENIUS 2 appears to cater for beneficiaries' needs in terms of:

- developing the European dimension of a project or a training programme,
- developing contacts and sharing experiences with partners,

- improving the quality of education in general as well as the education of specific groups of learners,
- improving the language skills of teachers and pupils.

The accomplishment of operational objectives is highly satisfactory for action COMENIUS 2.2b (language assistantship mobility experiences): the annual number of beneficiaries has increased since Socrates I (annual average of 560 language assistants between 1995 and 1999, compared to 882 in 2002); the destinations of beneficiaries have become more diversified.

The progress made so far has brought remarkable results. We must look forward now to the new Integrated Programme (the result of a decision adopted by the European Parliament in July 2004) which we hope will invest further and adopt the necessary strategies to meet the needs and demands of future European assistants.

Socrates National Agency Italy

1) http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/download_en.html

2) http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/comenius/tools_en.html

Der Ertrag der Fremdsprachenassistenz

Empirisch basierte Differenzierungen

Eine schöne Idee für ein Forschungsvorhaben – die Untersuchung der Frage, ob und inwiefern der Auslandsaufenthalt als Fremdsprachenassistent¹ für angehende Fremdsprachenlehrer ertragreich ist.² Doch die Herausforderung, die diese Forschungsfrage in sich birgt, wird schnell offensichtlich. Wer »den Ertrag« der Fremdsprachenassistenz untersuchen will, bekommt es mit einer Fülle von möglichen Perspektiven auf das Thema zu tun. Die Gegenüberstellung zweier Zitate illustriert, wie breit das Spektrum gestreut sein kann. Im Rahmen eines Interviews sagt ein ehemaliger Fremdsprachenassistent Folgendes über seine Assistentenzeit: »Das ist einfach eine Tatsache, klar, ich werde [...] ein besserer Lehrer werden oder bin ich jetzt wahrscheinlich schon« (Dirk).³ Diesen Satz hört man gern: das Auslandsjahr als Assistent – ein Erfolg. Doch im selben Gespräch findet sich im Blick auf die Rückkehr an die Hochschule in Deutschland auch dieser Satz: »Also das ist ziemlich unentdeckt geblieben (lacht), dass ich da ein Jahr lang weg war.« In der Erfahrung ein und derselben Person vereint sich also eine äußerst positive Selbsteinschätzung der Fremdsprachenassistenz mit deren vollständig ausbleibender institutioneller Anerkennung. Wie also kann »der Ertrag« von Dirks Fremdsprachenassistenz beschrieben werden? *Wer* bestimmt und honoriert diesen Ertrag? Der (ehemalige) Assistent, die Schule im Gastland, die Institutionen der Fremdsprachenlehrerbildung oder die Schule in Deutschland?

Aus der Fülle der Perspektiven auf die obige Fragestellung seien einige weitere benannt. In welchen Bereichen werden Erfahrungen welcher Qualität gemacht, im fremdsprachlichen, kulturellen, schulischen, persönlichen Bereich? Welche individuellen Unterschiede gibt es hinsichtlich der Erfahrungen, welche überindividuellen Gemeinsamkeiten werden sichtbar? Wodurch wird die persönliche Wahrnehmung des Ertrags beeinflusst, d.h. unter welchen Rahmenbedingungen werden sich die Beteiligten des Ertrags ihrer Fremdsprachenassistenz über-

haupt bewusst und welche Facetten des Ertrags bleiben unerkannt? Bleiben diese persönlichen Bewertungen 'stabil' oder kommt es in den auf die Rückkehr folgenden Jahren zu (ausbildungs-)biographisch begründeten Akzentuierungen?

Einige dieser Perspektiven sollen in diesem Beitrag aufgezeigt werden, notwendige Differenzierungen werden illustriert und in ihrem Kontext erläutert; ebenso werden Möglichkeiten zur Optimierung der Auslandserfahrung aufgezeigt.

Die Studie – Zielsetzungen und Interviewpartner

Die Studie, auf deren Ergebnissen die Ausführungen in diesem Beitrag basieren (vgl. Ehrenreich 2004), verfolgte zwei Ziele. Zum einen sollte die Fremdsprachenassistenz phänomenologisch aus der Perspektive der Beteiligten beschrieben werden. Zum anderen sollte, wie oben angedeutet, untersucht werden, worin der ausbildungs- und berufsbio-graphische Ertrag der Fremdsprachenassistenz liegt und wie dieser gegebenenfalls optimiert werden könnte. Zu diesem Zweck führte ich mit 22 (ehemaligen) Fremdsprachenassistenten qualitative Interviews durch. Die Interviewteilnehmer wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt: Ausbildungs- bzw. Berufsphase zum Zeitpunkt des Interviews (Assistenten-Tätigkeit, Hauptstudium, Examensphase, Referendariat, Beruf), Geschlecht, Herkunftsbundesland, Zielland (Großbritannien, Irland, Australien), subjektive Bewertung der Fremdsprachenassistenz sowie Aufenthaltsdauer bzw. frühzeitige Rückkehr.

Anhand des ersten Kriteriums, der aktuellen Ausbildungs- oder Berufsphase der Inter-

1) Wenn im folgenden Text zur Bezeichnung der (Fremdsprachen-)Assistenten bzw. der Untersuchungsteilnehmer die männliche Form gewählt wird, ist die weibliche Form selbstverständlich stets mit eingeschlossen.

2) Frau Prof. Klippel (LMU München) sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich und sehr herzlich für diese wunderbare und 'ertragreiche' Forschungsidee gedankt!

3) Bei den Namen handelt es sich um Pseudonyme.

viewpartner, sollte geprüft werden, ob und inwiefern sich die subjektiven Ertragsbestimmungen von Studierenden, Referendaren und im Beruf stehenden Lehrern unterscheiden und welche Rückschlüsse sich daraus im Blick auf Inhalte und Strukturen der Fremdsprachenlehrerbildung ziehen lassen.

Der persönliche Ertrag – eindeutig: »die besten acht Monate meines Lebens«

Vergleicht man die Erwartungen der Assistenten im Vorfeld des Aufenthalts mit den »wichtigsten Erfahrungen« im Rückblick auf das Jahr, wird die herausragende Bedeutung der persönlichen Lernerfahrungen während eines Assistenzaufenthalts deutlich. Sprachliche (18 Nennungen) und kulturelle (18 Nennungen) Motive, aber auch pädagogische Erwägungen (15 Nennungen) spielen im Vorfeld bei der Entscheidung für einen Assistenzaufenthalt eine Rolle. Der Aspekt der potentiellen Persönlichkeitsentwicklung wird in diesem Zusammenhang nur von einem Befragten genannt.⁴ Nach der »wichtigsten Erfahrung« im Rückblick befragt, stellt sich dieses Verhältnis sozusagen auf den Kopf. Zwanzig der 22 Interviewpartner nennen auf diese Frage hin persönlich-soziale Erfahrungen bzw. die eigene persönliche (Weiter-)Entwicklung! Die Fremdsprache tritt im Blick auf die Gesamterfahrung fast vollständig in den Hintergrund (4 Nennungen). 'Selbstbewusstsein', 'selbstständiger', 'erwachsener', 'reifer', 'toleranter', 'offener' usw. sei man geworden. Für die meisten Assistenten stellt das Jahr eine »formative experience« dar (Byram & Alred 1993b: 50).

Allerdings wird das erfolgreiche Meistern persönlicher Entwicklungsaufgaben im Lauf des Assistenzaufenthalts von den Befragten ausschließlich in seiner privaten Dimension gesehen und selten in Beziehung zur institutionellen Ausbildung gesetzt. Dies zeigte sich schon in der Durchführung der Interviewgespräche. Dass ihre persönlichen Erfahrungen

für eine Lehrerausbildungsstudie von Belang sind und explizit erfragt werden, schien dem Erfahrungswissen der befragten deutschen Lehramtsstudierenden entgegenzustehen. Dementsprechend zögerlich waren zunächst die Antworten auf meine Frage nach der »wichtigsten Erfahrung« im Blick auf den Assistenzaufenthalt im Ausland:

Hm, die wichtigste Erfahrung. Also was mir als erstes einfällt, ist eigentlich eher etwas sehr Persönliches (Ellen).

... Ehm... also unabhängig jetzt von der Schule? (Kerstin).

Nach Beseitigung dieser Unsicherheit folgten meist differenzierte, engagierte und oft sehr ausführliche und offene Darstellungen.

Und das Gesamturteil über das Jahr? Achtzehn der befragten ehemaligen Assistenten ziehen ein positives bis überschwängliches Fazit: »eine runde Sache«, »mit Höhen und Tiefen, ganz klar [...]. Aber [...] sehr, sehr *rewarding*«, »ein super Jahr«, »toll«, »ein klasse Jahr«, »eines meiner schönsten Jahre«, »super«, »gigantisch«. Klar wird aber auch, dass diese positiven Gesamtbewertungen in den wenigsten Fällen darauf zurückzuführen sind, dass die im Zielland vorgefundenen Rahmenbedingungen immer ideal oder »toll« waren. Sie gründen vielmehr bei der Mehrzahl der Befragten nicht unwesentlich in deren Flexibilität, sich bei Enttäuschungen neu zu orientieren, Rahmenbedingungen konstruktiv zu verändern oder negative Erlebnisse adäquat zu bewältigen. Von einem Jahr, das sie »verschenkt« habe, spricht nur eine einzige Interviewpartnerin.

Vorbereitungs-, aber auch unterstützende Begleit- und Folgeangebote zur Verortung der eigenen Erfahrung werden von den meisten als wünschenswert erachtet. Eine Befragte formuliert die potentielle Funktion von Vor- und Nachbereitungen in Anlehnung an die Interviewsituation:

Also einmal, das, glaube ich, ist ganz wichtig, dass man das alles bewusst mitnimmt (die letzten Worte mit kurzen Pausen). [...] Dass man wirklich drauf achtet, ... ja (lacht),

4) Diese Zahlen basieren auf der Analyse der qualitativen Textdaten. Es soll mit diesen quantitativen Angaben lediglich die begründete Forderung eingelöst werden, auch in qualitativen Studien für Größenordnungen, wenn möglich, statt unbestimmter Mengenangaben absolute Zahlen zu verwenden. Damit wird selbstverständlich kein Repräsentativitätsanspruch verbunden.

es wäre vielleicht (schmunzelt) sogar cool, wenn man so einen Fragebogen [Bezugnahme auf den Interviewleitfaden, S.E.] vorher hat und dann so mal ein bisschen drauf achtet (Sina).

[W]ie du jetzt mich fragst, was habe ich dazu gelernt, wie habe ich mich verändert oder so – das wäre schon spannend gewesen, glaube ich (Sina).

Der berufsfeldbezogene Ertrag – oft unterschätzt

Die Schul- und Unterrichtssituation der einzelnen Assistenten scheint auf den ersten Blick sehr heterogen, denn an den Schulen im Zielsprachenland sind die unterschiedlichsten Einsatzformen denkbar. In den Erfahrungen der Assistenten finden sich unabhängig von dieser Vielfalt dennoch viele gemeinsame Linien. Viele treten ihre Tätigkeit hoch motiviert an. Sie wollen Unterrichtserfahrung sammeln sowie ihren Berufswunsch überprüfen und damit in Eigeninitiative einlösen, was ihrer Meinung nach das Lehramtsstudium nicht ausreichend bietet: »Aber natürlich auch noch mal ganz klar die Feuertaufe: Ist der Lehrertjob das, was ich machen will?« (Jan).

Motivation schließt Nervosität im Vorfeld nicht aus. Dass die zukünftige Unterrichtstätigkeit von Assistenten als »the biggest unknown element« (Byram & Alred 1993b: 16) wahrgenommen wird, ist verständlich angesichts des Umstands, dass viele ihre Aufgabe in dreifacher Hinsicht unvorbereitet antreten. In den meisten Fällen verfügen Assistenten weder über Unterrichtserfahrung noch über eine Qualifikation in Deutsch als Fremdsprache (DaF), zudem sind sie kaum über das zielkulturelle Schulsystem und den Status der Fremdsprache Deutsch informiert. An den Gastschulen angekommen, sehen sie sich vor die nicht einfache Aufgabe gestellt, das Beste aus ihrer Zwischenstellung – nicht Schüler, nicht Lehrer, sondern »Lehrer light«, wie es ein Assistent nennt, – zu machen.

Im Rückblick auf das Jahr bestimmen bei den befragten Assistenten Enttäuschungen das Bild. Viele fühlten sich an den Schulen nicht effektiv genug eingesetzt (vgl. Byram & Alred 1996: 278: »under-used«). Wie kommt es zu dieser Einschätzung? Die Gründe hier-

für sind äußerst vielfältig, ganz allgemein kann aber gesagt werden, dass die einzelnen Assistenten im Umgang mit den Chancen und Herausforderungen, Freiräumen und Grenzen an den Gastschulen unterschiedlich erfolgreiche Strategien entwickeln. Eigeninitiative ist auch hier ein Schlüsselfaktor, nicht nur wenn es um Absprachen und die eigene Integration an der Schule geht:⁵

However, FLA's [Foreign Language Assistants, S.E.] should be aware of the fact, discovered by many of their predecessors, that in pressurised UK staffrooms it is often the FLAs themselves, in practice who have to make the first move – and sometimes the second and third as well! (Rowles et al. 1998: 8).

Aus einer analytischen Perspektive jedoch, einer Perspektive »zweiter Ordnung«, wird deutlich, dass die je subjektive Bewertung des berufsfeldbezogenen Ertrags stark durch die Strukturen der deutschen Lehrerbildung geprägt wird. Die bisherigen Strukturen scheinen offenbar wenig geeignet, ehemalige Assistenten bei der Bewusstmachung des reichhaltigen schul- und unterrichtsbezogenen Ertrags und der ausbildungsbio-graphischen Integration ihrer Erfahrungen zu unterstützen. Die Gesamtanalyse aller Interviews macht folgende Differenzierungen erkennbar:

Aufgrund der positiven pädagogischen Erfahrungen im Umgang mit ihren Schülern und Schülerinnen sahen sich 16 der 22 Interviewpartner in ihrem Berufswunsch Lehrer bzw. Lehrerin bestätigt: »[N]ach England war ich mir dann wirklich sicher, das (betont) ist es, was ich machen will, und ich war mir dann auch wirklich bewusst, es ist eine Herausforderung« (Anke). Vielfach wird jedoch der Bruch zwischen Assistenten-Tätigkeit und der anschließenden Studienphase beklagt. Durch den fehlenden Berufsfeldbezug des Lehramtsstudiums werde eine sinnvolle Vertie-

⁵ Einige Rahmenbedingungen allerdings lassen sich auch durch Eigeninitiative nicht abfedern und sollten von den Organisatoren im Vorfeld entsprechend modifiziert werden; dies betrifft beispielsweise die Koordination des Einsatzes an zwei Schulen, die Balance zwischen Anleitung und Freiraum beim Unterrichten und die Unterrichts-räumlichkeiten.

fung der Erfahrungen nach der Rückkehr kaum ermöglicht.

In didaktisch-methodischer Hinsicht fällt auf, dass das soziale Wissen deutscher Fremdsprachenassistenten über das Referendariat mit seinen Anforderungen, d.h. den »durchgestylten« Stunden, die mit »ganzen« Klassen an einem deutschen Gymnasium zu unterrichten sind (Simone), die Perspektive auf den 'Ertrag' vorgibt und damit jeglichen Transfer zu unterbinden scheint. In vielen Interviews findet sich daher neben begeisterten Schilderungen des eigenen Unterrichts an der Gastschule die Auffassung, die Assistenten-Tätigkeit und das Referendariat seien »zwei Welten« (Uli) bzw. man habe »im Referendariat wieder bei Null angefangen« (Anna).⁶

Erst wenn aus ehemaligen Assistenten Lehrer und Lehrerinnen geworden sind, kann der Ertrag der Fremdsprachenassistenten offenbar verortet werden. Ein expliziter unterrichtsmethodischer Transfer erfolgt allerdings nur dann, wenn die erlebten Unterschiede zwischen der eigen- und der fremdkulturellen Unterrichts- und Schulkultur nicht als *Defizit*, sondern als *komplementäre Differenz* erlebt und interpretiert werden:

Also das war echt total interessant, weil das alles so anders ist, als was man halt bei uns am Gymnasium hat. Aber (lebhaft, schnell) viele Sachen kann man übertragen, vor allem für die Jüngeren.

Auffällig viele der Befragten äußerten nach dem Interview ihr Erstaunen darüber, wie viele Bezüge sie wider Erwarten und überhaupt zum ersten Mal zwischen ihren nachfolgenden Ausbildungs- und Berufsphasen und den Erfahrungen während ihrer Fremdsprachenassistenten herstellen konnten. Diese (forschungs-)methodologische Beobachtung weist darauf hin, dass ehemaligen Assistenten insbesondere der berufsfeldbezogene Ertrag ihrer Investition in das Auslandsjahr weit weniger bewusst ist, als es dem 'tatsächlichen' Maß des Ertrags entspricht.

6) Der pädagogisch-soziale Lernertrag, d.h. die »unverzichtbaren« Erfahrungen im Umgang mit Schülern, bleibt davon unbenommen, dessen unmittelbar messbarer Wert für das Referendariat wird allerdings äußerst zurückhaltend beurteilt.

Auf einer konzeptionellen Ebene ergibt sich aus diesen Beobachtungen daher der Wunsch danach, die Ausbildungsphase »Fremdsprachenassistenten« zu einer solchen zu machen und deren 'Integration' nicht auf die studienorganisatorische Anerkennung (d.h. Entpflichtung) von Praktika zu beschränken. Mit den entsprechenden Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsangeboten⁷ könnten Assistenten bei ihrer Tätigkeit auf diejenigen Kenntnisse und Reflexionsimpulse zurückgreifen, die ein besseres Ausschöpfen des mit dem Austauschprogramm verbundenen Potentials für beide Seiten – Schule und Assistent – ermöglichen und die gleichzeitig die Reichweite der berufsfeldbezogenen Erfahrungen schon während der Ausbildung erkennbar machen.

Der sprachliche Ertrag – erst in Referendariat und Schule erfahrbar?

Betrachtet man die Situationen, in denen Fremdsprachenassistenten im Rahmen ihres Aufenthalts in einem englischsprachigen Land die Zielsprache Englisch tatsächlich anwenden, wird schnell deutlich, dass der Mythos des 'Sprachbads' nicht haltbar ist bzw. wie viel Eigeninitiative erforderlich ist, um sich eine immersionsähnliche Situation zu schaffen.⁸ Von den 22 Assistenten, die befragt wurden, waren weniger als die Hälfte, nämlich zehn, hauptsächlich mit englischsprachigen Muttersprachlern zusammen. Für die Hälfte (!) der befragten Assistenten machte die Kommunikation mit *native speakers* nur einen geringen Anteil ihrer Alltagskommunikation aus, der je nach Art der Unterkunft und Schulsituation etwas höher oder auch recht gering ausfiel. *Spezifische* Strategien zur Nutzung der besonderen Sprachlernumgebung »Auslandsaufenthalt« gehörten nicht bei allen zum Repertoire. Es sind beispielsweise hauptsächlich Assistenten mit Auslandsvorerfahrung, die davon berichten, dass (und wie) sie

7) Vorbereitungsangebote dieser Art gibt es von Seiten der Universität beispielsweise in Heidelberg und Frankfurt.

8) Schon Rossmann gibt in einem Beitrag von 1896 eine Fülle von Hinweisen zur aktiven Gestaltung und sprachlich-kulturellen Optimierung eines Auslandsaufenthalts; auch ein Hinweis auf die »landsleute«, denen man »schwer entgegen« kann, fehlt nicht (Rossmann 1896: 267).

zielsprachige Kontakte *bewusst* gesucht und angebahnt haben.

Auch bei dem Versuch, den fremdsprachlichen Ertrag des Assistentenaufenthalts zu bestimmen, findet sich die oben angesprochene Spiegelung ausbildungsorganisatorischer Strukturen wieder. In den Antworten auf die Interviewfrage, ob sich das eigene Englisch durch den Aufenthalt verbessert habe, finden sich häufig Einschränkungen der folgenden Art:

Es ist jetzt so ganz subjektiv, ich kann das jetzt nicht ganz so richtig bewerten (die letzten Worte zögernd), aber ... ich glaube, dass hauptsächlich die Sprechfertigkeit sich da verbessert hat (Frank).

Das genannte Zitat stammt nicht zufällig von einem Interviewpartner, der zum Zeitpunkt des Interviews sein Referendariat noch nicht angetreten hatte. Ein Blick auf das Gesamtspektrum der Aussagen lässt folgende phasenabhängige Beurteilung erkennbar werden. Angesichts der spezifischen Anforderungen des Hauptstudiums scheint die Verbesserung der mündlichen Sprachkompetenz wenig wert. Auslandsrückkehrer erfahren offenbar erst Jahre nach ihrem Auslandsaufenthalt, in den mündlichen Bestandteilen des Staatsexamens, eine erkennbare positive Bestätigung und damit eine 'institutionelle Belohnung' ihrer persönlichen, zeitlichen und finanziellen Investition in ein Auslandsjahr. Die von den noch Studierenden geäußerte Vermutung, dass sich ihr sprachlicher Fortschritt in der künftigen Unterrichtstätigkeit positiv auswirken wird, kann während des Studiums in der Regel nicht validiert werden. Die Aussagen der befragten Referendare und Lehrer bestätigen diese Vermutung. In Referendariat und Beruf, so berichten sie es einhellig, wird der sprachliche Ertrag des Assistentenaufenthalts erfahrbar. D.h. diejenigen, die täglich erleben, dass sie im Unterrichtsgeschehen sprachlich souverän und flexibel agieren können, kommen zu einer – nahezu – vorbehaltlos positiven Einschätzung der eigenen auslandsbedingten Fremdsprachenkenntnisse. Kurz gesagt: Was gemessen an der universitär-philologisch definierten »Fremdsprachenkompetenz« defizitär er-

scheint, wird im Blick auf die im künftigen Berufsfeld erforderliche fremdsprachliche »Interaktionskompetenz« zum wichtigen Kapital.

Auch im sprachlichen Bereich wird also die Notwendigkeit eines Umdenkens deutlich. Der von vielen Seiten hochgehaltene Mythos vom 'automatischen Spracherwerb' unter den 'idealen Immersionsbedingungen' im Zielsprachenland führt zu naiven linguistischen Erwartungen im Blick auf das Auslandsjahr und ist daher aufzugeben (vgl. Freed 1999). Vielmehr gilt es, den Auslandsaufenthalt im Rahmen der Fremdsprachlehrerausbildung als spezifischen Lernort *selbstgesteuerten* Lernens zu definieren und die für diesen Lernort spezifischen Sprachlernprozesse und -erträge entsprechend anzubahnen und zu evaluieren.

Der interkulturelle Ertrag – ambivalent

Die methodologische Bedeutsamkeit des gewählten Instruments zur Datenerhebung zeigt sich im Hinblick auf Aussagen über (inter-)kulturelle Erfahrungen besonders prägnant. Kein anderer Bereich ist so anfällig für sich widersprechende Aussagen und projizierende Darstellungen. Der Diskurs wird – ähnlich wie im sprachlichen Bereich – von teilweise recht realitätsfernen Mythen des 'Eintauchens' in die Zielkultur bestimmt, die deswegen eine solch hohe Wirkmacht entfalten können, weil sie sich eng mit den persönlichen Wunschvorstellungen von Fremdsprachenstudierenden verbinden. Diese Wirkmacht zeigt sich besonders deutlich in Simones Interview, in dem – trotz gegenteiliger Erfahrungen – zunächst eine diesem Diskurs entsprechende Darstellung erfolgt. Auf die Frage nach der wichtigsten Erfahrung im Blick auf ihren Aufenthalt in Großbritannien gibt sie folgende Antwort:

Ja, das ist sicher die Begegnung mit den Briten gewesen. Ich hatte halt vorher nur Urlaubserfahrung, dreiwöchige Urlaubserfahrung als Kind, hatte einen Teil meines Studiums absolviert und war einigermaßen anglophil. Aber ich glaube, dass sich dann erst in dem Jahr Zusammenleben wirklich herausgestellt hat, dass man die Mentalität vielleicht kennen lernt, dass man Abläufe kennen lernt, Land und Leute kennen lernt (Simone).

Im weiteren Verlauf des Interviews zeigt sich jedoch, dass sie statt zu Briten hauptsächlich zu ihrer französischen Assistentenkollegin Kontakt hatte⁹ und bei touristischen Erkundungen auch häufig alleine unterwegs war:

Also auf meinen Reisen war ich allein, aber ansonsten am Wochenende, abends war ich vermutlich zu achtzig, neunzig Prozent mit ihr unterwegs (Simone).

Der erste Eindruck einer intensiven zielkulturellen Integration und des erfolgreichen zielkulturellen Lernens wird damit nahezu vollständig widerlegt. Unterstrichen wird dies durch etliche Aussagen gegen Ende des Interviews, in denen ihre Enttäuschung über den geringen Kontakt zu Briten sehr deutlich zum Ausdruck kommt.

Also wo Lücken blieben, das kann ich jetzt vielleicht im Nachhinein so sagen, dass ich – ich hatte mir erwartet, dass ich mehr außerhalb der Schule vielleicht auch Kontakte knüpfen könnte, also sei es durch Sport, sei es [...] indem man irgendwie in eine Kneipe geht, auch durch junge Kollegen, dass man vielleicht da wieder irgendwie mit in den Freundeskreis einbezogen würde, das ist leider nicht passiert. [...]. Es ist nicht dauerhaft da eine Freundschaft meinetwegen entstanden (Simone).

Dass zielkulturelle Kontakte sich nicht ohne eigenes Zutun ergeben (vgl. Hantrais 1989: 188ff.), bestätigen auch die übrigen Interviews. Kulturelle, d.h. eher touristische Erwartungen lassen sich um einiges leichter einlösen. Doch auch der zielkulturelle Kontakt an

sich garantiert keineswegs 'automatisch' das Fremdverstehen:

Die Kulturkontakt-Hypothese, nach der angenommen wird, dass Menschen verschiedener Kulturen, die sich häufig begegnen, ihre gegenseitigen Vorurteile abbauen und gleichsam von selbst zu einem besseren Verständnis der jeweils fremden Kultur finden, wird allgemein als erwiesen angesehen, obwohl sozialpsychologische Studien aus dem Bereich der Vorurteils- und Stereotypenforschung erhebliche Zweifel an ihrer Gültigkeit aufkommen lassen (Thomas 1988: 79).

Neben Simones Erzählung gibt es natürlich auch interkulturelle Erfolgsgeschichten. In etlichen Interviews finden sich beeindruckende Darstellungen eines nachhaltigen kritischen interkulturellen Engagements, wie es Byram (1997: 53) als Ziel interkulturellen Lernens beschreibt: »[a]n ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries« [im Original kursiv].

Folgende Faktoren kristallisieren sich im Blick auf Auslandsaufenthalte als besonders förderlich für die Entwicklung eines solchen Engagements heraus:

1. Eine grundsätzliche Voraussetzung sind Offenheit und Neugier dem 'Anderen' und 'Fremden' gegenüber sowie die Bereitschaft, eigene Überzeugungen in Frage zu stellen (vgl. Klippel 1994: 59f.; Byram 1997: 34f.).
2. Weitere entscheidende Faktoren liegen in einem ausgewogenen Verhältnis zwischen den Erwartungen an andere und der Bereitschaft zur Eigeninitiative sowie in der Fähigkeit, mit Verunsicherungen umgehen zu können.
3. Die Interaktion mit zielkulturellen Personen ist Voraussetzung für Entdeckungen in der Alltagspraxis der Zielkultur. Eine zielkulturelle Schlüsselperson erweitert und erleichtert dabei den Zugang zur Zielkultur sowohl in praktischer als auch in ana-

9) Dieser Kontakt zu Assistentenkollegen ist keineswegs »Zufall« (Simone), sondern durch die Einsatzbedingungen in vielen Fällen strukturell sozusagen vorbestimmt. In nicht wenigen Fällen ist davon auszugehen, dass die eigentliche interkulturelle Auseinandersetzung sich im 'geschützten' Kreis der anderen internationalen Assistenten abspielt. Die Prozesse der Exploration kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede – ausgehandelt in Englisch als *lingua franca* – prägen bei den Beteiligten meist emotional positiv besetzte Erfahrungen intensiver inter- bzw. transkultureller Mediation und wohlwollenden Fremdverstehens. Als ertragreicher 'Zielbereich' eines Auslandsaufenthalts für (Fremdsprachen-)Studierende wird dies von offizieller Seite bislang nicht benannt.

lytisch-verstehender Hinsicht (vgl. Byram & Alred 1996: 277).

4. Vorerfahrung im Umgang mit Fremdheit (»experience with otherness«) erleichtert eine neuerliche gelingende Begegnung mit anderskultureller Praxis.
5. Schließlich ist zur Entwicklung einer kritischen Kultursensibilität ein nachhaltiges Interesse an der empirischen *Realität* der Zielkultur erforderlich.

Ein weiterer Faktor, der schwer zu fassen ist, aber in fast allen Erzählungen eine Rolle spielt, sind interkulturelle »Glücks-« bzw. »Zufälle« (Vermieter, Kontaktlehrer oder auch bestimmte – positive oder negative - Ereignisse). Die Notwendigkeit institutioneller Begleitangebote, hier von Alred (2003) im Anschluss an eine britische Assistenten-Studie aufgezeigt, wird ein weiteres Mal deutlich:

A successful outcome was often fortuitous, and herein lies an educational challenge: how to give direction and purpose to the learning that occurs when living interculturally, so that it contributes to intercultural competence, and not intercultural incompetence (Alred 2003: 27).

Ausblick

Das Spannungsfeld, das durch die Zitate in der Einleitung illustriert wurde, ist in vielen Interviews erkennbar und charakterisiert folglich die Fremdsprachenassistenten unter den bestehenden institutionellen Rahmenbedingungen als privaten Beitrag zum professionellen Selbst angehender Fremdsprachenlehrer. Zwei Konsequenzen ergeben sich daraus:

Die Verankerung eines längeren Auslandsaufenthalts als Pflichtbestandteil der Fremdsprachenlehrerbildung – eine Forderung, so 'alt' wie das Fremdsprachenassistentenprogramm (vgl. Rossmann 1896) – ist nachdrücklich zu empfehlen. Die Tätigkeit als Fremdsprachenassistent birgt in diesem Zusammenhang in ausbildungs- und berufsbiographischer Hinsicht ein besonderes Potential für angehende Fremdsprachenlehrkräfte. Die Aussagen meiner Interviewpartner und der Vergleich mit Forschungsergebnissen zu Auslandsstudienaufenthalten (Murphy-Lejeune 2002) deuten zudem darauf hin, dass die Fremdsprachenassistenten im Vergleich zum Auslandsstudium bei entsprechender Offenheit und Eigeninitiative der Beteiligten Zugang zu einem sehr viel breiteren zielkulturellen Lebensweltschnitt ermöglicht. Qualität und Intensität der Erfahrungen in der Zielkultur hängen jedoch grundsätzlich vom Engagement der Beteiligten ab.

Deutlich wurde in den obigen Ausführungen aber auch, dass neben dem persönlichen Engagement auch die systematische – organisatorische und inhaltliche – Integration von Auslandsaufenthalten in die universitäre (und seminaristische) Ausbildung einzufordern ist. Nur auf der Grundlage einer solchen Integration kann das Potential der Lernerfahrungen sowohl während des Aufenthalts im Ausland als auch nach der Rückkehr in allen Bereichen in seiner ganzen Reichhaltigkeit ausgeschöpft werden.

*Dr. Susanne Ehrenreich
Ludwig-Maximilians-Universität München
Department für Anglistik und Amerikanistik*

Literaturverzeichnis

Alred, Geof (2003). "Becoming a 'Better Stranger': A Therapeutic Perspective on Intercultural Experience and/ as Education." In: Alred, Geof; Byram, Michael; Fleming, Michael (Hrsg.). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 14-30.

Byram, Michael (1992). *The "Assistant(e) d'Anglais": Preparing for the Year Abroad*. Durham: University, School of Education.

Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, Michael; Alred, Geof (1993a). *L'Assistant(e) Français(e) in the British School. A Book for French Assistants and their Advisers*. Durham: University, School of Education.
- Byram, Michael; Alred, Geof (1993b). *"Paid to be English". A Book for English Assistants and their Advisers in France*. Durham: University, School of Education.
- Byram, Michael; Alred, Geof (1996). "Language assistants' experience of a 'familiar culture'". In: Actes du Colloque. Réciprocités: *Pays Francophones – Pays Anglophones*. GREAM, Le Mans: Université du Maine, 269-280.
- Ehrenreich, Susanne (2004). *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung. Das assistant-Jahr als ausbildungsbiographische Phase*. München: Langenscheidt.
- Freed, Barbara F. (1999). "Retrospective Views from the President's Commission on Foreign Language and International Studies and Prospects for the Future. Study Abroad and Language Learning." <http://language.stanford.edu/about/conferencepapers/freedpaper.html> (18.03.2005).
- Hantrais, Linda (1989). *The Undergraduate's Guide to Studying Languages*. London: CILT.
- Klippel, Friederike (1994). "Cultural Aspects of Foreign Language Teaching." In: *Journal for the Study of British Cultures* 1 (1), 49-61.
- Murphy-Lejeune, Elizabeth (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers*. New York: Routledge.
- Rossmann, Ph. (1896). "Ein Studienaufenthalt in Paris." In: *Die Neueren Sprachen*, 4, 257-295.
- Rowles, David; Carty, Marian; McLachlan, Anneli (1998). *Foreign Language Assistants. A guide to good practice*. London: CILT.
- Thomas, Alexander (1988). "Psychologisch-pädagogische Aspekte interkulturellen Lernens im Schüleraustausch." In: Thomas, Alexander (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken: Breitenbach, 77-99.

Welche Sprache? Für wen? Wozu?

Ich darf wohl beginnen, wie ich es so oft getan habe und künftig tun werde: Gewiss – Aber – Jedoch. *Gewiss*, der deutsch-französische Motor funktioniert nicht mehr, weil er nicht mehr den Treibstoff gemeinsamer neuer Europäischer Projekte bekommt. Es gibt, auf politischer Ebene, immer mehr deutsch-französische Spannungsbereiche. Innerhalb der Europäischen Union sind beide Staaten Sünder, sei es für die Verschuldung oder für die Nichtumsetzung der europäischen Richtlinien in innere Gesetzgebung. *Aber* auf der gesellschaftlichen Ebene bleiben die deutsch-französischen Verbindungen und Verstrickungen einmalig. Keines der beiden Länder hat mit irgend einem anderen Land so viele Städte- und Schulpartnerschaften, so viele gemeinsame Forschungseinrichtungen, so viele gemeinsame Hochschulcurricula, so viel beruflich organisierte Zusammenarbeit – noch so viele binationale Ehen. *Jedoch* – wenn es nur nicht das Sprachproblem gebe. Furchtbar ist der Niedergang des Französischen in Deutschland und noch mehr des Deutschen in Frankreich, wo als Zweitsprache immer mehr die Spanische herrscht. Also erst Skepsis, dann Zuversicht, dann Niedergeschlagenheit?

Ich bin ein Optimist. Das ist jemand, der ständig sagt, der sich ständig sagt, es könnte noch viel schlechter gehen – auch für die Sprache. Nur sollte man sich einige Fragen stellen, zunächst eine anscheinend sehr einfache, in Wirklichkeit sehr komplizierte: um welche Sprache geht es denn?

In Frankreich galt lange, die langweiligen, die für die Gymnasiasten unverständlichen Inhalte zu bekämpfen. Goethe – was ist so tröstlich wie »Hermann und Dorothea«? Schiller – aber bitte nicht »Die Glocke«! Beide gab es in den Schulbüchern. Dann kam die Reaktion darauf. Keine Literatur mehr, nur noch Alltag. Was gab es zum Mittagessen? Welche dummen Streiche hat der deutsche Junge im französischen Schulbuch verbrochen? Aber dumme Witze und Schulhofausdrücke, das ging zu weit. Also zurück zur Mitte – aber zu welcher? Die Antwort musste verzögert werden, weil ein ähnlicher Kampf auf Hochschulebene ausgetragen wurde. Welchen kulturellen Inhalt sollte die Ausbildung der Deutschleh-

rer haben? Welche Kultur war gemeint? Als ich 1953 mein erstes Buch veröffentlichte – *L'Allemagne de l'Occident (1945-1952)* – war ich Assistent an der Sorbonne. Die Professoren rümpften die Nase. Das sei doch gar keine Germanistik. Ja, wenn ich über den Genitiv im 18. Jahrhundert geschrieben hätte oder darüber, was Goethe über Frauenschuhe gesagt haben mag, dann... Im Programm der *agrégation d'allemand* war der Name Hitler seinerzeit nicht zu finden. Doch auch hier war die Reaktion übertrieben. Der Germanist Pierre Bertaux hatte nicht Unrecht, das germanistische Institut in Asnières zu gründen, wo man sich mit deutscher Geschichte, deutscher Wirtschaft und deutscher Gesellschaft beschäftigte. Aber seine provokative Formulierung »Beim Namen Schiller soll man zunächst an Karl denken, dann erst an Friedrich« hat viel Unheil angerichtet. Heute versteht man das nicht mehr. Wer erinnert sich noch, dass Professor Karl Schiller von 1966 bis 1972 Bundesminister für Wirtschaft gewesen ist? Aber wird man im Schiller-Jahr 2005 auch richtig sehen, was Friedrich Schiller uns heute noch bringt und warum es sich lohnen mag, ihn nicht in einer Übersetzung zu lesen? Dass Schiller hilft, moralische Grundlagen beizubehalten und nicht dem heutigen rein wirtschaftlichen Denken zu verfallen?

Ähnliches gilt auch für die Musik. Gewiss singen in Frankreich unzählige Chöre Schütz und Bach (was man übrigens in Deutschland nicht weiß), ohne die deutsche Sprache zu beherrschen, so wie sie auch auf Latein, auf Italienisch oder auf Spanisch singen. Aber sie wissen doch wohl, welche Gedanken den Texten und der Musik zugrunde liegen. Ich habe immer versucht, meine Studenten dazu zu bringen, ihren eigenen Tod ins Auge zu fassen und über das große Sterben in der jüngeren Vergangenheit und in der Gegenwart nachzudenken. Was könnte sie besser dazu bringen als die *Musikalischen Exequien* von Heinrich Schütz oder die Kantate *Ich habe genug* von Johann-Sebastian Bach?

Allerdings kann man eine Sprache, welche Art von Kultur sie auch beinhalten mag, nur erlernen, wenn zwei Grundlagen nicht von vornherein entstellt worden sind: die Gram-

matik und der Wortschatz. Als ich am 5. Januar 1934 meinen ersten Schultag in Frankreich erlebte, konnte ich nur wenige Wörter französisch. Zum Beispiel »pain et beurre«, die ich »bain et peur« aussprach. Ich habe schnell gelernt. Nicht nur, weil um mich herum nur Französisch gesprochen wurde, sondern auch, weil die Lehrerinnen, die mir nach dem Schultag Überstunden widmeten, mir die Regeln der Grammatik so eindringlich beigebracht haben, dass ich kaum verstehen kann, wieso meine Enkelkinder so unwahrscheinlich viele Fehler machen. Es war die Grammatik, die Eric Orsenna in seinem Büchlein *La grammaire est une chanson douce* so liebevoll dargestellt hat. Die verkaufte Auflage dieses Buchs, Taschenausgabe inbegriffen, liegt übrigens bei 500.000 – in Deutschland wäre das unmöglich. Wer wird einmal beschreiben, wie viel Liebe zur Sprache und wie viel Verständnis für die Sprache in beiden Ländern von der Linguistik zerstört worden ist? Mit einem absurden pseudowissenschaftlichen Jargon. Mit der Behandlung der schönsten poetischen Texte als nehme man eine Obduktion vor. Nur wer die Schönheit der Sprache erkennt und anerkennt kann verstehen, was die unmenschliche Hitlersprache gewesen ist und bedeutet hat. Oder erkennen, wie viel Unmenschlich-

keit heute in dem Ausdruck »einen Betrieb abspecken« beinhaltet ist. Überhaupt weisen Sprachgebrauche auf unterschiedliche Gruppierungen hin. Das gilt für die noch bestehenden sprachliche Trennung zwischen nicht mehr jungen Ossi und Wessi. Das gilt aber auch für die unterschiedliche geistige Beheimatung verschiedener »Eliten«.

Die Sprache ist ein lebendiges Wesen. Das will die Académie française nicht wahrhaben, wenn sie sich regelmäßig darüber aufregt, wie viele neue Wörter in jeder Auflage des *Petit Robert* aufgenommen werden. Aber gerade die Begegnung mit dieser Lebendigkeit zeitigt die Lust am Erlernen. Vorausgesetzt, die Lehrerinnen und Lehrer – und hier spreche ich auch von den Fremdsprachenassistentinnen und Fremdsprachenassistenten und ihrer wertvollen Aufgabe - empfinden auch eine solche Freude, um sie vermitteln zu können. Dass sie selbst die verschiedenen Auffassungen der Kultur wenn auch nicht beherrschen, aber doch berücksichtigen sollen, ist ein hoher Anspruch. Ihm gerecht zu werden sollte jedoch Quelle großer Genugtuungen sein.

Professor Alfred Grosser ist Emeritus am Institut d'Etudes Politiques (Paris) und Friedenspreisträger des Deutschen Buchhandels.

Erfahrungen und Erinnerungen

Meine Erfahrungen mit der Tätigkeit und Funktion von Fremdsprachenassistenten sind vielfältig, weshalb es zweckmäßig scheint, etwas chronologisch vorzugehen. Zunächst jedoch ein Wort zur Begriffsklärung: Ursprünglich sprach man nur von Assistenten und Assistentenaustausch. Als im Rahmen der Schulreform um 1970 *Schulassistenten* zur Unterstützung der Lehrer eingeführt wurden, erschien es notwendig, den Begriff für die ausländischen Assistenten im Fremdsprachenunterricht zu präzisieren. In Anlehnung an den an amerikanischen Universitäten üblichen Begriff *teaching assistant* wurde zunächst für einige Zeit der Begriff *Lehrassistent* verwendet. Da aber auch dieser Begriff noch zu unscharf erschien, kam man in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts zu dem heute verwendeten Begriff Fremdsprachenassistent (*assistant de langue vivante, foreign language assistant*). In Kenntnis dieser Begriffserklärung sei im Folgenden der Einfachheit halber nur der Begriff Assistent verwendet. Dabei bitte ich die Damen auch um Nachsicht, wenn ich der Kürze wegen nur von *Assistenten* schreibe und nicht immer von *Assistenten und Assistentinnen*. Selbstverständlich sind sie mit einbezogen.

Weiter sollen einige grundsätzliche Anmerkungen vorangestellt werden. Assistenten wurden, soweit wir wissen, zuerst 1904 oder 1905 zwischen Frankreich, dem Vereinigten Königreich und Preußen auf der Grundlage von bilateralen Abmachungen zwischen den Erziehungsministerien dieser drei Länder ausgetauscht. Noch vor dem Ersten Weltkrieg kam die USA hinzu. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg schlossen sich, soweit mir bekannt, Italien und die französischsprechenden Kantone der Schweiz an. Die Tätigkeit als Assistent war in erster Linie für Studierende der Neueren Sprachen in den höheren Semestern, in Ausnahmefällen auch für Studienreferendare und ganz selten für junge Fremdsprachenlehrer gedacht. In dem jeweils aufnehmenden Land wurden sie einer höheren Schule (Gymnasium) zugeteilt, an der sie mit Schülergruppen ihre Muttersprache als Fremdsprache üben sollten. Dabei ging es in aller erster Linie um das Mündliche, die ge-

sprochene Sprache, und nicht um schriftliche Arbeit. Diese Aufgabe war auf wöchentlich zwölf Unterrichtsstunden begrenzt. Die übrige Zeit stand zu ihrer freien Verfügung. Sie sollten sie dafür nutzen, sich in Sprache und Kultur des Gastlandes fortzubilden. Auch der Besuch in nahe liegenden Universitäten war möglich. Die Tätigkeit als Assistent bot auch Gelegenheit zur Selbstprüfung, ob man für den Lehrberuf geeignet sei. Für ihre Tätigkeit erhielten sie ein Entgelt, von dem sie ihren Lebensunterhalt bestreiten konnten. Ganz nebenbei sind ausländische Assistenten nicht nur selbstständige Individuen, sondern auch Vertreter ihres Heimatlandes. Oft sind sie die ersten Ausländer, mit denen die Schüler in etwas näheren Kontakt kommen und nach denen sie sich das erste – oft sehr lange vorhaltende – Bild vom Heimatland des Assistenten machen.

Die Einrichtung des Assistentenaustauschs muss man als ein Teilergebnis der Reformbewegung des Unterrichts lebender Fremdsprachen sehen, die durch den Alarmruf Wilhelm Viëtors (1850-1918) mit seiner bekannten Schrift *Der Sprachunterricht muss umkehren!* 1882 ausgelöst wurde. »Sein Hauptziel war die Durchsetzung moderner Sprachvorstellungen, insbesondere das Ausgehen von den Lauten an Stelle der Buchstaben und die Betonung des Primats des lebendigen Sprechenkönnens gegenüber der grammatisch zergliedernden Betrachtung.«¹

So selbstverständlich wie heute waren Auslandsaufenthalte für junge Menschen im 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts keineswegs, obwohl solche Aufenthalte an sich für angehende Fremdsprachenlehrer ganz wesentlich sind. Die meisten von ihnen konnten sich jedoch Auslandsaufenthalte finanziell kaum aus eigenen Mitteln leisten. So wurde mit der Einrichtung des Assistentenaustauschs eine unschätzbare Möglichkeit für sie geschaffen, eine Zeit lang im Ausland zu leben und sich vor Ort mit dem Leben, der Sprache und der Kultur des Gastlandes direkt vertraut zu machen. Auf der anderen Seite

1) Walter Hübner: Didaktik der Neueren Sprache, 2. Auflage 1933

wurde Schülern aber auch die Begegnung und Erfahrung mit einem *native speaker* der Sprache, die sie als Fremdsprache lernen, ermöglicht, zumal mit einem jungen Ausländer, der ihnen altersmäßig nahe stand.

Zum ersten Mal hörte ich 1948 durch eine Ansage von Prof. Gerhard Rohlf's etwas von Assistenten für Fremdsprachenunterricht, als ich von 1947 bis 1952 an der Ludwig-Maximilians-Universität in München studierte: Höhere Semester könnten sich für Frankreich bewerben. Da ich noch nicht ein höheres Semester war, kam dies für mich noch nicht in Frage. Allerdings hatte ich das große Glück, für das Studienjahr 1950/51 als *Boursier du Gouvernement Français* an die *Faculté des Lettres de Bordeaux* zu kommen. Dort traf ich einen Deutschen, der als *assistant allemand* am *Lyceé Michel-Montaigne* war und im Übrigen wie wir vier deutschen Staatsstipendiaten an der Universität die Kurse besuchte. Von ihm erfuhr ich auch einiges über seine Tätigkeit am *Lyceé*. Einen Pädagogischen Austauschdienst gab es damals noch nicht. Die Vermittlung erfolgte vielmehr über die jeweilige Militärregierung und die Kultusministerien sowie die Universitäten der jeweiligen Länder.

Ich gehöre zu den seltenen Ausnahmen eines jungen Gymnasiallehrers, der erst nach drei Jahren Berufstätigkeit als Lehrer 1956 eine Stelle als Assistent an zwei *Grammar Schools* in Glasgow, Schottland, annahm unter gewissen finanziellen Einbußen (was ich im Interesse an dem Auslandsaufenthalt ganz bewusst akzeptierte). Allerdings bekam ich als einen kleinen Ausgleich noch einen Lehrauftrag an der Universität Glasgow im *extramural department*. Als Assistent war ich an der *Hutchesons' Boys* und an der *Hutchesons' Girls Grammar School* tätig. Die Vermittlung dieser Assistententätigkeit erfolgte ohne Mitwirkung des PAD, sondern über die Universitäten Glasgow und München. Erst Ende dieses Assistentenjahres kam ich mit dem PAD in Kontakt. Warum die *Hutchesons' Grammar Schools* (zwei nicht-staatliche, so genannte *grant-aided schools* mit alter Tradition) sich nicht auf dem offiziellen Weg um einen deut-

schen Assistenten bemühten, sondern den persönlichen Kontakt zwischen dem schottischen Germanisten Prof. Chambers und dem Münchner Anglisten Prof. Wolfgang Clemens suchten, weiß ich nicht, kann es aber vielleicht ahnen. Wie ich gegen Ende des Schuljahres erfuhr, hatten diese beiden Schulen zuletzt 1939 einen deutschen Assistenten, der beträchtliche Propaganda im Geiste nationalsozialistischer Weltanschauung gemacht haben muss und damit eine sehr schlechte Erinnerung hinterlassen hatte. Man muss dabei wissen, dass zu jener Zeit in der Regel nur der als Lehrer oder Assistent ins Ausland gehen durfte, der sich zu entsprechender NS-Weltanschauung bekannte und bereit war, solche auch im Ausland zu vertreten und zu verbreiten. Aus diesem Grund hatten diese beiden Schulen nach dem Krieg zunächst davon Abstand genommen, wieder einen deutschen Assistenten zu beschäftigen. Als sie sich 1956 dann doch wieder zu einem deutschen Assistenten entschlossen, waren sie diesem gegenüber zunächst recht skeptisch eingestellt.

Ich glaube aber, dass es mir damals gelang zu zeigen, dass es noch andere Deutsche gab als die Vertreter von NS-Weltanschauung. Die freundliche, ja herzliche Aufnahme, die man mir an beiden Schulen bereitete, als ich im Rahmen einer Dienstreise zehn Jahre später wieder nach Glasgow kam, machte sichtbar, welche Erinnerung ich hinterlassen hatte.

Ich gehöre einer Generation an, die den Krieg mitgemacht hat, aber gerade darum, weil sie die Zeit von 1933 bis 1945 zwar sehr jung, aber schon bewusst miterlebt hat, nun durch ihr Verhalten dem Ausland zeigen wollte, dass es noch ein anderes Deutschland als den NS-Staat, dass es noch andere Deutsche als die Vertreter des Nationalsozialismus gab.

Mein Kontakt zum PAD war nunmehr hergestellt, vor allem auch durch meinen einjährigen Aufenthalt 1959/60 als Austauschlehrer in Virginia, USA, vermittelt durch den PAD und die Fulbright-Kommission. So überraschte es nicht direkt, als man mir 1962 die Stelle des Referenten für den Assistentenaustausch anbot, weil die bisherige Referentin sich verändern wollte. Das Bayerische Kultusministerium lehnte jedoch ab, weil es für mich eine andere internationale Tätigkeit vorgesehen hatte. 1965 aber wurde die Stelle des Leiters

des PAD frei. Man bot sie mir an. Mit Einverständnis des Bayerischen Kultusministeriums konnte ich auf dies Angebot eingehen und die Leitung des PAD bis 1973 wahrnehmen. Damals umfasste der PAD drei Referate: 1.) Lehreraustausch, 2.) Assistentenaustausch, 3.) Schüleraustausch. Damit kehrte ich also wieder direkt zum Assistentenaustausch zurück. Ohne diesen Tätigkeitsbereich im Einzelnen beschreiben zu wollen – dafür gab es ja den zuständigen Referenten – möchte ich zwei Dinge in Erinnerung bringen:

In diesen Jahren wurde es möglich, die Teilnehmerzahlen am Assistentenaustausch mit Frankreich und dem Vereinigten Königreich zu verdoppeln, von jeweils etwa 250 Deutschen und etwa 250 Ausländern auf jährlich nahezu 500. Ferner konnte der Assistentenaustausch mit Italien ausgebaut und der mit der französischsprachigen Schweiz aufgenommen werden. Ich will nicht sagen, dass dies mein Verdienst sei, vielmehr ist den zuständigen Erziehungsministerien auf allen Seiten dafür zu danken, dass sie den Ausbau dieses Austausches so gefördert haben.

Während dieser Jahre beim PAD und der Tätigkeit mit den ausländischen Assistenten wurde aufgrund ihrer Berichte deutlich, dass viele Fremdsprachenlehrer an deutschen Gymnasien nicht recht wussten, was sie mit den ausländischen Assistenten anfangen, wie sie sie beschäftigen sollten. Dies gab mir Anlass, in der Zeitschrift »Die Neueren Sprachen« (Heft 9, 1969) folgenden Versuch zu veröffentlichen: »Über die Beschäftigung von Lehrassistenten«. Der damalige Generalsekretär der Kultusministerkonferenz, Ministerialdirigent Kurt Frey, international sehr aufgeschlossen, war davon so beeindruckt, dass er eine Verteilung von Sonderdrucken an sämtliche Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland veranlasste. Es scheint, dass diese Publikation etwas zur Verbesserung der Verhältnisse beigetragen hat. Um 1970 konn-

te man annehmen, dass etwa die Hälfte der Fremdsprachenlehrer an Gymnasien selbst einmal Assistent an einer ausländischen Schule war. Der Idealfall wäre natürlich, wenn alle angehenden Fremdsprachenlehrer einmal diese Erfahrung machen würden.

Mein Kontakt zum PAD und damit natürlich auch zu dem von Assistenten blieb auch dann erhalten, wenn auch aus einer gewissen Distanz, als ich 1974 in die Funktion eines Beraters des Generalsekretärs der Kultusministerkonferenz in internationalen Dingen und eines Leiters des abteilungsunabhängigen, dem Generalsekretär direkt zugeordneten Referats für allgemeine internationale Angelegenheiten berufen wurde. Besonders im Rahmen der einschlägigen binationalen Kulturabkommen sowie der Zusammenarbeit im Rahmen des Europarats und der Europäischen Union spielt auch der Austausch von Lehrern, Fremdsprachenassistenten und Schülern immer wieder eine Rolle. Diese Programme sind damit auch wichtige Elemente auswärtiger Kulturpolitik und können somit einen Beitrag zum Zusammenwachsen Europas und zur internationalen Friedenspolitik leisten.

Mit meiner Pensionierung anlässlich der Erreichung der beamtenrechtlichen Grenze 1988 endete diese Tätigkeit und damit auch meine direkte Beziehung zum Assistentenaustausch. Dabei hege ich jedoch keine Zweifel, dass dieses außerordentlich wertvolle Austauschprogramm sich seither positiv weiter entwickelt hat und sich in diesem Sinne auch gut weiter entwickeln wird. Mehr denn je werden heute Menschen mit hervorragenden Fremdsprachenkenntnissen gebraucht.

Fremdsprachenassistent in Frankreich (1950/51) und Schottland (1956/57).

Hermann Neumeister war Leiter des PAD von 1965 bis 1973.

■ Austausch in Zahlen seit 1952

Entwicklung & Ausweitung

Der Austausch von Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten gehört zu den ältesten schulischen Austauschprogrammen. Die ersten Vereinbarungen zwischen Frankreich und Großbritannien einerseits und Preußen andererseits datieren bereits von 1904/05 (siehe dazu auch den Beitrag ab Seite 67).

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde 1952 der Assistentenaustausch wieder aufgenommen.

Der PAD nahm seine Arbeit zunächst als Zweigstelle des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) in Bonn auf. Zum 1. Oktober 1955 wurde er der Kultusministerkonferenz angegliedert. Seither ist das anfänglich kleine Programm mit ca. 250 Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf seinen heutigen Umfang von jährlich mehr als 2.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmern gewachsen.

Ausweitung des Programms seit 1952/53

Jahr	Beginn des Austauschs mit
1952/53	Frankreich, Großbritannien (Austausch seit 1904/05)
1953/54	USA (Austausch seit 1907)
1954/55	Australien, Republik Irland, Kanada (anglophoner Bereich), Neuseeland
1957/58	Westschweiz
1958/59	Spanien
1959/60	Italien
1960/61	Belgien
1971/72	Niederlande
1984/85	Dänemark
1992/93	Russische Föderation
1999/00	Kanada (Québec)

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Jahr	dt. TN	ausl. TN	Summe
1952/53	135	109	244
1953/54	164	136	300
1954/55	190	198	386
1957/58	287	250	537
1958/59	352	294	646
1959/60	408	323	731
1960/61	499	350	849
1971/72	1.131	835	1.966
1984/85	1.187	1.029	2.216
1992/93	1.525	1.141	2.681
1999/00	1.222	1.127	2.349
2001/03	1.099	988	2.087
2002/03	1.215	1.001	2.216
2003/04	1.322	945	2.267

Inspirierend und beflügelnd

Als Kind erzählte mir mein Vater, damals Direktor des Gymnasiums in Hersbruck bei Nürnberg, auf Spaziergängen im Fränkischen Jura, dass er als junger Mann in Frankreich gewesen war und dass in den Dörfern an der Loire die Leute meinten, er käme aus Ostfrankreich. Als ich im Herbst 1950 nach einem Sprachkurs an der Universität Grenoble über Lourdes nach Paris radelte, besuchte ich auch zwischen Tours und Orleans die Schlösser der Loire. Dabei hatte ich das sichere Gefühl, dass »hier dein 1945 gestorbener Vater gewesen sein muss.« Erst Jahre später entdeckte ich zufällig im Anhang seiner Doktorarbeit seinen Lebenslauf (siehe Faksimile) und fand mein damaliges Gefühl bestätigt: Er war 1906/07 am *Lycée de Vendôme* gewesen: Etwa 20 Jahre später wurde ein ehemaliger Kollege Direktor des heutigen Luitpold-Gymnasiums in München und sandte mir beiliegenden Auszug aus dem Jahresbericht 1913/14. Zufällig war dies 1952 auch meine Referendarschule gewesen.

Nach Beendigung des Referendariats im Juni 1953 verbrachte ich zwei Monate in England per Autostop. Mittlerweile hatte ich eine Assistentenstelle am *Lycee Corneille* in Rouen erhalten, einem ehemaligen Jesuitenkolleg – eine Riesenanlage mit Kapelle, mehreren Innenhöfen, großem Internat und einem Zugang nur über zwei monumentale Portale. Das alles wirkte sehr eindrucksvoll. Also radelte ich Mitte September über *Laon* (mein Cousin hatte dort auf der Festung mehrere Jahre Kriegsgefangenschaft hinter sich gebracht), den *Chemin de Dames* und *Beauvais* nach *Rouen*, wo ich eines Nachmittags ankam und mich beim Concierge am großen Eingangsportal meldete. Ich stellte mich als der neue *Assistant allemand* vor. Er schaute mich an, meinen Rucksack und auch mein Vehikel und sagte »Non, monsieur, ce n'est pas vous.« Dann wandte er sich an die Chefin der Hausmeisterei mit der Bitte um Rat und kam anschließend mit der Bemerkung zurück: »Peut-être, c'est quand même lui. Son courrier est là.« Am übernächsten Tag startete ich wieder per Rad um 21 Uhr und kam in Paris um 6 Uhr an, um an einem internationalen Assistententreffen mit Tanz am Abend teilzunehmen.

Die Assistententätigkeit hatte einige Vorteile: Man konnte etwas verdienen, um im Lande zu leben. Durch die Einbindung in das Berufsleben sind die Kontakte viel intensiver, lebendiger, eindrucksvoller, vielfältiger - und manchmal sogar ein Leben lang befruchtend und bereichernd. Außerdem sind die Konversationsstunden nicht so belastend (teilweise hatte ich ein bis fünf Schüler in der Gruppe), so dass man sich intensiv mit Land und Leuten befassen konnte. Das hat meine Lehrtätigkeit ein ganzes Leben lang inspiriert und beflügelt.

Durch die Verdoppelung der wöchentlichen Stunden gelang es mir, zwischen Ostern und Pfingsten frei zu bekommen. So konnte ich mit einem meiner Schüler eine längere Radtour durch die Normandie und die Bretagne unternehmen. Dieser Schüler brachte mir das Camping bei. Er studierte dann Medizin und ließ sich in St. Brieuc nieder, wo ich ihn Jahrzehnte später auf einer Wanderreise besuchte. Das letzte Mal hörte ich von ihm auf einem Frachter im Pazifik: Eine französische Reisebegleiterin stammte aus St. Brieuc. Ich fragte sie, ob sie Dr. Bris-montier kenne: »Il m'a opérée«, war ihre Antwort...

An der *Faculté des Sciences et des Lettres* (eine Nebenstelle der Universität Caen) lud ich die Studenten der Germanistik wöchentlich zu einem zweistündigen Kurs ein. Zu einem der Teilnehmer, Claude Gillon, habe ich heute noch Kontakt. Im Oktober 2004 besuchte ich ihn im Jura bei Besançon. Zwei Abende wöchentlich arbeitete ich außerdem im Obdachlosenasyl hinter dem Lycée mit.

Da Rouen viele Gymnasien mit Assistenten hatte, war der Kontakt mit den Assisten-

1906/1907

Curriculum vitae.

Hans Beutner wurde am 27. April 1883 zu Weingarts in Oberfranken geboren. Er besuchte die Volksschule seines Geburtsortes und von 1895—1904 das K. Neue Gymnasium in Bamberg. Von 1904—1909 oblag er seinen philosophischen Studien an der K. Ludwig-Maximilians-Universität München und hörte besonders die Kollegen der Herren Professoren Dr. Schölk und Dr. Breymann. In diese Zeit (1906—1907) fällt sein achtmonatlicher Aufenthalt als »assistant allemand« am lycée de Vendôme (Loir-Et-Cher). In den Jahren 1907 und 1908 bestand er den ersten Abschnitt in den neueren Sprachen. Von 1909—1911 war er Realschullehrer an der berechtigten Privatschule von Dr. Barth in Leipzig. Die Sommerferien 1910 verbrachte er in den Bibliotheken von London, Oxford und Cambridge. Von 1911—1912 besuchte er das pädagogisch-didaktische Seminar am Real- und Reformgymnasium Nürnberg unter Leitung von Herrn Oberstudienrat Rektor Dr. Zwargner und Herrn Konrektor Dr. Ackermann. 1912—1913 war er als wissenschaftlicher Lehrer an den beiden Landesziehungsheimen Hainbünd in Thüringen (Mittelstufe) und Schloß Bieberstein in der Rhön (Oberstufe) tätig, die beide unter Führung ihres Gründers Herrn Dr. Hermann Lietz stehen. Vom 1. September 1913 ab wurde er durch Entschloßung des K. Bayerischen Staatsministeriums der K. Luitpoldkreischule in München als Assistent beigegeben.

ten aus Ländern wie Kanada, England, Schottland und Spanien, Italien eine weitere Quelle der Bereicherung. Es gab sogar einen gemeinsamen Stammtisch, zusammen mit französischen Studenten. Natürlich waren Assistentinnen und Studentinnen auch zugelassen.

Während der Nacht konnte man in das *Lycée Corneille*, diese Burg der Civilisation française, nur nach Läuten eingelassen werden. War der Nachtwächter aber auf seinem Kontrollgang durch die Anlage, der etwa eine Stunde dauerte, kam man nicht hinein. Einmal schlief der schottische Assistent beim Warten vor dem Portal ein und wurde erst in den Morgenstunden entdeckt.

Bei Rückkehr nach München am vorletzten Ferientag teilte mir meine Mutter mit, dass für mich eine Stelle an einem Straubinger Gymnasium vorgesehen sei. Das Ministerium verhandelte mit meiner Mutter, da ich ohnehin nicht greifbar war. Kaum hatte ich meine Lehrtätigkeit dort aufgenommen, kam mir der Gedanke, dass es vernünftiger wäre, als Assistent weniger zu verdienen und ein Jahr in England zu verbringen.

Zu einem Bewerbungsgespräch kam *Her Majesty's Inspector* ins Kultusministerium. Er fragte mich, ob nicht mein zweijähriger Aufenthalt in den USA von 1948 bis 1950, wo ich an der *St. Bonaventure University*, New York, studierte, mein Englisch verdorben hätte. Meine Antwort: »In den Vereinigten Staaten dach-

ten die Leute, ich käme aus Kanada, zumindest hätte ich definitiv einen englischen Akzent. Hingegen in England hörte ich immer wieder, ich hätte einen deutlichen amerikanischen Akzent.« Hierauf der *Inspector*: »Probably you are somewhere mid-Atlantic.« Ich erhielt eine Stelle in *Leicester* in den Midlands. Dort wurde ich gut aufgenommen. Unterkunft fand ich in einem Haus für junge Männer, einem TOCH. Einer meiner Schüler glaubt, dass ich die Grundlage für seine Laufbahn als Universitätsprofessor für Mittelhochdeutsch in London legte (siehe den Beitrag von John Flood auf Seite 43). Der Aufenthalt war genauso aufregend und anregend wie das Jahr in Rouen. Ich hielt Vorträge über München und Stuttgart im TOCH und auch an der *Public School* von Uppingham. An Wochenenden fuhr ich per Autostop nach Stratford zum Besuch von Shakespeare-Aufführungen. Und wen treffe ich an Ostern, während des Besuchs eines Konzerts in der Royal Festival Hall? Meinen Vorgänger als *Assistant allemand* am *Lycée Corneille*. Direktor Hector Gaskell war übrigens so am Austausch mit Deutschland (Bayern) interessiert, dass ich die erste meiner zahlreichen Englandfahrten 1961 mit Schülern einer 11. Klasse nach Leicester machte.

Der Autor, StD i.R., war Fremdsprachenassistent in Frankreich (1953/54) und England (1955/56).

»Was die Sprachfortschritte betrifft, kann man einfach sagen, dass ich in den sechs Monaten hier in Deutschland mehr gelernt habe, als in sechs Studienjahren in Italien. Ich kannte die Grammatik schon gut, aber ich konnte nur ganz langsam sprechen und fast nichts verstehen. Jetzt spreche ich schon viel flüssiger und verstehe genug, um mich gut zu unterhalten. Mein allgemeines Fazit ist sehr positiv. Die Erfahrungen in der Schule sind für mich ungedingt notwendig, weil ich Lehrerin werden möchte. Im Hinblick auf meine Persönlichkeit, dass diese Jahr mich unabhängiger gemacht hat: ich habe gelernt, allein zu wohnen, ohne jemand, mit dem ich bei Schwierigkeiten rechnen könnte und das finde ich wichtig für den eigenen Charakter.«

Carla Caramuta, Fremdsprachenassistentin aus Italien

Eine nachhaltige Prägung

In der Zeit von November 1955 bis Juni 1956 habe ich als Fremdsprachenassistentin für Deutsch in Epernay/Champagne zugebracht. Die Initiative erwuchs aus der Städtepartnerschaft und dem seit 1953 laufenden Schüleraustausch zwischen meiner Heimatstadt Ettligen und der französischen Stadt Epernay. Dieser Tatsache war es zu verdanken, dass ich mich bereits als Studentin des zweiten Semesters bewerben durfte. Nach einem Bewerbungsgespräch und einem Einführungslehrgang konnte ich als Neunzehnjährige die Arbeit am *Cours Complémentaire*, einer Mittelschule für Mädchen mit Vorbereitungsklasse für die *Ecole Normale*, das damalige Lehrerinnenseminar, antreten. Diese Schulform gibt es heute nicht mehr in Frankreich.

Pädagogische Erfahrungen

In Deutschland begegnete man meiner Absicht, ohne pädagogische Erfahrung in Frankreich unterrichten zu wollen, vielfach mit Skepsis. Ermutigend wirkte hingegen der französische Leiter des Schüleraustauschs, Germanist am Epernayer Collège. Er versprach mir jegliche Unterstützung mit Unterrichtsmaterialien und methodischen Hinweisen. Diese Ermutigung sowie auch die Anregungen aus dem Einführungskurs verbanden sich mit meiner Vorfreude auf einen längeren Aufenthalt in Frankreich. Für Bedenken, das Wagnis könne zu groß sein, blieb daher kein Raum.

Meine Arbeit in Epernay bestand in zwölf Stunden *Conversation allemande*. Dieser Auftrag ließ methodische und inhaltliche Freiheit zu und erlaubte, auf Wünsche der Lernenden einzugehen. Besondere Resonanz fand die Bearbeitung und Einstudierung des Märchens »Schwan kleb an« als Theaterstück. Die gelungene Aufführung auf dem Schulhof ließ etwaige Zweifel an der Effizienz eines damals ungewöhnlich erscheinenden spielerischen (und daher nicht immer geräuschlosen) Unterrichts verstummen. Die Kinder spielten in deutscher Sprache Theater. Das war neu.

Weniger gelang ein Ausgang zum Wochenmarkt, um dort den Schülerinnen Gemüse- und Obstnamen verbunden mit »konkreter Anschauung« zu vermitteln. Die Marktfrauen

fühlten sich durch unsere Belagerung der Stände behindert und vertrieben uns lauthals. Als das Thema »Markt« wieder auf dem Programm stand, wählte ich weniger gefährliche methodische Verfahren.

Besonders aufregend war der Besuch des *Inspecteur d'allemand*. Glücklicherweise hatte ich ein Thema vorbereitet, das Schülerinnen und Assistentin gleichermaßen Freude machte: Geschichten von Till Eulenspiegel. Mag das Lob nach der Unterrichtsstunde seiner Überzeugung entsprochen haben oder mag es nur eine Freundlichkeit der jungen Ausländerin gegenüber gewesen sein: Gewiss ist, dass es beflügelte und mir über manche Tiefen der weiteren Ausbildung zur Gymnasiallehrerin hinweg geholfen hat.

Menschlich-politische Erfahrungen

Meine Tätigkeit als Fremdsprachenassistentin fand zu einer Zeit statt, als die deutsch-französische Freundschaft noch keineswegs eine Normalität war wie heute. Der Elysée-Vertrag wurde erst im Jahr 1963 geschlossen. Zur Zeit meines Aufenthaltes erinnerten sich meine Gesprächspartner noch sehr genau an den Krieg und sprachen die Deutsche immer wieder darauf an. Aber diese Erinnerung verband sich in aller Regel mit Freundlichkeit der nachwachsenden Generation gegenüber und mit dem Ausdruck der Erleichterung, dass die Feindschaft überwunden war. Meine Tätigkeit als Fremdsprachenassistentin wurde, ähnlich wie Schüleraustausch, als frohes Zeichen des Neubeginns gewertet. In dieser Einstellung waren sich viele Einwohner der Stadt und die Verantwortlichen, Bürgermeister, Pfarrer und Leiterin des *Cours Complémentaire*, einig. Sie kamen mir mit großer Offenheit entgegen und sahen in der Begegnung der deutschen und französischen Jugend eine Aufgabe, der sie sich mit Verantwortung und Bereitschaft zum Verständnis stellten.

Nachhaltige Prägung durch die Tätigkeit

Die Einsicht, welche Bedeutung dieser Aufenthalt für mich beinhaltete und welche Aufgabe mir dabei auch als Repräsentantin meines Landes zufiel, wurde mir erst nach

und nach deutlich, und sie verband sich zunehmend mit Dankbarkeit denen gegenüber, die diese Erfahrungen ermöglichten.

- Die Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten lernen selbst sehr Wesentliches für ihre zukünftige Arbeit, indem sie ihre sprachlichen und landeskundlichen Kenntnisse vertiefen, interkulturelle Erfahrungen erwerben und ihre pädagogischen Talente erproben.



Zu Beginn der Assistenzzeit begrüßten der Bürgermeister der Stadt (auf dem Foto links während seiner Ansprache) und die Schulleiterin (im rechten Bild ganz rechts) die Assistentin (im rechten Bild rechts neben der Statue der Marianne).

- Durch ihre Tätigkeit bringen sie ein Element der Authentizität in das Sprachenlernen ein und machen die Lernenden mit einer anderen Lehr- und Lernkultur bekannt.
- Sie stehen hinsichtlich Alter und Ausbildung zwischen der Generation der Lernenden und der der Lehrkräfte. Sie können dadurch ein den jugendlichen Lernern nahe stehenden »junges« Bild des eigenen Landes ver-

mitteln, wie sie nach ihrer Rückkehr auch ihre Erfahrungen mit Jugendlichen des Partnerlandes weitergeben können.

- Als Mittler zwischen ihrem Land und dem Partnerland können sie Kontakte zwischen Schulen herstellen und Begegnungen anbahnen.

Speziell für den deutsch-französischen Kontext, den ich kennen gelernt habe, ist zu sagen: Das Verhältnis zwischen Deutschland und Frankreich ist durch besondere Verträge und Abkommen gefestigt. Regelmäßige Begegnungen auf politischer Ebene bestärken diese Beziehung. Aber Freundschaft und Verständnis zwischen Staaten bedürfen der nachhaltigen Mitwirkung der Bürgerinnen und Bürger. Gerade die nachwachsende Generation braucht persönliche Erfahrung der Partner. Wie Schüleraustausch ist auch die Tätigkeit von Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten ein Element der Konkretisierung von Partnerschaft und Begegnung.

Dem PAD ist zu danken, dass er diese bereits seit 100 Jahren bestehende Art der Werbung für die deutsche Sprache und Kultur unterstützt und die Vertiefung der Kenntnis von Sprache und Kultur der Partnerländer fördert. Alles Gute für die Zukunft bei dieser wichtigen und verantwortungsvollen Tätigkeit.

Fremdsprachenassistentin in Frankreich 1955/56.

Dr. Ingeborg Christ, MinRätin i.R., war viele Jahre im Kultusministerium Nordrhein-Westfalen tätig.

»Mit meinem Jahr als Fremdsprachenassistent bin ich mehr als zufrieden. Meiner Meinung nach ist dieses Programm eine ganz tolle (vielleicht die beste) Möglichkeit für junge Leute, das Leben in anderen Ländern nicht nur zu sehen, sondern selbst zu erleben. Das Programm ist, abgesehen von Kleinigkeiten, sehr gut organisiert, und ich hoffe, dass es noch lange existiert.«
Wladimir Spiridonow, Fremdsprachenassistent aus der Russischen Föderation

Ostern 1960 in Ost-Berlin

Vor 45 Jahren durfte ich mein Studium der Germanistik und Romanistik auf der Universität Nottingham unterbrechen und das Studienjahr 1959/60 als Assistent für Englisch an der Hebbelschule, einem fremdsprachlich-mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium, in Kiel verbringen. Die Vorbereitung auf diese Tätigkeit war, gelinde gesagt, minimal. Zwar konnte ich auf Erfahrungen mit Fremdsprachenassistenten (einem behäbigen Franzosen, einem fränkischen Weltenbummler und einem bayrischen Balletttänzer) aus meiner eigenen Schulzeit zurückgreifen, aber sonst wurde uns Aspiranten nur ein kurzer Einführungskurs in England geboten – ich erinnere mich an einen geisttötenden Vortrag über »the Rule of Law« bei strahlendem Sonnenschein unter den Eichen am geschichtsträchtigen Ort Runnymede an der Themse, auch wurde uns gesagt, wir sollten darauf gefasst sein, dass die Schüler in Schleswig-Holstein die englischen Wörter man und men jeweils als men und min aussprachen – kürzer und bündiger hätte die Vorbereitung auf den Sprachunterricht wohl nicht ausfallen können! Zum Glück hatte die Hebbelschule schon gute Erfahrung mit dem Umgang mit Assistenten. Mein unmittelbarer Vorgänger dort war Donald Watson, Mitbegründer des englischen Deutschlehrerverbands ATG (»Association of Teachers of German«). Gut war, dass die Schule ihre Assistenten im kurz davor von Bundespräsident Theodor Heuss eingeweihten »Internationalen Studentenheim Christian-Albrecht-Haus« unterbringen konnte, was einem das Einleben wesentlich erleichterte. Auch war es dort sehr preiswert: 102 DM für Miete mit Frühstück und Abendessen bei einem Monatsgehalt von 360 DM (hinzu kamen Nebeneinkünfte u.a. aus Nachhilfeunterricht, Übersetzungsaufträgen, so dass ich im Vergleich zu den meisten meiner deutschen Kommilitonen und Kommilitoninnen finanziell wirklich gut gestellt war).

Die Arbeit an der Schule war – zunächst wenigstens – keineswegs leicht. Ich war z.B. noch nicht gewohnt, schon um 8 Uhr frisch und munter anzutreten (ich habe den leisen Verdacht, dass mancher Kollege in der rauhen Winterszeit an der Ostsee den Assisten-

ten gerne in die erste Stunde einsetzte, damit er selber noch in aller Ruhe ein gemütliches Frühstück zu Hause genießen konnte). Einige Schüler, selbst in der Unterprima, waren älter als ich (ich war gerade erst 21 geworden), und statt mit den versprochenen »kleinen Gruppen« wurde ich immer mit ganzen Klassen konfrontiert. Der Englischunterricht richtete sich hauptsächlich nach dem bewährten Buch »Britain and America«, doch hinzu kam in der Tertia zum Beispiel selbstverständlich die Lektüre von »Robin Hood« (schließlich war die Robin Hood-Stadt Nottingham meine zweite Heimat geworden!), und in der Oberstufe wurde – wohl wegen des offenkundigen anti-kommunistischen Inhalts – George Orwells »Animal Farm« gelesen. Auch hatte ich regelmäßig kleinere Vorträge über verschiedene Aspekte des Lebens in England zu halten, deren Ausarbeitung zwar viel Zeit in Anspruch nahm, jedoch eine gute Vorbereitung auf die spätere Hochschullaufbahn war. Trotzdem hatte ich genug Freizeit übrig, mich an der Kieler Universität als Gasthörer einzuschreiben und nachmittags meinen wissenschaftlichen Interessen nachzugehen. Dazu gehörte u.a. die Beschäftigung mit dem Plattdeutschen, das damals noch jedenfalls in der Umgebung von Kiel und mitunter auch im Lehrerzimmer 'gesnackt' wurde. Die Abiturientenentlassungsfeier ist mir lebhaft in Erinnerung geblieben: Nach einem Vortrag über »Goethes Erlebnis des Schönen in Italien« (einige hätten sicher lieber etwas über Goethes Erlebnis der Schönen in Italien gehört!), sprach der Direktor, ein vornehmer älterer Herr alten Stils, über »unser geteiltes Vaterland«: gemeint war nicht Deutschland, sondern – zu meiner Überraschung – Schleswig, und die Feier endete mit dem Absingen der »Nationalhymne« »Schleswig-Holstein meerumschlungen«. Um uns Ausländer mit der Realität des »zweigeteilten« oder wie es oft hieß »dreigeteilten Deutschland« (BRD, DDR oder 'SBZ' – Sowjetische Besatzungszone – und die »verlorenen Ostgebiete«) zu konfrontieren, fand Ostern 1960 ein Treffen der englischen Assistenten in West-Berlin statt. Auch das war ein

Erlebnis: sechsstündige Bahnfahrt von Kiel durch die »so genannte 'DDR'« nach Berlin Zoo, Unterbringung in einem DRK-Heim, tagsüber Vorträge zur politischen Bildung und kulturelle Veranstaltungen, abendliche Abstecher nach Ost-Berlin (noch vor dem Bau der Mauer) mit Geldwechsel 1 West-Mark gegen 5 Ost-Mark... Überhaupt habe ich in diesem Jahr als Assistent erfreulich viel erlebt und gelernt, und den über all die Jahre aufrecht erhaltenen Kontakt mit vie-

len Freunden von damals schätze ich immer noch sehr.

Fremdsprachenassistent in Kiel 1959/60.

Professor John Flood war Lektor für Englisch an der Universität Erlangen-Nürnberg, lehrte 1964 bis 1979 ältere Germanistik und deutsche Sprachgeschichte an der Universität Nottingham und am King's College London und war von 1979 bis zu seiner Emeritierung 2002 Vizedirektor des Institute of Germanic Studies, University of London.

»Ich persönlich fühle mich am Ende meines Assistentenjahres um viele entscheidende Erfahrungen reicher. Einmal ganz abgesehen von meinem eigenen sprachlichen Gewinn in Bezug auf die französische Sprache und dem Erleben eines anderen kulturellen Hintergrundes hat mir der Blick hinter die Kulissen der Schulschwierigkeit dabei geholfen, ein umfassenderes und sicherlich realistischeres Bild von meinem zukünftigen Beruf zu erwerben. Dabei bin ich erleichtert darüber, dass ich mich dennoch in meinem Entschluss, Lehrerin zu werden, bestärkt fühle.«

Sandra Feuge, Fremdsprachenassistentin in der Schweiz

■ Peter H. Stoldt

Im Shakespeare-Jahr 1964 in 'Brum'

Give and take: wie oft habe ich dies in Auswahlinterviews in Bremen und in England betont in meinen 25 Jahren als Austauschreferent. Und mein eigenes Assistenten-Jahr vor vier Jahrzehnten? Ich gestehe, dass ich viel mehr für mich und mein späteres Berufsleben mitgenommen als den 3rd and 4th years gegeben habe in *Sir Wilfrid Martineau* in Yardley, Birmingham.

Bei der jetzigen Suche nach Unterlagen stöberte ich zu meiner eigenen Überraschung in der hintersten Ecke eines Schrankfaches längst vergessene Wochen-Notizen auf, englisch abgefasst, wie es sich für einen Fremdsprachen-Assistenten gehört, der seine Sprachkenntnisse verbessern möchte.

Für die erste Woche notierte ich: »My first impressions were rather miserable; most of all the busride through the most detestable parts of B'ham made me feel almost sick for 2 or 3 days.« Birmingham war damals eine hässliche Stadt, kaum zu vergleichen mit heute; vielleicht eine Motivation zur Nutzung jeder mir gebotenen Gelegenheit, England sonst kennen zu lernen.

Über die Schule notierte ich: »As I mostly stay in the Upper School, I have got acquainted with many of its members of staff. They are younger than in Germany, more familiar with one another and of more relaxed manners (sitting around in their breaks, the inevitable cup of tea underneath the chairs they are more lying than sitting in, making jokes and humorous statements on any subject whatsoever).«

Die Erinnerungen an die 3rd and 4th years sind *blass*; reine Freude kann es nicht gewesen sein. Ich lernte englischen Jugend-Slang und auch, mich englisch schimpfend zu behaupten. Diese Erfahrungen führten zu meiner ersten Veröffentlichung überhaupt; Grundlage für alle späteren Verbindungen zu Verlagen.

Wenn auch der Schulleiter seine Augenbrauen hochzog, als ich ihm die Pläne für meine II. Examensarbeit darstellte (Vergleich des Geschichtsunterrichts für Schüler der ausge-

henden Sekundarstufe I in England und Deutschland), war er es doch, der mir die Türen öffnete zu Unterrichts-Hospitationen – mehr als 40 wurden es – an so unterschiedlichen Schulen wie *Sheldon Comprehensive*, *Waverley Grammar*, die *direct-grant* Schulen *King Edward 's* sowie *King Edward 's High* (für Mädchen), *Rugby Boarding School*. Hinzu gesellten sich Gespräche mit Geschichtsbuchautoren, Inspektoren, Kommunalpolitikern, MPs in Westminster. Nach Abschluss des II. Examens – zurück in Deutschland – übernahm übrigens das Braunschweiger Internationale Schulbuchinstitut 1965 die Veröffentlichung des theoretischen Teils der Arbeit.

Give and take hielten sich die Waage – denke ich – in der ganz besonderen Chance, die sich mir bot, als ich einen 6th form Schüler über Monate hin in europäischer Geschichte unterrichten durfte; tutorial eher als Unterricht. Und immer wenn wir auf dem Schulgelände dem Essensgeruch von *mutton and mince sauce* begegneten, wichen wir gemeinsam aus in einen kleinen Pub: meist zu *baked beans and pork pie*.

Wie alle Schulen besaß auch *Sir Wilfrid Martineau* ein höchst lebendiges außerunterrichtliches Programm. Die Badminton-, Foto- und Theatergruppe besuchte ich recht häufig, und die *adventure group*. An drei *outing weekends* denke ich gern: Gemeinsam wanderten Schüler und Lehrkräfte (mit Übernachtung in Hütten) in North Wales und im Peak Distrikt.

Der Mahnung eingedenk, wir seien jederzeit Botschafter unseres Landes, ließ ich mich gern auch in andere Schulen einladen, vor *clubs* und *societies* kleine Vorträge zu halten; anfangs verbunden mit ungeheurem Vorbereitungsauf-



wand, später zunehmend lockerer. Deutlich mehr konnte ich für mich selbst mitnehmen durch die Teilnahme am *Diploma of English Study Course* zusammen nur mit einer Dänin und einem indischen Schriftsteller, der mich beim Tee auf seiner Bude als Test-Zuhörer seiner neuen Buchkapitel zu nutzen wusste.

Mit der Theatergruppe fuhren wir zu Aufführungen in Birmingham, Coventry und vor allem in Stratford. Die Shakespeare-Aufführungen anlässlich seines 400. Geburtstags sind bis heute unvergesslich. Die großformatigen Programmhefte haben bislang jeden Umzug und jedes Ausmisten von Schrankraum überstanden: *Julius Caesar*, *The Tempest*, *Richard III* (mit Ian Holm), *Comedy of Errors*, *Midsummer Night's Dream*, *Othello* (mit Sir

Lawrence Olivier), *Richard II*, *Henry IV parts 1 and 2* (mit Hugh Griffith und Eric Porter).

Deutschsprachige Tonbandaufnahmen für den Unterricht bildeten den Auslöser für völlig Ungeplantes. Wo immer ich in Schulen und auf *trips* durch England es technisch bewerkstelligen konnte, sammelte ich Aufnahmen von regionalen Dialekten: Schottische Stimmen und walisische, auch gälische. Daneben Yorkshire, Devon, Somerset, Irland – und natürlich Cockney. Nur – wer hört heute noch Tonbandspulen ab?

Fremdsprachenassistent in England 1964/65.

Der Autor war viele Jahre Austauschreferent in Bremen und damit auch für das Fremdsprachenassistentenprogramm zuständig.

»Die Assistentenzeit in Belgien war für mich in vielerlei Hinsicht eine interessante, bereichernde, wunderschöne und unvergessliche Erfahrung. Ich habe nicht nur meine Französischkenntnisse verbessert, sondern auch in pädagogisch-didaktischer und sozialer Hinsicht einiges dazugelernt. Anfangs fühlte ich mich angesichts der Tatsache in einem Gymnasium pubertierende oder fast volljährige Schüler zu unterrichten völlig überfordert, da ich in meinen bisherigen Schulpraktika immer nur mit „kleineren, lieben“ Grundschulern gearbeitet hatte. Doch Dank der Herzlichkeit, Offenheit und Hilfe meiner Betreuer und der Schüler wurde mir diese Angst schnell genommen.«

Christine Mrozek, Fremdsprachenassistentin in Belgien

Geografischer Glücksfall

Meine Tätigkeit als *foreign language assistant teacher* liegt mit 38 Jahren schon sehr lange zurück. Die Erinnerung an sie ist aber keineswegs verblasst. Dieses hängt mit der nachträglich als richtig und klug zu bewertenden Entscheidung zusammen, mich für Schottland zu bewerben. Während des Anglistikstudiums war ich in den Semesterferien oft genug in England gewesen, den Norden der Insel kannte ich hingegen gar nicht.

Die Bewerbung war erfolgreich. Und so machte ich mich nach dem 1. Staatsexamen vor Antritt der zweiten Phase der Lehrerausbildung im Sommer 1967 auf den Weg. Zwar nicht, wie gehofft, in eine der beiden schottischen Metropolen Glasgow oder Edinburgh, sondern in die geografisch zwischen beiden verkehrsgünstig gelegene Provinzstadt Stirling. Sie erwies sich sehr bald als Glücksfall. Es war weder schwer, eine kleine möblierte Wohnung zu finden, noch war es schwierig, die Bekanntschaft von Einheimischen zu machen. Der Einsatz an einer zweiten Schule etwas außerhalb von Stirling verdoppelte zudem die beruflichen Kontakte, ermöglichte schulische Vergleiche und brachte sehr viel Abwechslung in den Alltag.

In landeskundlicher Hinsicht haben das Jahr in Schottland und eine von dort gestartete zweiwöchige Erkundung der irischen Insel nicht nur die Sprachkompetenz beträchtlich erhöht, sondern zugleich das Gehör für unterschiedliche englische Sprachvarianten sensibilisiert.

In beruflicher Hinsicht war das Jahr als Fremdsprachenassistentin eine bestmögliche Vorbereitung auf den angestrebten Beruf. Fremdsprachlich sicher und pädagogisch schon ein wenig erfahren, verursachten mir weder der Einstieg in die Referendarausbildung noch diese selbst größere Sorgen.

Das wertvollste persönliche Ergebnis ist jedoch eine inzwischen 38 Jahre andauernde großartige Freundschaft mit Margaret und Ian, einem gleichaltrigen schottischen Ehepaar. Vergleichbare berufliche Entwicklungen, un-

zählige Briefe und viele gegenseitige Besuche haben die Verbindung vertieft und die Beziehung für beide Seiten kostbar gemacht. Als Vierter im Bunde ist mein Mann seit 1970 voll einbezogen. Als Ruheständler haben wir noch viele deutsch-schottische Pläne, auf die wir uns gemeinsam freuen.

Die eigenen Erfahrungen, die besser nicht sein könnten, münden in den Wunsch, dass dem Programm ein weiteres Jahrhundert und viele Tausende aufgeschlossener Teilnehmer sicher sein mögen! Da ein Programm nur dann zum Selbstläufer werden kann, wenn es sowohl von der Idee her attraktiv ist als auch umsichtig und vorausschauend gemanagt wird, wünsche ich allen, die im PAD dafür Verantwortung tragen, auch weiterhin eine glückliche Hand. Zugleich sei allen ein herzliches Dankeschön gesagt.

*Fremdsprachenassistentin 1967/68 in Schottland.
Lilo Hotz-Demmler, Min'Rätin, bis Ende 2004
Referatsleiterin für internationale Angelegenheiten im Hessischen Kultusministerium.*



■ Georg Strehl

Testfall für den Unterricht

Auch heute, so viele Jahre danach, denke ich noch gerne an meine Zeit in Aberdeen, die eine prägende und entscheidende Phase in meinem Leben war. Ich stehe nun fast am Ende meiner schulischen Laufbahn. In wenigen Jahren werde ich mich von meinem Posten als Fachbetreuer Englisch am Friedrich-Rückert-Gymnasium in Ebern in den Ruhestand verabschieden. Aber selbst diesen Einschnitt werden die damals in Aberdeen geknüpften Kontakte überdauern.

Ich war Anglistikstudent in Regensburg, als mich einer der Dozenten auf das Programm des Pädagogischen Austauschdienstes aufmerksam machte. Ich war sofort von dem Gedanken angetan, meine Englischkenntnisse in Großbritannien zu verbessern und zugleich zu testen, ob denn der Unterricht an einer Schule wirklich das Richtige für mich sei.

Ich bewarb mich für Aberdeen, da dies die Partnerstadt Regensburgs in Schottland war – und wenige Monate später fand ich mich vor den Schülern der altherwürdigen *Aberdeen Academy* wieder.

Die Arbeit dort war nicht immer leicht, da ich wegen Lehrermangel – wie aktuell – nicht kleine Gruppen und Konversationskurse unterrichtete, sondern ganze Klassen. Aber es hat trotzdem großen Spaß gemacht und ich habe (fast) jeden einzelnen Tag genossen. Am Ende dieses Jahres war ich mir ganz sicher, dass die Schule das Richtige für mich war und hatte zudem ein Maß an Sprachkompetenz erworben, besonders natürlich im Bereich von Aussprache und Idiomatik, das kein Fachstudium an einer Universität in Deutschland vermitteln konnte. Und, was für mich als Student auch sehr interessant war, die Sache wurde ganz anständig bezahlt.

In den folgenden Jahren habe ich unendlich viel von meinen schottischen Erfahrungen und Erinnerungen profitiert. Zu Beginn meines Referendariats hatte ich schon ein Jahr Berufspraxis und konnte auf die für einen Fremdsprachenlehrer unerlässliche Geläufigkeit und Sicherheit im Ausdruck zurückgreifen.

Über die Jahre hinweg bin ich im ständigen Erfahrungs- und Gedankenaustausch mit schottischen Kollegen geblieben, ich habe die *English Assistants*, die es früher einmal an unserer Schule gab, gern und verständnisvoll betreut, und ich habe dem Friedrich-Rückert-Gymnasium eine Partnerschule in Schottland, die *Forfar Academy* in der Nähe von Dundee, vermittelt. Dieser bayerisch-schottische Schüleraustausch läuft nun schon seit 15 Jahren erfolgreich.

Anfang der neunziger Jahre bin ich im Rahmen eines vom Bayerischen Kultusministerium organisierten Lehreraustauschs an meine 'alte' Schule zurückgegangen und habe dort sechs Wochen unterrichtet. Es war eine faszinierende Erfahrung, vor schottischen Kindern zu stehen, deren Eltern vielleicht auch schon meine Schüler waren. Dabei habe ich bei einem Kollegen und Freund gewohnt, der inzwischen *Head of Department* an der *Hazlehead Academy* war.

Auch privat wirkt meine Zeit als German Assistant in Schottland immer noch stark nach. Ich habe bis heute engen Kontakt zu schottischen Kollegen, die längst gute Freunde geworden sind. Ich bekomme immer wieder Besuch aus Schottland. Und wenn mir der ganze Rummel um Schulreform, PISA und G8 zuviel wird, habe ich die Möglichkeit, mich in das alte Fischerhaus eines Freundes in Shielraig am Loch Torridon zu flüchten, mit einem Glas Glen Fiddich in der Hand aufs verregnete Meer zu blicken und so all der Hektik wenigstens für einige Zeit zu entkommen.

Übrigens habe ich während meiner Assistentenzeit bei einer Veranstaltung des British Council, das sich um ausländische Studenten und Assistenten kümmerte, eine bezaubernde Frau aus Brasilien getroffen, mit der ich heute noch verheiratet bin.

Fremdsprachenassistent in Schottland 1969/70.

■ Martin Böniger

Woodside Secondary School

Ein Schuljahr als Sprachassistent in Großbritannien an einer Schule zu verbringen, war für mich als Student ein verlockendes Angebot. Der Lebensunterhalt war auch ohne den elterlichen Scheck gesichert, die unterrichtlichen Verpflichtungen waren überschaubar, so dass zum Lesen, zum vertiefenden Arbeiten und Leben noch sehr viel Zeit bleiben würde. Das Vorstudium war abgeschlossen, die damals freiwilligen Zwischenprüfungen waren absolviert, die Staatsarbeit sollte vorbereitet werden, und schließlich wollte ich Land und Leute kennen lernen.

Aus heutiger Sicht bedeutete dieses Jahr als Fremdsprachenassistent die einmalige Chance, in der Zielsprache die sprachlich kommunikative Kompetenz zu erwerben, die die Universität zwar erwartete, aber niemals vermittelte, die jedoch für das Examen und die Referendarzeit sowie die spätere Schulpraxis absolut notwendig waren und sind. Außerdem erhielten alle Fremdsprachenassistentinnen und Fremdsprachenassistenten die Chance eines Schulpraktikums mit sehr vielen Experimentiermöglichkeiten, um vor einer Lerngruppe die Sicherheit zu erwerben, die man später für die tägliche Schulroutine brauchte.

Schottland sollte es sein, aber die Stadt und Region Glasgow war nicht der Ort, den man sich Anfang der siebziger Jahre als Wohn- und Arbeitsort wünschte. Gerade Glasgow aber, eine Stadt, die sich damals im gesellschaftlichen Umbruch befand, erwies sich als Glücksfall. Theater, Arts Centres, Universität, Colleges und die Nähe zu Edinburgh boten vielerlei Abwechslung im Vergleich zu Deutschland. Arbeitslosigkeit, Einwanderung und soziale Probleme spiegelten sich täglich in der Schule wider. Dabei hatten wir doch in unseren Deutschgruppen ein viel einfacheres Arbeiten als unsere Kolleginnen und Kollegen, die Französischunterricht erteilten. Deutsch galt schon damals ein schwieriges und elitäres Fach, das in der Regel nur von fleißigen und motivierten Schülerinnen und Schülern belegt wurde. Die Anfangsklassen waren groß, aber die Schule bot in der Oberstufe sogar Einzelunterricht an.

Die Schulbehörde war sich dieser Probleme bewusst und war sehr besorgt, uns Hil-

fen und Materialien zu geben, damit wir »Anfänger« auch an den Schulen bestehen konnten. Jeder hatte seinen Mentor. Wir Sprachassistenten aus allen europäischen Ländern erhielten einen Einführungskurs und wurden mehrfach zu Fortbildungen eingeladen. Daneben gab es *French* oder *German Days* zum Erfahrungsaustausch, gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen im Teacher Training Programm. An einem Samstag zu Beginn unserer Unterrichtszeit konnten wir an einer Fahrt auf einem historischen Raddampfer auf dem Clyde teilnehmen, die uns tiefe Einblicke in die Probleme der Region bot. An der *Glasgow University* wurde für Interessierte ein Übersetzungskurs eingerichtet.

Heute möchte ich an dieser Stelle den verantwortlichen Kollegen der Erziehungsbehörde ein großes Kompliment machen. Sie haben im Rahmen ihrer Möglichkeiten alles versucht, damit unsere Tätigkeit ein Erfolg wurde und wir möglichst viele Erfahrungen aus unserem Aufenthalt mitnehmen konnten. Diese halfen mir später sowohl in der Schule als auch bei meiner Tätigkeit als Austauschreferent. Die Kontakte, die damals geknüpft wurden, unterstützten viele Jahre später die Zusammenarbeit zwischen dem Land Baden-Württemberg mit der Region Strathclyde beim Aufbau eines europäischen Kooperationsprojektes sowie Lehrerfortbildungsveranstaltung im Rahmen des SOKRATES-Programms.

Ich hatte das Glück, im Vorfeld bereits die Erfahrung von eigenverantwortlichem Unterricht mit 30 Deputatsstunden Englisch, Deutsch und Sport pro Woche an einer deutschen Auslandsschule gehabt zu haben. Ebenso hatte ich bereits an einem Goethe Institut gearbeitet, so dass mir das Thema Deutsch als Fremdsprache vertraut war. Das Goethe Institut in Glasgow übertrug mir im Verlauf des Jahres drei Kurse, einen Konversationskurs, einen *6th-year-study-course* für A-level Studenten und einen Kurs für das klassische Sprachdiplom. Am Ende des Jahres legten meine Studenten, die in der Regel alle älter waren als ich, das Erste Deutsche Sprachdiplom ab.

Entsprechend viel Vertrauen wurde mir an meiner Schule entgegen gebracht. Die Fach-

leiterin besuchte mich in den ersten Wochen in der einen oder anderen Unterrichtsstunde und übertrug mir danach die völlige Eigenverantwortung für meine Unterrichtsstunden. Auf einem der *German Days* wurde mir noch die Verantwortung für einen Konversationskurs in der Abschlussklasse einer kleinen privaten Schule angeboten - ohne weitere Bezahlung natürlich – aber Idealismus war gefragt. Als Fremdsprachenassistent war ich integriertes Mitglied im damals noch getrennten *male-staffroom* meiner Schule. Die Trennlinie dort waren die Gegensätze, die sich aus der Anhängerschaft für die beiden Fußballclubs – Rangers und Celtic – ergaben. Private Kontakte entwickelten sich in der Schule praktisch nicht.

Bald wohnte ich in einer Wohngemeinschaft mit einem Engländer und einem Schotten. Mein schottischer *landlord* war Referendar für die Fächer Deutsch und Französisch an meiner Schule. Die Kontakte bestehen heute noch; vor einigen Jahren waren wir in unseren Regionen jeweils für Fremdsprachen und europäische Schulkontakte verantwortlich. Die angehenden jungen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer hatten eine Theatergruppe gegründet und nach vielen Proben führten wir im Frühjahr 1971 Dürrenmatts *Physiker* auf. Damit überbrückten wir auch schwierige Zeiten, denn der Winter 1970/71 war erfüllt von wochenlangen Streiks der Koh-

lebergwerker. Die Elektrizität war rationiert und viele Abende saßen wir eingehüllt in unsere Mäntel im Wohnzimmer. Diese Härtezeiten stachelte jedoch eher unsere Unternehmungslust an. So brauten wir unser eigenes Bier und füllten es für die Flaschengärung in alte Mostflaschen. Unsere irischen und indischen Curry-Eintöpfe oder ungarischen Gulaschgerichte konnten entsprechend begossen werden...!

Mein Jahr als Fremdsprachenassistent in Glasgow war eine sehr erfüllte Zeit und hat mir für meine spätere Zeit als Lehrer sehr viel Erfahrung gegeben. Der Zufall wollte es, dass ich viele Jahre später für einige Jahre im baden-württembergischen Kultusministerium als Austauschreferent die Verantwortung für die damals fast 150 Fremdsprachenassistenten in Baden-Württemberg hatte. Gemeinsam mit dem PAD haben wir Austauschreferenten um den Ausbau eines pädagogischen Austauschprogramms bemüht, das seit 100 Jahren wie kaum ein anderes Programm zur Qualitätsverbesserung des fremdsprachlichen Unterrichts und zum Aufbau von schulischen Austauschprogrammen führt.

Fremdsprachenassistent in Schottland 1971/72. Professor Martin Böniger, ehemals Austauschreferent in Baden-Württemberg, ist heute Fachbereichsleiter am Landesinstitut für Schulentwicklung in Stuttgart.

»Ich hoffe, dass es mir ein wenig gelungen ist, den Schülern Deutschland und die deutsche Sprache ein Stück näher gebracht zu haben. Auf dass sie nun bei dem Wort 'Deutschland' nicht nur noch an 'Bier, Wurst, Touristen' denken. Und vor allem hoffe ich, ihnen die Angst am Sprechen und am Fehler machen ein wenig genommen zu haben. Und meine größte Freude ist wohl, dass sich die meisten nun (mit Erfolg) bemühen, MiCHael SCHuhmaCHer richtig auszusprechen.«
Anke Rühl, Fremdsprachenassistentin in den Niederlanden

■ Rainer E. Wicke

Let us clink glasses

Assistant Teacher? Das war ich doch auch mal, aber wann war das eigentlich? 1971 oder 1972? 1973 stand schon das Erste Staatsexamen an, da kann es nicht gewesen sein. Irrendwo habe ich doch noch das *Certificate of Appointment* – mal nachsehen, richtig: es war im Schuljahr 1971/72. Langsam kommen die Erinnerungen zurück.

Zum Beispiel an die Anreise nach Walton-on-Thames, wo ich eine Stelle an der Rydens School erhalten hatte. Ein Studienfreund, den es ebenfalls als Assistant nach Eastham in London verschlagen hatte, nahm mich in seinem VW-Käfer mit. Da wir erst sehr spät in Kassel losfuhren, übernachteten wir in einem *Bed and Breakfast* in Canterbury. Während mein Bekannter sein Auto am nächsten Morgen aus der Einfahrt des Hauses lenkte, hörte ich ihn ständig murmeln: »Links fahren, links fahren«, worauf er dann zum Entsetzen eines uns entgegen kommenden *Milkman* prompt doch auf der rechten Straßenseite fuhr. Dieser stieg – nachdem unsere Autos konfrontativ gegenüber standen – gemächlich aus, nahm die Pfeife aus dem Mund und wies uns mit britishem Understatement darauf hin, dass wir, »excuse me, on the wrong side of the road« wären.

Aber dann lief die Weiterreise eigentlich doch ganz gut, auch durch London, nachdem wir sechs Mal um den Trafalgar Square gekurvt waren, um uns langsam in eine äußere Spur zu lavieren, die unserer Meinung nach Walton führten musste.

Bei Mrs. Knox – so hatte mir die Schule geschrieben – wäre ich in fast idealen *digs* untergebracht, wie man das Wohnen bei einer Landlady bezeichnete. Da konnte ich noch nicht ahnen, wie kalt es in den leicht gebauten Häusern wurde, wenn man keine Heizung auf seinem kleinen Zimmer hatte. Das sollte ich bald – mit Einzug des Winters – erfahren. Aber man war ja jung, durchtrainiert und voller Erwartung – daher war ich froh, endlich mein Quartier in der Normanhurst Road in Walton-on-Thames erreicht zu haben.

In der Schule wurde ich von Mr. Boxford, meinem Mentor, und den anderen Kollegen herzlich aufgenommen. Man nannte sich beim Vornamen, was bei meinem Rufnamen zu

nächst zu Schwierigkeiten führte, daher kam »Alan« (Boxford) auf die Idee mich mit meinem zweiten Namen Ernst (=Ernest) anzureden. Unweigerlich erfuhren die Schüler davon, die entzückt und schnell einen »Ernie« daraus werden ließen, denn zur gleichen Zeit erfreute sich Benny Hills Hit *Ernie – the fastest Milkman in the West* großer Beliebtheit. Wie oft ich Melodie und (abgewandelte) Texte hören sollte, war mir zu diesem Zeitpunkt noch nicht bewusst.

In der Schule ging es gemütlich zu. In den Pausen und Freistunden saß man oft in der Runde. George (*Geography*) erzählte von seinen Reisen im restlichen Europa, Catherine (*French Assistant*) beschwerte sich über das englische Wetter (*much too cold*), Dick (*Music*) schwärmte vom letzten Konzert in der Royal Albert Hall und zwei Kolleginnen, deren Namen ich nicht mehr weiß, tauschten Hinweise darüber aus, welche Sonderangebote es bei *Marks and Sparks* zur Zeit gab.

Nur Mrs. MacLaughlin, die stellvertretende Schulleiterin – Margaret Thatcher nicht unähnlich – wurde niemals mit ihrem Vornamen angesprochen. Viele Kollegen gaben vor, diesen auch gar nicht zu kennen. Es genügte, wenn sie zum Ende der Pause strafend in die Runde der noch sitzenden Kolleginnen und Kollegen blickte, um den diensthabenden Lehrer sofort die auf einem Regal stehende große Handglocke mit einem »Well, I think it's about time« ergreifen zu lassen, worauf er oder sie mit gemessenem Schritt das Lehrerzimmer und den Schulhof ständig läutend abschnitt – eine elektrische Schulglocke gab es nicht.

Ach ja, und dann der Unterricht. Zwar hatte uns der PAD in einem Seminar auf diese Situation vorbereitet, aber es ist wohl kein Understatement, wenn ich rückblickend feststelle, dass ich im ersten Vierteljahr kein methodisch-didaktisches Feuerwerk entzündete. Im Gegenteil, heute muss ich anmerken, dass man die Schüler in den Lerngruppen, in denen ich mit zwölf Stunden eingesetzt worden war, für ihre Geduld hätte bewundern müssen.

Die Texte, mit denen ich deutsche Landeskunde unterrichten sollte, waren ebenfalls wenig hilfreich, noch zu gut erinnere ich mich daran, was dort zu *German Gemutlichkeit* be-

schrieben wurde: »When the Germans drink wine, they clink glasses so that they ring and they say 'Prost!' to each other.«

Eine Gruppe aus der Sixth Form – bestehend aus Allison, Gilian und Hans – jedoch forderte mich, denn immerhin standen die A-Levels vor der Tür und *Ernie* sollte helfen, die erwarteten Leistungen zu optimieren. Mit Hans musste ich Kafka aus dem Deutschen ins Englische übersetzen. Wozu, ist mir bis heute noch schleierhaft. Aber Allison und Gilian bestanden darauf, dass ich das Lehrbuch zur Seite legte und authentische Materialien einsetzte.

Und siehe da: es begann Spaß zu machen, erste didaktische Versuche führten zum Erfolg. Das Goethe Institut am Belgrave Square wurde zur festen Anlaufstelle, denn immerhin gab es dort Materialien, mit denen man den Landeskundeunterricht aktualisieren konnte. Diareihen, Tonbänder und Filme – Videos gab es noch nicht – führten zu ersten Versuchen eines mediengesteuerten Unterrichts, so dass ich manchmal schon erhobenen Hauptes die Schule verlassen konnte und mich nicht immer fragen musste, woher die Schüler diese Geduld mit mir nahmen. Und es kamen weitere Schüler zu meinem *Language Club*, die wohl vernommen haben mussten, dass es bei *Ernie* halb so schlimm war.

Dass es in London auch ein *German Tourist Board* gab, konnte ebenfalls genutzt werden. Die Prospekte in deutscher Sprache waren zu schwer, also wurden Passagen simplifiziert, Collagen dazu erstellt und Aufgaben abgeleitet. Langsam entwickelte sich ein realistisches landeskundlich-interkulturelles Bild der Bundesrepublik im Unterricht.

»Alan« – ein begnadeter Deutschlehrer – sah dies alles mit Wohlgefallen. Von ihm lernte ich, stumme Impulse einzusetzen, Schülerbeiträge mit Lob zu honorieren und, vor allen Dingen, Leistungen zu fordern. Er öffnete seinen Unterricht für mich, so dass ich ihm einiges abgucken konnte.

Ein Höhepunkt meiner Karriere an der Schule war die Teilnahme am Rugby-Spiel *Staff vs. Pupils*. Ein Lehrer war ausgefallen, und als man hörte, dass ich Sport studierte, wurde ich schnell in das Lehrerteam aufgenommen. Hinweise, dass ich mit dieser Sportart nicht vertraut sei, verhallten ungehört. Die Schüler ihrerseits hatten eine Mannschaft zusammen-

gestellt, deren Mitglieder aus meinem Blickwinkel zyklische Größe hatten. Der Anblick eines schwergewichtigen Sixth-Formers, der mich kurz nach dem Anpfiff, als ich plötzlich den Ball in den Händen hielt, mit angezogenen Knien ansprang, genügte. Die meiste Zeit des Spiels verbrachte ich damit, den Ball zu meiden, die Annahme zu verweigern oder diesen, wenn ich ihn schon fangen musste, nach vorn zu werfen, was keinesfalls erlaubt ist und unweigerlich zum Abpfiff führte.

Am Ende der Tortur bescheinigten sich Lehrer und Schüler, dass es ein »Jolly good game« gewesen sei, was wohl durch die Tatsache belegt wurde, dass ein Lehrer einen doppelten Rippenbruch davon getragen hatte, ein weiterer sich den Knöchel verstaucht hatte und »Alans« T-Shirt in Fetzen hing. Nur ich schien unbeschadet davon gekommen zu sein. Aber das wurde mit der Feststellung »He´s German« entschuldigt.

Wie sehr ich von diesem Aufenthalt profitiert hatte, konnte ich nach meiner Abreise und bei der Wiederaufnahme meines Studiums zunächst noch nicht unmittelbar feststellen, denn zunächst ging es im Studium weiter. Tatsache war jedoch, dass ich dem nach dem Ersten Staatsexamen lauernden Referendariat mit etwas mehr Gelassenheit entgegen sah.

Nach den ersten Wochen an der Herderschule, einer großen Gießener Gesamtschule, stellte mein Fachleiter bei seinem ersten Unterrichtsbesuch erfreut fest: »Sie müssen schon einmal unterrichtet haben! Das merkt man!«

Besser hätte er es nicht formulieren können. Immerhin konnte ich aufgrund meiner Erfahrungen in Walton-on-Thames eine Stunde schon gut strukturieren und hatte gelernt, unterschiedliche Techniken und Medien einzusetzen und vor allen Dingen im Sprachunterricht authentische Materialien zu verwenden und damit die Lehrbucharbeit anzureichern.

Ob sich der Aufwand gelohnt hatte? Selbstverständlich – daher *let us clink glasses and say 'Prost!'*

Fremdsprachenassistent in England 1971/72.

Rainer E. Wicke ist Koordinator der Fortbildung im Bundesverwaltungsamt Köln, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

■ Irene Quaile-Kersken

Nordwind an der Kieler Förde

– mal eiskalt, mal frisch

»Und seid bitte pünktlich! Um 14.30 Uhr am Schiff! Sonst fahren wir ohne Euch nach Hause!« Im dänischen Hafen verschwindet die berühmte 9a in kleinen Gruppen. Wird das denn gut gehen – oder habe ich hier einen großen Fehler gemacht? Nur ein Lehrer hatte sich bereit erklärt, mit der 9A den Klassenausflug zu machen. Zwei mussten es sein. Nach mehreren Bitten und dem rührenden Besuch einer Schülerdelegation hatte ich trotz aller Bedenken zugesagt, um den Ausflug zu retten – unter der Bedingung, dass sich diesmal alle perfekt benehmen, versteht sich.

Mit 19 Jahren war ich nach den ersten beiden Studienjahren an der Universität St. Andrews in Schottland als *Assistant Teacher* nach Kiel gekommen. Durch eine Brieffreundschaft war ich schon mehrmals im Rheinland gewesen. Schleswig-Holstein war Neuland. Dass es sich bei den vielbeschworenen Unterschieden zwischen den Mentalitäten um mehr als nur Klischees handelte, merkte ich spätestens an den Reaktionen auf meinen Karnevalsausflug nach Köln! Meine Begeisterung traf auf komplettes Unverständnis bei den norddeutschen Kollegen und Kolleginnen.

Aufgrund der Wetterbedingungen sollte mein Jahr in Kiel in die Geschichtsbücher eingehen. Im »Katastrophenwinter« blieben Busse und Bahnen stehen, die Kieler Förde war zugefroren, ich sah zum ersten Mal Eisbrecher am Werk – und erinnere mich an (auf dem Schulhof eigentlich verbotene) Schneeballschlachten und einen eisharten Schneeball, der den anvisierten Mitschüler verfehlte – und mich am Kopf erwischte.

Ich erinnere mich an Kinder, die gerne mit mir auf Englisch gesungen haben und immer meine Gitarre tragen wollten; an Bob-Dylan-

Lieder im Leistungskurs Englisch - und den skeptischen Gesichtsausdruck des nicht mehr ganz so jungen Kurslehrers; an Schüler, die älter waren als ihre Fremdsprachenassistentin; an den heimlichen Nachhilfeunterricht bei Kakao und Zitronenkuchen bei einer Familie, die nicht wollte, dass der Englischlehrer davon erfuhre; an lange Korrekturstunden am Wochenende, damit ein Kollege bloß keinen Fehler in den Abiturprüfungen übersah.

Nach dem harten Winter folgte ein schöner Sommer, mit Segeltörns in der Kieler Förde – und ein Klassenausflug nach Dänemark. Bis dahin hatte ich gelernt, die eigene Sprache und Kultur aus einer anderen Perspektive zu sehen und sie zu erklären. Ich wusste, dass gute Noten an einer schottischen Uni nicht automatisch halfen, eine lebendige Schulklasse zu bändigen und für den Englischunterricht zu interessieren: Ich hatte gelernt, diplomatisch zu sein, wenn die Schüler ihre Lehrer und ihre Englischkenntnisse auf den Prüfstand stellen wollten; aber auch, dass es Spaß machen kann, Menschen etwas beizubringen – weshalb ich auch heute gerne Journalisten ausbilde und Vorträge an Universitäten halte, obwohl ich den Rundfunkjournalismus als Hauptberuf auserkoren habe.

Übrigens – das Wagnis mit der 9a war ein voller Erfolg. Die Schüler waren nicht nur pünktlich am Boot. Sie führten auch eine Suchaktion durch, um das letzte Mitglied der Gruppe rechtzeitig zum Hafen zu bringen – eine junge Schottin, die sich verlaufen hatte...

Fremdsprachenassistentin in Kiel 1978/79.

Dr. Irene Quaile-Kersken ist leitende Redakteurin im Englischen Programm der Deutschen Welle in Bonn.

■ Jörg-Manfred Unger

Theoretische Methoden in der Praxis ausprobieren

Für Studentinnen und Studenten moderner Fremdsprachen sollte es eine Selbstverständlichkeit sein, eine Zeitlang im Sprachgebiet ihres jeweiligen Faches zu verbringen.

Als Französisch-Student entschied ich mich für Genf und wurde dort durch Vermittlung des PAD im Schuljahr 1979/80 Fremdsprachenassistent. In der gymnasialen Oberstufe des *Collège de Candolle* unterrichtete ich selbstständig deutsche Sprache, Landeskunde und Literatur. In der Theorie gelernte Methoden wie kommunikativer, spielerischer und handlungsorientierter Unterricht, Kleingruppenarbeit und Projektorientierung konnte ich so – mit großem Erfolg – direkt in der Praxis ausprobieren – eine wichtige Erfahrung im Hinblick auf meinen späteren beruflichen Werdegang.

Bedingung für die Einstellung war die Immatrikulation an der Universität – in meinem Fall war sie das eigentliche Ziel. Für jemanden, der sich im Rahmen seines Studiums für das Zeitalter der französischen Aufklärung interessiert, ist Genf ein spannender Ort: Voltaire ließ sich 1755 in seinem Anwesen *Les Délices* nahe der Stadtgrenze nieder und kaufte 1758 Ort und Ländereien von Ferney. Rousseau nannte sich »Citoyen de Genève« und provozierte 1758 mit seiner *Lettre à d'Alembert* als Antwort auf den Encyclopédie-Artikel Genève eine heftige Auseinandersetzung.

Das Stundendeputat an der Schule erlaubte den Besuch von Vorlesungen und die Teilnahme an Seminaren – sowie die Vorbereitung einer Staatsarbeit, die zu einer Dissertation wurde. Unter dem Titel »Choix littéraire (1755-1760). Eine Genfer Zeitschrift des 18. Jahrhunderts« stellt sie eine literarische Zeitschrift vor, die der calvinistische Pastor Jacob Vernes in der wichtigsten Phase der französischen Aufklärung in seiner Heimatstadt Genf herausgab. Die Genfer *Société de lecture* stellte mir dafür einen Arbeitsplatz in ihren Räumlichkeiten zur Verfügung und erlaubte mir die uneingeschränkte Benutzung ihrer umfangreichen Bibliothek – bereits Lenin hatte davon profitiert. Ein Mitglied der Lesegesellschaft unterstützte meine Arbeit zudem mit Rat und Tat.

Die Internationalität der Stadt durfte ich auf eine besondere Art erleben. Ich bekam ein Zimmer im Studentenwohnheim *Maison Internationale des Etudiants* (MIE), dem ehemaligen Stadtpalais eines Genfer Bankiers, der es der Universität vermacht hatte. Hier wohnten gut 30 Studentinnen und Studenten zahlreicher Nationen und vieler Fachrichtungen – ein internationales Umfeld, auf das man schnell nicht mehr verzichten will. Frühstück und Abendessen, von einem Schweizer Koch zubereitet, wurde gemeinsam im Salon eingenommen. Universität, Bibliothek, Collège und Altstadt erreichte man in wenigen Fußminuten. Die Unterkunft und Verpflegung dort waren wie vieles in der Schweiz recht teuer. Das Gehalt der Fremdsprachenassistenten richtete sich jedoch nach dem Einkommen der Lehrer in der Schweiz, und das war schon damals auf hohem Niveau.

Die als Fremdsprachenassistent gemachten Erfahrungen waren ein wichtiger Schritt für meine spätere Tätigkeit als DAAD-Lektor für deutsche Sprache und Landeskunde an der Universität Paris und helfen mir heute beim Verfassen und Redigieren methodisch-didaktischer Artikel als Redakteur der Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache TIPP. Eine Tätigkeit als Fremdsprachenassistent während oder nach dem Studium kann ich folglich sehr empfehlen.

P.S. Natürlich habe ich während meiner Zeit in Genf auch Ski fahren gelernt.

Fremdsprachenassistent in Genf 1979/80.

Dr. Jörg-Manfred Unger promovierte 1985 an der Universität zu Köln in Romanischer Philologie und ist nach einem DAAD-Lektorat für deutsche Sprache und Landeskunde an der Universität Paris X-Nanterre, Frankreich, seit 1990 Redakteur des Jugendmagazins JUMA und der Deutschlehrerzeitschrift TIPP. Beide Zeitschriften werden im Auftrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), Köln, viermal jährlich weltweit an Sekundarschulen mit Deutschunterricht geschickt und sind unter www.juma.de auch im Internet präsent. Fremdsprachenassistenten, denen das Material bei ihrer Tätigkeit im Ausland hilft, bekommen auf Wunsch eine Jahrgangs-CD-ROM.

■ Achim Haag

Ein interkultureller Schock und seine beruflichen Folgen

Nach dem sehr netten Auswahlgespräch mit der kleinen deutsch-französischen Jury des PAD ließ ich mir meinen Rauschevollbart abnehmen. Das französische lycée sei diesbezüglich, so hatte man mir zu verstehen gegeben, doch recht konservativ. So erschien ich ohne Bart zu Beginn des Schuljahres 1981/82 im Pariser Vorort Cachan, um – im Rahmen des Lehramtsstudiums für Deutsch und Französisch – meine neue Tätigkeit als *assistant d'allemand* an den Gymnasien »Maximilien Sorre« und »Gustave Eiffel« aufzunehmen. Vorgestellt wurde ich den französischen Kolleginnen und Kollegen vom *proviseur* des »Maximilien Sorre« indes mit den Worten »Voilà, notre petit Mozart«. Angespielt wurde damit nicht nur auf mein Hobby, das Gitarrenspielen, sondern auch auf meine 'künstlerische' Haarlänge', was an Hamburger Gymnasien damals niemanden mehr interessierte. Dies war meine erste interkulturelle Erfahrung.

Der eigentliche interkulturelle Schock ereilte mich allerdings erst im Klassenzimmer, als ich im Fremdsprachenunterricht einiger Deutschlehrer hospitieren durfte – was aber nicht sehr gerne gesehen wurde! Aus eigener Erfahrung als Schüler (in Rheinland-Pfalz) und Student in Baden-Württemberg und Hamburg war ich gewohnt, dass im Fremdsprachenunterricht die fremde Sprache auch tatsächlich gesprochen wurde. Anders der Unterricht in Cachan: Das grammatikalische Regelwerk der deutschen Sprache wurde zwar, weil intensivst eingetrichtert und auswendig gelernt, mehr oder minder gut beherrscht – gesprochen wurde meine Muttersprache aber nur höchst selten; und wenn, dann wurde jeder Fehler stande pede sanktioniert, was die Motivation der Schüler nicht gerade steigerte. Dass im Französischen die Fremdsprachen als *langues vivantes* bezeichnet werden, machte die Sache für mich zu einem besonders pikanten pädagogisch-didaktischen Erlebnis.

Generell musste ich feststellen, dass es – anders als ich es aus deutschen Klassenzimmern gewohnt war – keine Diskussionskultur gab, d.h. keine Diskussion untereinander oder

mit dem Lehrer bzw. der Lehrerin, basierend auf der Darlegung eigenständiger kritischer Reflexionen. Dass diese Diskussionen jedoch oftmals keine wirklich solide inhaltliche Grundlage hatten, wurde mir erst durch das französische Gegenbild bewusst. Das französische Schulsystem legt eben großen Wert auf die Vermittlung von Wissen und dessen Wiedergabe in einer formal ansprechenden Form. Deshalb besteht die Schule in Frankreich auf grammatikalischer Korrektheit, auf der Schönheit des sprachlichen Ausdrucks und auf einer klar strukturierten Rhetorik der Präsentation. Mein Gefühl des Schocks wandelte sich langsam in Einsicht und Verständnis für das kulturell Andere. Übrigens: Lehrer wollte ich nach meinem Aufenthalt in Frankreich nicht mehr werden.

Jahre später, als Lektor des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) für deutsche Sprache, Literatur und Landeskunde an der Universität und der *Ecoles des Mines* von Saint-Etienne (1989 bis 1994), wurde ich erneut mit diesem prinzipiellen Kulturunterschied konfrontiert. Studierende eines durch und durch verschulten Systems sollten mit einem Lektor zurechtkommen, dessen pädagogischer Imperativ darin bestand, die Studierenden zu (selbst)kritischen und selbstständig arbeitenden jungen Wissenschaftlern und Akademikern auszubilden. Meine frühere Erfahrung als Fremdsprachenassistent hat mir dabei geholfen, diesem Spannungsverhältnis produktiv zu begegnen. Indem solides Wissen und formal klare Darstellungsweisen der Studierenden mit dem Prinzip der kritischen Aneignung verknüpft wurden, entstand ein enormes interkulturelles Plus, von dem alle Beteiligten profitierten.

Als Leiter des Frankreich-Referats des DAAD (1996 bis 2002) konnte ich darüber hinaus beobachten, dass gerade durch die Anwendung unterschiedlicher Theorien und Methodologien auch auf dem Gebiet der Forschungskooperation enorme Mehrwerte erzielt werden. Die Deutsch-Französische Hochschule (DFH), als deren Generalsekretär ich die letzten beiden Jahre (2003 bis 2004)

tätig war, hat eben diese produktive Verschränkung der Gegensätze zur Programmatik ihrer Förderpolitik erhoben.

Ohne diese frühe, ebenso schockierende wie faszinierende interkulturelle Erfahrung aufgrund meines Aufenthalts als Fremdsprachenassistent des PAD wäre mein be-

rufliches Leben sicherlich gänzlich anders verlaufen.

Fremdsprachenassistent in Frankreich 1981/82.

Dr. Achim Haag war von 1996 bis 2002 Leiter des Frankreich-Referats des DAAD und 2003/04 Generalsekretär der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH) in Saarbrücken.

■ Yolande Godard

Assistenten sind modern eingestellt

Für die Schüler bedeutet der Unterricht mit den Assistenten »spielend lernen«, angenehme Klassenstimmung und Abwechslung. Aber es wird gearbeitet, und dies mit jungen Leuten, die nicht viel älter als die Schüler sind. Und das finden die Schüler immer ganz nett! Konflikte zwischen Schülern und Assistenten hat es, soweit ich mich erinnern kann, nie gegeben.

Dass die Assistenten modern eingestellt sind, gefällt den Schülern ganz besonders. Sie erlauben ihnen nämlich, Musikgruppen, Sänger, Ausdrücke aus der Jugendsprache zu entdecken oder aktuelle Presseartikel zu lesen.

Da die Assistenten »echte Deutsche« sind, stellen die Schüler viele Fragen. Ich habe schon bemerkt, dass manche Schüler neugierig werden, wenn sie mit den Deutschassistenten arbeiten.

Die Assistenten wissen auch Bescheid in Sachen Informatik: Es macht den Schülern immer Spaß, wenn sie im Unterricht im Internet surfen können, um sich z. B. über einen deutschen Sänger, einen Schriftsteller oder eine deutsche Stadt zu informieren. Haben Schüler Schwierigkeiten, so sind die Assistenten immer bereit, ihnen einige Nachhilfestunden zu geben.

Mit den Assistenten lernen die Schüler jedes Mal ein anderes Bundesland, eine neue Gegend kennen. Vor einigen Jahren haben wir, eine Kollegin und ich, mit Hilfe der damaligen Assistentin, die aus Hamburg kam, eine Klassenfahrt nach Norddeutschland organisiert.

Außerdem sind die Assistenten oftmals wertvolle Begleiter bei Reisen oder Ausflü-

gen. In den letzten Jahren haben sich die Schüler zudem öfters mit den Assistenten mit dem Thema Europa befasst.

Dank der Assistenten können wir Lehrer unsere Klassen in zwei Gruppen teilen, was ein Vorteil ist, da die Arbeitsbedingungen für einen Sprachunterricht dann optimal sind.

Aus all diesen Gründen finden wir, dass die Assistenten nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer motivieren können. Was wir als Lehrer auch besonders schätzen, sind Meinungsaustausch und Diskussionen über Lehrmethoden, über die deutsch-französischen Beziehungen oder über gemeinsame Erlebnisse in Deutschland und in Frankreich, die wir manchmal mit diesen jungen Leuten haben.

Zum Schluss möchte ich sagen, dass wir es immer mit tüchtigen, willigen, flexiblen, anpassungsfähigen jungen Leuten – in unserer Schule waren es meistens Studentinnen – zu tun hatten. Und jedes Jahr zum Schulanfang fragen mich einige Schüler: »Wann kommt die Deutschassistentin?«

Yolande Godard unterrichtet Deutsch am LEGT Scheurer-Kestner in Thann (Frankreich). An der Schule werden seit vielen Jahren Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten eingesetzt.

■ Werner Oppelt

Auch an außerschulische kulturelle Tätigkeiten denken

In meiner beruflichen Laufbahn als Englischlehrer am Gymnasium, als Seminarleiter für die Ausbildung von Studienreferendaren im Fach Englisch und Schulleiter habe ich in den letzten 30 Jahren die Tätigkeit von Fremdsprachenassistenten (FSA) an den Einsatzschulen 'hautnah erlebt'. Darüber hinaus führe ich seit 20 Jahren die Bewerbungsinterviews der Studentinnen und Studenten der Universitäten Bamberg und Bayreuth durch und nahm auch als Vertreter des PAD an den Interviews in Großbritannien teil. Die Funktion als langjähriger Tutor der Einführungsveranstaltungen in Altenberg rundet meine Tätigkeit für den PAD auf diesem Gebiet ab.

Neben den vielfältigen Aufgaben der Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten an den Schulen (unterstützendes Teamteaching mit den Fachlehrern, Gruppenunterricht für ausgewählte Schüler, Beratung der Fachlehrer in landeskundlichen Fragen und bei der Bewertung sprachlicher Fehlleistungen der Lernenden sowie Konversationsstunden im Studienseminar) möchte ich besonders den *Aspekt der außerschulischen Tätigkeiten* von Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten an zwei Beispielen hervorheben.

Deutsch-Britische Gesellschaften gibt es in vielen Städten Deutschlands. Für sie sind Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten eine äußerst willkommene Ergänzung des Clubprogramms. Der Deutsch-Englische Club Bamberg hat sich seit seiner Gründung stets um die Integration der Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten bemüht und seinerseits deren Anwesenheit zu Veranstaltungen genutzt, in denen diese über ihre Heimatländer (z.B. Australien, Neuseeland, USA, Irland, United Kingdom) in eindrucksvoller Weise berichteten. Diese Vorträge sind seit vielen Jahren beim Publikum sehr geschätzt, da die häufig sehr persönlichen Darstellungen wesentlich zur Glaubwürdigkeit des Gesagten beitragen. Zum anderen stehen die Referenten immer für Fragen zur Verfügung, wovon im Plenum wie in kleinem Kreise immer eifrig Gebrauch gemacht wird. Häufig


schließen solche Veranstaltungen auch aktive Beteiligungen der Besucher mit ein, z. B. schottische Tänze, irische Lieder oder das gemeinsame Kochen von landesüblichen Spezialitäten. Solche »Clubevents« wirken häufig nachhaltiger als reine Rede- oder Diavorträge.

Als ein Beispiel möchte ich hier das sehr lebhaft »Streitgespräch« zwischen zwei Studenten der Universitäten Oxford and Cambridge anführen. Beide waren im Schuljahr 1988/89 an zwei Gymnasien in Bamberg tätig. Sie boten den Zuhörern (Lehrer, Schüler, Gäste) eine Fülle an Informationen und taten dies in sehr geistreichen Dialogen. Jeder Text oder jedes Video über die beiden Universitäten hätte nicht annähernd diese Nachhaltigkeit erreichen können. Nach Aussagen vieler Kolleginnen und Kollegen verwendeten sie in den folgenden Jahren die bei dieser Veranstaltung gemachten Erkenntnisse noch viele Jahre erfolgreich in ihrem Unterricht.

Das zweite Beispiel betrifft ein Orgelkonzert des Fremdsprachenassistenten Daniel Clark, der im Schuljahr 1993/94 am Markgraf-Georg-Friedrich Gymnasium in Kulmbach tätig war. In der St. Michaelskirche in Bamberg gab er ein großartiges Orgelkonzert (siehe Plakat), das von den Besuchern, unter ihnen Musikkollegen, Organisten und selbst der Domkapellmeister, höchste Anerkennung fand.

Die Reihe der außerschulischen Veranstaltungen von Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten ließe sich fortsetzen, was den Rahmen dieses Beitrags jedoch sprengen würde. Doch soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass die Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten nicht nur im schulischen Bereich fruchtbare Arbeit leisten, sondern auch außerschulisch wichtige Vertreter ihrer Heimatländer sind und wertvolle Beiträge zum kulturellen Leben einer Stadt leisten können und dies auch tun.

Werner Oppelt, Schulleiter i.R., war viele Jahre Tutor bei der Einführungsstagung für englischsprachige Fremdsprachenassistenten in Altenberg bei Köln.



Deutsch-Englischer Club Bamberg e. V.
Anglo-German Club Bamberg
proudly presents

ORGAN RECITAL

by
DANIEL CLARK

Daniel Clark, age 21, is an organ scholar at Fitzwilliam, Cambridge University, where he is a student of PETER HEBBORN and NICOLA KUNSTON. His studies included working with DAVID HIGGS, SAJI BAKIM and FREDERICK in New York, Paris and Prague. This year, he is studying with BARBARA FEUER at the Munich Hochschule für Musik. Daniel has been awarded prizes by the British National Young Organist of the Year Competition, the Royal College of Organists and Cambridge University. Past and forthcoming engagements include recitals at the Canterbury and Westminster Cathedrals and at Westminster Abbey, London. Daniel is currently a foreign language assistant at the Markgraf-Georg-Friedrich-Gymnasium in Kulmbach.

The programme will include:

Leighton (1870 - 1915)	"Pascun"
J.S.Bach (1685 - 1750)	Preludium and Fuge in A Moll (BWV 543)
J. Brahms (1833 - 1897)	"Schmücke dich, O liebe Seele" (op. 122) "O Gott, du frommer Gott"
Langlais (1887 - 1961)	"Fetes"
Reubke (1816 - 1874)	"Chant de Paix"
	Fuge aus "Sonate aus dem 94. Psalm"

SUNDAY, 12 JUNE 1994, 6 p.m.
ST. MICHAELSKIRCHE, BAMBERG

No admission
Donations for the church restoration fund are kindly requested

Deutsch-Englischer Club Bamberg
Werner OPPELT Memberships: 0931 841134107 T: 0931 - 31420
Hermann WEINHAUER Branch No. 0931 841134107 F: 0931 - 31420
Kurt HANSCHEK hbs@decb.de 0931 8408800 T: 0931 - 40918

■ Andreas Goletz-de Ruffray

Der Sphinx von Cressingham Road

Miss Holland war ein Glücksfall. Die rüstige ältere Dame war eine pensionierte Krankenschwester und legte Wert darauf, nicht mit Misses angeredet zu werden. Wer diese einfache Regel beachtete, konnte blendend mit ihr auskommen, was meinen Vorgängern offensichtlich gelungen war, denn Mister Malpas hatte es mir schriftlich versichert: *They have all been happy living there*. Dies wollte auch ich, und so steuerte ich an einem feuchten Septembertag den Themsehafen Reading an. Von meinem Ziel wusste ich wenig mehr, als dass man es eben nicht aussprach wie die englische Übersetzung von 'lesend', dass Oscar Wilde dort im Gefängnis gesessen und gedichtet hatte, dass es die Hauptstadt der Grafschaft Berkshire und vorübergehend sogar die eines angelsächsischen Königreiches war. Wenig wusste ich auch von Miss Holland, außer dass sie eine erfahrene *landlady* war.

Seit Jahren war Miss Holland die Pensionswirtin der deutschen Fremdsprachenassistenten, die der tausendjährigen Reading School zugeteilt wurden. Warum Miss Holland Miss und nicht Misses war, habe ich nie wirklich erfahren, aber ich bin den Verdacht nicht losgeworden, dass es etwas mit einigen meiner Vorfahren zu tun haben könnte. Mich jedenfalls behandelte sie mit jener herzlichen Zurückhaltung, die den Südengländern den Ruf eingetragen hat, ebenso kühl zu sein wie wir Norddeutschen. Wir verstanden uns auf Anhieb und behielten unsere Gefühle für uns. Dies dagegen fiel ihrem zweiten Untermieter, einem ägyptischen Studenten, sichtlich schwer. Sein Name mag Amr gewesen sein, nicht jedenfalls Mohamed. Für einen Ägypter hatte er, wie ich inzwischen weiß, ein geradezu englisch gedämpftes Wesen, und nur, wenn wir in der schmalen Küche des Hollandischen Bungalows an der Cressingham Road über den Jom-Kippur-Krieg zwischen Israel und Ägypten diskutierten, wurde er hitzig. Vor zehn Jahren hatte er als blutjunger Soldat den zionistischen Staat besiegt und kein Fremdsprachenassistent der Welt würde ihn davon überzeugen, dass Scharons Brückenkopf auf dem Westufer des Suez-Kanals eine Wende des Kriegsglücks bedeutet haben könnte.

Amr musste einiges erlebt haben, er war überzeugter Pazifist geworden und so einigten wir uns friedlich, uneinig zu sein.

Miss Holland sprach ungefähr so viel über Politik wie ihre Katzen. Ein sandfarbenes Untier von Kater schien dem Thema besonders abgeneigt zu sein. Wenn er sich durch die Katzenklappe in der Küchentür gezwängt hatte und kurz darauf majestätisch auf dem Fernsehsessel thronte, konnte ihn selbst eine so unterwürfige Ansprache wie *Yes, Minister* nicht aus der Reserve locken. Einzig die Aussicht, einen der Vögel zu fangen, die die fürsorgliche Miss Holland ebenso verpflegte wie ihre Katzen, ließ seine grünen Augen kalt glitzern. Eines Tages erregte ein gewaltiges Scheppern aus der Küche meine Neugier, denn Miss Holland war unterwegs und Amr kochte, wie ich, nur im äußersten Notfall. Dennoch fand ich den Veteranen des Oktoberkriegs 1973, der unseren Waffenstillstand bislang tadellos eingehalten hatte, in der Küche, in der Rechten eine Bratpfanne, Aug in Auge mit dem Sphinx, der sich einen Vogel zum Spielen mit ins Haus gebracht hatte. Ich griff mir eine Kasserolle und gemeinsam drängten wir den Löwen in die Kälte, aus der er gekommen war.

Anschließend hielten wir den zitternden Spatzen in unseren Händen und brachten ihn in Sicherheit und schlossen Frieden - und zwei Jahrzehnte später lebe ich in Kairo und unterrichte ägyptische Schülerinnen in einer deutschen Schule. Und wenn eine meint, Ägypten habe den Oktoberkrieg gewonnen, lächle ich, und wenn eine einmal hitzig die Israelis als tollwütige Hunde bezeichnet, halte ich die Luft an. Und dann erzähle ich ihr die Geschichte vom Glücksfall des Sphinx im Heim der Miss Holland.

*Fremdsprachenassistent in Großbritannien
1983/84.*

Andreas Goletz-de Ruffray ist derzeit Deutsch- und Englischlehrer an der Deutschen Schule der Borromäerinnen in Kairo.

Kia Ora!

Neuseeland ist einfach ein Traum und von diesem Traum geleitet habe ich im Herbst 2002 meine Bewerbung an den PAD geschickt. Zu dieser Zeit steckte ich mitten in den Vorbereitungen zur ersten Staatsprüfung und hatte kaum Zeit, viel darüber nachzudenken, was mich hier erwarten würde, sollte meine Bewerbung wirklich erfolgreich sein. Ich war mir allerdings 100-prozentig sicher, dass ich nach dem ersten Staatsexamen nicht sofort ins Referendariat überwechseln würde. Ich wollte auf jeden Fall noch einmal für längere Zeit ins Ausland.

Das Angebot des PAD schien für mein Vorhaben ideal: Ich würde als Fremdsprachenassistentin arbeiten und so meine praktischen Lehrererfahrungen erweitern können. Alles in allem schien der Weg, über die Fremdsprachenassistenz eine weitere englischsprachige Kultur und Gesellschaft aus erster Hand kennen lernen zu können, wunderbar praktisch und vielversprechend zugleich.

Erste Eindrücke

Neuseeland ist in mancher Hinsicht etwas seltsam. Es sei mir also gestattet, an dieser Stelle einige meiner ersten Beobachtungen und Eindrücke zu schildern. Einiges ist hier ganz eindeutig »anders herum«. Die Sonne zum Beispiel geht zwar immer noch im Osten auf und im Westen unter, beschreibt aber eine sehr gewöhnungsbedürftige Bahn von rechts nach links, statt wie gewohnt von links nach rechts. Der Mond hängt auch »falsch herum«.

Kalt und nass ist es hier im Winter (ich bin im April angekommen). Regen und Kälte wirst du jetzt sagen, kenn' ich von zu Hause. Gut, aber wenn es hier regnet, dann gießt es so, dass du die Markierung auf der Fahrbahn nicht siehst und denkst, die nächste Sintflut steht vor der Tür.

Andersherum kann es hier auf der Nordinsel auch vielerorts schnell nass und extrem heiß werden. Besonders rund um Rotorua. Da dampft die Erde, blubbert der Schlamm und kochen Bäche und Quellen, denn geothermale Aktivität ist hier Alltag.

Ein weiteres Phänomen, mit dem ich immer noch kämpfe, sind Elemente der Maorisprache im neuseeländischen Alltag. Nirgend-

wo im Ausland ist es mir bisher z. B. so schwer gefallen, Ortsnamen auszusprechen, zu behalten, geschweige denn auseinander zu halten. Hier eine kleine Auswahl: Ngaruawahia, Whakatane, Whangarei, Whakapapa, Whitianga, Kaitaia, Kaihohe, Kerikeri, Kawakawa, Kaitiaki und Papatoetoe. Auch was es mit kulturellen Phänomenen wie haka, hangi, whanua, iwi und marae auf sich hat, muss man erst herausfinden.

Die Schulen

Meine Stammschule ist Pakuranga College, eine öffentliche Schule für Jungen und Mädchen. Pakuranga erinnerte mich am meisten von meinen Schulen an Deutschland. Abgesehen davon, dass die Schüler bis zur 11. Klasse Schuluniform tragen, gibt es eigentlich nichts, was in krassem Gegensatz zu dem stände, was du von zu Hause gewohnt bist.

Anders sieht es da am Baradene College in Remuera aus. Die Schule ist in einem großen und für neuseeländische Verhältnisse altem Gebäude untergebracht. Baradene ist eine katholische Schule. Darüber hinaus ist sie nicht nur stark religiös geprägt, sondern auch exklusiv für Mädchen. Zwar musste ich mich daran erst gewöhnen, so gar keine Jungs in meinen Klassen zu haben; die religiöse Ausrichtung der Schule hat sich im Deutschunterricht aber überhaupt nicht bemerkbar gemacht, und ich habe mich auch am Baradene College schnell heimisch gefühlt.

Meine dritte Schule war Macleans College. Macleans, das merkt man gleich, ist von den drei Schulen am prestigeträchtigsten, sind doch ihr Einzugsgebiet die relativ gut betuchten Stadtteile Bucklands und Estern Beach. Der Anspruch der Schule, sich über die Masse der öffentlichen Schulen hinaus abzuheben, machte sich in meiner täglichen Arbeit in einigen Formalien bemerkbar. Im Gegensatz zu meinen anderen Schulen gab es hier z. B. eine Kleiderordnung, die Jeans und T-Shirt für Lehrkräfte (also auch für mich) aus der Garderobe verbannt. Auch Piercings im Gesicht sind nicht erwünscht. Es fällt jedoch nicht schwer, sich darauf einzustellen, und so habe ich mich auch am Macleans College schnell wohl und willkommen gefühlt.

Der Schulalltag unterscheidet sich in mancher Hinsicht von Deutschland. Beispielsweise hatten alle meine Schule feste Unterrichtszeiten von ca. 9 Uhr morgens bis 3 oder 4 Uhr nachmittags – jeden Tag. Es gibt viele *assemblies* – Schulversammlungen für die unterschiedlichsten Anlässe; einige der Schulen sind in verschiedene »Häuser« organisiert, denen die Schüler angehören, und Pakuranga folgt einem sogenannten *rotating timetable*. Andere Schule haben *study periods*, in denen die Schüler Hausaufgaben machen, und im Gegensatz zu den meisten deutschen Schulen, die ich kenne, sind meine Schulen hier

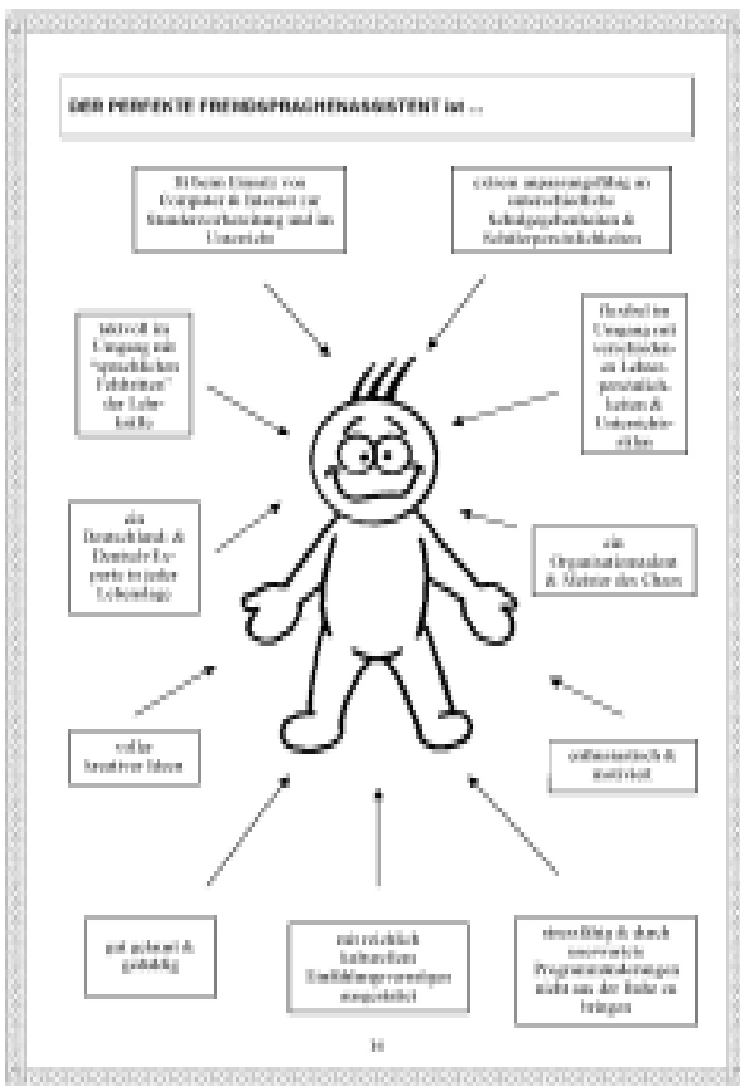
technisch sehr gut ausgestattet. Es gibt ein Schulnetzwerk und Internet; jeder Lehrer hat ein Laptop und eigentlich läuft alles schuladministrative über den Computer ab.

Ein weiterer grundlegender Unterschied betrifft das System von Tests und die Notengebung. Seit der Einführung von NCEA Standards (National Certificate of Educational Achievement) bekommt man für eine schulische Leistung entweder ein *achieved*, *merit* oder *excellence*.

Sprachunterricht spielt in Neuseeland eine andere Rolle als in Deutschland. Er ist nicht verbindlich und so muss man als Sprachlehrer um die Stellung und Anerkennung seines Faches innerhalb der Schule kämpfen. Das betrifft sowohl die Schülerzahlen als auch die Finanzen. Für alle meiner Schulen war es das erste Mal, dass sie einen Deutschassistenten beschäftigt haben, und an allen Schulen ging meiner Einstellung ein gehöriger Kampf seitens der Deutschlehrer und Sprachabteilungen für die dafür notwendigen Finanzierungsmittel voraus.

Die Tatsache, dass man im Sprachunterricht hier ständig um die Gunst seiner Schüler werben muss, macht sich auf verschiedenen Ebenen bemerkbar. Meiner Meinung nach sind die Sprachlehrer hier engagierter und mehr bemüht, ihren Unterricht interessant, schülerorientiert und modern zu gestalten. In Bezug auf die alte Debatte *accuracy vs. fluency* im Sprachunterricht, gewinnt hier eindeutig die letztere. Das Hauptziel ist immer Kommunikation. Das ist etwas gewöhnungsbedürftig, wenn man – typisch deutsch – dazu tendiert, jeden Fehler berichtigen zu wollen.

Was das Leistungsniveau der Schüler im Fremdsprachenunterricht allgemein und im Deutschunterricht im Besonderen angeht, so ist es schwer, allgemeingültige Aussagen zu treffen. Andere Assistenten haben festgestellt, dass das Niveau – entsprechend der marginalen Stellung des Deutschunterrichtes – weit unter dem liegt, was sie von zu Hause aus dem Fremdsprachenunterricht gewohnt sind. Meine persönliche Erfahrung ist jedoch anders. Alle meiner Schulen fördern oder organisieren individuelle Sprach-



austauschprojekte und Klassenreisen nach Deutschland. Zusammen mit dem Engagement der einzelnen Deutschlehrer, schlägt sich das deutlich in den Schülerleistungen nieder. Besonders von den sprachlichen Leistungen der Schüler in der Klasse 12 und 13 war ich immer wieder sehr beeindruckt.

Meine Rolle im Unterricht bzw. meine Zusammenarbeit mit den Deutschlehrern gestaltete sich an den verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich. Abgesehen davon, dass keine der Schulen zuvor einen Assistenten im Fach Deutsch beschäftigt hatte, stelle ich jedoch schnell eine ganz wichtige Gemeinsamkeit heraus: An allen Schulen wurde ich mit offenen Armen empfangen, mit allen Deutschlehrern entwickelte sich eine sehr gute Zusammenarbeit und jeder Zeit wurde ich in meinem Gefühl bestärkt, dass meine Ideen gefragt und meine Beiträge zur Unterrichtsgestaltung geschätzt wurden.

Persönlich sah ich mich auch dafür verantwortlich, die Deutschlehrer über aktuelle, politische und kulturelle Ereignisse in Deutschland auf dem Laufenden zu halten. Selten haben sie, aufgrund ihrer vielen Verpflichtungen, die Zeit, die deutsche Nachrichtenlage genau im Blick zu behalten. Als Fremdsprachenassistent bist du dafür da. Auch wenn du

in Neuseeland bist, solltest du immer den Finger am Puls deines Landes haben.

Insgesamt habe ich meine Arbeit als Sprachassistent für Pakuranga, Macleans und Baradene College, egal ob innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers, sehr genossen. Die Chance, für drei Schulen arbeiten zu können, habe ich trotz einiger organisatorischer Herausforderungen als große Bereicherung angesehen. Durch die Vielfalt der Schulen hatte ich Gelegenheit, mich auf den unterschiedlichsten Gebieten und in verschiedensten Rollen auszuprobieren. Ich habe außerdem die Vor- und Nachteile verschiedener Unterrichtsstile und unterschiedlicher Schulumfelder kennen und vergleichen gelernt. Durch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Lehrern haben ich sowohl vom Erfahrungsschatz älterer Lehrkräfte als auch von der ansteckenden Dynamik und Motivation jüngerer Lehrer profitieren können.

Rückblickend betrachtend haben sich meine Erwartungen an meine Zeit hier in Neuseeland voll erfüllt. Ich mag meine Tätigkeit hier, liebe Land und Leute und kann gar nicht glauben, wie schnell meine zwei Quartale hier verfliegen sind.

Fremdsprachenassistentin in Neuseeland 2003/04.

»Ich kann nur jedem Studenten, der die französische Sprache studiert, raten, dieses Programm wahrzunehmen. Es ist sehr gut organisiert, gut bezahlt und es bereichert einen persönlich, indem man die französische Kultur, Mentalität und Lebensart hautnah erlebt. Als Bonus erhält man noch jede Menge Erfahrung für den späteren Beruf. Auch wenn eine größere Stadt mit einer Universität mit Sicherheit mehr zu bieten hätte, überwiegen bei mir die positiven Erfahrungen, wenn ich an meine Zeit in Guèret zurückdenke. In einer kleinen Stadt bekommst du einen sehr viel engeren Kontakt mit den Leuten und hast so die Möglichkeit längerfristige Freundschaften zu knüpfen. Wenn du also offen und redselig bist, so findest du hier ohne Probleme Kontakt und Freunde.«

Stefan Menkens, Fremdsprachenassistent in Frankreich

■ Malte Gasche

Die Schulmannschaft ins Final

Über einen großen Erfolg konnte sich der COMENIUS-Sprachassistent Malte Gasche, der von September 2001 bis April 2002 Unterrichtserfahrung an der Joutsan-Luhangan Gesamtschule (Finnland) sammelte, freuen: Er führte die Schulmannschaft ins Finalturnier im Salibandy, einem hockeyähnlichen Spiel.

Als COMENIUS-Sprachassistent war ich zur Unterstützung des Schwedisch- und Deutschunterrichts nach Joutsa, etwa dreieinhalb Stunden von Helsinki entfernt, gekommen. Dort betreute ich über den eigentlichen Unterricht hinaus auch die Salibandyauswahl der örtlichen Gesamtschule. Floorball, so die englische Bezeichnung für das Spiel mit dem hüfthohen Schläger und dem tennisballgroßen, durchlöchernten Plastikball, ist in Skandinavien eine der beliebtesten Mannschaftssportarten und fest im Sportunterricht an Schulen verankert.

In der Regel spielt jedes Team mit drei Stürmern, zwei Verteidigern und einem Torhüter, der seine Arbeit allerdings ohne Hilfe eines Schlägers verrichten muss. Während des Spiels darf eine Mannschaft bis zu 17 Spieler einsetzen. Der Wechsel findet fließend statt. Das Spielfeld hat das Ausmaß eines Handballfeldes und ist umrandet mit einer 30 Zentimeter hohen Bande, die in das Spiel miteinbezogen werden kann. Nicht nur die Spielregeln, sondern auch der Bewegungsablauf und das Spielsystem sind dem Eishockey sehr ähnlich. Ein Unterschied besteht nur darin, dass Salibandy in der Turnhalle gespielt wird und deshalb keine Schlittschuhe zu schnüren sind. In Deutschland trägt das Spiel den Namen Unihockey. Die Sportart fristet jedoch ein Schattendasein. Nur etwa 950 Lizenzspieler gibt es hier. Von der Weltspitze ist man noch weit entfernt. Bei der Weltmeisterschaft in diesem Jahr setzte es gegen den Abkommensieger Schweden gar eine 1:18 Niederlage.

Für viele Finnen war es um so erstaunlicher, dass die Schulmannschaft von Joutsa von einem Deutschen betreut wurde. Über mehrere Qualifikationsturniere gelang dem Team der Einzug ins Finalturnier der sechs besten Mannschaften des Landes. Nicht nur für die Jungen und die Schule, sondern auch

für die 4.000 Einwohner zählende Gemeinde Mittelfinnlands war dies eine große Sache. Beinahe sensationell erscheint die Leistung der Mannschaft, wenn man bedenkt, dass sie auf ihrem Weg in das Finalturnier auch Auswahlteams aus großen Städten, die teilweise mit Juniorennationalspielern besetzt waren, aus dem Wettbewerb warf. Der Erfolg kann vor allem auf eine geschlossene Mannschaftsleistung zurückgeführt werden.

Unserem Team gehörten 13-Jährige genauso wie 16-Jährige an. Jeder akzeptierte jeden, und die Älteren haben die Jüngeren geführt. Die Schüler machten das ganz alleine, ohne dass die Trainer eingreifen mussten. Niemals gab sich die Mannschaft auf. Neben dem engagierten Auftreten der Jungs, war ich vor allem von der persönlichen Reife mancher Spieler beeindruckt. Trotz aller taktischen Raffinessen reichte es im Finalturnier in Helsinki leider nicht zum ganz großen Erfolg. Wir waren alle ziemlich nervös gewesen. Die Anwesenheit des finnischen Fernsehens machte die Sache nicht einfacher. Beim ersten Treffen meiner Mannschaft verschluckte ich vor Aufregung den Kaugummi. Der Unterschied zu den anderen Teams war gering. Stattdessen entschied die Tagesform. Am Ende belegten wir einen hervorragenden 5. Platz.

Unabhängig davon half die Betreuung der Salibandy Mannschaft, das Verhältnis zu den schwächeren Schülern zu verbessern. Deren gestiegene Bereitschaft, auch am Sprachunterricht erfolgreich teilzunehmen, war für Außenstehende schnell erkennbar.

Eingesetzt wurde ich an der Gesamtschule hauptsächlich im Schwedischunterricht. Rund 300.000 Finnen haben Schwedisch, die zweite Amtssprache des Landes, als Muttersprache. Der Anteil liegt damit bei 5,9 Prozent. Die Bedeutung des Schwedischen in der Gesellschaft ist jedoch viel größer, als es der Prozentsatz erahnen lässt. Finnland gehörte bis 1809 zum schwedischen Königreich. Bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts prägte die Sprache Handel und Verwaltung. Der Unterricht in den höheren Bildungsanstalten erfolgte ebenfalls auf Schwedisch. Noch heute ist für alle Schüler, die Finnisch als Muttersprache haben, der Besuch des Schwedischunter-

turnier geführt

richts in der Regel ab der 7. Klasse obligatorisch. Das gleiche gilt umgekehrt auch für die schwedischsprachigen Kinder, die Finnisch lernen müssen. Neugierige werden sich an dieser Stelle fragen, wie ich dazu komme im Schwedischunterricht zu assistieren. Als Student am Nordeuropa-Institut der Humboldt-Universität zu Berlin hatte ich dort bereits einige Semester Schwedisch studiert und eine exzellente Sprachausbildung erhalten. Danach lebte ich ein Jahr in Schweden. In Finnland

key. Die Temperaturuntergrenze für den Unterricht im Freien lag bei Minus 18 Grad. Zu den Pflichten der Lehrer gehört es übrigens auch, zu vermerken, welche Schüler bei Kälte keine Mützen trugen. Eine leichte Aufgabe, da dieses Vergehen an dunkelroten oder bereits leicht bläulichen Ohrläppchen erkennbar war. Schwierigkeiten hatte ich nur mit der finnischen Sprache. Diese gehört nicht wie das Deutsche zur indogermanischen, sondern zur finnougri-schen Sprachfamilie und gilt als nur



Betreute die Schulmannschaft auch im Finalturnier: COMENIUS-Sprachassistent Malte Gasche (im rechten Bild hinter den Spielern).

wird einem der Einstieg an Schulen leicht gemacht. Zumindest in den ländlichen Gebieten sind die Klassenzimmer alles andere als überfüllt. An der Gesamtschule bestand ein Klassenverband aus 15 bis 20 Schülern. Am örtlichen Gymnasium, an welchem ich zeitweise im Deutschunterricht eingesetzt wurde, waren die Kursteilnehmer mitunter an zwei Händen abzuzählen. Für den Sprachunterricht waren das natürlich ideale Bedingungen. Beinahe in jedem Klassenraum stand zudem ein PC zur Internetrecherche zur Verfügung.

Die finnischen Schüler machten auf mich einen ausgeglichenen und zufriedenen Eindruck. Manch einer mag dies auf den regelmäßigen Besuch der Sauna zurückführen wollen. Vielleicht lag diese Ausgeglichenheit aber auch an dem abwechslungsreichen Sportunterricht, der bis zu sechs Schulstunden umfassen kann. Auf dem Programm standen unter anderem Orientierungslauf, Gesellschaftstanz, Snowboarding, Langlauf, Eiskunstlauf oder Eishok-

sehr schwer zu erlernen. Glücklicherweise wurde ich bereits am Nordeuropa-Institut von einer sehr geduldsamen Lehrerin unterrichtet, und auch die finnischen Schüler behielten bei so manchen meiner haarsträubenden Satzkonstruktionen die Ruhe.

Finnland, das Land der tausend Seen, Elche und echten Bären, hat bei mir einen bleibenden Eindruck hinterlassen. Das lag vor allem am gesellschaftlichen Klima und dem Umgang der Finnen mit ihren Mitmenschen: stets höflich, aufrichtig, immer den Respekt voreinander bewahrend, niemals aufdringlich, jedoch allzeit bereit, dem anderen zu helfen. Alles Gründe, sich in einem Land wohl zu fühlen und vielleicht die nahe Zukunft in Finnland zu verbringen.

Malte Gasche war COMENIUS-Sprachassistent in Finnland im Schuljahr 2001/02.

■ Carolin Gründner

Das wunderbare Paradies im Donaudelta

Das Donaudelta in Rumänien hat Menschen immer schon besonders angezogen. Trotzdem wissen viele jüngere Bewohner der Region wenig über ihren Lebensraum. Die Lücke schließt eine zweisprachige Broschüre, die die COMENIUS-Sprachassistentin Carolin Gründner gemeinsam mit Schülern der Alexandru-Ciucurencu-Schule in der Stadt Tulcea erarbeitet hat.

Sie ist 2.840 Kilometer lang, durchquert zehn Staaten (Deutschland, Österreich, Slowakische Republik, Ungarn, Kroatien, Serbien, Bulgarien, Rumänien, Moldawien und Ukraine) und fließt durch vier Hauptstädte (Wien, Bratislava, Budapest und Belgrad). Wer der Donau vom Schwarzwald zum Schwarzen Meer folgt, reist auch durch Europa. Etwa 70 Kilometer vor der Mündung, unweit der rumänischen Stadt Tulcea, formt sich das Delta. Hier teilt sich der Fluss in drei Arme unterschiedlicher Größe und mit reicher Vegetation: Rund 1.000 Pflanzenarten existieren im Donaudelta. Und mehr als 40 verschiedene Süßwasserfische, darunter seltene Arten wie der vom Aussterben bedrohte Stör, sind hier heimisch.

Umso erstaunter war COMENIUS-Sprachassistentin Carolin Gründner, dass viele Schüler kaum etwas über den Lebensraum wissen, in dem sie aufwachsen. So nutzte sie ihre Assistenzzeit von Oktober 2002 bis Mai 2003 an der Alexandru-Ciucurencu-Schule in Tulcea unter anderem dazu, eine zweisprachige Broschüre (Rumänisch/Deutsch) über das Donaudelta zu erstellen. Mit Unterstützung ihrer rumänischen Betreuungslehrerin Rodica Antenescu machte sie sich im Frühjahr 2003 daran, den Plan umzusetzen.

Das war allerdings gar nicht so einfach. »Legt man den deutschen Maßstab an, müssen die Arbeitsbedingungen an Schulen in Rumänien schwierig erscheinen«, fasst Carolin Gründner, die die Unterrichtsfächer Erdkunde und Deutsch für das Lehramt an Realschulen studiert hat, ihre Erfahrungen zusammen. Kopiergeräte zum Beispiel gibt es längst nicht in allen Schulen. Auch ein Overheadprojektor oder Kassettenrekorder sind keineswegs selbstverständlich. Doch von solchen Schwierigkeiten ließ sich Carolin Gründner, die Ru-

mänien von früheren Aufenthalten bereits kannte, nicht abschrecken. Auch auf andere Annehmlichkeiten verzichtete sie bereitwillig. »Im Winter fällt schon mal die Heizung aus und gelegentlich kommt auch kein warmes Wasser aus der Leitung«, beschreibt sie den Alltag. Aufgewogen hätten solche Umstände aber die großen Freiheiten im Unterricht und das freundliche Klima an der Schule. »Wer nach Frankreich oder Großbritannien geht, trifft weitestgehend auf bekannte Strukturen. In Rumänien dagegen musste ich zwar viel improvisieren, hatte aber das Gefühl, den Schülern und Lehrern etwas Neues vermitteln zu können«, meint Carolin Gründner.

Dazu zählten beispielsweise Methoden wie ein Lernzirkel oder der Einsatz von Spielen im Unterricht. Besonders für die Schüler sei ihre Anwesenheit eine große Motivation gewesen, sich mit dem Erlernen der deutschen Sprache zu beschäftigen.

Improvisationstalent verlangte auch die Erstellung der Broschüre. Weil der Unterricht an der Alexandru-Ciucurencu-Schule in zwei Schichten stattfindet, sind viele Klassenzimmer tagsüber belegt. Deshalb war es zunächst schwierig, »alle Schüler unter einen Hut zu bringen und einen Raum zu finden«. So lud Carolin Gründner an einem Samstag zu einem ersten Redaktionstreffen ein – und fand ein beachtlich großes Interesse: Mehr als 30 Kinder der Klassen 5 bis 7 kamen. Nach einer Ideensammlung bildeten sich Gruppen mit jeweils fünf bis sechs Schülern, die Informationen zu verschiedenen Themen zusammentrugen und austauschten. Daraus entstanden Beiträge nicht nur über Geschichte, Geografie sowie Flora und Fauna, sondern auch über Umweltschutz, die wirtschaftliche Bedeutung der Region und die dort ansässige Bevölkerung: Das Donaudelta, das durch Landwirtschaft und Lebensmittelindustrie geprägt wird, ist als Biosphärenreservat ausgewiesen und steht seit 1991 auch auf der Liste des Weltkulturerbes der UNESCO. Unter den Bewohnern befinden sich die unterschiedlichsten Nationalitäten. Neben Rumänen, die mit 79 Prozent den größten Anteil ausmachen, wohnen hier unter anderem auch Lipowaner (11 Prozent),



Welche Fische sind im Donaudelta heimisch?

Ukrainer (9 Prozent), Griechen, Türken und Bulgaren.

Über mehrere Wochen hinweg kamen die Schüler am Abend nach der Schule in die Privatwohnung von Carolin Gründner und schrieben ihre Texte – mit der Hand und auf Rumänisch. »Hätte ich mehr Zeit gehabt, hätten wir die Texte in der Schule am Computer gemeinsam eingetippt«, meint die COMENIUS-Sprachassistentin. In Rumänien beginnen aber bereits Mitte Juni die Sommerferien. Für die weiteren Arbeitsschritte war deshalb Eile geboten: Da die Broschüre zweisprachig gedruckt werden sollte, übersetzten die Schüler ihre Beiträge ins Deutsche. »Manche haben das sehr gut hingekommen, andere brauchten Hilfe«, so Carolin Gründner. Sie selbst brachte die Beiträge abschließend in eine »elegante Sprache«. Die Bilder, mit denen die Broschüre illustriert werden sollte, zeichneten die Schüler im Kunstunterricht. Eine Woche lang leitete sie Kunstlehrer Grigore Caratã an, Fische, Pflanzen, Tiere und Vögel, die im Donaudelta heimisch sind, aufs Papier zu bringen. Das Titelbild geht ebenfalls auf den Entwurf einer Schülerin zurück. Von den Schülern stammt auch der Titel »Das Donaudelta: Ein wunderbares Paradies«. Einige Lehrer fanden das zwar etwas kitschig. »Aber dieser Titel gefiel den Schülern einfach am besten«, erinnert sich Carolin Gründner. Eine Druckerei stellte anschließend 250 Exemplare der Broschüre her. Finanziert wurde der Druck unter anderem aus dem Erlös eines Weihnachtsbasars der Grundschule Vogtareuth (Oberbayern), an der die Mutter von Carolin Gründner unterrichtet. Zum Abschluss luden Schüler und Lehrer zu einer Pressekonferenz ins örtliche Volkskundemuseum ein, um ihr Werk der Öffentlichkeit vorzustellen. Ein regionaler Fernsehsender berichtete in den Nachrichten und drei Tageszeitungen veröffentlichten einen Artikel.

Den Schülern habe die Arbeit an der Broschüre viel Spaß gemacht, freut sich Carolin Gründner. Sie hätten ihre Deutschkenntnis-



Recherchieren, Schreiben, Übersetzen, Zeichnen und Gestalten: Bis zur fertigen Broschüre sind viele Arbeitsschritte erforderlich.

se erweitern können und etwas über ihre Heimat gelernt. Für einige der beteiligten Schüler sieht sie zudem einen praktischen Nutzen. In den vergangenen Jahren entwickelte sich der Tourismus im Donaudelta zu einem wichtigen Wirtschaftszweig. Im Frühjahr und im Sommer sichert er nicht wenigen Familien das Einkommen. »Die Schüler wissen jetzt etwas über das Donaudelta und können sich später vielleicht als Touristenführer etwas hinzuverdienen. Das zeigt ihnen, dass sie ihre Deutschkenntnisse einsetzen können«.

Carolin Gründner, mittlerweile verheiratet, ist inzwischen nach Deutschland zurückgekehrt. Im Herbst 2003 begann sie ihr Referendariat. Nach einem halben Jahr an einer Seminarschule in Puchheim (Landkreis München) wird sie seit Mitte Februar 2004 an der Ferdinand-Porsche-Schule in Waldkraiburg in der Nähe von Altötting eingesetzt. Zu der Schule und ihren Schülern in Tulcea hat sie noch immer Kontakt, nicht zuletzt über ihre Website <http://www.carolin.ro>. Dort finden sich neben zahlreichen Berichten und Informationen über Stadt, Land und Leute auch alle Texte der Broschüre über das »wunderbare Paradies« im Donaudelta.

Carolin Gründner war COMENIUS-Sprachassistentin in Rumänien 2002/03.



■ Von den Anfängen des Programms bis 1914

»Behufs Förderung des neusprachlichen Unterrichts an den höheren Schulen«*

Vorbemerkung

»Die Zustimmung der englischen Regierung zu dem Vorschlag eines Austausches von Lehramtskandidaten [...] habe ich mit lebhafter Freude begrüßt.«¹ Mit diesen Worten würdigte das Preußische Kultusministerium² im Juni 1905 in einem Schreiben an das Auswärtige Amt den Abschluss einer bilateralen Vereinbarung mit Großbritannien, wonach künftig Fremdsprachenassistenten an Schulen des jeweils anderen Landes eingesetzt werden sollten. Eine ähnliche Übereinkunft war wenige Wochen zuvor mit Frankreich getroffen worden. Die Abkommen legten den Grundstein für ein Austauschprogramm auf Gegenseitigkeit, das – mit Unterbrechungen während und nach dem Ersten Weltkrieg³ sowie seit den letzten der dreißiger bis zu Beginn der fünfziger Jahre – seit nunmehr 100 Jahren durchgeführt wird. Einige zehntausend ausländische und deutsche angehende Lehrkräfte der modernen Fremdsprachen haben inzwischen davon profitieren können.

Die Ursprünge für ein solches Programm sind im historischen Kontext zu sehen:

- Als Folge der Industrialisierung des 19. Jahrhunderts kommt es zu einer *Expansion des Bildungs- und Hochschulwesens*. Höhere Schulbildung und die Kenntnis moderner Fremdsprachen werden als ein Schlüssel zur internationalen Konkurrenzfähigkeit betrachtet. Das traditionelle Gymnasium und die dort gelehrt klassischen Sprachen der Antike verlieren ihre Monopolstellung. Neben den alten Sprachen nahmen sie nun

auch neuere Sprachen in ihr Programm auf. Am Königlich Sächsischen Gymnasium in Chemnitz zum Beispiel lernten die Schüler von ersten Jahr an für neun Jahre Latein und bereits vom zweiten Jahr an Französisch für acht Jahre.

- Ein Programm wie das für Fremdsprachenassistenten ist Teilergebnis der *Reformbewegung des Unterrichts lebender Fremdsprachen*. Die traditionelle Form des Unterrichts wird in Frage gestellt und, etwa im »Realienstreit« und der Forderung nach einem Primat des lebendigen Sprechkönnens gegenüber der grammatisch zergliedernden Betrachtung, öffentlich diskutiert. Insbesondere an jenen Schulen, die sich neben dem traditionellen Gymnasium etablieren (Realgymnasien, Oberrealschulen), nimmt der Unterricht moderner Fremdsprachen einen höheren Stellenwert ein.
- Schließlich ist das Programm im Kontext der *Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik* des Deutschen Reichs im Zeitalter der europäischen Großmächte und ihrer Politik zu sehen – auch wenn eine solche Politik seinerzeit nicht explizit formuliert war. Das Fremdsprachenassistentenprogramm gehört zu den Anfängen des staatlich geförderten akademischen Austauschs und der internationalen, durch den Staat initiierten und geförderten Kooperation auf den Gebieten von Bildung und Wissenschaft. Ziel solcher Austauschmaßnahmen war dabei durchaus, wie zeitgenössischen Quellen entnommen werden kann, die vermeintliche Überlegenheit der eigenen Kultur und Nation zu demonstrieren. So betrachtete der Berliner Universitätsprofessor Eugen Kühnemann, der von August bis November 1905 im Auftrag des Preußischen Kultusministeriums die USA bereiste und darüber einen umfassenden Bericht anfertigte, es als »sittliche Pflicht der Weltentwicklung gegenüber, dass überall das deutsche Wesen in seiner höchsten Form in die Bildung der Zukunft eingehe.«⁴

* Die Intention des Programms zitiert nach einem Schreiben des Preußischen Kultusministeriums an die Provinzial-Schulkollegien vom 13.04.1905 (enthalten im Politischen Archiv des Auswärtigen Amts; AA, Pol. Archiv).

1) Bundesarchiv (BA), R 901/38584, Bl. 27.

2) Die korrekte Bezeichnung lautete »Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten«.

3) Wann die Programme nach dem Ersten Weltkrieg wieder aufgenommen wurde, ist unklar. Das Auswärtige Amt hielt im April 1922 »den Zeitpunkt noch nicht für gekommen« (AA, Pol. Archiv, R 63114 bis 63116).

Die ersten Vereinbarungen

Die ersten Vereinbarungen wurden mit Frankreich und Großbritannien getroffen. Als Teilnehmer wurden »in erster Linie« »neusprachliche Lehramtskandidaten« bestimmt. Melden könnten sich »aber auch Kandidaten anderer Lehrfächer (...), die mit den Elementen des Französischen oder Englischen vertraut sind und die sich in diesen Sprachen weiter zu bilden beabsichtigen.«⁵

Die Aufgaben der ausländischen Assistenten in Preußen fasste eine Anweisung vom 27. März 1905 zusammen, die vermutlich allen weiteren Vereinbarungen als Grundlage diente.⁶ Der Dienst der ausländischen Lehramtskandidaten richte sich demnach »in erster Linie« an »Schüler der oberen Klassen« und solle täglich »zwei Stunden Konversationsübung« umfassen. Ein »lehrplanmäßiger Unterricht«, »Aufsichtführung« und »unmittelbare Strafgewalt über die Schüler« stehe ihnen nicht zu. »Unter Berücksichtigung der Befähigung« seien für die Konversationsübungen »möglichst gleichaltrige Gruppen« zu bilden. »Bei günstiger Witterung« könnten die Übungen »auch im Freien, auf dem Schulhofe und auf Spaziergängen stattfinden«. Einen »reichen Stoff zur Unterhaltung« böten dabei unter anderem »die Sitten und Gewohnheiten des Heimatlandes des Lehrers« oder »das Leben in der Familie«. Hauptaufgabe der ausländischen Lehramtskandidaten sei es, »den Schülern Mut zu machen, mit der Sprache aus sich herauszugehen«. Der »Hauptzweck« ihres Aufenthalts wiederum bestehe in der »Weiterbildung in der deutschen Sprache«. Der Austausch war zunächst nur für höhere Knabenschulen gedacht. Schon bald wurden allerdings Verhandlungen aufgenommen, um ihn auf Mädchenschulen zu erweitern.⁷

Austausch mit Frankreich

Den Austausch mit *Frankreich* begründete eine 1905 zwischen Frankreich und Preußen getroffene »Vereinbarung über den Austausch deutscher und französischer

Lehramts-Kandidaten zur Förderung des fremdsprachlichen Unterrichts an den höheren Knabenschulen beider Länder.«⁸ Teilnehmer aus Frankreich mussten »in der Regel das *diplôme de licencié (lettres, histoire, science etc.)* besitzen und außerdem ein *certificat d'études supérieures*, sobald dieses für die Meldung zur *agrégation* in Frankreich erfordert wird«. Die Assistenzzeit sollte im Oktober beginnen. Bewerber aus Preußen dagegen mussten »die Prüfung für das höhere Lehramt (Oberlehrerexamen) bedingungslos bestanden haben« und ihre Stelle im April oder Oktober antreten. Was die Dauer der Assistenzzeit anging, sollten sie sich »von vornherein für ein halbes, dreiviertel oder volles Jahr« verpflichten. Französischen Assistenten wurde ein monatliche Vergütung von 100 Mark zugesprochen. Teilnehmer aus Preußen sollten »in den französischen Anstalten Wohnung und Verköstigung, d.h. ein gutes Zimmer, die regelmäßigen Mahlzeiten nach Wunsch allein oder an der Tafel der *répétiteurs*, Heizung, Beleuchtung und Wäsche mit Ausnahme der Leibwäsche« erhalten. Details über die Art ihrer Tätigkeit regelte in Frankreich ein Runderlass vom 15. Februar 1904.

Die Zahl der Assistenten sollte 1905/06 »mindestens 10 betragen«. Für 1906/07 wird die Zahl der französischen Assistenten in Preußen mit 45, die der preußischen Assistenten in Frankreich mit 19 angegeben.⁹ Eine Vereinbarung, die den Austausch auf Assistentinnen erweiterte, wurde 1908 unterzeichnet.¹⁰

Problemlos scheint der Austausch mit Frankreich nicht gewesen zu sein. Schon im August 1907 stellte das Preußische Kultusministerium bilanzierend fest, dass zwar die Zahl der jungen Franzosen, die sich für Assistentenstellen an höheren Schulen in Preußen meldeten, »stets« wachse.¹¹ Nicht wenige wollten ihre Tätigkeit um ein zweites Jahr verlängern. »Sowohl nach ihren eigenen Äußerungen wie nach den Mitteilungen der französischen Unterrichtsbehörde fühlen sie

4) BA, R 901/38585, Bl. 65ff.

5) AA, Pol. Archiv, R 63114 bis R 63116.

6) Kopie in AA, Pol. Archiv, R 63114 bis 63116.

7) BA, R 38587, Bl. 40, 51.

8) AA, Pol. Archiv, R 63114 bis 63116.

9) BA, R 901/38587, Bl. 58ff.

10) BA, R 901/38589, Bl. 42ff.

11) BA, R 901/38587, Bl. 122ff.

sich wohl in unserem Lande, wie auch die Dienste, die sie leisten, von den diesseitigen Aufsichtsbehörden günstig beurteilt werden.« Die Zahl der preußischen Kandidaten für Stellen in Frankreich dagegen habe »nicht in dem erwünschten Maße zugenommen, ja sie ist sogar neuerdings unter die anfängliche Zahl zurückgegangen.« Als Ursache wird »die Schwierigkeit ihrer dortigen Stellung« genannt. Als Entgelt bekämen sie nicht eine Vergütung (Remuneration), wie die französischen Assistenten in Preußen, sondern freie Wohnung und Verpflegung in den Internaten. »Abgesehen davon, dass die ihnen angewiesenen Zimmer und die Kost offenbar nicht selten auch bescheidenen Ansprüchen nicht genügen, sind sie auf diese Weise im Verkehr mit der übrigen Bevölkerung gehemmt und der Möglichkeit beraubt, gesellschaftliche Beziehungen leicht anzuknüpfen.«

Ein weiteres Problem ergab sich aus dem Status der Assistenten: In ihrem sozialen Ansehen seien sie den *répétiteurs* und *surveillants*, mit den sie wohnten und speisten, gleichgestellt, obwohl sie die Prüfung für das höhere Lehramt abgelegt hätten und ein Jahr im praktischen höheren Schuldienst tätig gewesen seien – damit seien sie eigentlich den *professeurs agrégés* gleich zu achten. Verschärft werde die Situation dadurch, dass mit dem Schuljahr 1906/07 die *répétiteurs* der Verpflichtung, im Internat zu wohnen, enthoben worden seien. Den deutschen Assistenten bleibe somit nur der Umgang mit den *surveillants* – »junge Leute, die eben die Schule verlassen haben und weder nach ihrem Bildungsstand noch nach ihren Manieren als ebenbürtig mit unseren Kandidaten angesehen werden können.« Diese Zustände veranlassten die deutschen Assistenten »in den weitaus meisten Fällen, nach einem halben Jahr wieder in die Heimat zurückzukehren«. Die Mitteilungen, die sie über ihre Erfahrungen verbreiteten, »verhindern die erwünschte Zunahme der Meldungen, ja es ist Gefahr, dass diese mit der Zeit ganz aufhören.« Gelöst werden könne das Problem, wenn »die preußischen Assistenten eine entsprechende monatliche Remuneration in Geld erhielten.« Auf diplomatischen Wege sollte deshalb angeregt werden, die preußischen Assistenten den französischen Assistenten in Preußen, die monat-

lich 100 Mark erhielten, gleichzustellen, indem ein entsprechender Etat für eine »Remuneration in Geld« bereitgestellt werde.

Abgeholfen wurden den Klagen offensichtlich nicht. 1912 hieß es in einem Schreiben des Preußischen Kultusministeriums an das Auswärtige Amt:¹² »Aus den mir von unseren Lehramtsassistenten erstatteten Berichten geht hervor, dass die Einrichtungen bei den Schulen in Frankreich nicht immer so getroffen sind, dass die aus Preußen dorthin geschickten Lehrer und Lehrerinnen aus dem Aufenthalte im Auslande den vollen Nutzen für die Weiterbildung ziehen.« Wie fünf Jahre zuvor wird Klage darüber geführt, »dass die Unterbringung und Beköstigung der Kandidaten und Kandidatinnen in den Internaten mehr oder weniger zu wünschen übrig lassen«. Hinzu kam, dass die »Beziehungen zum Direktor und zum Lehrerkollegium der Anstalt« sich nicht immer so gestalteten, »wie sie zwecks bestmöglicher Ausbildung [...] sein sollten und könnten«. Außerdem sei zu bemängeln, »dass die Art der Beschäftigung wie die Verteilung der Stunden zuweilen ungünstig sind.« Diese Klagen seien sogar »in den Verhandlungen des Abgeordnetenhauses zur Sprache gekommen« und »in der Presse vielfach erörtert worden«. Daraus resultiere »in den Reihen unserer Philologen eine gewisse Abneigung dagegen, sich nach französischen Schulen entsenden zu lassen.« Zur »Beseitigung der Missstände«, über die »wiederholt schriftlich verhandelt« worden sei, fanden auch Gespräche statt. Der Entwurf einer modifizierten Vereinbarung, mit der diesen Problemen abgeholfen werden sollte, wurde vor Kriegsausbruch 1914 offensichtlich nicht mehr unterzeichnet.¹³

Austausch mit Großbritannien

»Nach England wird der erste preußische Kandidat sich im Laufe des Monats Januar begeben«,¹⁴ bemerkte das Preußische Kultusministerium zum Jahreswechsel 1906 in einem Schreiben an das Auswärtige Amt. Die Grundlagen über den Austausch wurden be-

12) BA, R 901/38593, Bl. 55.

13) AA, Pol. Archiv, R 63114 bis 63116.

14) BA, R 901/38585, Bl. 88.

reits im März 1905 in einem Memorandum des *Foreign Office* präzisiert.¹⁵ Die grundsätzlichen Modalitäten – Umfang des Dienstes und Stellung der Assistenten – sollten sich »in den wesentlichen Punkten« am Austausch mit Frankreich orientieren.

Die Zahl der Assistenten in Preußen sollte bei sechs (davon zwei aus Schottland) liegen, die an Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen einzusetzen seien. Für den Beginn der einjährigen Assistenzzeit wurde Mitte September vorgeschlagen. In einigen Fällen sollte die Assistenzzeit allerdings auch erst Anfang April anfangen können. Den Assistenten wurde freie Kost und Logis oder, wo dies nicht möglich wäre, eine Vergütung in Höhe von jährlich 1.300 Mark geboten.¹⁶ Bewerber für die Stellen sollten über einen Universitätsabschluss verfügen und bereits an einer weiterführenden Schule unterrichten bzw. eine solche Tätigkeit anstreben.

Die Zahl der preußischen Assistenten in Großbritannien wird nicht beziffert. Als Grund führt das Memorandum an, dass das Erziehungsministerium in dieser Frage kaum Einfluss auf weiterführende Schulen nehmen könne. Allerdings wolle man gegenüber Schuldirektoren und regionaler Schulverwaltung für das Programm werben. Das Preußische Kultusministerium solle bis Anfang Juli über die Zahl der Stellen, die im folgenden Schuljahr ab Ende September voraussichtlich zur Verfügung gestellt werden könnten, informiert werden. Die Höhe der Vergütung sollte, sofern freie Kost und Logis nicht möglich seien, nach den Lebenshaltungskosten der Region, in der der Assistent eingesetzt wurde, bemessen werden. Assistenten aus Preußen mussten »die zur Anstellung berechtigende Staatsprüfung für das höhere Lehramt bedingungslos bestanden und das erste Vorbereitungs-(Seminar-)Jahr [...] abgeleistet haben«. Die Assistenzzeit in Großbritannien sollte auf das zweite Jahr des Vorbereitungsdienstes angerechnet werden.¹⁷

Die ersten Assistenten aus England und Schottland an Schulen in Preußen kamen im

Schuljahr 1905/06 zum Einsatz. 1908 wird über eine Vereinbarung verhandelt, die den Austausch auf höhere Mädchenschulen ausweiten soll.¹⁸

Probleme zeichneten sich allerdings auch hier bald ab. Der Austausch nehme »nicht den erwünschten Fortgang«, klagte das Preußische Kultusministerium bereits Anfang 1907.¹⁹ Zurückzuführen sei dies auf die Selbständigkeit der Schulen und deren »Abneigung, auf Anregungen der Zentralbehörden einzugehen«. ²⁰ Die englische Regierung verfüge über »keinerlei Pressionsmittel«. ²¹ Erschwerend kam offensichtlich hinzu, dass größere Schulen »ständig eigene deutsche Lehrkräfte« besäßen. Außerdem fänden kleinere Schulen »unter den hier [in Großbritannien] lebenden Deutschen und Schweizern ein so reichliches und billiges Angebot, dass sie es vorziehen, die Assistentenstellen auf diesem Wege zu besetzen.« ²² Abhilfe verspreche man sich davon, dass Schulen, die einen ausländischen Assistenten aufnahmen, künftig eine finanzielle Unterstützung durch den *Board of Education* erhalten sollten. Es verwundert deshalb auch nicht, dass das Preußische Kultusministerium zunächst zurückhaltend reagierte, als 1909 auf Initiative des *Scotch Education Department* über die Ausweitung des Austauschs auf höhere Mädchenschulen in Schottland verhandelt werden sollte. Die bisherigen Ergebnisse ließen es »äußerst zweifelhaft erscheinen«, ob sich ein solches Abkommen empfehle, »da es bei der ablehnenden Haltung der englischen Schulen nicht möglich gewesen ist, auf grund der Vereinbarung im vorigen und im laufenden Schuljahr auch nur eine einzige preußische Lehrerin als Lehramtsassistentin in England unterzubringen.« Die Folge sei »eine herbe Enttäuschung unter den preußischen Lehrerinnen« gewesen. Auch die englischen Lehrerinnen, die sich »zwecks Übernahme einer Stelle als Lehramtsassistentin« beworben hätten, seien in der Mehrzahl wieder zurück-

15) BA, R 901/38583, Bl. 110ff.

16) BA, R 901/38584, Bl. 27ff.

17) BA, R 901/38584, Bl. 27ff.

18) BA, R 901/38589, Bl. 24ff. bzw. 83ff.

19) BA, R 901/38587, Bl. 58f.

20) BA, R 901/38585, Bl. 88f.

21) BA, R 901/38590, Bl. 74f.

22) BA, R 901/38590, Bl. 74ff.

getreten. Damit bleibe »zweifelhaft, ob trotz der gemachten Erfahrungen die Schulen nochmals die Überweisung einer englischen Lehr- amtsassistentin beantragen werden.« Die Zahl der Assistentinnen aus England an Schulen in Preußen wird für das Schuljahr 1908/09 mit fünf angegeben, die der Bewerbungen preußischer Assistentinnen für England zum Schuljahr 1909/10 mit zehn. Die schottischen Behörden verwiesen allerdings darauf, »über ein sehr viel schärferes Kontrollrecht über die Schulen« zu verfügen und einen größeren Druck ausüben zu können.²³ Unterzeichnet wurde die Vereinbarung im Herbst 1909.²⁴

Austausch mit weiteren Staaten

Der Assistentenaustausch mit den USA, seit Anfang 1907 im Gespräch, resultierte aus den zunächst nicht nur positiven Erfahrungen im Austausch mit Großbritannien. Er sollte, wie es hieß, vornehmlich Bewerbern aus Preußen »ausgiebigere Gelegenheit zum Aufenthalt in Landen englischer Zunge« geben.²⁵ Die Dauer des Austauschs sollte sechs Monate betragen, die Zahl der Teilnehmer jeweils auf zwölf beschränkt werden, »da dies dem vorläufig noch als experimentell zu bezeichnenden Charakter des Unternehmens am besten Rechnung tragen dürfte.« Für die amerikanischen Teilnehmer seien in Preußen »solche Anstalten auszuwählen, die gleichzeitig den Kandidaten die Möglichkeit bieten würden, sich über die Grundlagen des deutschen Unterrichtswesens gründlich zu unterrichten.« Die amerikanischen Lehrkräfte sollten dort »unentgeltlich« wirken. Ob allerdings Lehrkräfte im geplanten Umfang auch in die USA entsandt werden könnten, wurde vom Generalkonsulat Chicago, das an der Vorbereitung des Austauschs maßgeblich beteiligt gewesen ist, skeptisch gesehen: »Die Schwierigkeit liegt in der Unterbringung preußischer Lehrer hier«, da es ein »sehr großes Kontingent deutsch-amerikanischer Lehrkräfte« gäbe. Außerdem hätten »die deutschen Lehrkräfte sich bisher

auch selten fähig erwiesen [...], den jungen Chicagoer in Zucht zu halten.«²⁶

Verhandlungen über den Austausch wurden »wegen der Selbständigkeit der Bundesstaaten in Schulangelegenheiten« nicht mit der Zentralregierung aufgenommen. Das Preußische Kultusministerium schlug stattdessen die *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* als eine Art Zentralstelle vor, »da sie mit den Universitäten wie mit den Colleges und High Schools, die für den Austausch besonders in Betracht kommen, in freundschaftlichen Beziehungen stehe, und da bei dieser Vermittlung jede Rivalität der verschiedenen Universitäten untereinander ausgeschlossen wäre.«²⁷

Einen anschaulichen Einblick in den Austausch mit den USA gibt der Bericht des Lehrers Dr. Anton Appelmann aus dem Jahr 1913, der insbesondere »die Bedeutung der Austausch Kandidaten für das Deutschtum in Amerika« hervorhebt.²⁸ Appelmann war zunächst für die *Boston Public Schools* vorgesehen, sollte dann aber mit einer Boardingschool »im Dorfe Lawrenceville N.Y.« vorlieb nehmen (»Natürlich zog es mich nicht sehr dahin«). Es gelang ihm »mit vieler Mühe, doch noch einen Platz in Boston an einer Handelshochschule loszueisen.« Dort unterrichtete er »wöchentlich zehn Stunden und machte die Schüler mit deutschem Wesen und Tun bekannt und befreundet.« Daneben hielt er Vorträge, etwa auf Lehrerversammlungen und an Universitäten oder vor Mitgliedern der *New England Modern Language Association* und dem Deutschen Sprachverein. Appelmann konnte seinen Aufenthalt um ein Jahr verlängern, in dem er an der deutschen Abteilung der Staatsuniversität in Vermont wirkte.

Die Initiative für einen Austausch mit Belgien ging offensichtlich auf eine Anregung des Preußischen Kultusministeriums zu Be-

23) BA, R 901/38590, Bl. 87f.

24) BA, R 901/38590, Bl. 104ff.

25) BA, R 901/38587ff.

26) BA, R 901/38587, Bl. 102ff.

27) Auf Anregung der Deutschen Generalkonsulate in New York bzw. Chicago sollte zunächst die Columbia-Universität darum gebeten werden, die Lehrkräfte ausfindig zu machen und zu bestimmen, die für Schulen in Preußen in Frage kommen könnten (BA, R 901/38587, Bl. 99ff.).

28) BA, R 901/38593, Bl. 131ff. Auch wenn der Bericht den Eindruck erweckt, es handele sich um hier um einen erfahrenen Lehrer und die Teilnahme an einem Lehreraustausch, muss es sich doch um einen Lehrassistenten handeln. Dies legt zumindest ein Vermerk des Provinzialschulkollegiums Münster nahe (ebd., Bl. 145).

ginn des Jahres 1906 zurück. Dort glaubte man »bestimmt annehmen zu dürfen, dass eine dahingehende Anregung willkommen sein würde.«²⁹ Da zudem der Austausch mit Frankreich und England »sich [...] zu bewährenscheine und »gute Erfolge für die Zukunft« erwartet werden könnten, wie das Auswärtige Amt seinerzeit feststellte, wurde eine gleiche oder ähnliche Abmachung wie mit Frankreich angestrebt. Der Entwurf einer Vereinbarung wurde 1908 vorgelegt.³⁰

Einen Austausch mit *Italien* gab es dagegen offensichtlich nicht. Im April 1906 erkundigt sich zwar die Italienische Botschaft nach dem Austausch von Lehramtsassistenten und Professoren – offensichtlich in der Absicht, einen solchen Austausch auch mit Preußen zu initiieren. Dazu scheint es allerdings nicht gekommen zu sein. 1912 heißt es in einem Schreiben des Preußischen Kultusministeriums an das Auswärtige Amt, »dass ein Bedürfnis für den Austausch von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten zwischen Deutschland und Italien zur Förderung des fremdsprachlichen Unterrichts beider Länder wenigstens zurzeit für uns nicht besteht, da Italienisch nur an sehr wenigen Anstalten als wahlfreies Fach gelehrt wird. Zudem ist die italienische Sprache in der Prüfungsordnung für das höhere Lehramt nicht als Prüfungsgegenstand vorgesehen.«³¹ Anlass für diese Feststellung war die Mitteilung der Deutschen Botschaft Rom gegenüber dem Auswärtigen Amt, ein italienischer Gesprächspartner habe bemerkt, »wie wünschenswert es wäre, wenn ein Austausch von Lehrern auch zwischen Deutschland und Italien in die Wege geleitet werden könnte.« Ein solcher Austausch bestand zu dieser Zeit bereits zwischen Frankreich und Italien.³²

Eine Anfrage zweier Studentinnen aus der *Schweiz* 1912, sie »während einiger Monate als französische³³ Lehramtsassistentinnen an höheren Schulen in Berlin zu beschäftigen«, veranlasst das Preußische Kultusministerium

zu der Bemerkung, er sei geneigt, »den Abschluss entsprechender Vereinbarungen über den gegenseitigen Austausch von Lehrerinnen und Lehramtskandidaten zwischen der Schweiz, soweit es sich um die Landstriche mit [...] französisch sprechender Bevölkerung handelt, und Preußen in Erwägung zu ziehen, wenn die Schweizerische Regierung dahin gehende Wünsche haben sollte.«³⁴ Ein Abkommen mit der Schweiz hat es allerdings bis 1914 offensichtlich nicht gegeben.

Initiativen und Vereinbarungen anderer Länder des Deutschen Reiches

Einen Austausch von Assistenten und Assistentinnen haben neben Preußen auch andere Länder des Deutschen Reichs angestrebt und initiiert. Nachweisbar sind entsprechende Bemühungen und Vereinbarungen aus Baden, Bayern, Hessen-Nassau und Sachsen.

Im Dezember 1906 ließ das Sächsische Kultusministerium über die Deutsche Botschaft in Frankreich anfragen, ob in Anlehnung an den seit 1905 bestehenden Austausch zwischen Frankreich und Preußen ein solcher Austausch von Lehramtskandidaten an höheren Knabenschulen auch mit dem *Königreich Sachsen* aufgenommen werden könne. Ein beigefügter Entwurf für eine Vereinbarung wurde von französischer Seite akzeptiert. Der Austausch sollte zum 1. Januar 1908 beginnen und jeweils zwei Teilnehmer umfassen.³⁵

Eine Vereinbarung des *Großherzogtums Hessen* mit dem Unterrichtsministerium in Frankreich führte mit Beginn des Schuljahres 1912/1913 zu einem Austausch hessischer und französischer Lehramtskandidaten.³⁶ Die Zahl der Teilnehmer sollte sich »nach den für diesen Zweck vorgesehenen Mitteln und nach den Anträgen der Anstaltsleiter« richten und mindestens zwei betragen, sofern die Kandidaten sich für ein Jahr verpflichteten. Dage-

29) BA, R 901/38585, Bl. 88.

30) BA, R 901/38589, Bl. 53.

31) BA, R 901/38593, Bl. 71.

32) BA, R 901/38593, Bl. 48. Nachweisbar ist eine Vereinbarung zwischen Frankreich und Italien aus dem Jahr 1912 (ebd., Bl. 60ff.).

34) Korrekt müsste es wohl *französischsprachige* heißen.

34) BA, R 901/38593, Bl. 16ff.

35) Eine Abschrift des von der französischen Seite unterzeichneten Entwurfs ist enthalten in BA, R 901/38587, Bl. 64ff. Anmerkung: Bl. 107ff. erwähnt eine Zeitungsveröffentlichung, wonach es ein Übereinkommen des Sächsischen Unterrichtsministeriums mit der frz. Unterrichtsverwaltung über den Austausch von Mittelschülern gegeben haben soll. Dies scheint aber eine Falschinformation gewesen zu sein.

36) Abschrift der Vereinbarung in BA, R 901/38593, Bl. 52ff.

gen könnte sie »bei Beschränkung auf halbjährige Dauer mindestens 4« umfassen. Als Zeitraum des Austauschs war »in Hessen von Ostern bis Ende März [Anm.: des Folgejahres] oder von Anfang Oktober bis Ende März; in Frankreich von Anfang Oktober bis Ende Juli oder bis zu Ostern« vorgesehen. Komplizierter gestalteten sich Verhandlungen über einen Austausch mit Großbritannien, da – so der Hinweis der britischen Regierung – »die Anzahl der in England zur Verfügung stehenden Stellen schon jetzt nicht genügt, um dem Angebot preußischer Lehrkräfte entsprechen zu können.« Ebenso übersteige die Zahl der englischen Lehrkräfte, »die an deutschen Schulen zu wirken wünschen, die Anzahl der bisher in Preußen in Frage kommenden Gelegenheiten.« Es sei somit »jede Aussicht vorhanden, dass zwar englische Lehrkräfte für Hessen zur Verfügung gestellt, nicht aber umgekehrt hessische Lehrkräfte in England verwendet werden können.«³⁷ Ähnliches hatte auch das Foreign Office gegenüber der Deutschen Botschaft London erklärt, als es mitteilte: »It has been observed with regret, that the progress of the study of German in the secondary schools of Great Britain has not kept pace with the increase in the number of schools.« Ob es zu einer entsprechenden Vereinbarung gekommen ist, ist unklar.

Bestrebungen für den Austausch von Assistenten und Assistentinnen sind zudem für das *Großherzogtum Baden* und das *Königreich Bayern* nachgewiesen.³⁸ Entsprechende Überlegungen wurden offensichtlich seit 1909 angestellt. Ob es allerdings zu entsprechenden Vereinbarungen gekommen ist, ist nicht bekannt.

Zusammenfassung

Preußen und weitere Bundesstaaten des Deutschen Reichs haben bis 1914 eine Reihe von Vereinbarungen insbesondere mit Frankreich und Großbritannien getroffen, mit

denen der Austausch von Fremdsprachenassistenten und -assistentinnen begründet wurde. Was die Zahl der Teilnehmer betrifft, fällt dieser Austausch – im Vergleich zur Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere seit den siebziger Jahren – gering aus. Dabei ist freilich in Rechnung zu stellen, dass höhere Schulbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts einer Minderheit vorbehalten war. 1890 gab es in Preußen 268 Gymnasien mit rund 83.000 Schülern.³⁹ Für die Innovationskraft des Programms vor hundert Jahren steht, dass es in den Grundzügen seiner Durchführung seitdem weitgehend unverändert geblieben ist.

37) BA, R 901/38592, Bl. 18.

38) BA, R 901/38590, Bl. 14, 79.

39) Siehe dazu Führ, Christoph: *Die preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900. Ihre bildungspolitische Rolle und bildungsgeschichtliche Bewertung*, in: *Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs* (Preußen in der Geschichte, Bd. 1), Stuttgart 1980, Seite 189-223.



1. Die Kultusministerkonferenz ist ein Ausschuss der Bundesregierung, der die Angelegenheiten der Kultur in der Bundesrepublik Deutschland berät und beschließt. Sie besteht aus den Kultusministern der Länder und dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.

2. Die Kultusministerkonferenz hat die Aufgabe, die Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland zu koordinieren und zu fördern. Sie berät die Bundesregierung über die Kulturpolitik und stellt dem Bundespräsidenten und dem Bundesparlament (Bundestag) Beschlüsse vor.

3. Die Kultusministerkonferenz hat die Aufgabe, die Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland zu koordinieren und zu fördern. Sie berät die Bundesregierung über die Kulturpolitik und stellt dem Bundespräsidenten und dem Bundesparlament (Bundestag) Beschlüsse vor.

4. Die Kultusministerkonferenz hat die Aufgabe, die Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland zu koordinieren und zu fördern. Sie berät die Bundesregierung über die Kulturpolitik und stellt dem Bundespräsidenten und dem Bundesparlament (Bundestag) Beschlüsse vor.

5. Die Kultusministerkonferenz hat die Aufgabe, die Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland zu koordinieren und zu fördern. Sie berät die Bundesregierung über die Kulturpolitik und stellt dem Bundespräsidenten und dem Bundesparlament (Bundestag) Beschlüsse vor.

6. Die Kultusministerkonferenz hat die Aufgabe, die Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland zu koordinieren und zu fördern. Sie berät die Bundesregierung über die Kulturpolitik und stellt dem Bundespräsidenten und dem Bundesparlament (Bundestag) Beschlüsse vor.

7. Die Kultusministerkonferenz hat die Aufgabe, die Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland zu koordinieren und zu fördern. Sie berät die Bundesregierung über die Kulturpolitik und stellt dem Bundespräsidenten und dem Bundesparlament (Bundestag) Beschlüsse vor.

8. Die Kultusministerkonferenz hat die Aufgabe, die Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland zu koordinieren und zu fördern. Sie berät die Bundesregierung über die Kulturpolitik und stellt dem Bundespräsidenten und dem Bundesparlament (Bundestag) Beschlüsse vor.

9. Die Kultusministerkonferenz hat die Aufgabe, die Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland zu koordinieren und zu fördern. Sie berät die Bundesregierung über die Kulturpolitik und stellt dem Bundespräsidenten und dem Bundesparlament (Bundestag) Beschlüsse vor.

10. Die Kultusministerkonferenz hat die Aufgabe, die Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland zu koordinieren und zu fördern. Sie berät die Bundesregierung über die Kulturpolitik und stellt dem Bundespräsidenten und dem Bundesparlament (Bundestag) Beschlüsse vor.

