

Inhaltsverzeichnis

Editorial	2
Identität und Differenz (C.P. Sajak)	3
Gibt es eine katholische Physik oder: Was ist das spezifisch Katholische am Unterricht katholischer Schulen? (U. Beykirch-Angel)	16
Privatschulen in Deutschland (M. Hüther)	19
Erhöhung der Zuschüsse für freie Schulen (D. Scherer)	31
Vom Wechselverhältnis zwischen Bildung und Wohlstand (H. Köhler)	33
Spiritueller Impuls (D. Bonhoeffer)	36
Visconde de Porto Seguro – eine deutsche Auslandsschule in Valinhos/Brasilien (W. Burkhard)	37
Die Pfingst-Wallfahrt zur Madonna von El Rocío (U. Gutmacher)	47
In der Propaganda-Werkstatt. Beeinflussungs-Alltag in den Junkers-Flugzeugwerken zwischen 1942 und 1944 (D. Schindelbeck)	60
Das Abitur zu Markte tragen (S. Schäfer)	87
Lernen durch Lehren – eine alternative Möglichkeit für die GFS in der Oberstufe (S. Sandner)	90
Dialogisches Lernen in Mathematik und Naturwissenschaften (D. Hoche)	94
Philosophieren mit Fabeln über Freundschaft (C. Blassmann/ C. Muthmann)	102
Die Produktion von Bioobst aus Übersee – für Schüler transparent gemacht (J. Schmid)	107
Aus den Stiftungsgremien und den Schulen	
Stiftungsrat/ Wechsel im Amt des stellvertretenden Stiftungsdirektors	118
Leitungswechsel zum Schuljahr 2007/08	121
Streitschlichterinnen an den St. Ursula-Schulen in Freiburg (A. Ebel)	126
Klasse 9a des St.-Dominikus-Gymnasiums gewinnt den 1. Preis beim Online-Quiz zum Thema Klimawandel (S. Oesterle)	127
Impressionen vom 1. Musikfestival der Schulstiftung an der Heimschule Lender vom 9. bis 10. November 2007 (S. Gönnheimer/ D. Scherer)	131
Neues auf dem Markt der Bücher	
Ulrich H.J. Körtner/ Marianne Popp (Hg.): <i>Schöpfung und Evolution – Zwischen Sein und Design – Neuer Streit um die Evolutionstheorie</i> , Wien 2006 (G. Kleinschmidt)	135
OECD/CERI (Hg.): <i>Das Verstehen des Gehirns – die Geburt einer Lernwissenschaft: Paris/ Berlin 2007</i> (G. Kleinschmidt)	137
Jane E. Pollock: <i>Improving Student Learning: One Teacher at a Time</i> , ASCD-Alexandria, Va 2007 (G. Kleinschmidt)	139
Compassion-Film des BLACK DOG e.V. in Riegel (St. Gönnheimer)	141
Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung	143

Editorial



Seit vielen Jahren bewerben sich weit mehr Schülerinnen und Schüler für Schulen der Schulstiftung als wir in die Eingangsklassen aufnehmen können. Jahr für Jahr müssen wir 1000 Schülerinnen und Schülern und damit einem Drittel der Bewerbungen absagen. Was macht die Schulen der Schulstiftung so attraktiv für Schülerinnen und Schüler und deren Eltern? Auf diese Fragen gibt es nicht die eine Antwort. In vielen Fällen ist es ein bunter Strauß von Motiven, die für eine Schulentcheidung ausschlaggebend sind. Eine Aussage aber findet sich in fast allen Rückmeldungen: An den Schulen ist eine „andere Atmosphäre“ spürbar. Letztlich sorgt dafür das Bemühen, die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zur Mündigkeit zu begleiten und sich dabei vom christlichen Menschenbild leiten zu lassen, das den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin in den Mittelpunkt stellt und nicht nur von der Leistung her definiert. Gleichzeitig hat dieser Anspruch Auswirkungen auf den konkreten Umgang miteinander in Klassen und Lehrerzimmer und darauf, wofür sich die Schule als Ganzes oder mit ihren Gruppen konkret sowohl im sozialen Umfeld als auch in Gesellschaft und Kirche einsetzt. Der hohe Anspruch einer katholischen Schule muss täglich neu durchbuchstabiert werden. Der Beitrag von Clauß-Peter Sajak reflektiert Anspruch und Grundlage der katholischen Schulen und kann so eine Hintergrundfolie für die eigene Positionsbestimmung darstellen. Ursula Beykirch-Angel, die Leiterin des Bereichs Glaube und Bildung des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz, fokussiert die Fragestellung aus einem anderen Blickwinkel nochmals auf das spezifisch Katholische am Unterricht unserer Schulen.

Seit vielen Jahren kämpfen die freien Schulen in Baden-Württemberg um eine angemessene staatlich Refinanzierung. Der Beitrag von Michael Hüther vom renommierten „Institut der deutschen Wirtschaft“ befasst sich ausführlich mit den ökonomischen Grundlagen der freien Schulen und macht damit auch gleichzeitig deutlich, welcher nicht nur inhaltliche Beitrag durch freie Schulen für das Bildungswesen eines Landes geleistet wird. Seit kurzem gibt es erste Signale, dass die Refinanzierung der freien Schulen in Baden-Württemberg tatsächlich ab dem Jahr 2008 verbessert wird.

Einen Blick über unseren nationalen Horizont hinaus liefern die Beiträge des früheren Abteilungsleiters einer Stiftungsschule Winfried Burkard, der inzwischen an einer brasilianischen Schule unterrichtet, sowie der kundige Artikel von Ulrike Gutmacher, die sich mit spanischen Wallfahrtsbräuchen auseinandersetzt. Dirk Schindelbeck ermöglicht uns einen Einblick in die politische Manipulation, wie sie in der Zeit des Nationalsozialismus bei den Junkerswerken praktiziert wurde.

Darüber hinaus finden Sie weitere Artikel, die Grundlage für eine unterrichtliche Umsetzung in verschiedenen Fächern sein können.

Ihnen allen wünsche ich von Herzen eine besinnliche Adventszeit, ein gesegnetes Weihnachtsfest und ein glückliches, friedliches Neues Jahr. Wenn Sie in den etwas ruhigeren Tagen die Artikel von FORUM-Schulstiftung begleiten, freuen sich alle Autoren darüber!

Ihr Dietrich Schwab

Clauß Peter Sajak

Identität und Differenz

Der ägyptische Intellektuelle und islamische Theologe Nasr Hamid Abu Said, der als liberaler muslimischer Denker auch in der europäischen Geisteswelt bekannt geworden ist, berichtet in seiner Autobiographie „Ein Leben mit dem Islam“ folgende Episode aus seiner Kindheit:



„Mit acht Jahren beschließt Abu Zaid gemäß den muslimischen Vorschriften im Fastenmonat Ramadan zu fasten. Er bleibt über Nacht wach, um am *suhur*, also der erlaubten Mahlzeit vor Sonnenaufgang teilzunehmen. Völlig übermüdet schläft er danach um vier Uhr morgens ein und verschläft den Tagesanbruch und den Schulbeginn an seiner christlichen Schule, die er als Muslim besucht: „Ich kam eine Stunde zu spät in die Schule... Die Tür war von ihnen verriegelt. Ich klopfte, und der Schulleiter, Herr Assad, machte mir auf. Er sah furchterregend aus. Er runzelte die Stirn, holte tief Luft, blies sich förmlich auf. Er schloss die Tür hinter mir zu, stemmte die Hand in die Hüfte, sah mich an und sagte: ‚Nun, mein Herr, ist dein Moskitonetz dunkelblau?‘ Das sagt man in Ägypten zu Langschläfern. ‚und du wagst es anzuklopfen?‘ Ich war verlegen und murmelte ein paar Worte, von denen er das Wort Ramadan verstand. ‚Fastest du?‘ fragte er. ‚Ja.‘ ‚Zeig mir deine Zunge!‘ Ich streckte ihm die Zunge entgegen. Er lachte und sagte: ‚Geh‘ rein! Aber nur weil du fastest. Komm nicht wieder zu spät!“. Ich wusste, dass mein Schulleiter Kopte war. Weil ich fastete, sah er mir die Verspätung nach. Es war eine christliche Schule [...].“ (1).

Eine ganz andere Erfahrungen mit dem Geist an christlichen Schulen hat der südafrikanische Nobelpreisträger J. M. Coetzee in seiner autobiografischen Schrift *Der Junge. Eine afrikanische Kindheit* überliefert. In diesem schmalen, sehr lesenswerten Büchlein berichtet Coetzee, wie er bei seinem Schuleintritt in eine calvinistische Privatschule bei Kapstadt, „römisch-katholisch“ geworden sei:

„Das große Geheimnis seines Schullebens, das Geheimnis, das er keinem zu Hause verrät,



Iran, Isfahan Masjid-e-Sheikh Lutfollah / Kuppel

Gottesglaube, Gottesbilder. Ein Versuch.
Institut für Religionspädagogik, Freiburg 2004

besteht darin, dass er tatsächlich römisch-katholisch *ist*. [...] Das Thema lässt sich zu Hause schlecht zur Sprache bringen, weil ihre Familie nichts *ist*. [...] Er selbst ist nur zweimal im Leben in einer Kirche gewesen: einmal, um getauft zu werden, und einmal, um den Sieg im Zweiten Weltkrieg zu feiern.

Die Entscheidung, ‚römisch-katholisch‘ zu *sein*, geschah ganz spontan. Am ersten Morgen in der neuen Schule werden er und die drei anderen neuen Schüler zurückgehalten, während die übrige Klasse zur Morgenandacht in die Aula geführt wird. ‚Welche Konfession bist du?‘ fragt die Lehrerin jeden von ihnen. Er blickt nach rechts und nach links. Wie lautet die Antwort? Was gibt es für Konfessionen zur Auswahl? [...] Jetzt ist er an der Reihe. ‚Welche Konfession bist du? Bist du christlich, römisch-katholisch oder jüdisch?‘ (2). Er antwortet spontan, in Gedanken ganz bei Rom und Horaz, seinem Lieblingsautor, „römisch-katholisch“. Als Ergebnis dieser Selbstauskunft ist er von nun zusammen mit seinen jüdischen Mitschülern ein drangsalierter und diskriminierter Außenseiter, der schon deshalb von seinen Mitschülern gehasst wird, weil er wöchentlich zwei Freistunden hat, während die Mehrheit der Klasse protestantischen Religionsunterricht genießt. – Eine Geschichte, die nicht ohne Ironie ist, gerade auch unter uns Vertretern ‚römisch-katholischer‘ Schulen.“

Können sich diese beiden Geschichten – mit vertauschten Rollen freilich – auch bei uns, also an katholischen Schulen im Deutschland des 21. Jahrhunderts abgespielt haben? Ein Nichtchrist, der Verständnis und Sympathie bei seinem christlichen Lehrer findet, weil er versucht, mehr als viele seiner Mitschüler als „Guter und Gerechter“ zu leben, und ein Christ, der aufgrund einer offensichtlich wenig diskutierten und transparent gemachten konfessionellen religiösen Erziehung vom Bildungsprogramm der Schule ausgeschlossen wird? Unabhängig davon, wie man an der je eigenen katholischen Schule diese Fragen beantworten würde, zeigen die beiden Schlaglichter aus der literarischen Rezeption biographischer Erfahrungen mit christlichen Schulen, dass Identitäts- und Differenzenerfahrungen eine entscheidende Rolle bei der Wahrnehmung konfessioneller Schulen spielen. Das gilt wohl sowohl für die Teilnehmerperspektive unserer Schülerinnen und Schüler wie auch für die Beobachterperspektive einer kritischen Öffentlichkeit von Schulverwaltung, Kultuspolitik und Medien. Viele Schulleiterinnen und Schulleiter können sicher aus Ihrem Kontext, Erfahrungen solcher Wahrnehmung und Kommunikation berichten, oft als Vorwurf formuliert: Katholische Schulen seien mit Blick auf ihre Schülerschaft zu homogen, um wirkliche Integrationsleistungen in einer zunehmend pluralen Gesellschaft zu vollbringen, oder: Katholische Schulen seien ein Ort, an dem künstlich Dif-

ferenz geschaffen werde, die so in der Gesellschaft nicht mehr existiere, weil religiöse Identität bei Kindern und Jugendlichen heute keine Rolle mehr spiele.

Diese Vorwürfe sind falsch und unberechtigt und deshalb soll hier die entgegengesetzte These vertreten und ausgeführt werden: *Katholische Schulen können durch ihr pädagogisches Wirken Identitäts- wie Differenzerfahrungen ermöglichen, die für eine plurale Gesellschaft wie unsere notwendig und für unser Zusammenleben in dieser absolut förderlich sind.* Dabei soll im Anschluss an die Konzepte der klassischen Moderne (z. B. Erik H. Erikson und Jürgen Habermas) Identität als das im Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation entstandene subjektive Empfinden der eigenen Kontinuität und Eigenart verstanden werden, das ein Individuum braucht, „um für die Aufgaben des Erwachsenenlebens gerüstet zu sein.“ (3). Religiöse Identität ist in diesem Kontext ein Teilbereich menschlicher Entwicklung und Identität, in dem Religion als ein konstitutiver Bestimmungsgrund von individueller Identität überhaupt verstanden werden soll. (4) Identitäts- und im Gegensatz dazu Differenzerfahrungen ermöglichen folglich die Entwicklung einer eigenen Position in Fragen der sogenannten ‚konstitutiven Rationalität‘ (5) – so nennt der Bildungsforscher Jürgen Baumert die Wissensbereiche von Religion und Philosophie.

Diese These soll in folgenden Schritten entfaltet und begründet werden: In einem ersten Schritt ist zu fragen, was das Wesen einer konfessionell-katholischen Schule ausmacht. Es ist die Frage nach dem Profil, das katholische Schulen von staatlichen Schulen unterscheidet. Zur Begründung der These muss hier untersucht werden, welche Erfahrungen von Identität und Differenz ein solches Profil ermöglicht (1.). In einem zweiten Schritt ist prüfen, welche Rolle katholische Schulen mit einem solchen Profil und den damit verbundenen Möglichkeiten in unserer Gesellschaft spielen können (2.). Abschließend ist kritisch zu untersuchen, welche Aufgaben katholische Schulen bearbeiten müssen, wenn sie auch in Zukunft ihre Chancen und Möglichkeiten in einer pluralen Gesellschaft wahren wollen (3.).

1. Was macht katholische Schulen aus?

Sie alle kennen Klischees über konfessionelle Schulen: An katholischen Schulen herrscht Ordnung und Disziplin, katholische Schulen sind Leistungsschulen, katholische Schulen sind oft – das soll hier natürlich besonders betont werden – Ordens-

schulen. Fragt man deutsche Eltern, was das Proprium katholischer Schulen ausmacht so antworten Sie in der Regel: Verpflichtender Religionsunterricht, Schulgebet, regelmäßige Gottesdienste und Nachmittagsangebote der Schulpastoral... (6). Die regelmäßig durchgeführte repräsentative Elternumfrage von Joachim Dikow an katholischen Schulen in Deutschland zeigt allerdings, dass die meisten Eltern ihre Kinder aus anderen Gründen auf konfessionelle Schulen schicken: Sie erwarten hier besonders gute Lehrer, eine offene und unhierarchische Kommunikation zwischen Schulleitung, Lehrkräften und Eltern, Erziehung zu sozialem Engagement sowie eine engagiertere und persönlichere pädagogische Betreuung durch die Lehrkräfte als an staatlichen Schule (7). Das sind alles wichtige Elemente einer guten Schulkultur, aber definitiv keine Spezifika eines ausschließlich christlich oder sogar konfessionell katholischen Profils. Was ist also das Spezifische, das Proprium katholischer Schulen?

Das II. Vatikanische Konzil hat in der Erklärung über die christliche Erziehung *Gravissimum educationis* (GE) eine Definition dessen geliefert, was katholische Schulen ausmachen soll. Im Abschnitt GE 8 wird nämlich ein Leitbild der katholischen Schule, dem „alle von der Kirche in irgendeiner Weise abhängigen Schulen zu entsprechen suchen, wenn auch die katholische Schule, den örtlichen Verhältnissen angepasst, verschiedene Formen annehmen kann (GE 9).“ (8). Besondere Aufgabe der katholischen Schule ist es gemäß diesem Leitbild, „einen Lebensraum zu schaffen, in dem der Geist der Freiheit und der Liebe des Evangeliums lebendig ist.“ In diesem Raum der Liebe und der Freiheit soll dem jungen Menschen Möglichkeit gegeben werden, „ seine Persönlichkeit zu entfalten und zugleich der neuen Schöpfung nach zu wachsen, die er durch die Taufe geworden ist. Ferner richtet sie die gesamte menschliche Bildung auf die Heilsbotschaft aus, so dass die Erkenntnis, welche die Schüler stufenweise von der Welt, vom Leben und Menschen gewinnen, durch den Glauben erleuchtet wird“ (GE 8) Das schrittweise Hineinwachsen in die Existenz als Christ muss im Rahmen der Erziehungs- und Bildungsarbeit an katholischen Schulen also integrativ in der schrittweisen Erschließen von Welt und Wirklichkeit aufgehen, denn das Christsein verwandelt grundsätzlich den Blick auf Menschen und Welt, die aus dieser Perspektive zu Geschöpf und Schöpfung werden. *Die Katholizität der katholischen Schule folgt also nicht aus einem Mehr an Religionsunterricht und Schulpastoral und auch nicht notwendiger Weise aus der Konfessionalität und dem religiösen Engagement seiner Lehrerinnen und Lehrer. Vielmehr zeigt sich dieses Proprium des Katholischen in der geglückten „Zusammenschau zwischen Kultur und Glaube sowie zwischen Glauben und Leben“* (9) – wie es die bedeutende

nachkonziliare Erklärung der Kongregation für das katholische Bildungswesen zur Katholischen Schule später formuliert hat. Diese Zusammenschau betrifft alle Fächer und die gesamte Erziehungsgemeinschaft von Eltern und Lehrer, von Kindern und Jugendlichen, eben das gesamte so genannt *Projet éducatif*.

Was bedeutet dies nun im Blick auf die Erfahrungen von Identität und Differenz an katholischen Schulen? Wenn die Zusammenschau von Glaube und Leben in Unterricht und Erziehung glückt, wird sie Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit geben eine Identität zu entwickeln, in der das Religiöse eine Bedeutung hat und der Blick auf die Welt sich nicht auf die naturwissenschaftliche oder ökonomisch-materielle Perspektive beschränkt. Über das Konfessionelle hinaus werden Schülerinnen und Schüler oft auch christliche oder auch allgemein religiös-transzendente Kategorien von Wirklichkeit im Blick behalten und somit sich einen Standpunkt jenseits eindimensionaler, funktionaler oder in anderer Weise reduktionistischer Weltanschauung suchen. Und die Schülerinnen und Schüler, die als Nicht-Katholiken oder auch – gerade auch in den neuen Ländern – als Nichtchristen katholische Schulen besuchen, lernen eine kultur- wie religionsgeschichtlich bedeutsame Perspektive kennen, die sie sich durchaus im Rahmen ihrer Entwicklungsprozesse anverwandeln können oder zu der sie sich – nun aber bewusst und reflektiert in Differenz setzen können.

2. Welche Rolle können katholische Schulen in unserer Gesellschaft spielen?

Katholische Schulen sind Teil einer Gesellschaft, die sich im Kontext der postmodernen Beliebigkeit inzwischen fast aller ästhetischen, sozialen und religiösen Verbindlichkeiten untersagt hat. Lediglich im Bereich von Sitte, Ethik und Moral werden noch Normen samt ihrer Ansprüche akzeptiert, aber nur solche, deren Zweckhaftigkeit im Kontext des vorherrschenden Regelutilitarismus einsichtig scheint. In seiner der Predigt anlässlich Eröffnung des Konklaves im Petersdom am 18. April 2005, hat sich Joseph Kardinal Ratzinger, damals noch als Dekan des Kardinalkollegiums, kritisch mit dieser für die postindustriellen europäischen Gesellschaften inzwischen typischen Entwicklung auseinandergesetzt:

„Wie viele Winde der Meinungen haben wir in den vergangenen Jahrzehnten kennen gelernt, wie viele ideologische Strömungen, wie viele Denkmoden ... Einen kla-

ren Glauben nach dem Credo der Kirche zu haben, wird [dagegen] oft mit dem Etikett des Fundamentalismus belegt; während der Relativismus, also das Sichttreibenlassen von jedem Widerstreit der Meinungen, als die einzige Haltung erscheint, die auf der Höhe der heutigen Zeit ist. Es entsteht eine Diktatur des Relativismus, die nichts als endgültig anerkennt und als letzten Maßstab nur das eigene Ich und seine Wünsche gelten lässt.“ (10).

Wir wissen heute: Diese entschiedene Predigt, in der sich Ratzinger programmatisch noch einmal deutlich in die Tradition von Johannes Paul II. stellte, trug wohl maßgeblich zur großen Mehrheit bei, mit der die Kardinäle ihren Dekan am folgenden Tag zum neuen Papst Benedikt XVI. wählten. – „Diktatur des Relativismus“ – Kundige Hörer aber werden sich allerdings gewundert haben, denn sie haben auch schon andere Worte von Joseph Kardinal Ratzinger zum Stichwort „Relativismus“ gelesen. In einem „Bestseller“ des jetzigen Papstes Benedikt XVI., den er noch Kardinal geschrieben hat – *Werte in Zeiten des Umbruchs* – findet sich nämlich unter der Überschrift *Der Relativismus als Voraussetzung der Demokratie* folgende Passage: „Der moderne Begriff von Demokratie scheint mit dem Relativismus unauflöslich verbunden zu sein; der Relativismus aber erscheint als die eigentliche Garantie der Freiheit, gerade auch ihrer wesentlichen Mitte – der Religions- und Gewissensfreiheit.“ (11).

Ist der Relativismus nun also die zum politischen Maßstab erklärte Indifferenz und Beliebigkeit, oder ist der Relativismus ein wichtiges Konstitutivum jener modernen Staatsform, die wir zumindest in unserem westlichen Kulturkreis für die einzige dem Menschen und seinen natürlichen Rechten angemessene halten, nämlich der Demokratie?

Die genauere Lektüre des zitierten Aufsatzes Ratzingers hilft weiter. Ratzinger macht nämlich deutlich, dass der Staat, wenn er denn der demokratischen Verfassung gerecht werden will, die Freiheit und Gleichheit aller als grundlegende Güter anstreben muss (12). Deshalb gehört ein Relativismus im wörtlichen Sinn zu den Voraussetzungen dieser Staatsform: „Die Achtung der Freiheit jedes Einzelnen scheint uns heute ganz wesentlich darin zu bestehen, dass die Wahrheitsfrage nicht vom Staat entschieden wird: Wahrheit, also auch die Wahrheit über das Gute, erscheint nicht als gemeinschaftlich erkennbar. Sie ist strittig.“ Und: „Sie ist kein öffentliches, sondern nur ein privates Gut bzw. ein Gut von Gruppen, aber eben nicht des Ganzen.“ (13). In diesem Sinne ist der Relativismus die Voraussetzung der modernen Demokratie.

Auf der anderen Seite lebt der Staat ja eben davon, dass Einzelne und Gruppen, die eine mit den Gütern von Gleichheit und Freiheit kongruente Wahrheit erkennen, diese ihre Wahrheit der Öffentlichkeit des Gemeinwesen gegenüber artikulieren, mit ihr diskutieren und reflektieren. Der Staat lebt davon, dass Bürgerinnen und Bürger diese Wahrheit vertreten und anderen anbieten, ja, sie in den Raum des Staates quasi „einspeisen“, damit dieser auch von *den* Voraussetzungen zehren kann, die er selbst aus den genannten Gründen eben nicht schaffen darf. Oder wie Ernst-Wolfgang Böckenförde es einschlägig formuliert hat: Es erscheint klar, dass „... auch der säkularisierte weltliche Staat letztlich aus jenen inneren Antrieben und Bindungskräften leben muss, die der religiöse Glaube seinen Bürgern vermittelt.“ (14).

Folglich liegt eine „Diktatur des Relativismus“ nur dann vor, wenn eine sich totalitär gebärdende *Political Correctness* „einen klaren Glauben nach dem Credo der Kirche zu haben [...] mit dem Etikett des Fundamentalismus belegt“ (15) und den entschiedenen religiösen Standpunkt wegen seiner Alterität und Differenz als undemokratisch und gesellschaftsgefährdend aus dem öffentlichen Diskurs ausgrenzen will. Dies kann auf Dauer für das Gemeinwesen nur schädlich sein. Vielmehr tut der Staat gut daran, dem Christentum, das ja ohne Frage die „am meisten universale und rationale religiöse Kultur“ (16) der Menschheit ist, gesellschaftlich Raum zu geben, damit es

seinen Beitrag leisten kann, zu einem „vernünftigen moralischen Glauben“ zu finden, „ohne den eine Gesellschaft nicht bestehen kann“ (17); seine Rationalität zur Zivilisierung und Integration von Religion insgesamt im säkularen Staat einsetzen kann. (18)

Dass die Katholische Kirche und die evangelischen Landeskirchen in Deutschland für diese zukunftsweisenden Aufgaben bestens geeignet sind, wird quer durch die verschiedenen politischen Lager und auch in den deutschen Medien inzwischen anerkannt (19).

Die Väter des Grundgesetzes haben auch aus diesen Gründen bereits 1949 in Artikel 7 GG den Religionsgemeinschaften die Mitwirkung in der öffentlichen, religionsneutralen Schule durch den Religionsunterricht und die Einrichtung eigener, konfessioneller Schulen ermöglicht. In Artikel 7 GG III heißt es:

„Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichts-

rechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“

Und in Artikel 7 GG IV:

„Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet. Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird.“

Katholische Schulen wie katholischer Religionsunterricht bekommen somit die Möglichkeit, sowohl im Makrokosmos des staatlichen Bildungswesens wie auch im Mikrokosmos der einzelnen Schule die Chancen und Möglichkeiten der eigenen religiösen Tradition in die gesellschaftliche Sphäre hinein anzubieten, sowohl mit Blick auf ihren Werte stiftenden Reichtum – zu dem z. B. Traditionslinien wie die Gastfreundschaft (Lev 19,34) und die bedingungslose Nächstenliebe (Lk 10,37) gehören (20) – als auch auf ihre integrative wie zivilisierende Kraft.

Damit sind die Aufgaben katholisch-konfessioneller Schulen bereits genannt: Sie müssen Agenturen religiöser und konfessioneller Tradition wie Kommunikation sein, in denen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wird, Identitäts- wie Differenzerfahrungen zu machen. In einer Zeit fortschreitender Säkularisierung und Entkirchlichung, in der der sonntägliche Gottesdienstbesuch und das Engagement in den Pfarrgemeinden in erschreckender Weise zurückgehen, sind es oft nur noch der konfessionelle Religionsunterricht und die konfessionellen Schulen, in denen junge Menschen Kirche begegnen. Hier besteht noch die Chance, die christlichen Vorstellungen, Haltungen und Werte so in Bildungsprozesse einzuspeisen, dass die Konturierung und Entwicklung von religiöser Identität in einem katholisch-christlichen Habitus möglich werden kann. Das schließt natürlich nicht aus, dass Schülerinnen und Schüler auch Perspektiven der Differenz zur katholischen Tradition entwickeln. Hier gilt für katholische Schulen analoges wie für den Religionsunterricht, über den die Würzburger Synode in ihrem bis heute normativen Dokument „Der Religionsunterricht in der Schule“ gesagt hat: „Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube [...], zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien befähigen.“ (21). Doch muss es

eben Ziel sein, Kindern und Jugendlichen auf ihrem Weg zu einer *begründeten* und *reflektierten* Urteilsfindung in Sachen Identität oder Differenz zu begleiten. Nur so können jungen Menschen die Pluralitätsfähigkeit entwickeln, die sie in einer pluralen Gesellschaft brauchen – und: die eine plurale Gesellschaft braucht, um eine wirkliche Zukunft zu haben.

3. Was sind Aufgaben zukunftsfähiger katholischer Schulen?

Was ergibt sich aus dem bisher Referierten an Aufgaben für katholische Schulen, die sich in einer pluralen Gesellschaft als zukunftsfähig erweisen wollen. Ich denke, es sind vor allem drei Perspektiven, die es zu verfolgen gilt:

Die didaktische Perspektive: Die in der Erklärung *Gravissimum educationis* grundgelegte und im römischen Dokument ausformulierte Leitidee einer Synthese einer Synthese von „Glaube und Kultur“ und von „Glaube und Leben“, die im Rahmen katholischer Schulen zu verwirklichen ist, muss sowohl aus theologischen wie anthropologischen Gründen den didaktischen Referenzrahmen jeglicher schulspezifischen Konzepte und Profile sein. Katholische Schule ist mehr als ein Plus an Gottesdienst und Schulpastoral. Das in der Erklärung *Die katholische Schule* skizzierte Erziehungskonzepts eines „progetto educativo“ oder auch „project éducatif“ nennt die didaktische Perspektive der Synthese von Glaube und Wirklichkeit als einen von drei pädagogischen ‚Eckpunkten‘, neben der anthropologischen Fundierung im Rückgriff auf das christliche Menschenbild und der sogenannten ‚Erziehungsgemeinschaft‘ von Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen (22). In welcher Weise diese Leitidee konkret werden kann, zeigen unzählige Projekte an katholischen Schulen in Deutschland. Einige von Ihnen sind jüngst anlässlich des Konzilsjubiläums in zwei wissenschaftlichen Publikationen vorgestellt worden (23). Alle diese Projekte bieten Erfahrungsräume, um Identität zu entwickeln oder Differenz zu markieren.

Die missionarische Perspektive: In einer immer stärker säkularisierten Gesellschaft müssen katholische Schulen stärker als bisher Angebote an nicht-katholische und nicht-christliche Schülerinnen und Schüler machen. Es entsteht eine paradoxe Situation: Theoretisch ermöglicht die sinkende Zahl von Katholiken an manchen Orten stärker als bisher, vor allem die Wünsche katholischer Eltern bei der Anmeldung zu berücksichtigen und Katholiken aufzunehmen. Von ihrem Wesen und Auftrag her

müssten sich katholische Schulen aber gerade in dieser Situation und in diesen Zeiten den nicht-christlichen Kindern und Jugendlichen zuwenden. Gerade diese brauchen ja noch viel mehr als bereits religiös oder sogar spezifisch konfessionell sozialisierte Kinder die Angebote christlicher Agenturen für den Prozess ihrer Identitätsentwicklung. Dies betont übrigens auch die Konzilerklärung über die christliche Erziehung, in der es heißt: „Die Heilige Synode mahnt die Oberhirten und alle Gläubigen nachdrücklich, dass sie keine Opfer scheuen, um den katholischen Schulen zu helfen, ihre Aufgabe immer vollkommener zu erfüllen, und dass sie sich besonders derjenigen annehmen, die arm sind an zeitlichen Gütern, den Schutz und die Liebe der Familie entbehren müssen oder der Gnade des Glaubens fern stehen (GE 9). Siegfried Schnauß, Leiter der Edith-Stein-Schule in Erfurt, hat diese Perspektive wie folgt beschrieben: „Katholische Schulen müssen ihrem Auftrag entsprechend evangelisierende Schulen sein. [...] Wir haben der Gesellschaft, unseren jungen Menschen ein unverzichtbares Angebot zu machen, sie zu Lebenstüchtigkeit von der Kraftquelle unseres Glaubens her zu erziehen. Unsere Schüler müssen im alltäglichen Schulleben sehen, wo ihre Lehrer (und Eltern) ihre Kraft herholen – vom Glauben, vom Gebet und Gottesdienst. Sie müssen dieses Vorbild haben, dass wir trotz aller eigenen Unzulänglichkeiten aus der Botschaft des Evangeliums leben, dass Christen frohe Menschen sind, die Hoffnung und Mut haben, auch andere Wege gegen den Zeitgeist zu gehen. Dieses Vorbild im Mühen um ein christliches Leben der Erwachsenen in der Schule ist eine große Chance der katholischen Schulen.“ (24).

Die pädagogische Perspektive: Katholische Schulen sind als Institutionen der katholischen Kirche Teil der Nachfolgegemeinschaft Jesu. Wie die Gemeinschaft der Kirche sind sie auf das Evangelium von der barmherzigen und bedingungslosen Liebe Gottes zu den Menschen verpflichtet, wie sie uns in Jesus Christus aufgeschienen ist. Der Satz des Reformpädagogen Karl Fröbel „Erziehung ist Liebe und Vorbild, sonst nichts“ gilt für katholische Erziehungseinrichtungen in doppelter Weise, nämlich in pädagogisch-professioneller und in theologisch-normativer. Wir wissen heute, dass gerade im Kontext der Identitätsentwicklung die emotional-affektive Qualität der Sozialisationserfahrungen von entscheidender Bedeutung für die An- und Übernahme von individuellen Konzepten ist. Katholische Schulen besitzen heute einen ausgezeichneten Ruf, auch weil Eltern immer wieder die Erfahrungen machen, dass sich hier in besonders aufmerksamer, engagierter und liebevoller Weise um ihre Kinder gekümmert wird (auf die Dikow-Studie wurden oben bereits hingewiesen). Wir wissen auch: das war nicht immer so. Und vielleicht hat der Autoritätsverlust der Katholischen Kirche in Europa auch viel mit biographischen

Erfahrungen von Menschen mit gar nicht liebevoller Katechese und Erziehung zusammen. Es ist gut, dass diese Erfahrungen heute in katholischen Institutionen so nicht mehr gemacht werden. Das hohe Ansehen der katholischen Schule als Orte der besonderen Sorge, Mühe und Liebe im schulischen Alltag ist eine große Chance und eine weiter zu entwickelnden Zukunftsaufgabe. Denn es ist allen Beteiligten klar: Die Arbeit mit den Kindern und vor allen den Jugendlichen heute wird nicht einfacher – im Gegenteil.

Damit die Bildungs- und Erziehungsarbeit an katholischen Schulen in Liebe gelingt, braucht es Glaube, Hoffnung und Geduld. Deshalb soll hier am Schluss ein Wort der Ermutigung von Papst Benedikt XVI. zitiert werden. Es stammt aus seiner ersten Enzyklika, deren Titel an den letzten Punkt anknüpft: *Deus caritas est*. Papst Benedikt schreibt:

„Glaube, Hoffnung und Liebe gehören zusammen. Die Hoffnung artikuliert sich praktisch in der Tugend der Geduld, die im Guten auch in der scheinbaren Erfolglosigkeit nicht nachläßt, und in der Tugend der Demut, die Gottes Geheimnis annimmt und ihm auch im Dunklen traut. Der Glaube zeigt uns den Gott, der seinen Sohn für uns hingegeben hat, und gibt uns so die überwältigende Gewißheit, daß es wahr ist: Gott ist Liebe! Auf diese Weise verwandelt er unsere Ungeduld und unsere Zweifel in Hoffnungsgewißheit, daß Gott die Welt in Händen hält und daß er trotz allen Dunkels siegt, wie es in ihren erschütternden Bildern zuletzt strahlend die *Geheimne Offenbarung* zeigt. [...] Die Liebe ist möglich, und wir können sie tun, weil wir nach Gottes Bild geschaffen sind. Die Liebe zu verwirklichen und damit das Licht Gottes in die Welt einzulassen — dazu möchte ich mit diesem Rundschreiben einladen.“

Deus Caritas est, Nr. 39



Drei Kreuze auf dem Kornbühl

Anmerkungen:

- 1) NASR HAMID ABU SAID: Ein Leben mit dem Islam. Erzählt von Navid Kermani, Freiburg i. Br. 2005, 30.

- 2) J M COETZEE: Der Junge. Eine afrikanische Kindheit, Frankfurt a. M. 52003, 26f.
- 3) E. H. ERIKSON. Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a. M. 1973, 123.
- 4) Vgl. F. SCHWEITZER: Entwicklung und Identität, in: G. BITTER/R. ENGLERT/G. MILLER/K. E. NIPKOW (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München, 188-193.
- 5) J. BAUMERT: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: N. KILLIUS/J. KLUGE/L. REISCH (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M., 100-150, hier 113.
- 6) Aussagen aus einer nicht-representativen Umfrage unter Eltern von Schülerinnen und Schülern an kirchlichen Realschulen und Gymnasien in Mainz vom November 2005.
- 7) Vgl. J. DIKOW: Katholische Schulen in freier Trägerschaft. Ergebnisse der Umfrage 2002, in: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 1/2004, 1-113, hier 23-31.
- 8) Text der Erklärung zitiert nach G. POLLAK/C. P. SAJAK (Hg.), Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil, Freiburg i. Br. 2006, 16-31.
- 9) Erklärung der KONGREGATION FÜR DAS KATHOLISCHE BILDUNGSWESEN: Die katholischen Schule, hrsg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz = Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 4, Bonn 1977, Nr. 35, hier 37.
- 10) J. KARDINAL RATZINGER: Predigt in der Heiligen Messe „Pro Eligendo Romano Pontifice“, in: Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 168, Der Anfang Papst Benedikt XVI. Joseph Ratzinger. Predigten und Ansprachen April/Mai 2005, 12-16, hier 14.
- 11) Vgl. J. KARDINAL RATZINGER: Werte in Zeiten des Umbruchs. Die Herausforderungen der Zukunft bestehen, Freiburg i. Br. 2005, 51.
- 12) Ebd., 49.
- 13) Ebd. 50f.
- 14) E.-W. BÖCKENFÖRDE, Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte, Frankfurt a. M. 1991, 113.
- 15) KARDINAL RATZINGER: Predigt zur Eröffnungsmesse des Konklaves, 1.
- 16) Vgl. RATZINGER: Werte in Zeiten des Umbruchs, 64.
- 17) Ebd.
- 18) J. HABERMAS: Glaube und Wissen. Rede zur Verleihung des Friedenspreises am 14. Oktober 2001, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15. Oktober 2001, 9.
- 19) Vgl. B. ULRICH in DIE ZEIT vom 13. November 2004, 1: „Die wichtigsten geis-

tigen Kämpfe unserer Zeit finden nicht zwischen Atheismus und Religion, sondern zwischen verschiedenen Glaubensrichtungen statt. Wenn Europa hier eine wichtige Rolle spielen will, dann muss es sein liberales Christentum pflegen und seinen Beitrag zu einer Demokratisierung von Islam leisten. Insofern war die Ablehnung Buttigliones ein zwiespältiges, der Verzicht auf einen Gottesbezug in der EU-Verfassung ein historisch falsches Signal. Vielleicht wird uns erst durch die illiberalen Tendenzen, die das Religiöse in den USA durchziehen, richtig klar, was Europa, nicht zuletzt Deutschland auszeichnet: ein politisch nicht anmaßendes und innerlich tolerantes Christentum.“

- 20) Lev 19,34: „Der Fremde, der sich bei euch aufhält, soll euch wie ein Einheimischer gelten, und du sollst ihn lieben wie dich selbst; denn ihr seid selbst Fremde in Ägypten gewesen.“ Und Lk 10,36f.: „Was meinst du: Wer von diesen dreien hat sich als der Nächste dessen erwiesen, der von den Räubern überfallen wurde? Der Gesetzeslehrer antwortete: Der, der barmherzig an ihm gehandelt hat. Da sagte Jesus zu ihm: Dann geh und handle genauso!“
- 21) Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1974, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht, Bonn 1989, 263-303, hier 288f.
- 22) Vgl. hierzu ausführlich W. WITTENBRUCH: Das „progetto educativo“ als eine pädagogische Antwort auf „Gravissimum educationis“, in: G. POLLAK/C. P. SAJAK (Hg.), Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil, Freiburg i. Br. 2006, 77-95.
- 23) Vgl. G. POLLAK/C. P. SAJAK (Hg.), Katholische Schule heute, a. a. O.; W. WITTENBRUCH (Hg.): Vertrauen in Schule. Grundriss und Perspektiven der Katholischen Schule, Münster 2005.
- 24) SIEGFRIED SCHNAUS: Katholische Schulen als evangelisierende Schulen?, in: G. POLLAK/C. P. SAJAK (Hg.), Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil, Freiburg i. Br. 2006, 140-152, hier 151.

Ursula Beykirch-Angel

Gibt es eine katholische Physik oder: Was ist das spezifisch Katholische am Unterricht katholischer Schulen?



Nein, natürlich gibt es keine katholische Physik und auch keine katholische Biologie oder Erdkunde. Der Fachunterricht an katholischen Schulen orientiert sich ebenso an den jeweiligen Fachwissenschaften wie der Unterricht an staatlichen Schulen. Wissenschaftlich fundierter, didaktisch und methodisch reflektierter Unterricht gehört zum Profil der Katholischen Schule. Nach katholischem Verständnis kann es keinen Widerspruch zwischen den Gewissheiten des Glaubens und den Erkenntnissen der Vernunft geben. Denn der Gott, der uns in Jesus Christus begegnet, ist derselbe, der uns als freie und vernunftbegabte Wesen geschaffen hat. Schon auf den ersten Seiten der Bibel gibt er uns den Auftrag, die Welt zu entdecken und zu gestalten (Gen 1,28; 2,15.19f). Trotz des Sündenfalls hat Gott den Menschen nicht so tief fallen lassen, dass seine Vernunft zerbrochen wäre. Auch jenseits von Eden ist Neugier keine Sünde und Erkenntnisdrang kein Vorwitz.

Der biblische Auftrag, die Welt zu entdecken und zu gestalten, ist recht verstanden auch die Leitidee der Katholischen Schule. Der Unterricht in Mathematik und Physik, in Geschichte oder Religion regt in den Kindern und Jugendlichen die Neugier auf die Welt und den Wissensdurst an. Guter Unterricht lehrt, die richtigen Fragen zu stellen, sich nicht mit vorschnellen Antworten zufrieden zu geben, Pro- und Contra-Argumente zu gewichten und zu einem begründeten Urteil in den jeweiligen Sachfragen zu gelangen. Bei aller Betonung der Fachlichkeit des Unterrichts darf nicht vergessen werden, dass Bildung mehr meint als das Anhäufen von Kenntnissen und Fähigkeiten. Bildung heißt denken in Zusammenhängen. Guter Unterricht hilft Schülerinnen und Schülern, sich ein Bild von der Welt zu machen, ihr Bild in Frage zu stellen, es zu korrigieren und zu differenzieren.

Wer die Welt nicht nur entdecken, sondern auch gestalten will, braucht Werte, an denen sich das Handeln orientieren soll. Er braucht neben Verfügungswissen auch Orientierungswissen. Das Thema „Klima“ kann sich nicht auf die Entstehung und Messung von Niederschlägen, die Diskussion über die Auswirkungen erhöhter CO₂-Werte in der Atmosphäre oder die Validität von Prognosen zum Klimawandel

beschränken. Dazu gehören auch Fragen nach einer ökologisch orientierten Politik und nach dem eigenen Lebensstil. Die Verbindung von gutem Fachunterricht mit Werteerziehung gehört zweifellos zu den Qualitätsmerkmalen, die auch von Eltern immer wieder als Grund für die Wahl einer kirchlichen Schule genannt werden.

So wichtig und unverzichtbar die Artikulation und Reflexion von Werten, Wertentscheidungen und Wertkonflikten im Unterricht ist, der schulische Auftrag der Werteerziehung geht über den Unterricht hinaus. Schule ist ein Lebensraum, in dem wertbildende Erfahrungen gemacht werden. So kann die Gestaltung des Schulgebäudes und der Schulräume weit mehr über die Werte, die an einer Schule kommuniziert werden, aussagen als jeder Lehrplan. Wer Kinder und Jugendliche zu ökologischer Verantwortung erziehen will, kann den Fragen nach Mülltrennung und Müllvermeidung, nach Energieverbrauch oder gesunder Ernährung im Schulalltag nicht ausweichen. Allgemeiner formuliert: Die Gestaltung des Schullebens entscheidet mit über die Nachhaltigkeit und Effektivität des Unterrichts.

Die gerade auch in der Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Fragestellungen auftauchenden Sinnfragen nach Herkunft und Zukunft der Welt und des eigenen Lebens müssen in jeder Schule ihren Platz haben. Für die katholischen Schulen ist die christliche Antwort auf diese Fragen grundlegend. Gottes Gegenwart in seiner Schöpfung, die Präsenz Christi in seiner Kirche und die Verheißung eines Lebens über die irdischen Grenzen hinaus sind Elemente dieses Glaubens, der den Schülerinnen und Schülern angeboten wird.

Lebensgestaltende Kraft entfaltet der Glaube, wenn er in Geschichten und Bildern der Schrift zur Sprache kommt und in der Liturgie der Kirche gefeiert wird, in den Sakramenten, vor allem der Eucharistie, in der wir die Gegenwart Christi und die Erwartung seiner Wiederkunft feiern. So ist es für Schüler und Lehrer gleichermaßen wichtig, dass dieser Glaube an katholischen Schulen besprochen und gefeiert wird.

Auf dieser Basis von Glaube und Vernunft versteht sich die biblische Forderung, „jedem Rede und Antwort zu stehen, der nach dem Grund der Hoffnung fragt“ (1 Petr 3,15), als Aufforderung zur argumentativen Darlegung des Glaubens und zur rationalen Verantwortung der Glaubensentscheidung. Dies ist vor allem die Aufgabe des Religionsunterrichts, hat aber auch in anderen Fächern Raum. An einer Katholischen Schule lernen Schülerinnen und Schüler, dass Glaube und Vernunft sich ergänzen. Dies befähigt sie, die Welt neugierig und kundig zu entdecken. Dies

bildet die Basis für die freudige und verantwortliche Gestaltung der Welt im Dialog mit allen Menschen guten Willens und in der Gewissheit in der Gemeinschaft der Glaubenden von Gott getragen zu sein.

Michael Hüther

Privatschulen in Deutschland

1. Einführung

Die Privatschulen in Deutschland verzeichnen seit Jahren stetig wachsende Schülerzahlen. Mittlerweile besuchen rund 873.000 Schüler eine allgemeinbildende oder berufliche Privatschule. Allein bei den allgemeinbildenden Schulen stieg der Anteil der Privatschüler an allen Schülern von 4,8 Prozent im Jahr 1992 auf 6,7 Prozent im Jahr 2006. Die Gründe hierfür liegen auf der Hand – die Schulen in privater Trägerschaft überzeugen mit guten Leistungen ihrer Schüler und vermitteln überdurchschnittlich vielen Jungen und Mädchen einen hochwertigen Schulabschluss. Umso unbegreiflicher ist es, dass die Privatschulen vom Staat benachteiligt werden – vor allem, weil sie deutlich geringere finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt bekommen als ihre staatlichen Pendanten. Daher gilt es, Rahmenbedingungen zu schaffen, die alle Schulen im Wettbewerb um mehr Effizienz und Qualität gleichstellen.

Die Ergebnisse unserer Analyse im Einzelnen:



2. Steigende Nachfrage nach Privatschulen

Privatschulen erfreuen sich wachsender Beliebtheit: Seit dem Beginn einer gesamtdeutschen Schulstatistik im Jahr 1992 ist bis zum Beginn des Schuljahres 2005/06 die Zahl der Schüler, die eine allgemeinbildende Privatschule bzw. eine Schule in freier Trägerschaft besuchen, von knapp 450.000 auf fast 640.000 gestiegen. Dies bedeutet eine Zunahme um gut 43 Prozent (Tabelle 1). In den alten Bundesländern erhöhte sich die Zahl der Privatschüler im Zeitraum 1992 bis 2005 um etwa ein Drittel, in den neuen Ländern verdreifachte sie sich. Im gleichen Zeitraum stagnierte die Zahl der Schüler an staatlichen allgemein bildenden Schulen. Damit ist die Zahl der Schüler an Privatschulen im Vergleich zu den staatlichen Schulen im Zeitraum 1992 bis 2005 überproportional gestiegen.

Insgesamt erhöhte sich der Anteil der Schüler, die eine allgemeinbildende Privatschule besuchen, auf 6,7 Prozent (Tabelle 2). Allerdings entspricht dieser Wert der Privatschülerquote, die in den alten Bundesländern bereits 1990 erreicht worden war. Innerhalb der Schulstufen und Schularten wurden die Sekundarstufe II mit einem Anteil von knapp 12 Prozent und die Förderschulen mit einem Anteil von 16 Prozent vergleichsweise stark nachgefragt.

Tabelle 1

Schulstatistik: Die Entwicklung der Privatschulen nach der Wiedervereinigung in den alten und neuen Bundesländern 1992 bis 2005

Schülerzahlen und Indizes (1992 = 100)

Jahr	Alte Bundesländer		Neue Bundesländer		Deutschland		Zum Vergleich: Schüler an staatlichen Schulen	
1992	422.806	100	22.803	100	445.609	100	8.898.755	100
1993	433.211	102,5	26.026	114,1	459.237	103,1	9.099.218	102,3
1994	444.076	105,0	29.190	128,0	473.266	106,2	9.287.163	104,4
1995	455.099	107,6	31.651	138,8	486.750	109,2	9.444.361	106,1
1996	465.983	110,2	34.201	150,0	500.184	112,2	9.570.027	107,5
1997	478.567	113,2	37.454	164,3	516.021	115,8	9.630.451	108,2
1998	490.603	116,0	40.568	177,9	531.171	119,2	9.576.470	107,6
1999	502.088	118,8	43.785	192,0	545.873	122,5	9.502.522	106,8
2000	513.244	121,4	46.695	204,8	559.969	125,7	9.400.478	105,6
2001	525.098	124,2	50.500	221,5	575.598	129,2	9.294.847	104,5
2002	535.839	126,7	54.558	239,3	590.397	132,5	9.189.880	103,3
2003	546.845	129,3	58.914	258,4	605.759	135,9	9.121.275	102,5
2004	557.912	132,0	63.850	280,0	621.763	139,5	9.003.092	101,2
2005	569.753	134,8	69.666	305,5	639.419	143,5	8.865.822	99,6

Schulstatistik: nur allgemeinbildende Schulen; Neue Bundesländer: einschließlich Berlin.

Quelle: Statistisches Bundesamt

Tabelle 2

Schulstatistik: Die Entwicklung der Privatschulen nach der Wiedervereinigung in den alten und neuen Bundesländern 1992 bis 2005

Anteil der Schülerinnen und Schüler an privaten Schulen in Prozent aller Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen

	Alte Bundesländer	Neue Bundesländer	Deutschland
1992	5,8	1,1	4,8
1993	5,8	1,2	4,8
1994	5,8	1,4	4,8
1995	6,1	1,3	4,9
1996	6,1	1,4	5,0
1997	6,2	1,5	5,1
1998	6,3	1,8	5,3
1999	6,4	2,0	5,4
2000	6,5	2,3	5,6
2001	6,6	2,6	5,8
2002	6,7	3,1	6,0
2003	6,8	3,5	6,2
2004	6,9	4,0	6,5
2005	7,1	4,6	6,7

Neue Bundesländer: einschließlich Berlin

Quelle: Statistisches Bundesamt

In den einzelnen Bundesländern werden Privatschulen in unterschiedlicher Weise frequentiert. Dies hängt zum einen mit historisch gewachsenen Strukturen zusammen. So gibt es in einigen alten Bundesländern eine ausgeprägte Privatschultradition, die bis ins frühe 20. Jahrhundert zurückreicht. Dies erklärt die besondere Position, die beispielsweise Bayern, aber auch Baden-Württemberg im Ranking des Privatschulbesuchs einnehmen. Überdies hat Bayern die höchste Internatsdichte in Deutschland. Über dem Bundesdurchschnitt liegende Schüleranteile an Privatschulen verzeichnen außerdem die Bundesländer Hamburg, Bremen, das Saarland und Nordrhein-Westfalen (Tabelle 3).

Eine Vielzahl freier Schulträger hält Angebote im berufsbildenden Bereich vor. Insgesamt besuchen 8,4 Prozent oder jeder zwölfte Schüler in der beruflichen Bildung eine Schule in freier Trägerschaft. Betrachtet man nur die vollzeitschulischen Berufsbildungsgänge, beträgt die Quote sogar 17,3 Prozent.

Tabelle 3

Privatschüler nach Bundesländern

So viel Prozent der Schüler an allgemeinbildenden Schulen besuchten im Schuljahr 2004/05 eine Schule in freier Trägerschaft

Bundesland		Schüler an Privatschulen in Prozent
Bayern	147.374	10,0
Hamburg	17.186	9,5
Bremen	5.962	8,2
Baden-Württemberg	98.169	7,5
Saarland	8.563	7,5
Nordrhein-Westfalen	161.403	7,0
Rheinland-Pfalz	32.039	6,6
Berlin	20.441	5,9
Hessen	38.467	5,5
Niedersachsen	48.392	4,9
Thüringen	9.019	4,6
Mecklenburg-Vorpommern	6.918	4,4
Sachsen	15.062	4,4
Sachsen-Anhalt	8.672	4,0
Brandenburg	9.554	3,9
Schleswig-Holstein	12.198	3,6
Westdeutschland	546.605	7,1
Ostdeutschland	49.225	4,3
Stadtstaaten	43.589	7,2
Deutschland	639.419	6,7

Quelle: Statistisches Bundesamt

3. Niedrige Privatschulbeteiligung im internationalen Vergleich

Allerdings zeigt ein internationaler Vergleich auf Datenbasis der OECD des Jahres 2004, dass der gesamte Schüleranteil an Privatschulen in Deutschland mit 6,7 Prozent deutlich unter dem Durchschnittswert der OECD-Staaten von 15,1 Prozent liegt (Tabelle 4).

In Ländern wie den Niederlanden, Belgien, dem Vereinigten Königreich, Spanien, Australien und Frankreich liegt die Quote der Privatschüler in der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II teilweise um ein Vielfaches über dem deutschen Wert. Auf der Basis dieses Ländervergleichs lässt sich eine „Privatschülerlücke“ für Deutschland berechnen: Um in Deutschland eine Privatschülerquote auf dem Niveau des OECD-Durchschnitts zu erreichen, müssten insgesamt gut zwei Millionen Schüler – das sind knapp 1,2 Millionen mehr als 2004 – eine Privatschule besuchen.

4. Gute Leistungen und Bildungsabschlüsse an Privatschulen

In der internationalen Bildungsforschung wird seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie der Frage nachgegangen, in welchem Zusammenhang schulinstitutionelle Regelungen – zu denen auch die Schulträgerschaft zählt – mit den Schülerleistungen stehen. Nach dem empirischen Befund schneiden die Schüler von Privatschulen im Durchschnitt besser ab – und zwar ganz deutlich auch in Deutschland (Tabelle 5). Auch andere Studien zum Thema – unter Berücksichtigung verschiedener Variablen wie der sozioökonomische Status der Eltern – sind sich weitgehend einig darin, dass Privatschulen erfolgreicher darin sind, eine Lernumgebung zu schaffen, welche die kognitive Entwicklung der Schüler besser fördert und schlechte Lernleistungen vermeiden hilft. Insofern bestätigen Privatschulen die Kompetenzvermutung der Eltern bei der Schulwahl.

Punkten können diese Schulen auch, wenn man die Bildungsabschlüsse vergleicht, die von Absolventen an staatlichen sowie privaten allgemeinbildenden Schulen in den einzelnen Bundesländern im Jahr 2004 erreicht wurden. Am offensichtlichsten lässt sich dies bei den Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife oder Fachhochschulreife nachweisen. Bundesweit gibt es zwölf Länder, in denen die jeweiligen

Tabelle 4

Privatschulbesuch international

So viel Prozent der Schüler besuchten im Jahr 2004 eine Privatschule

Land	Primarstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II	Schulstufen insgesamt
Niederlande	68,9	75,9	92,1	76,4
Belgien	54,7	56,6	58,5	56,5
Verein. Königreich	5,0	6,4	74,3	40,6
Spanien	32,0	32,4	22,9	30,4
Australien	28,7	35,4	25,5	29,7
Frankreich	14,7	21,4	30,6	21,3
Korea	1,3	19,8	50,4	16,9
Neuseeland	11,9	16,0	23,9	16,5
OECD	9,8	12,7	26,6	15,1
Luxemburg	6,9	19,9	15,7	12,4
Portugal	10,2	11,5	17,6	12,4
Dänemark	11,7	23,4	2,3	11,9
Mexiko	8,1	12,6	21,1	11,1
Japan	0,9	6,2	30,3	10,2
USA	10,3	8,8	8,8	9,6
Ungarn	5,9	6,7	15,0	9,5
Österreich	4,5	7,8	10,8	7,7
Kanada	6,9	12,4	4,6	7,0
Deutschland	2,9	7,3	9,0	6,7
Griechenland	7,5	5,4	6,2	6,6
Slowakei	4,5	5,3	8,7	6,2
Schweden	5,6	6,3	6,5	6,0
Italien	6,9	3,5	5,4	5,5
Schweiz	3,8	7,1	6,8	5,4
Finnland	1,2	4,1	10,9	5,2
Tschechien	1,1	1,8	12,9	5,1
Norwegen	1,9	2,3	10,2	4,1
Polen	1,4	2,1	8,8	4,0
Island	1,1	0,8	5,9	2,6

Quelle: OECD

Anteile der Hochschulzugangsberechtigten aus Privatschulen um mindestens 10 Prozentpunkte über der Abiturientenquote staatlicher Schulen liegen. In acht Bundesländern ist die Quote der Schüler, die eine allgemeinbildende Privatschule mit einer Hochschulzugangsberechtigung verlassen, sogar mehr als doppelt so hoch wie an staatlichen Gymnasien und Gesamtschulen. Dies ist um so bemerkenswerter, als der bundesweite Anteil der Sonderschüler an privaten Förderschulen mit 16 Prozent viermal so groß ist wie an staatlichen Förderschulen (3,9 Prozent). Daher ist es

Tabelle 5

Schülerleistungen an staatlichen und privaten Schulen im internationalen Vergleich

Von 15-jährigen Schülern durchschnittlich erreichte Punktzahl auf der Gesamtskala „Lesekompetenz“

Land	PISA 2000		PISA 2003	
	Staatliche Schulen	Privat-schulen	Staatliche Schulen	Privat-schulen
Vereinigtes Königreich	515	614	502	583
Neuseeland	528	599	519	583
Deutschland	481	563	485	564
Kanada	532	570	526	560
Finnland	546	555	544	537
Irland	501	564	492	533
USA	502	534	495	531
Schweden	516	520	513	531
Österreich	504	531	487	530
Niederlande	514	538	493	517
Spanien	478	523	466	515
Dänemark	497	496	494	490
Schweiz	492	527	499	487
Japan	524	518	508	478
Italien	486	513	477	478
Portugal	469	495	477	462
Norwegen	505	519	498	k. A.

Privatschulen: vom Staat abhängige sowie unabhängige Privatschulen.

Quelle: OECD

als Erfolg zu werten, dass die Schulabbrecherquote mit rund 8 Prozent nicht höher liegt als an staatlichen Schulen.

5. Große Wettbewerbsnachteile durch Schulfinanzierung

Angesichts der offensichtlich von den Privatschulen gebotenen guten Bildungsleistungen muss es erstaunen, dass die Zahl der Privatschüler nicht höher ist. Zu den Ursachen hierfür gehört eine mehr oder minder restriktive Schulpolitik, die den Wettbewerb um Bildungsqualität eher blockiert hat, um ihr Kompetenzmonopol zu schützen. Die Zahl der Privatschüler und damit der Einfluss der Privatschulen auf das

Schulsystem in Deutschland könnte weitaus größer sein, wenn nicht durch zahllose gesetzliche Bedingungen, verweigerter Investitionshilfen, Zulassungsschranken und Anpassungszwänge das staatliche Bildungsmonopol ausgeformt und die private Konkurrenz behindert würde (Kasten).

Der größte Wettbewerbsnachteil betrifft dabei die Finanzausstattung: Nach dem gegenwärtig geltenden Recht erhalten die anerkannten Ersatzschulen eine staatliche Regelbeihilfe zu den laufenden Kosten des Schulbetriebs:

- Beim Bedarfsdeckungsverfahren – das den entsprechenden betriebswirtschaftlichen Nachweis voraussetzt – dient als Vergleichsmaßstab und Höchstgrenze der Bedarf der entsprechenden staatlichen Schule. Bei diesem Verfahren sind zudem die den Privatschulen zugewiesenen Mittel stark zweckgebunden und engen die Freiräume ein.
- Beim Pauschalverfahren erhalten die freien Schulträger einen nicht zweckgebundenen Betrag – in der Regel einen festgesetzten Betrag oder einen teils gesetzlich festgelegten Anteil an den Ausgaben je Schüler an staatlichen Schulen. Einige Länder stellen zusätzliche Leistungen bereit – wie die Gewährung der Lernmittelfreiheit für Schüler von Ersatzschulen und die Erstattung der Schülerbeförderungskosten. Teilweise können beamtete Lehrer für die Tätigkeit an Ersatzschulen beurlaubt oder diesen zugewiesen werden.

In den meisten Bundesländern liegen die von der öffentlichen Hand bereitgestellten schulartenspezifischen Förderbeträge je Schüler jedoch oft weit unter den Ausgaben je Schüler an einer entsprechenden staatlichen Schule (Tabelle 6). Im Durchschnitt der Bundesländer erhalten die Privatschulen (ohne Förderschulen) vom Staat eine jährliche Finanzhilfe von gut 3.800 Euro je Schüler. Dagegen betragen im Jahr 2002 laut Statistischem Bundesamt die staatlichen Ausgaben je Schüler an den allgemeinbildenden Schulen insgesamt 4.900 Euro. Aus dieser Differenz folgt, dass die Existenz der Privatschulen die öffentliche Hand 2002 um etwa 870 Millionen Euro entlastet hat.

Die tatsächliche Entlastung des Staates ist allerdings noch höher. Der Grund hierfür ist, dass die Bundesländer einen erheblichen Teil der durch das Bildungssystem verursachten Kosten systematisch untererfassen. Vergleicht man die kameralistische Schulausgabenberechnung des Statistischen Bundesamts mit einer betriebswirt-

Tabelle 6
Vergleich der staatlichen Finanzhilfe für staatliche und private Schulen
 Staatliche Ausgaben je Schüler an staatlichen und privaten allgemein bildenden Schulen – in Euro

Bundesland	Grundschule		Hauptschule		Realschule		Gymnasium		Sonder- bzw. Förderschule	
	staatlich	privat	staatlich	privat	staatlich	privat	staatlich	privat	staatlich	privat*
Baden-Württemberg	3.700	1.872	5.100	2.651	4.300	2.636	5.700	3.629	13.400	11.760
Bayern	4.200	2.560	5.700	2.560	4.900	3.800	6.200	4.884	9.600	4.864
Berlin	4.500	Nicht ausgewiesen	7.500	Nicht ausgewiesen	4.700	Nicht ausgewiesen	5.400	Nicht ausgewiesen	13.400	Nicht ausgewiesen
Brandenburg	3.600	3.198	Schulform nicht vorh.	Schulform nicht vorh.	3.900	3.195	4.500	3.285	12.500	10.680
Bremen	4.400	2.608	5.700	2.990	4.400	2.990	5.700	3.168	16.600	7.681
Hamburg	5.700	3.450	6.700	4.295	5.300	3.881	6.000	3.697	15.300	13.687
Hessen	3.700	3.068	5.600	2.615	5.000	2.698	4.900	3.362	12.500	8.492
Mecklenburg-Vorpomm.	4.200	3.118	Nicht ausgewiesen	3.620	4.300	3.620	4.700	3.290	10.300	15.432
Niedersachsen	3.900	2.025	5.100	2.688	4.400	2.460	5.500	3.256	11.400	8.702
Nordrhein-Westfalen	3.600	4.041	4.900	4.041	3.900	3.523	4.900	4.524	11.400	10.687
Rheinland-Pfalz	3.900	2.674	5.100	2.674	4.000	2.596	5.300	3.850	10.100	14.216
Saarland	3.800	3.071	Nicht ausgewiesen	3.071	Nicht ausgewiesen	2.572	5.000	3.423	12.600	10.827
Sachsen	4.700	2.261	Schulform nicht vorh.	3.127	Schulform nicht vorh.	3.127	5.400	3.695	12.200	2.686
Sachsen-Anhalt	5.100	2.943	Schulform nicht vorh.	3.469	Schulform nicht vorh.	3.469	5.100	3.282	11.700	15.874
Schleswig-Holstein	3.700	2.981	4.700	2.981	4.400	3.520	5.500	4.501	11.100	9.154
Thüringen	5.300	3.640	Schulform nicht vorh.	3.640	Schulform nicht vorh.	3.640	5.700	3.640	12.000	7.930

Stand: Ausgaben je Schüler an staatlichen Schulen: 2003; *Staatliche Beihilfe für private Sonderschulen: Baden-Württemberg: Sonderschulen; Bayern: Förderschulen; Brandenburg: übrige Förderschulen; Bremen: Sonderschulen; Hamburg: Förderschule Ganztäg.; Hessen: Sonstige Sonderschulen; Mecklenburg-Vorpommern: Förderschule zur individuellen Lebensbewältigung; Niedersachsen: Erziehungshilfe; Nordrhein-Westfalen: Sonderschulen; Rheinland-Pfalz: Sonderschulen; Saarland: Schule für Erziehungshilfe; Sachsen: Förderschulen; Sachsen-Anhalt: Sonderschulen für Geistigbehinderte; Schleswig-Holstein: Sonderschulen Lernbehinderte; Thüringen: Förderschulen für Verhaltensauffälligkeiten, Lern- und Sprachbehinderung; Ursprungsdaten: Statistisches Bundesamt; Kultusministerkonferenz

schaftlichen Schulkostenberechnung des Steinbeis-Transferzentrums Wirtschafts- und Sozialmanagement Heidenheim, zeigt sich, dass die Kosten je Schüler im Jahr 2002 um etwa 1.600 Euro untererfasst wurden.

Unterstellt man, dass die Kosten je Schüler an privaten Schulen genauso hoch sind wie an staatlichen, ist die Finanzierungslücke der privaten Einrichtungen also de facto noch größer, als es die amtlichen Daten erkennen lassen. In fünf untersuchten Bundesländern können die staatlichen Finanzhilfen die betriebswirtschaftlichen Kosten an keiner Privatschulform decken – selbst wenn ein monatliches Schulgeld von 100 Euro je Schüler bereits berücksichtigt ist.

Je Schüler an allgemeinbildenden Privatschulen wird der Staat demnach sogar um etwa 2.800 Euro entlastet, weil er nur die geringere Finanzhilfe gewährt statt die tatsächlich anfallenden Kosten zu erstatten (Tabelle 7). Insgesamt spart die öffentliche Hand dadurch rund 1,7 Milliarden Euro. Bezieht man die privaten beruflichen Schulen in die Berechnungen ein, erhöht sich die Entlastung der öffentlichen Haushalte sogar auf gut 2,3 Milliarden Euro.

Auf der anderen Seite steht in nahezu jedem Bundesland die von den freien Schulträgern zu schließende Finanzierungslücke im Widerspruch zur verfassungsrechtlich

Tabelle 7

Privatschulen: Entlastungseffekt für öffentliche Haushalte

Durchschnittliche Differenz der Ausgaben je Schüler zwischen den auf Basis einer betriebswirtschaftlichen Kostenrechnung ermittelten Ausgaben gemäß Steinbeis-Transferzentrum und der tatsächlich gezahlten Finanzhilfe, im Jahr 2002, in Euro

Baden-Württemberg	3.499
Hessen	4.543
Nordrhein-Westfalen	2.140
Sachsen	2.838
Schleswig-Holstein	2.369
Gewichteter Durchschnitt	2.821

Quellen: Statistisches Bundesamt, Steinbeis-Transferzentrum Wirtschafts- und Sozialmanagement

hinnehmbaren Grenze des von den Eltern aufzubringenden Schulgeldes. Dies läuft der Forderung des Grundgesetzes zuwider, wonach eine Sonderung nach den Besitzverhältnissen nicht gefördert werden darf und die wirtschaftliche wie rechtliche Stellung der Lehrer gesichert sein muss (Sonderungsverbot). Haben die privaten Schulen genauso hohe Kosten zu tragen wie die staatlichen, können sie angesichts der tatsächlich gewährten Finanzhilfen diese Bedingungen nicht mehr erfüllen.

Demzufolge müssen sie in großem Umfang auf eigene Mittel, Sponsoren und Spenden zurückgreifen – und die Eltern zur Kasse bitten: Nach Berechnungen des Bundes der Freien Waldorfschulen beliefen sich die Elternbeiträge im Bundesdurchschnitt im Jahr 2003 pro Schüler auf 1.582 Euro.

Dass die Privatschulen trotz der nicht zuletzt finanziellen Benachteiligung im Bildungswettbewerb mit den oben aufgeführten guten Leistungen aufwarten können, deutet auf ihre hohe Kosteneffizienz hin. Die privaten Bildungseinrichtungen unterliegen einem betriebswirtschaftlichen Kalkül, mit den vorhandenen Ressourcen effizient zu wirtschaften und gleichzeitig die größtmögliche Wirksamkeit zu erzielen. Offenbar können gute und sehr gute Schülerleistungen also auch zu geringeren Kosten „produziert“ werden als dies im staatlichen Schulsystem der Fall ist – ein Grund mehr, den Wettbewerbsnachteil der Privatschulen aus dem Weg zu räumen.

6. Fazit

Im Schulsystem findet nicht nur ein eingeschränkter und ungleicher Wettbewerb zwischen Schulen in staatlicher und privater Trägerschaft statt. Vielmehr haben die Bundesländer den Wettbewerb zwischen den Schulen um Leistungsfähigkeit, Bildungsqualität und Effizienz durch restriktive Finanzpolitik und (Über-)Regulierung erschwert und damit insgesamt die Innovationsfähigkeit des Schulsystems eingeschränkt. Wettbewerb im Schulsystem braucht daher Rahmenbedingungen, die auf die Steigerung der Effizienz und Qualität der Schulen abzielen. Diese müssen in uneingeschränkter Weise für staatliche wie für private Schulen gelten.

Es gibt empirische Anhaltspunkte dafür, dass nicht nur der Wettbewerb unter Schulen positive Effekte auf Schülerleistungen erzeugen kann, sondern dass sich dabei insbesondere der Wettbewerb durch private Bildungsanbieter – bei weitgehend öffentlicher Finanzierung – als leistungsstimulierend erweist.

Die bisher in Deutschland praktizierte Finanzierung freier Schulträger ist nicht wettbewerbsneutral. Um im Schulwesen allokativen Effizienz, Produktionseffizienz sowie die gesellschaftlichen Ziele Chancengerechtigkeit und soziale Kohäsion zu verwirklichen, ist die Einführung von Schulgutscheinen erforderlich. Privatschulen sind künftig von staatlicher Seite in gleicher Weise mit finanziellen Mitteln auszustatten wie staatliche Schulen.

Rechtliche Grundlagen für Privatschulen in Deutschland

Das Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) hat die Qualitätsproblematik im deutschen Schulsystem zum Anlass einer Untersuchung genommen, welchen Stellenwert Privatschulen innerhalb des Bildungssystems haben und wie der Wettbewerb zwischen Privatschulen und staatlichen Schulen zu bewerten ist. Dabei rücken rechtliche Regulierungen der Privatschulfreiheit wie auch Fragen der Schulfinanzierung in den Mittelpunkt der Überlegungen.

Nach Art. 7 Abs. 4 GG wird das Recht zur Errichtung von Privatschulen gewährleistet, das heißt von Schulen in anderer als staatlicher Trägerschaft. Sie werden heute unter der Sammelbezeichnung „Freie Schulen“ gefasst. In einigen Bundesländern ist für sie die Bezeichnung „Schulen in freier Trägerschaft“ gesetzlich festgelegt. In der amtlichen Schulstatistik wird weiterhin der Terminus „private Schulen“ oder „Privatschulen“ verwendet. Die Regelform der Schule ist demnach die staatliche.

Davon hebt sich die Privatschule als Sonderform ab. Entsprechend sind Privatschulen in der amtlichen Diktion nicht öffentliche Schulen mit ausschließlich subsidiärem Charakter. Dies wird begrifflich unterstrichen durch die gesetzlichen Bezeichnungen „Ersatzschulen“ und „Ergänzungsschulen“. Bei den Ersatzschulen handelt es sich um gleichwertige Bildungsangebote. Sind diese im Sinne des Schulrechts anerkannt, so sind die von einer Ersatzschule erteilten Zeugnisse und Abschlüsse denen einer öffentlichen Schule gleichgestellt. Ersatzschulen haben daher einen Anspruch auf staatliche Beihilfe zur Finanzierung des Schulbetriebs. Ergänzungsschulen (zum Beispiel Musikschulen, Sprachschulen) können dagegen ohne Genehmigung errichtet werden. Anders als bei der Ersatzschule kann mit dem Besuch einer Ergänzungsschule die Schulpflicht nicht erfüllt werden. Privatschulen sind in der Regel Ersatzschulen, die der staatlichen Genehmigung bedürfen. Fünf Bedingungen als Genehmigungsvoraussetzungen müssen erfüllt sein:

- Gleichwertigkeit der Lehrziele*
- Gleichwertigkeit der Einrichtungen*
- Gleichwertigkeit der Lehrkräfte*
- Keine Auswahl der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern*
- Sicherung der wirtschaftlichen und rechtlichen Stellung der Lehrer.*

Schulen in freier Trägerschaft sind überwiegend gekennzeichnet durch eine religiös-weltanschauliche Ausrichtung, aber auch durch ganzheitliche und reformpädagogische Erziehungskonzepte. Dies findet auch in der heterogenen Struktur privater Schulträger ihren Ausdruck (Tabelle 8). Danach ist jede dritte allgemein bildende Privatschule in Deutschland eine katholische Schule in freier Trägerschaft, jede fünfte Mitglied der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Schulbünde, etwa jede zehnte im Bundesverband Deutscher Privatschulen. Daneben gibt es unter anderem den Bund der Freien Waldorfschulen, den Bundesverband der Freien Alternativschulen und die Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime.

Tabelle 8
Die Träger der Privatschulen in Deutschland
 im Schuljahr 2005/06

Schulträger	Schulen	Schüler
Allgemeinbildende Privatschulen insgesamt	2.765	639.419
Berufliche Privatschulen insgesamt	1.872	233.336
darunter:		
Katholische Schulen in freier Trägerschaft ¹	1.164	368.193
davon: Katholische Schulen des Gesundheitswesens	256	16.458
Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Schulbünde ²	988	147.382
davon: Berufliche Schulen	484	35.796
Bundesverband Deutscher Privatschulen e.V. ²	810	168.000
davon: Berufliche Schulen in freier Trägerschaft	574	100.000
Bund der Freien Waldorfschulen e.V.	181	77.035
Bundesverband der Freien Alternativschulen ²	78	4.500
Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime ²	21	5.817

¹ 2003/04; ² 2005.

Quellen: Selbstauskünfte der freien Schulträger; Statistisches Bundesamt

Erhöhung der Landeszuschüsse für die freien Schulen

Mit der Einführung des Bruttokostenmodells vom 7. März 2006 ist in einstimmiger Bewertung durch die Landesregierung und die Träger freier Schulen ein Gesetz verabschiedet worden, das ein transparentes nachvollziehbares Verfahren zur Einschätzung des tatsächlichen Kostendeckungsgrades durch die Landeszuschüsse ermöglicht. Indem die Kosten eines staatlichen Schülers in diesem Gesetz definiert werden, lässt sich auch der durch die Zuschüsse des Landes an die freien Träger tatsächlich erreichte Kostendeckungsgrad genau errechnen.

Nach dem alten Gesetz deckten die Landeszuschüsse rechnerisch an Gymnasien 80,7 % der Kosten eines staatlichen Schülers. 19,3 % mussten deswegen vom freien Träger erbracht werden. An Realschulen betrug der Satz 79,2 %. Der Träger musste also 20,8 % selbst finanzieren.

Die Berechnungen des Bruttokostenmodells belegen nun, dass in der alten Ausgangslage nicht alle relevanten Kosten erfasst waren. Der **Kostendeckungsgrad** nach dem nun geltenden Bruttokostenmodell sinkt im **Gymnasialbereich auf 76,3 %**, im **Realschulbereich auf 74,4 %**.

Die Verhandlungspartner hatten bei den abschließenden Gesprächen vereinbart, dass die freien Träger dieses Absinken des Kostendeckungsgrades bis 2007 akzeptieren, um damit auch den Erfordernissen des Landeshaushaltes Rechnung zu tragen. Gleichzeitig erfolgte jedoch auch die Zusage, die dann auch in der Koalitionsvereinbarung Niederschlag gefunden hat, dass die Zuschüsse an die freien Träger **noch in dieser Legislaturperiode**, ggf. mit einem Stufenplan, **auf die Zielmarke von 80 % nach dem Bruttokostenmodell herangeführt** werden sollen.

Damit dies möglich wird, muss die Landesregierung handeln und als Haushaltsgesetzgeber die Zuschüsse erhöhen, um diese Zusage einzulösen. Das Bruttokostenmodell ist zwar im Gesetz verankert, eine automatische Anpassung an einen bestimmten Kostendeckungsgrad erfolgt jedoch leider nicht. Hierzu muss der Gesetzgeber erneut aktiv werden.

Das Land Baden-Württemberg spart an jedem Schüler und jeder Schülerin an freien Schulen deutlich mehr als 20 % der Kosten allein für den Betrieb der Schulen! Der Gebäudeaufwand ist in diesem Zusammenhang gar nicht berücksichtigt. Auch bei

voller Umsetzung der zugesagten Erhöhung wird das Land weiterhin 20 % seiner Kosten bei jedem Schüler und jeder Schülerin sparen! Die Forderung nach einer Erhöhung der Zuschüsse für die freien Schulträger ist auch damit gut begründet und für das Land letztlich ein Sparmodell.

Kurz vor Redaktionsschluss haben CDU- und FDP-Fraktion in einer gemeinsamen Presseerklärung die Erhöhung der Zuschüsse ab 2008 zugesagt. Da die Einzelheiten noch nicht bekannt sind, wird eine Bewertung dem nächsten FORUM-Schulstiftung vorbehalten bleiben.

Um künftig jeweils notwendige Veränderungen der Zuschusshöhe entsprechend dem Bruttokostenmodell zu garantieren, ist der Austausch der Eckmannberechnung durch den Vomhundertsatz der Kosten eines vergleichbaren staatlichen Schülers im Privatschulgesetz notwendig. Dieses Ziel werden die freien Schulträger gemeinsam verfolgen.

Dietfried Scherer

Horst Köhler

Vom Wechselverhältnis zwischen Bildung und Wohlstand



Bildung ist der Schlüssel zu Wohlstand und sozialer Anerkennung. Das gilt in Deutschland genauso wie in Ghana, China, Brasilien oder allen anderen Ländern. Bildung eröffnet Teilhabechancen. Sie befähigt den Menschen, sein Schicksal selbst in die Hand zu nehmen und etwas aus seinem Leben zu machen. Das ist der vielleicht wichtigste Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit in unserer Welt. Und deshalb ist es so elementar, dass alle Menschen Zugang zu guter Bildung haben. Dafür zu sorgen ist eine permanente Aufgabe, auch in Ländern wie Deutschland.

Ich habe selbst erfahren, was gute Bildung bewirken kann: Als zweitjüngstes von acht Kindern einer Flüchtlingsfamilie war mir nicht vorgezeichnet, zu studieren, geschweige denn, einmal das höchste Staatsamt in Deutschland zu bekleiden. Erst die Schule und besonders ein Lehrer, der mich schon in jungen Jahren gefordert und gefördert hat, haben mir geholfen, mehr aus meinem Lernen und damit aus meinem Leben zu machen. Ich hatte Glück, einen solchen Lehrer zu treffen.

Aber gute Bildung sollte keine Glückssache sein. Gute Bildung ist ein Menschenrecht. Eine befriedigende Verwirklichung dieses Rechts hat die Weltgesellschaft noch nicht erreicht:

- Weltweit gehen noch immer fast 80 Millionen Kinder im Grundschulalter nicht in die Schule.
- Viel zu viele Kinder brechen ihre Schulausbildung ab, häufig noch bevor sie grundlegende Kompetenzen wie Rechnen, Lesen und Schreiben wirklich beherrschen.
- Die Folge davon: Fast jeder fünfte Erwachsene weltweit ist Analphabet.

Das darf uns keine Ruhe lassen. Denn es beschränkt die Chancen dieser Menschen und behindert zugleich die Entwicklung ihrer Länder. Bildung ist und bleibt die beste Hilfe zur Selbsthilfe - und das nicht nur, was die Möglichkeiten der Berufsausübung angeht, sondern auch mit Blick auf elementare Fragen des Lebens und Überlebens: So haben zum Beispiel Untersuchungen in Afrika gezeigt, dass das Risiko, sich mit AIDS zu infizieren, mit steigendem Bildungsniveau abnimmt. Auch in den führenden Industrienationen lässt sich ein Zusammenhang zwischen Bildung, Gesundheit und Lebenserwartung beobachten.

Leider gilt dieser Zusammenhang auch umgekehrt: Wer an Mangel- oder Unterer-

nahrung leidet, hat meist geringere Bildungserfolge, und auch ein regelmäßiger Schulbesuch kann das oft nicht völlig ausgleichen. Wer aber keine oder nur eine schlechte Bildung hat, dem fällt es schwerer, sein täglich Brot zu verdienen. Um diesen Teufelskreis aufzubrechen, ist Bildung unverzichtbar.

Bildung, Entwicklung und soziale Gerechtigkeit gehören untrennbar zusammen. Einiges wurde in den vergangenen Jahren auf diesem Feld bereits erreicht oder doch wenigstens in Bewegung gesetzt: Das Programm der UNESCO „Bildung für alle“ und die Millenniumsziele der Vereinten Nationen wollen bis 2015 allen Kindern wenigstens die Teilnahme am Elementarunterricht ermöglichen. Dieses Ziel ist erreichbar, wenn sich alle Beteiligten noch mehr anstrengen.

Ermutigende Beispiele gibt es genug:

So ist es in Vietnam gelungen, durch die Einführung der Schulspeisung nicht nur die Zahl der Kinder, die am Unterricht teilnehmen, zu erhöhen, sondern auch zu einer Verbesserung ihres Lernerfolgs beizutragen.

Auch in Brasilien hat ein Pilotprojekt, in dem die Auszahlung von Sozialleistungen an den Schulbesuch der Kinder geknüpft wird, dazu geführt, dass dort deutlich mehr Kinder in die Schule gehen.

Und auch in den meisten afrikanischen Ländern ist die Einschulungsrate deutlich gestiegen. Hieran und an der Verbesserung des gesamten Bildungswesens in den armen Ländern muss aber konsequent weitergearbeitet werden. Und gerade hierfür muss auch die von den Industrienationen zugesagte Aufstockung der Entwicklungshilfe zum Zuge kommen.

Dass Bildung zum Erfolg führt, ist nicht allein eine Aufgabe für den Staat. Die Eigenverantwortung jedes Einzelnen ist dabei ebenso gefordert wie das Engagement von Unternehmen und gesellschaftlichen Initiativen. Auch hier gibt es viele ermutigende Ideen und Projekte:

- Zum Beispiel das indische Ehepaar, das in einem der Slums von Kalkutta eine Schule gegründet und junge Lehrer ausgebildet hat.
- Oder ein anderes Beispiel: der Lehrer aus Guinea, der an einem deutschen Gymnasium Französisch unterrichtet, seinen deutschen Schülern den Alltag seiner afrikanischen Heimat näher bringt und gemeinsam mit ihnen und dem Förderverein seiner Schule ein Projekt ins Leben gerufen hat, aus dessen Erlösen in seinem Heimatort unter anderem eine Schule gebaut wurde.

- Oder der deutsche Reeder, der vom wachsenden Welthandel profitiert und andere daran teilhaben lassen möchte. Durch eigene Mittel und Spenden anderer will er in Afrika bis 2010 5.000 Schulen bauen - 300 davon stehen schon.

Ich wünsche mir, dass diese Beispiele "Schule machen". Wir brauchen noch viel mehr davon!

Für den Bildungserfolg sind nicht zuletzt gute Lehrer ausschlaggebend. Zusammen mit Eltern und Familie wecken und entfalten sie die natürliche Neugier der Kinder, sie vermitteln ihnen grundlegende Kompetenzen, und sie sind Vorbilder. Gute Lehrer sind - dieses Bild findet sich in der europäischen genauso wie beispielsweise in der arabischen Literatur - wie Gärtner, die sich um jeden einzelnen der ihnen anvertrauten Schüler kümmern, ihn in seinem Wachstum unterstützen und zugleich auf individuelle Fähigkeiten und Begabungen eingehen können.

Der Philosoph Karl Jaspers hat einmal gesagt: „Es ist das Schicksal des Volkes, welche Lehrer es hervorbringt und wie es seine Lehrer achtet.“ Das ist ein bedenkenswerter Satz. Unsere Lehrerinnen und Lehrer haben eine enorme Verantwortung, und wir erwarten viel von ihnen - denn wir vertrauen ihnen das Kostbarste an, was wir haben: unsere Kinder und damit unsere Zukunft.

Deshalb sollten wir auch bereit sein, den Pädagogen entsprechende Arbeitsbedingungen zu bieten. Das ist nicht nur eine Frage der Bezahlung. Dazu gehören auch angemessene Klassengrößen, fachliche und menschliche Unterstützung, die Einbindung der Schule in ihr gesellschaftliches Umfeld - und nicht zuletzt auch Wertschätzung und Anerkennung für die Lehrerinnen und Lehrer. Das gilt in Deutschland wie in allen anderen Ländern.

Ich wiederhole daher ausdrücklich, was ich auch schon bei anderen Gelegenheiten gesagt habe: Engagierte, leistungsbereite Lehrerinnen und Lehrer, die nicht aufgeben, die darauf brennen, jungen Menschen etwas beizubringen, sind für mich Helden des Alltags.

[leicht gekürzter Wortlaut des Grußwortes von Bundespräsident Horst Köhler anlässlich der Eröffnung des 5. Weltkongresses der Bildungsinternationalen am 22. Juli 2007 in Berlin]

Zum Advent

Niemand besitzt Gott so, dass er nicht mehr auf ihn warten müsste. Und doch kann niemand auf Gott warten, der nicht wüsste, dass Gott schon längst auf ihn gewartet hat.

Dietrich Bonhoeffer (1906 – 1945)



*Gottesglaube, Gottesbilder. Ein Versuch. Institut für
Religionspädagogik, Freiburg 2004*

Winfried Burkhard

Visconde de Porto Seguro – eine deutsche Aus- landsschule in Valinhos/Brasilien



Unsere eigene Schule ist uns vertraut. Wir haben Einsicht in benachbarte Schulen, in Schulen, die wir früher einmal besucht haben, und wir nehmen an der bildungspolitischen Diskussion teil, die uns den Blick auch für landespolitisch unterschiedliche Entscheidungen in der Bundesrepublik öffnet. Hochinteressant ist jedoch auch der Blick über die eigene Nation hinweg vor allem auf Schulen im Ausland, die als deutsche Auslandsschulen einen hohen Anspruch haben und deutsches Bildungsverständnis mit den lokalen Notwendigkeiten und Chancen zu einer fruchtbaren Synthese entwickeln.

Winfried Burkard war Studiendirektor an der Klosterschule vom Hl. Grab in Baden-Baden, bevor er an die deutsche Auslandsschule in Valinhos/Brasilien wechselte. Sein Beitrag zu dieser Auslandsschule ermöglicht einen konkreten Einblick in das Schulleben, die Schulstruktur sowie das Umfeld der Schule, zu den Unterrichtsinhalten und zur Organisationsform. Der Artikel gibt uns damit einen Einblick über unseren europäischen Tellerrand hinaus.

Dietfried Scherer

Lage von Schule und Schulort

Die Porto Seguro ist eine von weltweit 117 deutschen Auslandsschulen. In Brasilien gibt es drei Schulen mit deutschen Lehrkräften, die über das Bundesverwaltungsamt vermittelt werden: die Corcovado-Schule in Rio de Janeiro, sowie die Alexander Humboldt-Schule und die Visconde de Porto Seguro-Schule in São Paulo. Die Porto Seguro besteht aus den Unidades I und III in São Paulo (zusammen ca. 8000 Schüler) und der Unidade II (ca. 2600 Schüler) in Valinhos. Das Städtchen Valinhos (ca. 90.000 Einwohner) liegt in einer hügeligen Landschaft mit Resten urwüchsiger Wälder etwa 60 km nördlich von São Paulo. Ein Großteil der Bevölkerung lebt – aus Sicherheitsgründen – in sogenannten Condomínios, ummauerten Stadtvierteln mit überwachtem Eingang. In unmittelbarer Nähe von Valinhos liegt die Millionenstadt Campinas, in der viele deutsche bzw. multinationale Firmen ansässig sind.

Auf die Schule Porto Seguro in Valinhos wird überall in der Stadt mit großen Schildern hingewiesen. Es ist sicherlich einfacher die Porto Seguro als den Busbahnhof oder irgendein öffentliches Gebäude der Stadt zu finden. Die Schule liegt auf einem Hügel mit einem Areal von 152 000 m² (davon 23.000 m² bebaut). Die zweistöckigen Flachbauten sind durch Wege miteinander verbunden, die alle überdacht sind. Bei den heftigen sommerlichen Sturzregen kann man also trockenen Fußes von Schulgebäude zu Schulgebäude gelangen. Zwischen den einzelnen Gebäuden liegen Grünflächen mit wunderschönen tropischen und subtropischen Pflanzen, die von den zahlreichen Gärtnern und Hilfskräften liebevoll gepflegt werden. Die Schule verfügt über ein Stadion, mehrere Kleinfelder, zwei Schwimmbäder, eine Sporthalle, ein Auditorium und eine Bibliothek. Das gesamte Schulgelände ist umzäunt und überwacht. Zwei bewachte Eingangstore führen zu den wohl mehreren hundert Parkplätzen.

Die Schüler werden mit (wenigen) Bussen, Kleinbussen, jedoch weit überwiegend mit Privatfahrzeugen zur Schule gebracht, so dass uniformierte Hilfskräfte den immensen Verkehr am frühen Morgen (7 Uhr) und nach Schulschluss (13 Uhr bzw. 19 Uhr) regeln müssen.

Winfried Burkhard



Schulgebäude Block D mit Lanchonete

Organisation der Schule

Die Schule, die vor fast 130 Jahren von deutschen Auswanderern in São Paulo gegründet wurde, ist von ihrer Rechtsform her eine Fundação (Stiftung). Der deutsche Schulleiter in Sao Paulo ist gleichzeitig verantwortlich für die Unidade II in Valinhos. Die Unidade II hat einen brasilianischen und einen deutschen Zug (Curriculo A bzw. B genannt), jeweils mit einem brasilianischen bzw. deutschen Schulleiter.

Im brasilianischen Zug haben die meisten Schüler (ca. 1300 Schüler) am Vormittag Unterricht, den Nachmittagsunterricht (von 13.15 Uhr bis 19.00 Uhr) besuchen ca. 1100 Schüler. Die Lehrpläne im deutschen Zug (nur ca. 220 Schüler) orientieren sich an den Lehrplänen von Baden-Württemberg und Thüringen. Der

Mittelstufe (Klasse 5-8) vorgeschaltet sind der Kindergarten (1 Jahr), die Vorschule (1 Jahr) und die Grundschule (4 Jahre). In der Grundschule wird zunächst in portugiesischer Sprache unterrichtet, ab der 3. Klasse kommt Deutschunterricht hinzu.

Unterrichtsfächer im deutschen Zug

Ab der 5. Klasse bekommen die Schüler im brasilianischen Zug (ca. 2400 Schüler) Englisch als 2. Fremdsprache. Daneben wird der Deutschunterricht (5 Wochenstunden) intensiviert. Im deutschen Zug (ca. 220 Schüler) kommt ebenfalls Englisch als 2. Fremdsprache mit 5 Wochenstunden hinzu. Der Unterricht in den Fächern Mathematik, Biologie, Kunst und natürlich Deutsch erfolgt im deutschen Zug in deutscher Sprache. Auch der Englischunterricht wird von einem deutschen Kollegen gehalten. Die übrigen Fächer (Matemática, Historia, Sport, Geographie, Ciências (=Biologie), Arte (=Geometrie) werden von brasilianischen Lehrern in portugiesischer Sprache unterrichtet. Die Unterrichtsfächer Musik und Religion werden nicht angeboten! Für das Fach Sport werden keine Noten erteilt. Interessanterweise ist der Sportunterricht selbst bei wenig sportbegeisterten Schülern sehr beliebt.

Ab der 5. Klasse haben die Schüler mindestens 35 Wochenstunden Unterricht. Der Unterricht beginnt bereits um 7.15 Uhr (für Schüler wie Lehrer viel zu früh!) und endet um 13.00 Uhr. Kommt ein Schüler erst nach einem kurzen Läuten um 7.20 Uhr, darf der Lehrer ihn nicht mehr am Unterricht für diese Stunde teilnehmen lassen.

Zwischen den einzelnen Stunden gibt es keine Pausen. Lediglich nach der 2. und 4. Stunde wird der Unterricht durch eine Pause von jeweils 15 Minuten unterbrochen. Am Nachmittag gibt es durch die Fachlehrer sog. apoio-Stunden: es handelt sich hierbei um eine Art Nachhilfestunden durch den Fachlehrer, die von den Schülern nach Bedarf wahrgenommen werden können. Der Lehrer kann allerdings auch eine Empfehlung gegenüber Eltern und Schülern für den Besuch der apoio-Stunden aussprechen.

Provas (Klassenarbeiten)

Das Schuljahr beginnt Ende Januar und ist in Trimester aufgeteilt. In jedem Fach werden Arbeiten (provas) geschrieben, die vom Lehrer unterschiedlich gewichtet (verschiedene pesos) werden. So können z.B. für Klassenarbeiten peso 3 (= 3-fache

Gewichtung), für Tests peso 2, für mündliche Leistungen peso 3, für Hausaufgaben peso 1 usw. vergeben werden. Diese Gewichtung muss bereits zu Schuljahresbeginn im schuleigenen Notenprogramm (Intelnotas) eingegeben werden, das von Eltern und Schülern mit entsprechendem Geheimcode immer einsehbar ist. Zwei Computerfachleute betreuen und pflegen Intelnotas und stehen den Lehrkräften in allen Computerfragen hilfreich zur Seite. Die Klassenarbeiten müssen nach einer Woche korrigiert und zurückgegeben sein. Die Noten (1 –10) werden vom Lehrer im Notenprogramm eingegeben. Falls ein Schüler z.B. aus Krankheitsgründen eine Klassenarbeit nicht mitschreiben kann, muss er am Ende des Trimesters zu einem offiziellen Termin (prova substitutiva) nachschreiben. Hierfür ist eine Gebühr von ca. 15 Euro fällig! Die Zeugnisse werden zentral ausgedruckt. Die Lehrer müssen zu einem bestimmten Termin die Noten in Intelnotas eingetragen haben. Danach wird das Programm gesperrt. Nur verbunden mit einem erheblichen bürokratischen Aufwand kann man das Programm nochmals kurzfristig frei schalten lassen, um Noten abzuändern.

Recuperação

Wenn ein Schüler in einem Unterrichtsfach den Notenschnitt 5 nicht erreicht, muss er in die recuperação. Über den Stoff des gesamten Trimesters muss er eine Arbeit

schreiben, in der er mit den zuvor im Trimester erbrachten Noten zusammen einen Schnitt von 5 Punkten nachweisen muss.

Sollte auch dieses Ziel nicht erreicht werden, muss am Ende des Schuljahres (das Schuljahr endet um den 1. Dezember) eine erneute recuperação durchgeführt werden. Die recuperação-Prüfungen finden zwischen dem 10. und 21. Dezember statt. Davor erhält der Schüler zur Vorbereitung auf diese Prüfung nochmals vom Fachlehrer Unterricht. Die Sommerferien beginnen für die Lehrer also frühestens am 22.

Winfried Burkhard



Schulgebäude mit verschließbaren Fächern, in denen die Schüler ihre Materialien aufbewahren

Dezember! Da „Sitzenbleiben“ wegen der hohen Schulgebühren nicht erwünscht ist, kann durch den Beschluss der Klassenkonferenz immer noch ein negatives recuperação–Ergebnis revidiert werden.

Vestibular

In Valinhos kann – im Gegensatz zur Porto Seguro in Sao Paulo- gegenwärtig noch kein Abitur abgenommen werden. Daher endet in Valinhos die Schullaufbahn nach der 11. Klasse. Ende der 11. Klasse werden die Schüler durch Pauk-Kurse auf das Vestibular (Aufnahmeprüfungen der Universitäten) vorbereitet. Beim Vestibular zeigt es sich, ob sich die erheblichen finanziellen Investitionen gelohnt haben. Immerhin bezahlen die Eltern ein monatliches Schulgeld in Höhe von knapp 500 Euro. Die Lehrer müssen allerdings für ihre eigenen Sprösslinge kein Schulgeld entrichten! Das stattliche Schulgeld entspricht einem durchschnittlichen Monatslohn eines Arbeiters. Eine Hausangestellte (empregada) verdient häufig nur ein salário mínimo (Mindestlohn) in Höhe von etwa 180 Euro. Auffallenderweise gibt es an der Schule keine dunkelhäutigen Kinder.

Schuluniform

Die Schüler dürfen das Schulgelände ohne Schuluniform (bestehend aus verschiedenen kurz- oder langarmigen Shirts mit und ohne Kragen, Pullover, kurze Hosen, 3/4-Hosen, lange Hosen) nicht betreten. Selbst Regenjacken, Badehosen und Badeanzüge und Bademützen müssen das schuleigene Emblem tragen. Zahlreiche Hilfskräfte (auxiliares) überwachen Schulkleidung und Pünktlichkeit der Schüler. Selbst an sehr kalten Tagen muss die Schulkleidung in vorgeschriebener Weise benutzt werden: eine Art Trainingsjacke mit dem Schulemblem muss immer über den übrigen T-Shirts, Pullover usw. getragen werden. Als Schuhe sind lediglich Turnschuhe erlaubt. Die nicht ganz billige Schulkleidung ist im schuleigenen Schreibwarengeschäft (papelaria) zu erstehen.

In Valinhos gibt es etwa 20 Tage pro Jahr, an denen die Temperatur auch tagsüber 16-18° C nicht überschreitet. Da es keinen Ort gibt um sich aufzuwärmen (die Häuser haben keine Heizungen), friert man schlechthin. Morgens sitzen die Schüler mit Handschuhen bei manchmal 12° schlotternd im Klassenzimmer. Kältefrei? Fehlan-

zeige! Allerdings gibt es auch viele Tage, an denen bereits morgens um 10 Uhr die 30° C-Marke tangiert wird! Hitzefrei? Unmöglich, sonst müßte die Hälfte des Unterrichts ausfallen. Die Ventilatoren an der Decke können nur wenig zu einer erträglichen Temperatur im Klassenzimmer beitragen. Neben dem Schreibwarenladen gibt es auch noch zwei schuleigene Imbissbuden (lanchonetes) und eine Kantine.

Kollegium

An der Schule unterrichten knapp 150 Lehrer. Neben den über das Bundesverwaltungsamt vermittelten Lehrern (drei Auslandsdienstlehrkräfte und zwei Programmlehrkräfte) gibt es noch einige in Deutschland angeworbene sog. Ortslehrkräfte. Daneben unterrichten im brasilianischen Zug noch weitere deutschsprachige Lehrkräfte (25) vor allem DaF (Deutsch als Fremdsprache). Diese Lehrkräfte sind häufig Nachfahren von deutschen Auswanderern, die sich hauptsächlich in Santa Catarina und Rio Grande do Sul angesiedelt hatten.

Für die Lehrer steht ein kleines Lehrerzimmer zur Verfügung, das höchstens 50 nicht fest vergebene Sitzplätze bietet. Wer in den Pausen zuerst kommt, sichert sich einen Sitzplatz. Die übrigen Kollegen stehen in Grüppchen zwischen den Tischen, unterhalten sich (meist sehr lautstark) und trinken Kaffee oder Tee, der kostenlos angeboten wird. Neben dem Lehrerzimmer steht ein kleiner Computerraum mit zwölf Computern ausschließlich den Lehrern zur Verfügung.

Für das Kopieren von Arbeitsblättern sind zwei Hilfskräfte zuständig. Die Lehrkräfte geben ihre Kopiervorlagen ab – die brasilianischen Kollegen müssen noch zusätzlich ein Formblatt ausfüllen – und holen ihre Kopien zu einem späteren Zeitpunkt ab bzw. lassen sie sich von auxiliares bringen. Bis zu 300.000 Kopien werden monatlich durch die 3 Kopierer gejagt.

In den Naturwissenschaften stehen Assistentinnen den Fachlehrern hilfreich zur Seite, indem sie Experimente auf- und abbauen, Beamer mit Video- bzw. DVD-Player in den Unterrichtsraum bringen, Aquarien- und Terrarientiere versorgen usw. Bei der großen Anzahl von Lehrern gibt es natürlich auch eine Vielzahl von Koordinatoren, die neben ihren etwa 25 Unterrichtsstunden noch weitere Stunden (bis zu 15) zusätzlich bezahlt bekommen. Eine ihrer Aufgaben besteht in der Anfertigung von Arbeitsmaterialien für die Kollegen.

Konferenzen finden relativ selten statt. Meist beschränken sich die Konferenzen im

deutschen Zug auf die deutschen Kollegen, da für die brasilianischen Kollegen Konferenzen als zusätzliche Stunden bezahlt werden müssten.

Auch beim einzigen Elternabend zu Beginn des Schuljahres stellen sich nur der deutsche Klassenlehrer, der brasilianische Klassenlehrer (conselheiro) und die deutschen Lehrer, die in der Klasse unterrichten, vor.



Blick ins Lehrerzimmer („deutsche Ecke“)

Winfried Burkhard

Elternsprecher gibt es nicht! Probleme werden ohnehin meist nicht mit dem Lehrer besprochen. Die Eltern wenden sich direkt an den brasilianischen oder deutschen Schulleiter. Elternsprechtag finden zweimal im Jahr samstags von 8 bis 13 Uhr statt. Kleine Stände mit Kaffee und Gebäck, sowie kleine Ausstellungen unterstützen eine hervorragende Außendarstellung.

Für jede Klassenstufe gibt es die SAEP, die pädagogische Beratungsstelle. Schüler, die im Unterricht stören, können mit einem Formzettel, auf dem die Gründe für den vorübergehenden Ausschluss vermerkt sind, zur SAEP (in Begleitung eines auxiliar) geschickt werden. Außerdem wertet die SAEP die Fehlzeiten der Schüler aus, die dann im Zeugnis ausgedruckt werden.

Unterrichtsausfall existiert prinzipiell nicht! Wenn ein Kollege auf Fortbildung oder krank ist, muss er entsprechendes Arbeitsmaterial zur Verfügung stellen und wird – selbst in der 9. Nachmittagsstunde – durch einen Kollegen vertreten.

Zusätzlich zu den Eintragungen im Klassenbuch muss jeder Lehrer (zu seiner großen Freude!) nochmals die Themen aller Stunden, die er gehalten hat, auf einem großen Bogen aufführen. Da die Verwaltungsleute der deutschen Sprache nicht mächtig sind, werden diese Formulare wohl lediglich irgendwo abgeheftet werden.

Eine Vorstellung von der in Brasilien allgegenwärtigen Bürokratie – hier spricht man auch von der burrocrazia (burro=Esel) – gewinnt man, wenn ein deutscher Schüler sich an einer brasilianischen Schule anmeldet. Selbst von einer Halbjahresinformation muss zunächst die Unterschrift des Schulleiters durch einen Notar bzw. das Kultusministerium beglaubigt und danach auch noch vom brasilianischen Generalkonsulat in München „abgesegnet“ werden.



Das Schwimmbad

Enfermeria (Krankenstation)

Bei Unwohlsein, Verletzungen usw. können die Schüler die enfermeria aufsuchen. Sie werden dort von einer Krankenschwester und Hilfskräften betreut. Die Schüler bringen ihr eigenes diário (Schultagebuch) mit, damit ihre Absenz dokumentiert werden kann. Dieses diário dient auch zur Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern. Gleichzeitig erfüllt es die Funktion eines Hausaufgabenheftes. Da es in Brasilien in gehobenen Gesellschaftskreisen als unschicklich gilt, vor anderen die Nase zu schnäuzen, dürfen die Schüler das Klassenzimmer verlassen, um auf der Toilette sich mit Papier einzudecken und außerhalb des Klassenzimmers ihr „unappetitliches Geschäft“ zu verrichten.

Schulveranstaltungen

Eine Vielzahl von Schulveranstaltungen, die in der Regel samstags stattfinden, trägt zu einer glänzenden Außendarstellung bei. Im Juni lockt man mit der „Festa Juni-na“ (ursprünglich ein Erntefest der Landarbeiter) etwa 8000 Besucher an. Alle Lehrer und natürlich auch die zahlreichen Hilfskräfte sind in die Organisation und Durchführung dieser Veranstaltung eingebunden, die an Perfektion absolut keine



Unterricht im Kiosk

Winfried Burkhard

Wünsche offen lässt. Zahlreiche Getränke- und Essensstände sowie Spiel- und Spaßstationen sind über das Schulareal verteilt. Als deutscher Lehrer durfte ich drei Stunden im „Deutschen Cafe“ im Akkord tiefgefrorene Apfelstrudel in die Backröhre schieben. Den Abschluß bildete ein

imposantes Feuerwerk. Der Erlös wird an verschiedene soziale und karitative Einrichtungen der Stadt gegeben. Weitere herausragende Veranstaltungen sind das Laternenfest (Martinsumzug) mit einem Laternenumzug und das „Campeonato de Ponte de Espagete“ (Spaghetti-Brücken). Schülergruppen bauen bei diesem Wettbewerb aus Spaghetti Brücken, deren Tragfähigkeit durch Auflegen von Gewichten getestet wird. Die teilnehmenden Schülergruppen spenden Lebensmittel für Kinder-, Altersheime usw. Auch beim „Campeonato de Foguetes“ (Raketenwettbewerb) erhalten die Schüler das Material für den Bau der Raketen, nachdem sie - immerhin eine Tonne - Lebensmittel (Reis, Bohnen und Milchpulver) für verschiedene Einrichtungen abgeliefert haben. So wird die Schule dem Anspruch ihres Jahresmottos „Soziale Verantwortung“ durchaus gerecht.

Hymne

Jeden Freitag wird im Anschluss an die 15 Minutenpause nach der 2. Stunde die brasilianische Nationalhymne abgespielt und per Lautsprecher über das gesamte Schulareal übertragen. Ausgewählte Schüler und Klassen hissen an einem zentralen Platz die brasilianische Flagge. Schüler, die noch nicht das Klassenzimmer bzw. den Fachraum erreicht haben, müssen an Ort und Stelle stehen bleiben, sobald die Hymne ertönt. Es ist nicht außergewöhnlich, dass Schüler die Hymne mitsingen.



Schüler der Grundschule beim Abspielen der deutschen und brasilianischen Nationalhymne am 3. Oktober

Winfried Burkhard

Ferien

Im ersten Trimester gibt es im karnevalverrückten Brasilien immerhin drei schulfreie Tage. Da im – immer noch - katholischen Brasilien Ostermontag kein Feiertag ist, gibt es lediglich den schulfreien Karfreitag. Bis zu den Winterferien im Juli (vier Wochen) ist nur an Fronleichnam (nicht an Christi Himmelfahrt!) schulfrei. Im letzten Trimester erinnert man sich an die gute alte Tradition der deutschen Herbstferien (Mitte Oktober). Neben Allerseelen (2. November) gibt es noch den Unabhängigkeitstag und die Proklamation der Republik als schulfreie Tage. Die Sommerferien beginnen – wie bereits erwähnt - für die Lehrer unmittelbar vor den Weihnachtstagen. Mitte/Ende Januar bereiten sich die Lehrer durch einen einwöchigen Konferenzmarathon bereits wieder auf das neue Schuljahr vor.

Wer weitere Informationen über Schule und Schulsystem in Brasilien wünscht, kann sich an Winfried Burkhard wenden unter der Email-Adresse: Atibaia@web.de

Spanischunterricht an einer Schule der Schulstiftung einmal anders

Acht Schülerinnen und Schüler machen sich mit ihrer Lehrerin auf den Weg nach Spanien. Das ist noch nichts besonderes, denn einen Austausch oder Sprachaufenthalte gibt es an vielen Schulen. Das St. Raphael-Gymnasium in Heidelberg ging vom 23.5.-29.5. einen ganz anderen Weg. Unter der Leitung von Frau Ulrike Gutmacher begaben sie sich auf eine Wallfahrt in den Süden Spaniens, nach Rocío. Dass an diesem Weg sogar der Schulleiter OStD Dr. Kuhn teilnahm, unterstreicht die Besonderheit dieser Fahrt.

Die folgenden Bilder und die persönlichen Berichte der teilnehmenden Schüler vermitteln den Eindruck von einem tiefen Erlebnis. Selten jedoch hat sich eine Auslands-Studienfahrt also so ergiebig erwiesen: sehr schnell hatten die Schülerinnen begriffen, dass die spanische Sprache einen wesentlichen Schlüssel zum Erlebnis der Fahrt darstellte - am Ende kommunizierten sie sogar untereinander auf Spanisch. Daneben handelte es sich um ein wunderbares Gemeinschaftserlebnis: alles Wichtige erlebt man in der geschlossenen Gruppe, Hilfsbereitschaft, Gastfreundschaft, Freude, gemeinsam erlebte Emotionen sind eine ganz wesentliche Erfahrung. Eine Fahrt nach El Rocío lässt sich nicht einfach über eine Reiseagentur buchen, man braucht Insiderkontakte. Dafür ist jeder "Rociero" auch Teilnehmer, keiner fühlt sich als Zuschauer. Jeder wird wie selbstverständlich aufgenommen in die ganz große Gemeinschaft der Rocieros. Und noch lange wirken die Eindrücke nach, es fällt jedem schwer, in die Normalität zurückzukehren.

Ulrike Gutmacher

Die Pfingst-Wallfahrt zur Madonna von El Rocío

Die Wallfahrt führt jedes Pfingsten zu einem kleinen Ort in Westandalusien und ist mit über einer Million Menschen die bedeutendste Pilgerfahrt Spaniens und eine der wichtigsten in der gesamten Christenheit.

Gläubige reisen aus allen Teilen der Iberischen Halbinsel an, um dem Abbild der **Heiligen Jungfrau vom Morgentau** ihre Verehrung zu bezeugen. Doch in erster Linie ist es ein Fest der andalusischen Pilger, die je nach ihrem Herkunftsort drei, vier Tage





Die Ermita – die Wallfahrtskirche von El Rocío

oder auch über eine Woche brauchen, bis sie nach **El Rocío** gelangen. Der harte Kern der rocieros (Pilger nach El Rocío) zählt über eine Million Menschen, die mit traditionellen Ochsenwagen (Sevilla), Maultiergespannen (Huelva) und zu Pferde nach Westen ziehen. Das ganze Jahr über bereiten sich die **Bruderschaften (Hermandades)** auf die Wallfahrt vor und huldigen jede ihrem eigenen Abbild der **Virgen del Rocío**. Auf ihrer Reise führen sie in mobilen Altären Standarten mit sich, die Simpecados, die Fahnen der Unbefleckten Empfängnis.

Die Herren legen zur Wallfahrt traditionelle Reitkleidung an, die Damen sind in bunte Flamenco-Kleider gewandet, wie man sie sonst nur bei weltlichen ferias (**Festwochen**) sieht. Und wie bei diesen Festen nutzen die Wallfahrerinnen jede Gelegenheit, um eine **Sevillana** zu tanzen.

Einen Teil des Proviantes macht der einheimische Jerez-Wein aus. Viele Pilger entscheiden sich lieber für **Fino** oder **Manzanilla** (meist aber für den leichten **Rebujito**, eine Mischung aus Sherry und Seven-Up) als für Wasser, um den Staub herunterzuspülen, den sie auf ihrem Weg schlucken müssen – doch ist es wiederum ein Phänomen, dass man über eine Million Menschen mehrere Tage und Nächte beim Feiern beobachten kann, ohne dass man Betrunkene sieht. Allen Strapazen zum Trotz gerät die Stimmung stets zu einer Mischung aus Hochamt und gelungenem Fest. Aber man weiß sich zu benehmen.

Es ist eine Besonderheit, dass der Pilgerweg mitten durch den streng geschützten Naturpark **Coto de Doñana** führt. In diesem wichtigsten Naturschutzgebiet Europas für Vögel ist der Zugang das ganze Jahr über streng beschränkt. Doch kurz vor Pfingsten haben



Der Sevillanas-Tanz

Tausende Pilger Erlaubnis, das Tierreservat mit ihren Ochsen- und Maultiergespannen zu durchqueren.

Die Lebenskraft des Rocío-Kultes speist sich aus seinen sinnlichen und weltlichen Komponenten. Darüber hinaus birgt er die Macht einer langen Tradition. Er geht bis ins 13. Jahrhundert zurück. Die Geschichte des verehrten Marienbildnisses hat mehrere Varianten, die teilweise widersprüchlich und verworren sind. Fest steht jedoch der ungetrübte Glaube der Pilger an die wundertätigen Kräfte der Jungfrau. Dieser Fähigkeiten teilhaftig werden möchten die Wallfahrer, indem sie die Plattform berühren, wenn die **Virgen** an den Pfingsttagen aus ihrem Schrein geholt und ins Freie getragen wird. Das Gedränge der Massen steigert sich ins Unvorstellbare, aber man muss sich eines vor Augen führen: die Menschen haben das ganze Jahr über auf diesen einen Moment hingefiebert. Rocío-Wallfahrer, also **Rociero** zu sein, ist eine Charaktereigenschaft. **Soy rociero** bekennen andalusische Autobesitzer voller Stolz mit einem Aufkleber. Mitglied in einer **Rocío-hermandad** zu sein ist – wie bei den Karbruderschaften – mehr als eine Form kirchlichen Engagements. Wer in Andalusien Wallfahrer oder Mitglied einer Bruderschaft wird, stellt eine Verbindung zwischen materieller und geistiger Welt her, die anderswo völlig verloren gegangen ist. Historiker führen die Rocío-Wallfahrt bis auf Fruchtbarkeitsriten in den Zeiten zurück, als die Phönizier die



Sevilla zieht mit Ochsen nach El Rocío

Ulrike Guttmacher



Die Menisma – das Sumpfland des Coto de Donana



Huelva mit seinen traditionellen Maultiergespannen

Gegend besiedelten und das legendäre Tartessos-Reich blühte. Die Verehrung für althergebrachte Muttergottheiten haben nie aufgehört, sondern suchen sich immer neue Erscheinungsformen; auch so lässt sich vielleicht der Rocío-Kult erklären.

Punkt Zwölf am Pfingstsamstag beginnt der Aufmarsch der Bruderschaften vor der Wallfahrtskirche. Stundenlang ziehen sie an den Honoratioren der Brüder von Almonte vorbei, jener Gesellschaft, die das Privileg hat, die Jungfrau aus der Kirche zu rauben. Jeder ist hier dabei, das einfache Volk wie Intellektuelle, der Medienkönig und der Wirtschaftsboss, der Polizeichef und prominente Sportler, Stierkämpfer und Kulturschaffende. Und natürlich die Pfarrer, die ihre Pilger nach El Rocío begleiten.

Der Zug der Bruderschaften hat seine feste Ordnung. Voran schreitet der **Tamborilero**, trommelnd und flötend. Einer, der das Tempo vorgibt. Hin und wieder schießt der **Cohetero** eine Rakete in den Himmel, signalisiert der Muttergottes laut und



Ochsgespann auf den Weg nach El Rocío

leuchtend: Wir kommen! Blickfang des Aufmarsches aber sind die bunten Ochsenkarren, die einachsigen Wagen mit den Standarten der Bruderschaften und den kleinen Muttergottesfiguren. **Simpecado** heißen die Spanier die Gefährte, erinnern so daran, dass die Mutter Gottes ohne Sünde, also *sin pecado*, empfangen hat. Mehr als eine Tonne wiegen die Zugochsen, gewichtige Vierbeiner, die zum Fest herausgeputzt



Das Denkmal an den Tamboniolo

Ulrike Gutmacher

sind. Hinter den Wagen kommt das Fußvolk, die Frauen in weiten Röcken und hohen Stiefeln, singend und klatschend. **Sevillanas rocieras** heißen ihre melodischen Gebete, die Freudengesänge zu Ehren der Jungfrau.

Zur großen Marienfeier ist das Dörfchen für Autos gesperrt. Freie Fahrt haben nur die Sicherheitskräfte, die Straßen sind nicht asphaltiert, sondern bestehen aus Sand. Während der Festtage in El Rocío stauen sich tags und vor allem nachts die Gespanne und Kutschen, Trauben von Reitern flanieren durch die Straßen. In den Beichttühlen der Kathedrale nehmen unzählige Pfarrer den Pilgern die Beichte ab, doch vor dem Thron der Mutter Gottes kommen manch gestandenem Mann die Tränen.

Weit nach Mitternacht in der Nacht des Pfingstsonntags wächst die Spannung in El Rocío. In der Kirche ist die Luft zum Schneiden. Unermüdlich klingen die Ave Marias aus den Lautsprechern. „**Viva la Virgen del Rocío**“, schreit einer aus der Menge. „**Viva**“ schallt es zurück. „Hoch lebe die Jungfrau von Rocío!“ Seit Tagen haben die Wallfahrer gegen Staub und Hitze gekämpft. Gesungen und getanzt, gelacht und geweint. Das alles wegen der Marienfigur im goldbestickten Mantel, die jetzt unter silbernem Baldachin vor ihnen thront. – In der Wallfahrtskirche wird das Chaos größer. Plötzlich gelingt es einem Jungen über das Gitter vor dem Altar zu klettern. Andere tun es ihm nach, der Sturm auf die Jungfrau hat begonnen. – In Zeitlupe hält



Die „Virgen des Rocío“

das Fernsehen diesen Moment fest, immer wieder zeigen sie es: „El salto a la reja“, der Sprung über das Gitter. Er fasziniert Millionen Spanier, die den ganzen Abend auf diesen Augenblick vor dem Bildschirm gewartet haben. Stolz schleppen die **Almonteños** (die Männer der Gemeinde Almonte, zu der El Rocío gehört) die Jungfrau samt Thron nach draußen. Das Volk hat seine Muttergottes wieder. Unbeschreiblich der Jubel, wenn die jungen Männer mit der schweren Marienfigur

auf den Schultern aus dem Gotteshaus stürmen und sich ins Meer der Menschen stürzen. Kreuz und quer durch El Rocío, das zu Pfingsten aus allen Nähten platzt.

Ulrike Gutmacher

Die schönsten Sevillanas ertönen vor allem am Pfingstmontagmorgen, wenn die **Virgen del Rocío** auf den Schultern der Männer von Almonte unterwegs ist. Noch immer hat sie keine Ruhe gefunden. Ständig stürmen Junge und Alte den silbernen Thron, wollen Hand an die Mutter Gottes legen, für Sekunden den Sockel berühren. Keiner kennt die Route der jungen Almonteños genau, die sich scheinbar ziellos durch die Massen schieben. Begleitet vom Beifall der Umstehenden und immer neuen Lobliedern auf die Blanca Paloma.

Angeblich hatte sie ein Schäfer im späten Mittelalter in einem hohlen Baum entdeckt, wo man Maria vor den anrückenden Mauren versteckt hatte. Eine andere Version lässt die Madonna von einem Jäger finden.

Gegen Mittag finden die Almonteños mit ihrer Madonna den Weg zurück in die Wallfahrtskirche, müde, verschwitzt und zufrieden. Die Mutter Gottes hat endlich ihre Ruhe wieder. Die Wallfahrer aber noch lange nicht. Noch einmal wird ausgelassen zusammen gefeiert, und immer wieder kommen Tapas mit erlesenen Köstlichkeiten der andalusischen Küche auf den Tisch. Dazu wird getanzt, klingen die Kastagnetten und Gitarren, drehen sich die Damen in ihren weiten, bunten Röcken im Flamenco-Takt.

¡Viva la Virgen del Rocío! ¡Viva la Blanca Paloma! ¡Viva la Reina de las Marismas! ¡Viva la Madre de los almonteños! ¡Y viva la Madre de Dios! Erfahrungsberichte über die Wallfahrt nach „El Rocío“

Der Knoten platzt. Tränen strömen über mein Gesicht. Die Abschiedsrede des Schulleiters am Montagabend die Emotionalität der Romería betreffend ermöglicht mir das Erlebte anzunehmen. Erst im Nachhinein nehme ich den Geist Rocíos in mir auf. Mein Erstaunen löst sich in Bewunderung und Demut vor diesem Zauber auf. Doch ich wage kaum zurück zu denken an all das Geschehene. Es macht den nahenden Abschied überdeutlich. Ich will nicht gehen, will nicht loslassen.

Die Sehnsucht ist so stark. Sehnsucht nach dem Tag meiner Ankunft, nach dem Staub auf dem Weg, nach den Menschenmassen in der nächtlichen Kirche. Mein Gehör sucht die immerwährenden Salutschüsse und die fast schon körperlich erfahrbaren Gesänge. Ich wünschte das nächste Jahr sei bereits um; die zuhause gebliebene Familie und die alltäglichen Freuden sind längst verblasst angesichts der unglaublichen Erlebnisse. Der sehnlichste Wunsch: nächstes Jahr hier sein, dabei sein, sentir rociera..... Der Abschied – Todunglück!

Im Flugzeug fragt ein Mann: „Seid ihr rocieras?“ Er hat die Aufschrift auf den prallen Einkaufsstützen gelesen. „Ja, es war unser erstes Rocío.“ Das sage ich voller Stolz, ich fühle Anerkennung für die Anstrengung. Spätestens jetzt spüre ich: Ich gehöre dazu! Und das Gefühl der vergangenen Woche ist wieder da.

Pfingsten – das Fest des Heiligen Geistes. Dieses Jahr hat er mich berührt. Unglaublich, zum ersten Mal in meinem Leben fühle ich mich ganz und gar als Christ. Ich hadere nicht mehr mit meinem Glauben; Dank dieser unglaublichen Erfahrungen. ¡Viva la Virgen del Rocío!



Auf dem Pilgerweg („Camino de huelva“)

Ulrike Gutmacher

Das Erlebnis El Rocío – Gedanken und Gefühle teilnehmender Schüler

„Rocío war für mich eine einzigartige und komplett neue Erfahrung, die mich sehr geprägt hat. Spiritualität, religiöse Ehrfurcht und Verehrung, Freude am Leben und Emotionalität kamen zusammen, so wie ich es noch nie zuvor erlebt habe. Im Vorfeld konnte ich mir überhaupt nicht vorstellen, wie Rocío sein wird: wie es dort aussieht, wie die Menschen sind, was man macht. Doch ich bin mit Offenheit und Neugier angereist und habe alles auf mich wirken lassen und es hat mich schließlich sehr tief berührt. Ich kann keine bestimmten Ereignisse nennen, die dafür ausschlaggebend waren. Ich glaube, dass einfach die Atmosphäre und das Lebensgefühl dort, das etwas komplett anderes als in Deutschland ist, mich so fasziniert haben. Da ich nicht gläubig bin und außer dem Religionsunterricht in der Schule mit Religion nichts zu tun habe, hat Rocío mich zwar nicht bekehrt, mir jedoch sehr geholfen Gläubige und religiöse Menschen in ihrem Innersten zu verstehen. Rocío kann man nicht in einem Satz kurz zusammenfassend erklären, sondern man muss dort gewesen sein und es erlebt haben. Allerdings ist es auch für die Menschen, die schon lange jedes Jahr hinfahren, immer noch unbeschreiblich.“

„Man vergisst die Zeit, wenn man die Nächte durchfeiert. Man vergisst den Alltag, wo es keinen gibt. Man vergisst die Verkehrsregeln, wenn man mit Reitern und Kutschen die sandigen Straßen teilt. Man vergisst modische Konventionen, bewegt man sich wild getupft, bunt, geblümt und reichlich geschmückt inmitten all der anderen, für Rocío typischen Flamencotrachten. Doch vor allem vergisst man jeden Rest bescheiden-distanzierter, unbeeindruckter Zurückhaltung - denn wenn mir Rocío eines gezeigt hat, dann ist es Menschlichkeit, sind es die ganz großen Gefühle.

Ich sage es ganz ehrlich – ich bin nicht sonderlich religiös, und deswegen fiel es mir schwer, den ursprünglichen Sinn der Wallfahrt nachzuvollziehen. Doch man muss nicht an Gott glauben, um Rocío zu erfahren.“

„Rocío würde alles sein, bloß nicht gewöhnlich. So viel war mir vor Beginn der Studienfahrt klar. Doch von dem was mich wirklich erwarten sollte, hatte ich zu diesem Zeitpunkt noch keine Ahnung; und das ist vielleicht in mancherlei Hinsicht auch gut so.

Nach einer beschwerlichen Reise (mit „beschwerlich“ ist vor allem das Gewicht der Koffer gemeint...voll gestopft bis an den Rand mit Flamencokleid, Haarspray, Stiefeln und etlichem mehr. Kurz eben all dem was so eine echte Andalusierin auf einer Wallfahrt braucht.) kamen wir in Rocío müde und abgekämpft an. Doch für Müdigkeit war die nächsten sieben Tage einfach kein Platz mehr. Also schnell frisch machen, sich mit den größten Köstlichkeiten, die die andalusische Küche zu bieten hat, stärken und rauf aufs Pferd. Naja. Zumindest fast. Denn an Pferden mangelte es nicht. Überhaupt erinnert Rocío mit seinen Straßen aus Sand, den unzähligen Kutschen und den Verandas vor den Häusern an eine Stadt aus dem Wilden Westen. Nur die Frauen in ihren Flamencokleidern und die Männer in ihren Reitertrachten wollen nicht so ganz in diese Kulisse passen. Also doch Spanien. Und zwar Spanien im 21. Jahrhundert – wohlgermerkt nach Christus. Doch Autos, Busse, Bahnen oder gar Ampeln? Fehlanzeige. Hier regieren noch ganz andere Maßstäbe. Und sollte es dann doch einmal von Nöten sein sich der modernen Technik in Form eines Autos zu bedienen, so drücken die Polizisten auch schon mal ein Auge zu. Oder auch zwei...wenn zum Beispiel ein für 7 Personen zugelassenes Auto letztendlich mit 17 Insassen vorbeifährt. Vielleicht könnte der ein oder andere jetzt auf die Idee kommen, die spanische Polizei hätte es einfach nicht so mit Mathe. Doch das ist eher unwahrscheinlich. Die Hüter des Gesetzes haben einfach erkannt, dass besondere Ereignisse besondere Maßnahmen erfordern. Und die Romería del Rocío ist nun mal so ein besonderes Ereignis. Wann sonst steht man im schon im Stau, weil zahlreiche Ochsenkarren gerade die Straße blockieren? Oder wo sonst kann man noch mitten in der Nacht vor der Haustür singen, trommeln und tanzen ohne in der nächsten Sekunde eine Anzeige wegen Ruhestörung am Hals zu haben? Rocío ist in jeglicher Hinsicht unglaublich.

Alles erscheint einem zuvor vielleicht surreal, wie ein Phantasiegespinnst. Und doch ist es real. Kommen Millionen Menschen mit ihren ganzen Familien, Freunden und Kollegen; aber auch mit ihren Ängsten, Wünschen und Hoffnungen nach Rocío, um zur Virgen zu beten und Kraft zu tanken für das alltägliche Leben. Und das alles wird mit einer unglaublichen Hingabe und Leidenschaft gelebt. So lernen schon die Kleinen die Traditionen, Lieder und Tänze von Kindesbeinen an. Doch auch wenn man erst in fortgeschrittenem Alter zur eingeschworenen und in Bruderschaften gegliederten Gemeinschaft der Romeros hinzustößt, bleibt man kein bloßer Zuschauer, Betrachter von außen. Sondern die Menschen nehmen einen mit einer erstaunlichen Freundlichkeit in ihren Kreis auf und man wird Teil des Ganzen. Man beginnt dort über sein Leben nachzudenken. Über die Motive, die einen täglich leiten, über Werte und Ansichten. Aber dennoch herrscht dort keine bedrückte Stim-

mung. Im Gegenteil! Die Menschen genießen das Leben, das Beieinandersein, das gute Essen, die mittägliche Siesta. Kirche ist dort keine öde Zwangsveranstaltung, sondern Teil des Lebens (so sehen die Menschen dort auch keinen Widerspruch darin, mitten in der Kirche an das lautstark auf sich aufmerksam machende Handy ranzugehen und erstmal in Seelenruhe die nächsten zehn Minuten zu telefonieren). Religion hat eine ganz andere Bedeutung als in Deutschland. Sie wird gelebt - und zwar von allen, egal ob jung oder alt.“

„Die Woche in Rocío prägt einen. Ob man will oder nicht. Sie hinterlässt Spuren. Es ist unglaublich schwierig, das Erlebte in Worte zu fassen, wenn nicht gar unmöglich. Man muss es wirklich selbst erleben, mit eigenen Augen sehen um es annähernd begreifen zu können.

Doch ist an dieser Stelle ein kurzes Wort der Warnung angebracht für diejenigen, die mit dem Gedanken spielen selbst an der Wallfahrt nach Rocío, was übersetzt Morgentau bedeutet, teilzunehmen. Wer einmal teilgenommen hat an dieser Wallfahrt, kommt von ihr so schnell nicht mehr los! Auch heute noch, etliche Wochen danach, kreisen die Gedanken nur allzu oft um das Geschehene und es kommt eine Art Sehnsucht auf nach diesem so anderen Leben. Die Rückkehr in den Alltag fällt schwer. Auch auf die zahlreichen Nachfragen und das Bitten um Berichte aus der Ferne einzugehen fällt derweilen noch recht schwer. Man weiß einfach nicht, wie man das alles in Worte fassen soll und es klingt irgendwie alles falsch, ungenau eben, nicht so, wie es wirklich war. Selbst die Träume kreisen um Rocío. Aber solch eine Wallfahrt ist eben kein Badeurlaub. Aber dennoch – nächstes Jahr, da war man sich schnell einig, sind wir wieder dabei. Und wer weiß - vielleicht ist ja eines Tages „Que todo el mundo sea rociero“ nicht mehr reines Wunschdenken. Zu wünschen wäre es...”

„Mit gemischten Gefühlen stieg ich in Jerez aus dem Flugzeug. Einerseits große Freude - zum ersten Mal in Spanien. Andererseits riesige Fragezeichen, was alles auf mich zukommen würde. Denn trotz ausführlicher Auseinandersetzung im Vorhinein konnte ich mir kaum vorstellen, wie diese Wallfahrt denn nun konkret aussehen würde. Angekommen in Rocío, war mein erster Gedanke: „Hier rührst du dich nicht mehr weg..“- so beeindruckt war ich von dem strahlenden Weiß der Häuser und den Sandstäben. An diesem Zeitpunkt setzte erst einmal das Gefühl ein: „Ich



Gruppenbild mit frohen deutschen Gästen

Ulrike Gutmacher

bin in einem Film gelandet“. Es war einfach so unwirklich. Vor wenigen Stunden war ich noch in Deutschland, und jetzt dieser Anblick. Doch mit jeder Stunde verging dieses Gefühl mehr, und machte der unglaublichen Einsicht Platz, dass das kein schöner Traum oder Film, sondern Wirklichkeit ist. Ich war fasziniert. Sozusagen „zuzusehen“ wie der Ort sich immer mehr mit Menschen, Pferden und Wagen füllt. Noch nie habe ich so viele Pferde gesehen, und schon gar nicht von so nah. Diese Massen setzen sogar jegliche Verkehrsregeln außer Kraft, denn zur Zeit des Rocío gelten besondere Gesetze, wie ich bald feststellte. Das Faszinierendste war es, die Menschen zu erleben, wie sie in die Stadt einzogen. Diese vielfach völlig erschöpften Gesichter, denen man die Strapazen des Camino ansah, und dennoch strahlten sie Freude aus. Das war schwer zu verstehen. Je mehr ich erlebte, desto mehr sah ich, was für eine Hingabe die Menschen an den Tag legten. Wir legten gemeinsam mit der Bruderschaft Huelva das letzte Stück ihres Wegs zurück. Spätestens ab diesem Moment war ich nicht mehr Zuschauer, sondern Teilnehmer. Ich wurde hineingenommen in das Geschehen, mehr als das, liebevoll aufgenommen. Und es war inmitten der erschöpften Pilger spürbar, dass sie etwas antreibt. Das, was sie antrieb, war Liebe, das wurde mir immer klarer. Liebe und Dankbarkeit Maria gegenüber, eine für mich zunächst doch fremde Vorstellung. Hinter all der Fröhlichkeit und Feierfreudigkeit steht ein fester Glaube.

Diese Haltung hat mich berührt. Doch welche Tiefe diese Liebe hat, wurde mir erst Montag Nacht in der Kirche bewusst. Dort eingezwängt zu stehen war eine Sache, die ich von außen betrachtet sicherlich fürchterlich gefunden hätte. Doch die Atmosphäre unter den Menschen war das, was diese Nacht für mich unvergesslich machte. Etwas ganz Besonderes geschieht hier, das lag von Anfang an in der Luft. Diese Geduld, mit der die Rocieros den Augenblick abwarteten, in dem die Almonteños in ihrem Inneren den Ruf verspüren, über das Gitter zur Virgen zu springen. Dann nach Stunden des Wartens plötzlich der Beginn. Mit Entschlossenheit überstieg jeder Almonteño das Gitter, keine Anstrengung scheuend, um dann mit übermenschlicher Anstrengung ein paar Sekunden oder Minuten die Virgen zu tragen. Es war ein unglaubliches, unbeschreibliches Erlebnis, dass auch jetzt, etliche Wochen später, immer noch nachklingt. Zu beschreiben ist es fast nicht, man muss es erleben. Doch es hat sich gelohnt, sich darauf einzulassen. Ich wurde beschenkt, auch wenn es schwer zu sagen ist, womit genau. Am besten beschreibt es wohl der Begriff der ‚Tankstelle‘. Es war eine ‚Tankstelle‘ für die Seele der besonderen Art.“

„Spanische Wallfahrt zu Ehren der Jungfrau Maria, el Rocío 2007“, ich wusste wirklich nicht im Geringsten, was ich mir darunter vorzustellen hatte. Selbst jetzt fällt es mir immer noch schwer dieses Erlebnis richtig zu reflektieren, geschweige denn die richtigen Worte für meine Empfindungen zu finden.

Denn für einen Außenstehenden mögen die Gewohnheiten, die man dort pflegt, wohl etwas bizarr und skurril vorkommen: Ein richtiger Rociéro verschläft nämlich fast die Hälfte des Tages, aber nicht am Stück. Gespickt werden die Schlafeskapaden von religiösen Aspekten, so wie musikalisch bunten Darbietungen. Allen voran die Sevillanas Tanzeinlage, die wir zu jeder Tages- und Nachtzeit, ganz egal wo - ob zu Hause unter Gästen, auf einer Promenade in der Nähe eines Deiches umringt von Schaulustigen oder auf dem eigentlichen Pilgerweg mit uns vorher unbekanntem Genossen, bereit waren, darzubieten. Wie richtige Rociéros fühlten wir uns. Dazu gehört natürlich das passende Flamencooutfit. Bunte Kleider, Ohringe, nach hinten gekämmte Haare. Damit man in der Lage war sich fortzubewegen – denn man drohte sonst auf den Straßen, die aus Sand bestanden, zu versinken – trug man Cowboystiefel.

Wir bekamen also das spanische Lebensgefühl am eigenen Leibe mit.

Oft saßen wir draußen auf der Veranda um uns auszuruhen, aber auch um das bisherige Geschehen Revue passieren zu lassen. Dabei erwies sich dies zunächst als schwierig. Der Eindrücke waren einfach zu viele auf einmal um sie richtig in klare

Gedanken zu sortieren, und dabei lief vor uns ein riesiger Film, überall fuhren Kutschen vorbei und ab und zu Caballeros.

Des weitern war es für uns Mitteleuropäer ziemlich beeindruckend, aber ebenso gewöhnungsbedürftig, wie offen man in Rocío dem Glauben entgegentritt. Denn nicht selten sah man in der Kirche Menschen, die ihren Gefühlen freien Lauf ließen. Vor allem für jemanden wie mich, der sich zwar gerne mit den verschiedenen Religionen auseinandersetzt, aber dennoch nicht genau weiß, wie weit der eigene Glaube reicht, war es eine besondere Erfahrung. Auch jetzt, wieder zurückgekehrt in das städtische, rastlose Leben, fällt es mir schwer zu vermitteln, wie auch mich diese Stimmung packte. Die Atmosphäre, die dort herrschte und das ganze Leben bestimmte, machte mich nachdenklich. Sie erweckte in mir etwas Befreiendes, zugleich aber auch etwas Rührendes. Meine Erklärung findet sich darin, dass es eben an diesem Zusammenspiel zwischen der Religiosität und der Offenheit liegt, der man überall in Rocío begegnet. Denn dieses Lebensgefühl weckt alle Emotionen gleichzeitig.

So abstrus es auch klingen mag, habe ich den Eindruck, zwar einiges dieser beeindruckenden Wallfahrtsreise beschrieben zu haben, aber dennoch nicht den Kern, der alles ausgemacht. Denn Rocío, wo wir kulturelle, religiöse wie auch gesellschaftliche Aspekte Spaniens kennen lernen durften, muss man selbst erleben, um es zu verstehen...“

Dirk Schindelbeck

In der Propaganda-Werkstatt Beeinflussungs-Alltag in den Junkers-Flugzeug- werken zwischen 1942 und 1944



Dass das nationalsozialistische Unrechtssystem seine Macht zu erheblichem Teil effektiver Propaganda verdankte, ist allgemein bekannt. Martialische Aufmärsche und Paraden im öffentlichen Raum, der Führer Adolf Hitler als ebenso perfekt wie perfide inszenierte Ikone, die Instrumentalisierung neuer Medien wie Rundfunk und Film, an niedrigste Instinkte appellierende Kinomachwerke wie „Triumph des Willens“ oder „Jud Süß“ und nicht zuletzt die diabolische Figur des Propagandaministers Joseph Goebbels selbst – all das fügt sich ein in ein hermetisches System totaler Massenbeeinflussung in einem totalitären Staat. Weniger bekannt hingegen ist, wie präsent die NS-Propaganda selbst im Betriebsalltag war und welcher Mittel sie sich dabei bediente.

Wir wollen uns einmal in eine solche „Propagandawerkstatt“ begeben und uns aus der Nähe anschauen, wie Beeinflussungsarbeit „vor Ort“ konzipiert und realisiert wurde, auch wenn sie in diesem Fall gar nicht Propaganda, sondern nur unverdächtig „Innerbetriebliche Werbung“ hieß. Was dabei zutage gefördert wird, offenbart eindrucksvoll, dass es keineswegs nur die gelenkte Massenbeeinflussung „von oben“ gab, sondern dass sie in den Betrieben durch die Aktionen jener Hunderte von „Hitlers willigen Vollstreckern“ (Daniel Goldhagen) ergänzt, variiert, komplettiert und in ihrer Wirkung vermutlich multipliziert wurde.

Schon lange vor Kriegsausbruch galten die Junkers-Flugzeugwerke in Dessau in Hinsicht auf den Standard ihrer sogenannten „innerbetrieblichen Werbung“ als musterhaft. Hier kam man der Vorgabe, den „Kampf um die Seele des Gefolgschaftsmitglieds“ anzugehen und mit den „eingesetzten werblichen Maßnahmen den Gefolgsmann werbend zu zwingen, bis zum letzten für das Werk seine Pflicht zu erkennen“, besonders engagiert nach („Junkersmann, auf dich kommt's an!“). Ziel waren neben der Steigerung der Qualität der Erzeugnisse die Verbesserung der Arbeitsabläufe, das Vermeiden von Ausstoß sowie die Optimierung der betrieblichen Organisation.

Am Beispiel des Werbefachmanns Hans Robert Noske (1914-1992), der von Februar 1942 bis zur Jahreswende 1944/45 in diesem kriegswichtigen deutschen Großbetrieb tätig war, lassen sich erstmals Einblicke in eine solche Propagandawerkstatt

geben.¹ Noske sollte es über seine Tätigkeit als verantwortlichem Werbefachmann auch gelingen, bis wenige Monate vor Kriegsende in diesem Betrieb zu verbleiben. Dazu war freilich unumgänglich, seine Unentbehrlichkeit zu beweisen, was angesichts der immer aussichtsloseren Kriegslage stets steigende Anforderungen an ihn stellte, und ihn - bei zugleich schwindenden Mitteln - zu immer phantasievolleren und spektakuläreren Propaganda-Aktionen anspornte. Auf der Grundlage seiner detaillierten Aufzeichnungen² über seine Beeinflussungsarbeit lässt sich so ein differenziertes Bild aus der Sicht eines Werbefachmanns „vor Ort“ unter den Rahmenbedingungen des totalen Krieges zeichnen.

Phase 1: Verdeckte Recherche im Gefolgschaftskörper

Zwischen dem 10. und dem 27. Februar 1942 war Hans Robert Noske zum ersten Mal in den Junkers-Flugzeug- und Motoren-Werken in Dessau beschäftigt – eingestellt als Hilfsarbeiter zu einem Stundenlohn von 0,70 RM. In Wahrheit jedoch war er in diesen zwei Wochen ein Agent, eingeschleust, um „einmal die Stimmung und die Arbeitsbedingungen von unten her zu untersuchen, um so einen besseren Weg zu den Gefolgsmännern zu finden, als er durch die Werbe- und Druckmittel von oben her eingeschlagen wird.“ Penibel protokollierte er seine Erlebnisse in einem Tagebuch unter dem Titel „14 Tage Hilfsarbeiter in der Jumo“. Für ihn sollten diese Unterlagen bald zu einer Fundgrube werden, aus welcher er sich während der folgenden knapp drei Jahre bediente, um diverse Propagandaaktionen daraus zu entwickeln. Von Haus aus Setzer, Drucker und Fachkaufmann, hatte Noske zuvor die Höhere Reichswerbeschule in Berlin besucht - mit dem Ziel, sich zum Werbefachmann ausbilden zu lassen und den Lehrausweis zu erhalten.³ Mit Bedacht hatte er

¹ Hans Robert Noske, am 10. 9. 1914 in Borna geboren, starb am 11. 1. 1992 nach längerer Parkinson-Erkrankung in Stuttgart. Nach Berufsausbildung als Setzer, Drucker und Fachkaufmann besuchte er die Höhere Reichswerbefachschule in Berlin und erlangte 1938 den Lehrausweis. Anschließend trat er in die Werbeabteilung der Kupperberg-Sektkellerei in Mainz ein. Nach eigener Aussage machte er sich 1944 als Werbeberater selbständig, was er auch nach dem Zweiten Weltkrieg blieb. Als Werbeberater BDW war er von 1958 bis 1972 Mitinhaber der Europa-Werbeagentur Stuttgart.

² Es handelt sich im Einzelnen um: Tagebuch „14 Tage Jumo“ Februar 1942; Schnellhefter „Wir verbessern weiter“ September 1942; zwei Klemm-Mappen „Die Werbemittel der innerbetrieblichen Werbung, Junkers-Flugzeug- und Motorenwerke AG Dessau“, 1942/43; Exposé „Junkers Bummelanten-Aktion“ 1943; Exposé „Wäge deine Worte“, 17. Juni 1944; Tagebuch Vierloch-Ordner „Wo liegt Werk X“, September 1944; Kultur- und werbegeschichtliches Archiv Freiburg kwaf.

³ Vgl. Alexander Zschiedrich: Die höhere Reichswerbeschule 1932-1945. Hausarbeit zur Erlangung des Akad. Grades „Diplom-Kommunikationswirt“ an der Universität der Künste Berlin, Berlin 2005.

bei seinem Eintritt zu Junkers als angeblichen Beruf „Buchdrucker“ - nicht allzu weit von seinem eigentlichen Werdegang entfernt – gewählt. Als solcher, so wird nun gegenüber den Arbeitskollegen verlautbart, sei er vom Arbeitsamt Borna hierher dienstverpflichtet worden. Unterkunft findet Noske auf eigenen Wunsch im Werkheim (auch hier will er Studien über das Denken und Fühlen der Kameraden anstellen), sein Arbeitsplatz ist zunächst das Stamm-Motorenwerk in Dessau. Schon beim ersten Kontakt am Arbeitsplatz wird dem angeblichen Buchdrucker, da ja „dienstverpflichtet“ - und schon deswegen allgemein bedauert – ein hohes Maß an Vertrauen entgegengebracht. Umgekehrt fällt sein erster Eindruck vom Geist der Belegschaft auch recht positiv aus. Zumindest oberflächlich herrschen große Disziplin und Ruhe, auch wenn darunter vieles zu gären scheint. Dass die Kollegen im Werkheim in ihren Spinden ungeniert Aktfotos neben Führerbilder geklebt haben, sie auf Messer und Gabel verzichten und sich die Wurst mit dem Taschenmesser lieber aus der Pelle kratzen, verzeichnet er zwar, doch es stört ihn nicht. Noske erfährt aber auch schon am ersten Tag, welche Tücken sein Inkognito für ihn bereit hält. Schon die einfache Frage eines Meisters, wie viel er denn zuvor als Buchdrucker verdient habe, bringt ihn in Erklärungsnot. Hastig nennt er einen Betrag, der dem Reallohn eines Druckers offensichtlich in etwa entspricht - der Meister scheint keinen Verdacht geschöpft zu haben. Abends im Werkheim die nächste Klippe: Als er seinen Schlafanzug aus dem Koffer holt, erregt dies ungläubiges Staunen bei den Kollegen. Hier schläft jeder in seiner Unterwäsche. Doch Noskes Befürchtungen, sein Verhalten könnte ihn verdächtig machen, bestätigen sich nicht. Er notiert: „Ich unterhalte mich, wo möglich, weiter mit den Kameraden und erfahre manches interessante Schicksal. Der Endeffekt fast jeder Unterhaltung ist die Frage nach dem Ende des Krieges“. Diese Frage scheint viele im Tiefsten zu bewegen - offene Zweifel am „Endsieg“ freilich werden (Februar 1942!) nie formuliert.

Nach nur zwei Tagen wird er angesprochen: „Sag mal, Kamerad, es heißt, du wärest als Verwundeter von Formosa hierher gekommen?“ Noske ist über diese Frage geradezu verblüfft, doch er hütet sich, seine Verwunderung zu zeigen. Hier scheint er auf ein Phänomen gestoßen zu sein, das ihn bis zum Ende seiner Tätigkeit bei Junkers nicht mehr loslassen und dessen Bekämpfung zu seiner wichtigsten Aufgabe werden wird: Gerüchte, Geschwätz und deren gefährliche Folgen. Gleich versucht er, die Entstehung des Gerüchts zu rekonstruieren: Der Meister hat irgendeinem erzählt, dass ein ‚Neuer‘ angekommen sei, wobei ihm eine Bemerkung herausgerutscht sein muss, nach der angenommen werden musste, dass mit dem Neuen nicht alles stimme. Es galt ja als ausgemacht, dass er – in den Augen seiner Kame-

raden - als gelernter Buchdrucker ungerechterweise zum Hilfsarbeiter erniedrigt worden war. Vielleicht mag auch undeutlich das Wort „dienstverpflichtet“ gefallen sein. Noske schließt: „Der nächste weiß es dann schon ganz gewiss, dass ich verwundet und frontdienstuntauglich entlassen wurde. Durch einen weiteren Hörfehler, der sich von Mann zu Mann ständig vergrößert und ausgeschmückt wird, entsteht aus Borna einfach Formosa, eine Insel, die jetzt in der Zeitung öfters genannt wird. Wo sie liegt, interessiert niemand. Jedenfalls ist dort Krieg – das genügt. So entsteht (innerhalb zweier Tage!) aus dem Dienstverpflichteten aus Borna ein Verwundeter aus Formosa. Und zwar hat das Gerücht schon derartigen Umfang angenommen, dass sich einer entschließt, mich selber zu fragen.“

Noske registriert vieles, was ihm reichhaltige Ansatzpunkte gibt, in Zukunft Maßnahmen im Bereich der innerbetrieblichen Werbung voranzutreiben. So hört er zum Beispiel verschiedene Ansichten über die seit längerem laufende Kampagne „Eisernes Sparen“. Sie kommt überhaupt nicht an; auch bei Verheirateten ist sie so gut wie wirkungslos, selbst die Steuerbefreiung („Wenn Sie die Prämie auf Ihr ‚eisernes‘ Sparkonto überweisen lassen, dann kommt nach Kriegsende ein schöner Betrag zusammen. Mancher großer Wunsch geht dann in Erfüllung...“) bietet keinen Anreiz, sich daran zu beteiligen.⁴ Nach wenigen Tagen geben die Gespräche an diesem Arbeitsplatz für Noske nicht mehr viel her: Hauptthema sind – „die Weiber“. Politik, Krieg, Arbeit oder gar Fortbildung werden kaum erörtert. Um an einer anderen Stelle im „Gefolgschaftskörper“ womöglich ergiebigeren Recherchen machen zu können, betreibt er nach einer Woche mithilfe eingeweihter Vorgesetzter seine Versetzung in die Revolverdreherei. Gegenüber seinen Ex-Kameraden muss sein schnelles Ausscheiden natürlich plausibel begründet werden. Also wird über ihn ausgestreut, dass er sich nicht bewährt habe, da er als Hilfseinholer nicht mit dem Geld zurecht gekommen sei. Diese Argumentation aber wird seinen Wechsel an einen anderen Arbeitsplatz kompliziert machen. Sein neuer Vorgesetzter ist skeptisch. Diesen Mann nehme er nur, wenn er dafür einen anderen (schlechteren!) von seinen Leuten abgeben könne. Das Versetzungsprojekt scheitert daran, weil schon Gerüchte über ihn, den Neuen, im Umlauf sind. Im Vorbeigehen hört er Bemerkungen der Sekretärin über ihn, die ihren Grund in seinem angeblichen Versagen (unter anderem wird kolportiert, er habe auf dümmliche Art einen Besenstiel abgebro-

⁴ Die absolute Wirkungslosigkeit dieser Kampagne mag ein Indiz dafür sein, dass dem Versprechen, nach dem (siegreich beendeten) Krieg sei durch die verzinnten Spareinlagen die Erfüllung eines großen Wunsches möglich, in Wahrheit schon im Frühjahr 1942 kaum Glauben geschenkt wurde.



Unausgesetzte Beeinflussung auf dem Werksgelände: Noske-Entwurf für einen Werbekiosk (1942)

chen) am ersten Arbeitsplatz haben: „Sieht zwar ganz intelligent aus – kann aber eben doch nichts. Nicht mal kehren – toll!“

Auch ein zweiter Versuch, ihm im Entwicklungsbau eine Stelle als Materialausgeber zu verschaffen, scheitert an seinem nun schon „schlechten Ruf“. Schließlich wird er Hilfsarbeiter „Ajust“ zugeordnet. Dieser, ein einfacher Mann, meint es herzlich gut mit ihm. Also gibt er Noske gleich ein paar praktische Tipps und Tricks mit auf den Weg, die diesem das Leben bei Junkers etwas erleichtern könnten. Grundregel sei, stets stark beschäftigt auszusehen, dann habe

man die besten Chancen, so wenig wie möglich arbeiten zu müssen, natürlich in den vorgegebenen Grenzen: „Aber wenn der Meister etwas will, muss man alles stehn und liegen lassen und sofort seinen Wunsch erfüllen. Dann freut er sich und man kann später tun und lassen, was man will.“ Ein anderes ‚Gesetz‘, welches „Ajust“ ihm ebenfalls warum ans Herz legt, lautet: „Tu ja den Kameraden keinen Gefallen, denn dann kannst du immer nur springen für die und bist der Ochse.“ Schließlich teilt August ihm die Quintessenz seiner langjährigen Erfahrung als Hilfsarbeiter mit: „Bei Junkers musst du frech sein, dann bringst du's zu was!“ Abends hält Noske in seinem Tagebuch sämtliche Drückeberger-Strategien seiner Kollegen penibel fest. Deren praktische Solidarität gegen die rigiden Leistungs- und Disziplinvorgaben von oben aufzubrechen wird in den kommenden Jahren sein Hauptarbeitsgebiet werden. Umso intensiver wird er hier und jetzt noch in die Kunst eingewiesen, „wie viel Zeit man unbedingt auch zum kleinsten Gang brauchen muss, wie man es möglich macht, private Dinge nebenher zu erledigen. Man ermahnt mich, mich ja nicht zu sehr anzustrengen.“

Was Noske aber ebenso sorgfältig seinem Tagebuch anvertraut, ist die Qualität der Kantinenverpflegung; in Anbetracht der kriegsbedingten Umstände erscheint ihm das Essen bei Junkers überaus akzeptabel („Bratwurst mit eingerösteten Kartoffeln und Kraut, stets sehr reichlich auf unbeschädigten Porzellanschüsseln. Sehr ordent-

lich und schmackhaft...“). Hier lässt es sich aushalten. Nur als er einmal zwei Nachtschichten hintereinander schieben muss, stellt sich Unmut ein: „Wieder kein Mittagessen, nur Brot – Brot – Brot!!!“.

Alles, was ihm die „kleinen Leute“ an ehrlichen und gutgemeinten Ratschlägen mitgaben, da sie ihn für einen der ihren gehalten haben, wird Noske in den kommenden zwei Jahren gnadenlos ausnutzen und verwerten – um seine eigene Position gegen „die da unten“ zu stärken und auszubauen. Gleichwohl sind die meisten Menschen, die er im Arbeitsprozess trifft, ehrlich bemüht, dem NS-System treu zu dienen. Der Zellenobmann der DAF (Deutsche Arbeitsfront) beispielsweise tut sich mit Eifer hervor, Meckerer zu erziehen, sowohl in politischer Hinsicht als auch in Bezug auf eine bessere Arbeitsleistung.

Einen weiteren höchst interessanten und zugleich beruhigenden Befund hält Noske in seinem Tagebuch fest: Immer dann, wenn seine Versetzung an einen anderen Arbeitsplatz betrieben wird, kommt es in Gesprächen zwangsläufig dahin, dass er sein Inkognito lüften muss. Seine Befürchtungen jedoch, fortan im Ruch eines „Agenten“ im Dienste des Propagandaapparats zu stehen und das ganze weitere Vorhaben als bedroht ansehen zu müssen, erweisen sich als völlig unbegründet. Denn da jeder der nunmehr neu Eingeweihten selbst eine kleine Führungsposition innehat, mithin wohlfunktionierender Teil der Befehlspyramide ist, findet die Idee seiner getarnten Recherche zur Erforschung des „wahren Fühlens und Denkens“ der Belegschaft stets Beifall und Bewunderung. Ja, die Kenntnis von Noskes wahrer Tätigkeit wird von den neu Eingeweihten als Bestätigung ihrer eigenen Bedeutung als Geheimnisträger empfunden: Man zwinkert sich fortan im Flur zu...

Phase 2: Neuer Schwung in der „innerbetrieblichen Werbung“

Zwischen März 1942 und Ende 1944 krempelt Hans Robert Noske die innerbetriebliche Werbung in den Junkers-Werken völlig um. Dabei entwickelt er immer effizientere, der sich verschärfenden Kriegslage exakt angepasste Methoden und Formen, die Gefolgschaft sowohl zu Produktionshöchstleistungen zu motivieren als auch ideologisch „auf Linie“ zu halten.

Hauptarbeitsgebiet des Fachmanns für innerbetrieblichen Werbung in einem Rüstungsbetrieb ist von jeher das klassische Vorschlags- und Verbesserungswesen: „Es

besteht bei Junkers schon seit etwa acht Jahren. Nach anfänglichen Erfolgen ist es stark zurückgegangen. Erst zu Beginn des Krieges wurde sein Wert neu erkannt.“ Noske betrachtet es als seine vordringliche Aufgabe, „es zu neuem Leben zu erwecken“. Jedoch: „Die Widerstände dagegen waren groß, weil die Gefolgschaft noch aus früherer Zeit dem Vorschlagswesen misstrauisch gegenüber stand. Verschleppte Bearbeitung der Vorschläge, unsachgemäße Prämierung, ja schließlich das Aufhören jeglicher Anerkennung hatten der Gefolgschaft die Lust genommen, weitere Verbesserungen vorzuschlagen...“ Vom Frühjahr 1942 bis Ende 1943 entwickelt Noske drei große Kampagnen, angefangen von der Aktion „Es ist so einfach und man denkt nicht dran“ (Mai 1942) über „Wir verbessern weiter“ (Oktober 1942) bis hin zu „Einfacher und schneller“ (September 1943). Schon sein erstes Konzept (Frühjahr 1942) fußt auf sechs verschiedenen Elementen: Neben einem Aufsatz in der Werkzeitschrift „Der Propeller“ wird ein „Grundplakat ‚Es ist so einfach und man denkt nicht dran!‘“ ausgehängt, ergänzt durch Anschläge, Appelle der Abteilungsleiter, Werkfunk-Kurzdurchsagen sowie eine Schlagerschallplatte. Schenkt man seiner durchgeführten Werberfolgskontrolle Glauben, so sei eine Steigerung der eingereichten Verbesserungsvorschläge um 260 % erfolgt. Gleichwohl sackt das Interesse an der Aktion schon im Sommer 1942 wieder deutlich ab, sodass sich der Werbefachmann Gedanken um nachhaltigere Beeinflussungsmethoden macht. Er kommt zu dem Schluss, dass diese Werbung noch „zu allgemein“ gewesen sei und in

einer folgenden Aktion durch eine „persönliche“ vertieft und in ihrer Wirkung potenziert werden müsse. Schließlich gebe es ja auch kein Arbeitsgebiet, wo sich nichts verbessern ließe (selbst in der Verwaltung), wobei der Hauptanreiz



*Propagandaparole
am Werktor der
Junkers Motoren-
werke (1943)*

zur Beteiligung stets das Lob durch den Betriebsführer darstelle. Als geeignete Methode schwebt Noske eine Ausstellung vor, die den Wert des Verbesserungswesens anschaulicher präsentiert sowie ein „Sonderleistungs-Buch“ für außergewöhnlich engagierte Gefolgschaftsmitglieder („Erwirb es Dir!“). Die Kosten dieser Aktion, zu welcher er auch einen Werbeplan ausgearbeitet hat, veranschlagt er mit etwa 13.000 RM.

Dieses Konzept liegt auch seiner im September 1942 verfertigten Prüfungsarbeit zur Erlangung des Lehrausweises der Nationalsozialistischen Reichsfachschaft Deutscher Werbefachleute (NSRDW) unter dem Titel „Innerbetrieblicher Werbeplan zur Belegung des Verbesserungs-Vorschlag-Wesens der Junkers Flugzeug- und Motorenwerke AG“ zugrunde. Programmatisch führt er darin aus: „Nicht um eine Ware soll hier geworben werden, sondern um eine Leistung: um die Vermehrung brauchbarer Verbesserungsvorschläge aus der Gefolgschaft. Diese Leistung soll nicht der Umworbene kaufen oder bezahlen, sondern der Werbende belohnt sie. Der Erfolg zeigt sich nicht als steigender Umsatz, sondern im Gegenteil im Anschwellen der Prämien-Ausschüttung an die Verbesserer. Diese aber steigern durch ihre Vorschläge die Leistung ihres Betriebes.“ Er schließt mit dem wohlkalkulierten Hinweis: „Dies rechtfertigt jeden Werbe-Etat.“

Schon einen Monat später, im Oktober 1942, ist Noske in der Lage, seine Ideen werbe- und publikumswirksam vorzuführen. Die große „Sonderleistungsschau“ im Junkers-Sozialhaus dokumentiert in Form einer großen Ausstellung anhand von Schautafeln und Fotos den Weg eines Verbesserungsvorschlags bis zu seiner Übernahme in den Betriebsablauf, zeigt Statistiken und Musterstücke oder stellt verdiente Gefolgschaftsmitglieder heraus. Büsten von Prof. Junkers, Adolf Hitler und Hermann Göring flankieren eine Auswahl jener Verbesserungen, die schon als Reichspatent anerkannt wurden. Die Ausstellung („ein Markstein in der Entwicklung des Junkers-Vorschlagwesens...“) stellt überdies den Auftakt dar zu einer Werbewoche vom 5. bis zum 9. Oktober 1942 unter dem Titel „Wir verbessern weiter!“ Allein in diesen fünf Tagen werden 312 weitere Verbesserungsvorschläge eingereicht - für Noske ein überwältigender persönlicher Erfolg. Selbst die Betriebsführung, so stellt er zufrieden fest, habe nun erkannt, „wie viel ein stark entwickeltes Verbesserungs-Vorschlagwesen zur kriegsnotwendigen Leistungssteigerung beizutragen vermag“. Selbstverständlich hat sich die Kampagne auch „gerechnet“. Noske beziffert die Einsparungen für die Junkers-Werke mit insgesamt 45.300 RM: „Damit ist auch der Werbe-Aufwand und der Einsatz besonderer Kräfte selbst im



Gefolgschaft angetreten: Einladung zur Ausstellung (1942)

vierten Kriegsjahr zu verantworten, ja geradezu kriegsbedingte Notwendigkeit.“

Eine Übersicht über die Gesamtentwicklung des Verbesserungswesens zwischen Januar 1942 und Dezember 1943 (sowie der drei großen innerbetrieblichen Werbeaktionen) gibt Noske in zwei

Mappen, welche, durch Fotos, Tabellen und Werbebezzel ergänzt, zugleich ein Lehr- und Nachschlagewerk für die Werksbibliothek sein sollen. Sie dokumentieren unter anderem Kampagnen wie die Propagierung der „zehn Gebote des Energieeinsparens“, die Aktion „Helft den Neuen“, die Belebung des Betriebsports, (insbesondere für Frauen), die Organisation und Durchführung von Dienstjubiläen, Aufrufe zur

Materialeinsparung bzw. -schonung wie die Aktion „Bohrer sparen!“ („Wer den Bohrer nicht ehrt, ist seines Lohnes nicht wert!“)⁵ ebenso Versuche, das Vorschlagswesen auf Fremdarbeiter auszudehnen, allerdings nur auf diejenigen niederländischer und französischer,



Bilder einer Ausstellung: Sonderleistungsschau im Junkers Sozialhaus (Oktober 1942)

⁵ Bemerkenswert ist der unterschiedliche Ton gegenüber Fremdarbeitern verschiedener Herkunftsländer. So charmant und einfühlsam sich die französische Version (den Bohrer abbrechnen ist soviel wie den Ballon = das Rotweinglas zu zerbrechen) gibt, so drakonisch erscheint die russische Variante („Brichst du den Bohrer, folgt die Strafe!“)

nicht aber russischer (ihnen gegenüber hielt man die rohe Drohung für angemessener: „Brichst du den Bohrer, folgt die Strafe!“) Herkunft.

Es bleibt nicht aus, dass Noskes Arbeit auch höheren Orts wahrgenommen wird und reichsweit Furore macht. Auf der „Reichsausstellung Vorschlagswesen“ in Berlin vom 5. bis zum 13. September 1943 ist der Junkers-Stand so groß wie noch niemals zuvor; auch die Gau-Ausstellung in Magdeburg mit dem Titel „Wer tüchtig, ist, verbessert auch!“ vom 9. bis 31. Dezember 1943 verrät einen deutlichen Einfluss der Aktionen, die bei Junkers liefen. Selbst die Medien zeigen jetzt Interesse; für die Sendereihe „Zeitgeschehen“ wird die Folge produziert: „1 Kameradin und 10 Junkers-Männer sprechen im Großdeutschen Rundfunk über den Erfolg unseres Wettbewerbs ‚einfacher und schneller‘“, gesendet am 27. Oktober 1943.



Anschlagblatt zur Aktion „Bohrer sparen!“ in deutsch, niederländisch, französisch und russisch. Bemerkenswert der unterschiedliche Ton gegenüber den Fremdarbeitern. So charmant sich die französische Version (den Bohrer abbrechen ist soviel wie den Ballon = das Rotweinglas zu zerbrechen) gibt, so drakonisch ist die russische Variante („Brichst du den Bohrer, folgt die Strafe!“)

Phase 3: „Innerbetriebliche Werbung“ als Wettbewerb und Gesellschaftsspiel

Doch damit ist der Ideenreichtum des Fachmanns für innerbetriebliche Werbung noch lange nicht erschöpft. Noske sinnt auf neue Aktionen, die sich mit der Propaganda „von oben“ aus dem Goebbelschen Ministerium zwanglos verzahnen. Zunehmend fasziniert ihn der Gedanke, Propaganda spannender und effizienter zu gestalten, sie mit Unterhaltungselementen zu kombinieren oder als Wettspiel aufzuziehen, das auch über viele Wochen attraktiv und wirkungsvoll bleibt. Im Frühjahr 1944 ersinnt er die „Junkers Bummelanten-Aktion“. Sie ist reine Produktionspropaganda in Form eines Gänsespiels, das zur Jagd auf faule und säumige Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen bläst (wie schon bei der Bohrer-Spar-Aktion gibt es auch hier ein „Ausländer-Erläuterungs-Blatt“: „Hans und Liese, die unverbesserlichen Bummelanten, sind längst erkannt! Nachsicht und gütiges Zureden sind nicht mehr am

Platze. Deshalb wird jetzt Jagd auf die beiden und auf jeden, der es ihnen gleich tut, gemacht...“). Damit zahlt Hans Noske auf seine Weise all jenen „Aujusts“ zurück, was diese ihm vor Jahresfrist an Drückebergertricks verraten haben. Oberflächlich durch lustige Zeichnungen und launige Verse sympathieheischend liegt der Sinn des Spiels in Wirklichkeit darin, den Druck auf die Belegschaft massiv zu erhöhen – gemäß der im totalen Krieg angesagten Maximierung der Rüstungsproduktion. Über vier Wochen (= 24 volle Arbeitstage) hin wird das Anwesenheits-„Spiel“ durchexerziert und jedem Gefolgschaftsmitglied die Lektion erteilt, ja nicht so zu sein wie die Feindbild-Figuren „Schlaf-Hans“ und „Bummel-Liese“. Als Kontrollinstrument erhält jede Betriebsgruppe eine „Tabelle zur Bummelanten-Jagd“, nach welcher die prozentuale Fehlquote ermittelt werden kann. Deren wahrheitsgetreue Angaben haben die jeweiligen Leiter der Arbeitsgruppen durch Unterschrift zu bestätigen. Wenn von 70 Mitarbeitern eines Betriebsteils beispielsweise



Bummelanten-Jagd als Gänse-Spiel: Schlechteste Betriebs-Abteilung an den Pranger (1943)

einer (=1,4 %) unentschuldigt fehlt, können immerhin noch neun von möglichen zehn gelben Papierstreifen auf die entsprechenden Leerfelder geklebt werden, bei fünf fehlenden (= 7,1 %) noch drei, fehlen sieben Gefolgschaftsmitglieder (=10 %), darf nichts mehr aufgeklebt werden. Nach vier Wochen sind die Fehlzeiten aller Abteilungen offenbar und am schwarzen Brett abzulesen. Sieger sind jene Betriebsgruppen, die eine möglichst durchgehende „gelbe Straße“ vorweisen können. Der Pranger-Effekt ist erreicht und es ist Noske seinerseits gelungen, den Druck von oben geschickt in den Druck des Kollektivs gegenüber den säumigen oder faulen Mitgliedern umzumünzen. Und dabei sieht alles aus wie ein harmloses, unterhaltendes Spiel...⁶

Phase 4: „Spielend“ das totale Schweigen lernen - Wo liegt Werk X?

Die Idee, Propagandaaktionen nicht langweilig-belehrend, sondern über viele Wochen hin unterhaltsam, spannend und darum umso wirkungsvoller als Wettbewerb oder Wettspiel zu gestalten, lässt Noske nicht mehr los. Im Juni 1944 hat er sich ein neues Projekt mit dem Titel „Wäge Deine Worte! Wo entsteht das neue Werk?“ ausgedacht. Es ist ein Reflex auf die zusehends sich verschärfende allgemeine Kriegslage. Längst sind ja Bombenangriffe, insbesondere auf einen Rüstungsbetrieb wie Junkers, alltäglich geworden, längst sind viele Fabriken verlagert und produzieren an geheim gehaltenen Orten unter Tage weiter. Dieses Thema transformiert er zu einem „unterhaltsamen“ Wettspiel für die gesamte Gefolgschaft („Der Gewinner erhält eine interessante Broschüre...“). Die Idee dazu mag von jenem tollen Gerücht angeregt worden sein, welches Noske innerhalb von zwei Tagen von einem Dienstverpflichteten aus Borna zu einem Verwundeten aus Formosa werden ließ. Schließlich geht es auch in diesem Spiel um Gerüchte, Geschwätz, Gerede und deren unkalkulierbare Folgen als „Landesverrat“. Im ausgehängten Erläuterungsplakat wird die fiktive und doch so alltägliche Ausgangs-

⁶ Im Gegensatz zu den Verbesserungskampagnen der Jahre 1942/43 fällt die „humorige“ Verpackung der Bummelanten-Aktion durch Verse und Graphiken auf: Noske verfolgt hier deutlich auch eigene schreiberische Ambitionen. Wie so viele seiner Kollegen ist auch er ein passionierter Verseschreiber. Mitten im zweiten Weltkrieg hatte dies durchaus Konjunktur. Vermeintlich lustige Reime nach dem Motto: „Davon geht doch die Welt nicht unter...“ wurden als wohlfeiles Mittel angesehen, den doch immer harscher werdenden Befehlston gegenüber der Zivilbevölkerung zu kaschieren und womöglich die Stimmung zu heben.

ge so dargestellt: „Am 20. September 1944, vormittags zwischen 9 und 10 Uhr, griff ein nordamerikanischer Bomberverband planmäßig das Rüstungswerk x bei Vesperburg (Name geändert) an. Gebäude- und Maschinenschäden waren die Folge, die Belegschaft hatte 32 Tote und Schwerverletzte zu beklagen. Woher hatte der Feind so genaue Kenntnis über den Standort des erst seit kurzem in Betrieb genommenen und ausgezeichnet getarnten Werkes X?“



Handgezeichnetes Plakat zur Aktion „Wo liegt Werk X? – Wäge Deine Worte!“

Eingehende Ermittlungen der Geheimen Staatspolizei hätten in diesem angenommenen Fall volle Klarheit erbracht:

„1. Die Gefolgschaft des Werkes x hatte die unter dem Kennwort ‚Pst!‘ stehende Warnung nicht genügend befolgt und weiterhin leichtsinnig Lage und Aufgabe ihres Werkes ausgeplaudert.

2. Namentlich sechs Gefolgschaftsmitglieder und zwar Oberingenieur P, Sekretärin H., Schlosser M., Transportmeister T., Arbeiterin Anna D. und der Lehrling Fritz L. haben – wenn auch wider ihren Willen – scheinbar nichtssagende Äußerungen über den Standort des Werkes X getan, nach denen der feindliche Nachrichtendienst auf die tatsächliche Lage des Werkes schließen konnte.

3. Als gerechte Strafe wurden fünf der ‚Verräter wider Willen‘ zu 2 bis 6 Jahren Zuchthaus verurteilt. Der Lehrling Fritz L. kam bei dem Bombenangriff ums Leben und wurde somit ein unmittelbares Opfer seiner eigenen Schwatzhaftigkeit.“

Aufgabe der Preisfrage sei nun, die im einzelnen belanglos scheinenden Äußerungen der sechs „Verräter wider Willen“ herauszufinden. Dazu würden im Spielzeitraum von sechs Wochen insgesamt sechs verschiedene „Ermittlungsbögen“ ausgeteilt, mal das Protokoll eines Telefongespräch, mal der Brief eines Lehrlings. Die sich mit deren Hilfe einstellenden Teilergebnisse seien am Ende so zusammzusetzen, dass auf der zur Preisfrage gehö-

renden Landkarte die Lage des Werkes X ermittelt werden könne: „Wer glaubt, das richtige Kartenquadrat gefunden zu haben, der schreibe Zahl und Buchstabe des von ihm ermittelten Quadrates (z.B. „A 1“ für das Kartenquadrat oben links) auf eine 6 Pfg.-Postkarte (mit deutlicher Absenderangabe!) und sende diese bis spätestens 31. Oktober 1944 an den Sicherheitsbeauftragten seines Werkes. Jeder Einsender der richtigen Lösung erhält eine reichhaltige Sammlung hochinteressanter Tatsachenberichte aus dem Arbeitsgebiet der Geheimen Staatspolizei....“

Der Aufwand, den diese Aktion bedingte, stellte alles in den Schatten, was bei Junkers im Bereich der innerbetrieblichen Werbung jemals stattgefunden hatte. Allein die zur Durchführung des Spiels nötigen Elemente bedingten einen Einsatz von Material, das in dieser späten Kriegsphase kaum mehr zu beschaffen war: Neben einer wetterfesten Landkarte zum Ausspannen an den Hauptausgängen des Werkes (165 x 220 cm) waren vorgesehen: ein großes „Bild-Telegramm ‚an Alle!‘“ zum Aushängen in den Werkhallen (DIN A 1), ein Erläuterungsblatt „Wo liegt Werk X?“ an besonders dafür freigemachten Schwarzen Brettern (DIN A 2), sechs verschiedene „Ermittlungsblätter“ (entsprechend den sechs fiktiven Personen, die durch unbeachtete Äußerungen Hinweis auf die Lage des Werks gegeben haben) zur Verteilung an die Belegschaft, ferner Handzettel mit Erläuterungen zur innerbetrieblichen Aktion, Plakate, Aushanglisten für die Namen der sich aktiv am Spiel beteiligenden Einsender. Zusätzlich hatte Noske, um die Spannung während des sechswöchigen Spielverlaufs in der Gefolgschaft wachzuhalten, sechs Propaganda-Kurzgeschichten verfasst, die in Form von Faltbroschüren unter den Mitarbeitern kursieren sollten und außerdem noch Drehbücher zu sechs vorgesehenen Propaganda-Kurzfilmen.

Phase 5: Heim ins Reich? – „Vesperburg“ ist überall

Alle Indizien deuten darauf hin, dass dieses Spiel letztlich nicht mehr durchgeführt werden konnte.⁷ Mehrfach wurde sein geplanter Start in den Junkers-Werken verschoben, vermutlich weil die Werbemittelzentrale der Arbeitsgemeinschaft für innerbetriebliche Werbung in Berlin-Lichterfelde im Spätherbst 1944 das benötigte

⁷ Trotz intensiver Recherchen sowohl im Stadtarchiv Dessau als auch im dortigen Junkers-Museum konnte nicht mit letzter Sicherheit eruiert werden, ob das Spiel letzten Endes doch noch durchgeführt wurde. Alles spricht jedenfalls dagegen. Auch die Junkers-Werkszeitung „Der Propeller“ gab keinen Aufschluss, da diese im Frühsommer 1944 ihr Erscheinen einstellte. Brief Hans R. Noskes an Rudolf Schiffmann vom 12. Januar 1982, Kultur- und werbegeschichtliches Archiv kwaf Freiburg



Deutsches Plakatmuseum Essen: Das politische Plakat der Welt (in Zusammenarbeit mit dem Bundesarchiv Koblenz) Ausstellungskatalog zur Ausstellung vom 14. Juni bis 29. Juli 1973

Lange Agenten-Ohren überall: Plakat von Theo Matejko im Rahmen der Kampagne „Feind hört mit!“ (1939)

Material nicht mehr liefern konnte. Was hat Noske, der sich natürlich darüber im Klaren war, dass sein Spiel, wenn dessen Lösung einmal publik geworden war, nicht wiederholbar war, in dieser Lage getan? Solange es hingegen noch nicht gelaufen und die Lösung noch nicht bekannt war, war es noch aktuell und „propagandistisch wertvoll“, nicht nur für die Junkers-Werke, sondern auch andernorts im Reich.

Noske trat die Flucht nach oben an und machte sich für den reichsweiten Einsatz seines Spiels stark („für alle verlagerten Betriebe besonders empfehlenswert“). Um die

einzelnen Betriebsleiter mit der Aktion vertraut zu machen, konzipierte er ein Werbefaltblatt, dem auch gleich eine „Einsatzanweisung“ beilag: „Die Sonderaktion ‚Wo liegt Werk X?‘ beginnt für alle Betriebe einheitlich am 31. Oktober 1944. Die Aktion erstreckt sich sechs Wochen und macht unbedingt erforderlich, dass sie von allen Betrieben gleichartig und gleichzeitig durchgeführt wird... Am besten beauftragen Sie (also der jeweilige Betriebsführer bzw. Unternehmer) mit der Gesamtdurchführung ihren Werbeleiter, ihren Arbeits-Einsatz-Ingenieur oder Ihren Sicherheitsbeauftragten...“

Natürlich war eine so groß angelegte Propaganda-Aktion nicht zu Nulltarif zu haben. Die beigefügte Kostenaufstellung sprach eine deutliche Sprache – auch im Hinblick auf das Selbstbewusstsein eines Werbefachmannes auf einer formal eher nachgeordneten Ebene. Wer sonst hätte es gewagt, noch im Oktober 1944 vom Speer’schen Rüstungsministerium 50 Tonnen Papier zur Realisierung einer solchen Kampagne zu fordern? Neben 15.000 Landkarten sah Noskes Plan die Produktion von 180.000 Stück Aufrufen, Ermittlungsblättern, Überklebern, Lösungsblättern usw. zum Gesamtpreis von 676.500 RM vor. Allein 8.000 RM davon waren an Honoraren für den Autor der Geschichten und die Graphiker eingeplant! Noske konnte sich sicher sein, dass die Aktion den Beifall nicht nur im Propagandaministerium selbst, sondern auch im Reichssicherheitshauptamt und andernorts fand; nirgendwo sonst musste ja das propagandistische Ziel der Aktion, „die bisherige Abneigung der Gefolgschaft gegenüber dem Sicherheitsdienst und seinen Aufga-

ben in Vertrauen und Zusammenarbeit umwandeln zu helfen“ auf fruchtbareren Boden fallen als hier, nur: Mittel zu ihrer Realisierung gab es nicht mehr.

Einen letzten zaghaften Versuch, sein Spiel doch noch umzusetzen, machte Noske unter Einbeziehung der NS-Presse. In eine Nummer der Berliner Illustrierten Zeitung vom 21. Dezember 1944 klebte er probeweise die „Wäge-deine-Worte“-Aktion ein, nunmehr unter dem Titel „Fünf verrieten Fünftausend: Wo liegt Werk X?“, offenbar gedacht als eine Fortsetzungsserie nun auch für den zivilen Bereich. Auch dieses Projekt kam nie zustande.

Bilanz: als Propagandist in „Vesperburg“ überlebt

In der Endphase des Zweiten Weltkriegs bietet Hans Robert Noskes „innerbetrieblichen Werbung“ unter der Schlagzeile „Wäge Deine Worte!“ in den Junkers Flugzeugwerken ein ebenso beeindruckendes wie bedrückendes Dokument einer Haltung, die, von tiefstem Opportunismus getragen, sich anschickte, die staatliche NS-Propaganda schlichtweg zu überholen. Den nächsten Arbeitskollegen, ja den langjährigen Freund, von nun an als potenziellen Agenten wahrzunehmen, ihn also immer mit Vorbehalt, ja mit abgrundtiefem Misstrauen zu begegnen – bei gleichzeitiger gnadenloser Ableistung von (Arbeits-) Disziplin - diese in seinem Spiel realisierte Zielstellung dürfte das Maximum an Perfidie des NS-Systems und zugleich der Endpunkt einer Propaganda sein, die jeden einzelnen Adressaten nur noch zu absolutem Schweigen verdammen wollte. Für Noske selbst hingegen blieb als zählbares Ergebnis: er hatte in „Vesperburg“ (Nomen est omen) überlebt.

Denn nur ein einziges Mal sollte es für ihn in den Tagen des Zusammenbruchs noch einmal brenzlich werden, wie er in einem Brief vom Januar 1982 an Rudolf Schiffmann, dem Initiator des 1980 gegründeten Freundeskreises der Senioren der Werbung, gestand: „Der Höhepunkt meines Lebens waren zweifellos sieben Tage im März 1945. Da war ich eine Woche lang oben Major und unten Gefreiter. Man hatte mich nämlich zum Volkssturm eingezogen und mir eine zweiteilige Montur verpasst: Uniformjacke von einem Major, ohne Achselstücke natürlich, und die Hose von einem einfachen Moschkot. Das alles hinter Stacheldraht in Lichterfelde, weil man uns wohl nicht recht traute. Dafür durfte ich nachts mit einer ungeladenen Panzerfaust, also mit einer Attrappe, gegen die Russen Wache schieben. Dann stellte ein mich ausbilden sollender SS-Mann fest, dass ich nicht einmal wusste, wo

beim Gewehr das Schloss (er meint: Verschluss!) ist – und entließ mich mit einer entsprechenden Bemerkung. Das hat mir das Leben gerettet, denn alle die andern ‚armen Schweine‘ mit mir wurden nie wieder gesehen.“

Das Propaganda-Spiel als Unterrichtseinheit

Das von Hans Robert Noske erarbeitete und hinterlassene Material erlaubt es, das Spiel „Wo liegt Werk X“ im Geschichts-Unterricht nachzuspielen. Auf diese Weise erhalten die Schüler einen plastischen Eindruck von den Propaganda-Anstrengungen eines totalitären Systems in der Endphase seines Bestehens. Dazu gibt dieses Heft von FORUM-Schulstiftung das dazu erforderliche Spielmaterial als Kopiervorlage wieder (Karte, Ermittlungsbögen, Lösungsweg). Es empfiehlt sich, für die Unterrichtseinheit die Landkarte „Vesperburg“ mittels Fotokopierer in doppelter Größe wiederzugeben (von DIN A 5 auf DIN A 4 heraufkopieren). Fünf Fragen zum tieferen Verständnis der Sache beschließen das Thema.

Fragenkatalog für Schüler der 12./13. Klasse

Wie hat sich die Propaganda des Nationalsozialismus angesichts der sich immer aussichtsloser darstellenden Kriegslage verändert? Nennen Sie Beispiele.

Beschreiben Sie den Unterschied von Propaganda im Nationalsozialismus und der sogenannten „innerbetrieblichen Werbung“ in einem kriegswichtigen Betrieb?

Worin sieht das Regime die größte Gefahr? Wie und mit welchen Mitteln versucht der Fachmann für innerbetriebliche Werbung sie abzuwenden?

Halten sie die beschworene Allgegenwart von Spionen und Agenten für eine reale Gefahr?

Welcher psychologische Effekt ist beabsichtigt? Wie steht es um die vom NS-Regime immer wieder beschworene „Volksgemeinschaft“, wenn jeder dem andern misstraut und ihn für einen potenziellen Spion hält?

Ermittlung 1

Diese Bezirkskarte benutzte Oberingenieur P. auch an dem Tage, an dem er das verhängnisvolle Gespräch mit seinem Kollegen Müller im Eisenbahnabteil führte. Der Wortlaut dieses Gesprächs konnte nach Aussagen von P. und M. wie folgt rekonstruiert werden;



- P.: Großartig, daß ich Sie gerade treffe, Herr Müller! Sie sind doch sicher heute abend wieder zu Hause?
- M.: Ja, ich fahre mit dem 6-Uhr-Zug wieder zurück.
- P.: Sehr schön! Würden Sie mir bitte einen Gefallen tun? Ich muß nämlich plötzlich auf mehrere Tage in unser neues Werk . . .
- M.: Unser neues Werk? Wo liegt denn das?
- P.: Mann, das ist doch Staatsgeheimnis!!
- M.: Oh, entschuldigen Sie vielmals, mich als Elektriker interessierte nur, wie Ihr da mit dem Strom zurechtkommt. Nach dem, was ich gehört habe, muß das Werk ja in einer trostlosen Gegend liegen.
- P.: Trostlos ist nicht ganz richtig - landschaftlich ist es sogar ganz schön dort! Aber das mit der Stromzuführung, da haben Sie recht. Das war eine harte Nuß. Gott sei Dank ist die jetzt geknackt!
- M.: So? Wie denn? Ist das etwa auch Geheimnis?
- P.: Ach wo? Im Grunde war's einfach. Ein paar Kilometer vom Werk weg geht nämlich eine Überlandleitung vorbei. Nach vielem Hin und Her durften wir sie endlich anzapfen und unsere Zuleitung quer durch den Wald legen. Alles andere war dann nur noch halb so schlimm.
- M.: Dann wünsche ich weiter viel Glück beim Aufbau! Ich muß jetzt aussteigen. Was wollten Sie denn eigentlich von mir?
- P.: Richtig - lieber Herr Müller, Sie wohnen doch gleich neben mir. Würde es Ihnen was ausmachen, wenn Sie heute abend meiner Wirtin ausrichten, daß ich wohl kaum vor Montag abend wieder zurück sein werde?
- M.: Aber selbstverständlich, wird besorgt. - Gute Reise!

Ermittlung 2

Die beiden durchgelaufenen Arbeitsschuhe des Schlossers M. veranlaßten seine Frau am Montag, den soundsovielten, vormittags gegen 10 Uhr, in der Werkstatt des Schuhmachermeisters K. in Karlstadt und im Beisein zahlreicher Kunden einige scheinbar harmlose aber doch folgenschwere Hinweise auf den Standort des neuen Werkes X zu geben.



Frau M. Hier, Meister, sind schon wieder durch!

Schuster Nanu, die habe ich doch erst vor vier Wochen neu besohlt, Frau M.! Ihr Mann ist wohl unter die Landbriefträger gegangen?

Frau M. Ja, wissen Sie, der baut doch jetzt das neue Werk mit auf und kann immer nur sonntags nach Hause kommen . . .

Schuster Was hat den daß mit den Schuhen zu tun?

Frau M. Das ist's ja eben! Wissen Sie, mein Mann muß in solchem Dorf wohnen und hat's weit zur Arbeit. Er ist immer schon ganz müde von dem scheußlichen Weg .

Schuster Da muß er aber schon ein paar hundert Meter runtergetippelt sein, ehe mein e Sohlen so kapputt gehen können!

Frau M. Genau weiß ich es nicht, aber so seine 2 Stunden hat er wohl jeden Tag zu laufen. Aber wissen Sie, bald soll's besser werden, da kriegen sie nämlich Omnibus-Verbindung.

Schuster Und jetzt brauchen Sie die Schuhe wieder ganz dringend, was?

Frau M. Ach bitte, er hat nur noch ein Paar, und die drücken ihn immer so am großen Zeh.

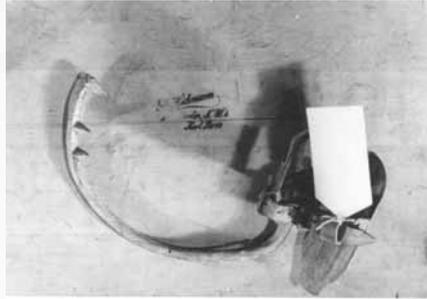
Schuster Ich will sehen, was ich tun kann, Frau M. Kommen Sie Ende nächster Woche mal vorbei!

Frau M. Vielen Dank auch – Wiedersehen!

Schweigt und warnt jeden, der schwatzt: pst!

Ermittlung 3

Am 19. August wurde auf Polizeirevier 6 in Wiedenberg ein Steigeisen, wie es Telefonarbeiter zum Ersteigen der Masten benutzen, abgegeben. Solartige Nachforschungen führten zur Festnahme des Qu., der zugab, am Tag vorher unter anderen auch ein Ferngespräch zwischen der Sekretärin H., tätig im Werk X, und ihrem Freund Kurt in Vesperburg abgehört und an seine Auftraggeber weitergeleitet zu haben.



Frl. H.: Hallo, Kurt bist Du's?

Kurt: Inge! Fein, daß Du anrufst! Wie geht's?

Frl. H.: Prima! Ich fühle mich wie neu geboren . . .

Kurt: Das klingt ja direkt gefährlich! Duuu, mach' mir keine Geschichten! Seit Du da draußen bist, kommst Du mir überhaupt so übermütig vor.

Frl. H.: Hier ist aber auch das richtige Paradies! Denk' mal, ich geh' jeden Tag baden!!

Kurt: Was denn? Baden?? Wie ich Dich kenne, bist Du doch immer früh die Letzte und abends, nach Feierabend, noch baden gehen? Entschuldige, Inge, aber das kann ich mir bei Dir auch nicht recht vorstellen.

Frl. H.: Wer spricht denn von Feierabend? Mittags baden wir!

Kurt: Mittags? Ach so, verstehe! Ihr verlängert einfach Eure Mittagspause — oder habt Ihr etwa schon ein Schwimmbad im Werk?

Frl. H.: Keins von beiden! Aber hier ganz in der Nähe . . .

Kurt: Richtig, Du hast schon mal so'n Fluß oder Teich erwähnt . . .

Frl. H.: Klar! Über 'ne halbe Stunde haben wir Zeit. Fünf Minuten bis zum Wasser, fünf zum Aus- und Anziehen und fünf wieder zurück, bleibt nach Adam Riese mindestens eine Viertelstunde zum Baden. Herrlich sage ich Dir!

Kurt: Schade, da möchte ich mit dabei sein . . .

Frl. H.: Ach ja, liiiieber Kurt, sieh doch zu, daß Du auch bald hierher versetzt wirst. Das wäre doch so schööön . . .

Ermittlung 4

Im Schubfach vom Arbeitstisch des Werkmeisters L. wurde der hier im Original wiedergegebene Brief seines Sohnes, des Lehrlings L., vorgelesen. Der Brief steckte in einem Umschlag, der offensichtlich von fremder Hand vorher geöffnet und wieder verschlossen worden war. Nach Aussagen von Werkmeister L. ist der Brief erst am soundsovielen bei ihm eingetroffen, obwohl er schon 5 Tage vorher abgestempelt worden war.

Lieber Vater!

Bei Dir wars gestern knorke. Die Gegend gefällt mir prima. Hier wird erzählt, daß unsere Lehrwerkstatt schon Anfang nächsten Monat zu euch verlegt werden soll.

Ich schicke Dir hier Deine Kuchenkarte wieder. Mutter hat sie gestern aus Versehen mitgenommen. Wir sind dann noch ein bisschen in der Gegend rumgelaufen. Da kamen wir auch an so einen komischen Turm. Ich bin darauf rumgeklettert und sah auf einmal zwischen den Bäumen Dampf aufsteigen wie von einer Dampftramme. Aber der Schlag war jedes Mal erst 9 Sekunden später zu hören. Ich habe genau aufgepasst, weißt Du, ich hatte doch die Taschenuhr von Onkel Max mit.

Lieber Vater, warum das so ist mit dem Dampf und dem Schlag, das mußt du mir erklären, wenn du wieder mal bei uns bist. Herzliche Grüße, auch von Mutter und Mieke,

Dein Fritz

Schweigt und warnt jeden, der schwatzt: pst!

Schweigt! Und warnt jetzt jeden, der immer noch schwatzt!

Schweigt und warnt jeden, der schwatzt: pst!

Schweigt! Und warnt jetzt jeden, der immer noch schwatzt!

Ermittlung 5

An dem Tag vor ihrem Arbeitsbeginn im Werk X, tat die Arbeiterin Anna D. vor der hier abgebildeten Abfahrtstafel des Bahnhofs Karlstadt (ob. Bhf.) einige unbedachte Äußerungen, die den neben ihr stehenden, harmlos aussehenden Herrn, wichtige Aufschlüsse über den Standort des Werkes X gaben.

ABFAHRT			
Karlstadt (ob. Bhf.)			
Zeit	Zug-Nr.	Richtung	Bahnsteig
4 ⁰⁵	632	Achberg	2 a
4 ⁴³ w	1001	Vesperburg (Anschluß nach Bad Sophienhöhe)	1
5 ²⁷	E 122	Süderstadt über Achberg – Geisenbach – Wiedenberg	2
6 ¹⁰	952	Vesperburg	1
8 ⁵²	724	Brachstedt	2 a
11 ⁰¹	D 27	Hermstedt Bad Sophienhöhe über Vesperburg	1
13 ³⁶	791	Achberg	2 a
14 ¹³	E 92	Wiedenburg	1
17 ²⁰	1629	Brachstedt	2 a
18 ⁴¹	218	Geisenbach über Achberg	2
19 ⁰⁷	1106	Vesperburg (Anschluß nach Bad Sophienhöhe)	1
21 ²²	902	Wiedenburg über Achberg – Geisenbach	2
22 ⁴⁸ w	1082	Vesperburg	1

D-Zug = verkehrt nur an besonderen Tagen; W = nur werktags;
NS = nur nach Sonntagen; Sbd = nur sonnabends; S = nur sonntags.

Anna D.: Zu dumm, vier Uhr dreiundvierzig! Da muß ich ja schon um vier aufstehen!

Herr: Ist denn das so schlimm, mein Fräulein?

Anna D.: Na klar, wo's doch erst um sieben losgeht.

Herr: Dann fahren Sie doch mit dem Zug sechs Uhr zeh'n.

Anna D.: Nein, das geht eben nicht. Der hat ja keinen Anschluß.

Ich muß ja noch zwei Stationen weiter mit der Bimmelbahn – und dann soll's noch 'ne dreiviertel Stunde zu Fuß sein . . .

Herr: Ja, dann werden Sie wohl mit dem ersten Zug fahren müssen, da hilft alles nichts!

Anna D.: Leider, wenn's auch schwer fällt. . .

Ermittlung 6



Diese Fotografie wurde dem als Zuträger des feindlichen Nachrichtendienstes entlarvten Kellner F. ehemals tätig im Gasthaus „Roter Hirsch“ Vesperburg, abgenommen. Er hatte sie eines Abends vom Stammtisch des Transportmeisters T. und seiner Freunde entwendet, nachdem er zuvor auf das hier rekonstruierte Gespräch aufmerksam geworden war:

Theo: Dolle Sache, bei der Betriebsverlagerung die unzähligen Materialtransporte klarzuhalten!

Paul: Wie ich Dich kenne, Theo, schaffst Du's zuletzt aber immer wieder, was?

Theo: Klar, muß doch! Aber transportiere Du mal 'ne schwere Werkzeugmaschine, wenn die da auf ihrer Kleinbahn keine über-schweren Waggonen fahren lassen können. Wäre außerdem noch 'ne dolle Schinderei geworden, die Maschine durch den ganzen Wald zu schleppen.

Hans: Und wie habt Ihr's gemacht?

Theo: Meinte zuerst, ginge einfach nicht ohne Eisenbahn — Ober, das Helle kommt hierher! — bis mir auf einmal ein Seifensieder aufging. Wißt Ihr, die Autobahn Hermstadt-Wiedenberg geht doch da vorbei.

Max: Ja — und . . .

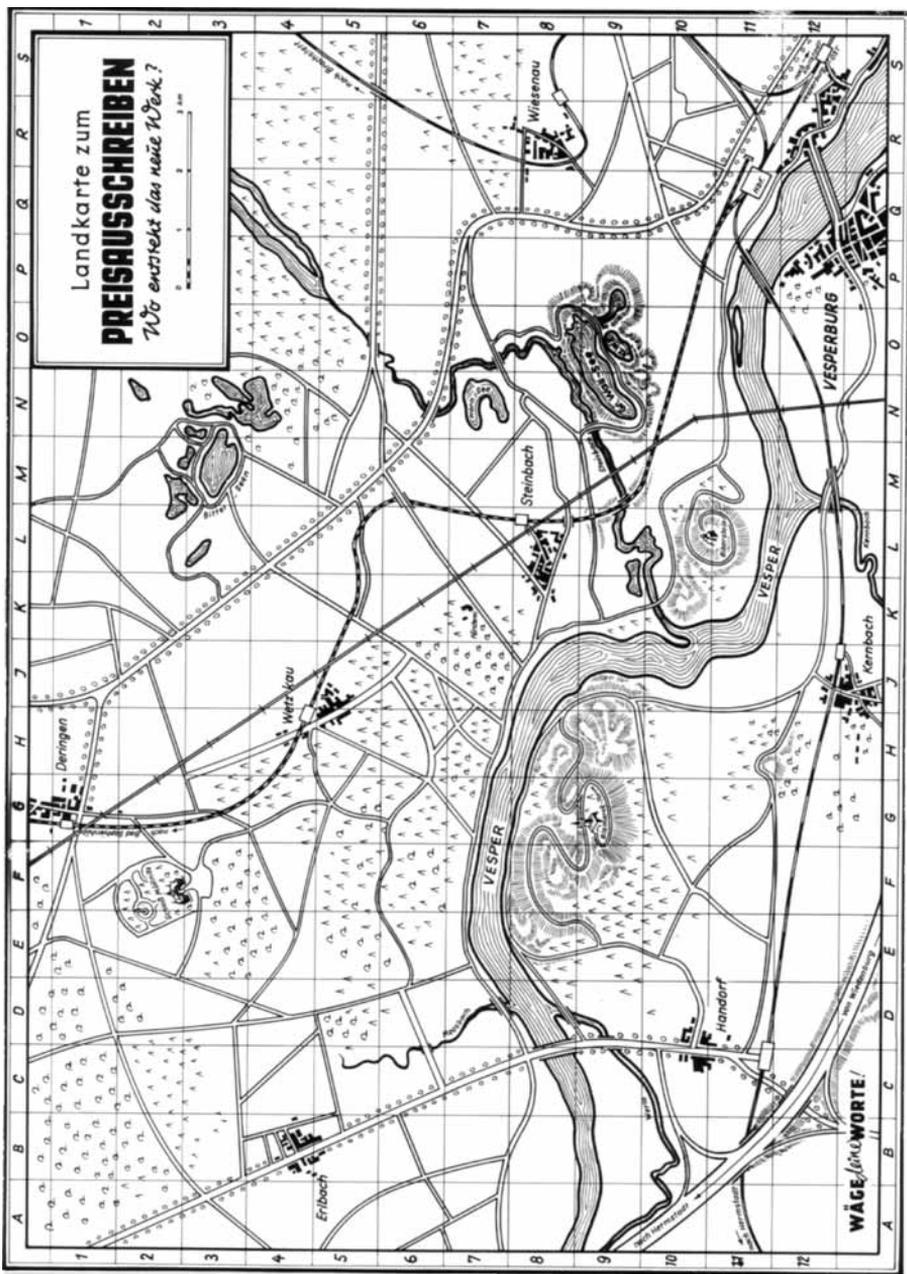
Theo: Gleich bei Handorf ist doch die Abzweigung und dahinter der kurze Waldweg war besser als ich dachte.

Hans: Das habt Ihr nur mit Spezialwagen machen können, was?

Theo: Klar! Vierachs-Tiefrahmenwagen mit zwei schweren Zugmaschinen davor. Wäre trotzdem beinahe schief gegangen. Die verdammte Holzbrücke über den kleinen Fluß fing plötzlich an, abzusacken.

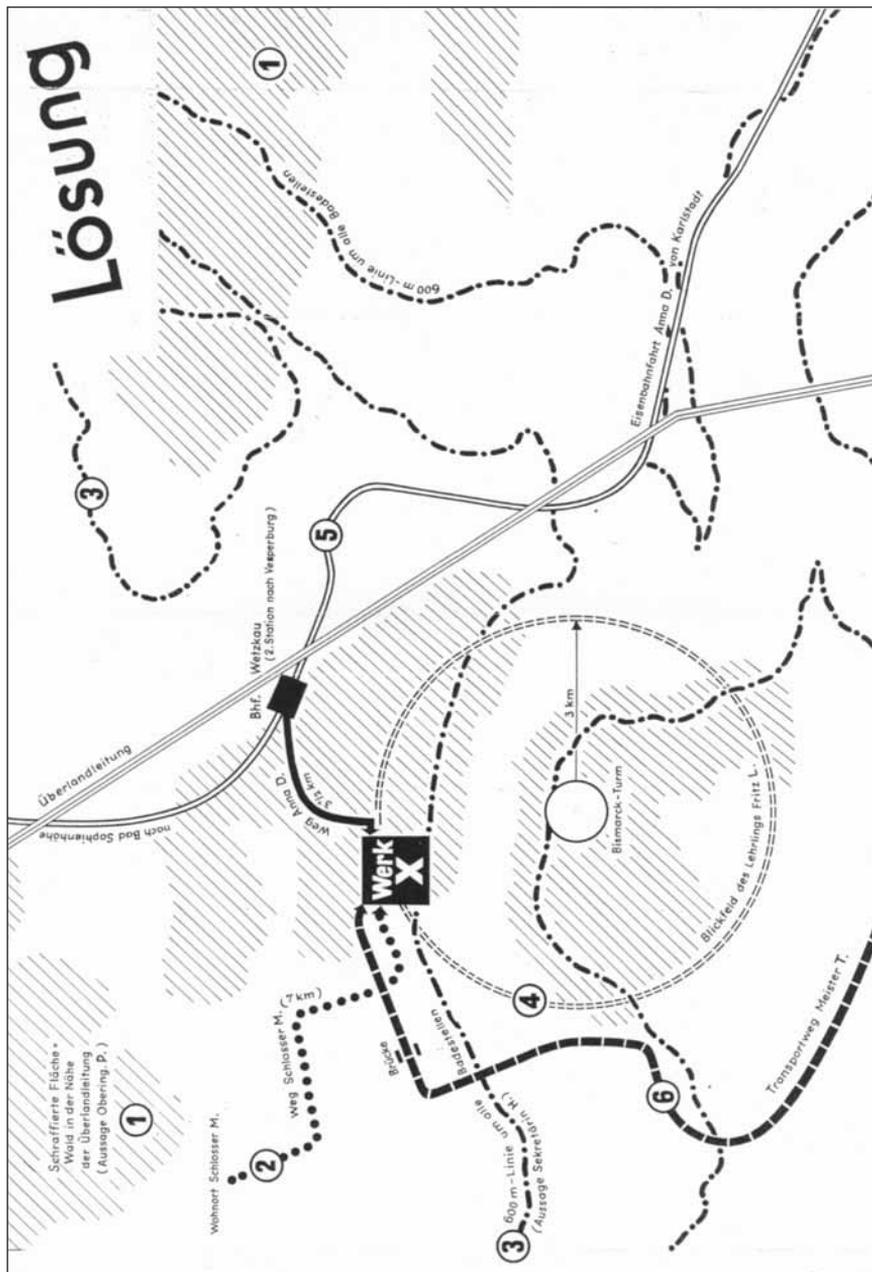
Max: Verflucht!!

Theo: War'n doller Augenblick, kann ich Euch sagen. Hab's gleich als ewiges Andenken fotografiert. Hier seht mal . . .



Kultur- und werbegeschichtliches
Archiv Freiburg KiWAF

Kultur- und werbegezeichnetes
Archiv Freiburg KWAF



Lösung:

Ermittlung 1:

Oberingenieur P. erwähnt eine Überlandleitung, von der eine Abzweigung quer durch den Wald zu Werk X gelegt wurde. Das Werk muss daher innerhalb der schraffierten Fläche rechts oder links der Überlandleitung liegen.

Ermittlung 2: – folgt am Schluss

Ermittlung 3:

Sekretärin H. braucht vom Werk aus nur 6 Minuten bis zur nächste Badestelle. Badestellen können Seen, die Vesper und ihre Nebenflüsse sein. Eine der punktierten Linien, die in 600 m Abstand alle Badestellen umziehen, muss durch Werk X führen.

Ermittlung 4:

Lehrling Fritz L. sieht von einem Turm (Bismarckturm!) Dampf Wolken aufsteigen. Jeweils erst 9 Sekunden später hört er die Schläge der im Walde arbeitenden Dampfhamme. Da der Schall in einer Sekunde 0,33 Kilometer zurücklegt, muss Werk X auf einem Kreisbogen um den Bismarckturm liegen.

Ermittlung 5:

Arbeiterin Anna D. fährt von Karlstadt über Vesperburg nach Wetzkau zur Arbeit. (Strecke: Bad Sophienhöhe – siehe Landkarte und Abfahrtstafel). Vom Bahnhof Wetzkau aus erreicht sie nach einer Dreiviertelstunde (= 4 km Wegstrecke!) Werk X.

Ermittlung 6:

Transportmeister T. biegt mit seinem Schleppzug von der Autobahn Hermstadt-Wiedenburg auf die Landstraße Handorf-Erlbach ab. Er überquert einen kleinen Fluss (Moosbach!) und hat nur noch einen „ganz kurzen“ Waldweg zu passieren. Also muss Werk X im Quadrat F6 liegen, worauf auch die anderen Ermittlungen hinzielen.

Ermittlung 2 (Probe):

Schlosser M. hat täglich 2 ½ Std. von einem Dorf zum Werk X und zurück zu marschieren, etwa 14 km. Tatsächlich trifft auf ein Dorf die Entfernung von 7 km bis zum Werk zu: für Erlbach! Dort ist Schlosser M. untergebracht.

Die Probe ist aufgegangen, die Lösung lautet:
Werk X liegt im Kartenquadrat F 6!

Jugend und Wirtschaft

Schüler schreiben:

Ein Projekt der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und des Bundesverbandes deutscher Banken

Spannende Wirtschaftsthemen entdecken, recherchieren, Unternehmen besuchen, Interviews führen, Beiträge schreiben und vielleicht sogar einen eigenen Artikel in der Zeitung wiederfinden. Das erlebten Schülerinnen und Schüler des Neigungsfaches Gemeinschaftskunde Klasse 12 des Ursulinen-Gymnasiums Mannheim bei „Jugend und Wirtschaft“, dem Gemeinschaftsprojekt des Bankenverbandes und der Frankfurter Allgemeinen Zeitung.

Wer wirtschaftliche Zusammenhänge erkennt und versteht, kann auch politische Entscheidungen besser beurteilen. In diesem Sinne will das Projekt bei jungen Leuten Interesse für wirtschaftliche Fragestellungen und Zusammenhänge wecken, sie wollen ihnen Wirtschaft verständlich machen.

60 (aus über 200!) sorgfältig ausgewählten Schulen aus ganz Deutschland nehmen an diesem Projekt teil. Schüler und Schülerinnen schreiben Wirtschaftsartikel, die von den Redakteuren der FAZ und einem eigenen pädagogischen Institut betreut und kommentiert werden. Die besten Artikel werden jeden 1. Donnerstag im Wirtschaftsteil auf der Sonderseite „Jugend und Wirtschaft“ der F.A.Z. veröffentlicht.

Im Projektjahr 2007 ist es dem Ursulinen-Gymnasium gelungen, vier Artikel (siehe Beispiel unten) in der FAZ zu veröffentlichen. Nähere Informationen zu diesem hervorragenden und anspruchsvollen Projekt finden Sie unter www.jugendundwirtschaft.de.

Ingo Umstätter

Svenja Schäfer

Das Abitur zu Markte tragen Wie die allgemeine Hochschulreife das wirtschaftliche Denken ankurbelt



Endlich geschafft. Jedes Jahr entlassen Deutschlands 3100 Gymnasien rund 250.000 Schüler aus den Klassenzimmern. Dass man nach Prüfungsangst, Stress und Bangen um die letzten Noten das bestandene Abitur demonstrieren möchte, versteht sich von selbst. Doch denken die meisten dabei eher an den originellen Abi-Spruch auf der Heckscheibe des Autos. Dass dieser auch auf Stringtangas oder Boxershorts aufgedruckt werden kann, dürfte für manchen neu sein.

Diese und andere Ideen rund ums Abitur stammen von Sven Burgwedel, Gründer des ersten und wohl einzigen Abi-Shops. Er selbst stellte als Abiturient fest, dass T-Shirts allein als Markenzeichen des Abschlussjahrgangs langweilig sind, und kam auf die Idee, auch Mützen bedrucken zu lassen. Zwölf Jahre später ist daraus ein Betrieb mit zwölf Angestellten geworden. Die Abi-Shop GmbH in Saarbrücken hat es sich zur Aufgabe gemacht, möglichst originelle Artikel rund ums Abitur auf den Markt zu bringen. „Ein Verkaufsschlager, der bei den jungen Menschen auf große Nachfrage gestoßen ist, war das Abi-Car-Flag, eine Flagge, die sich mit der Aufschrift Abi 07 am Auto befestigen lässt“, erklärt Burgwedel. Doch nicht nur das Auto lässt sich verzieren, nach schweißtreibenden Prüfungen kommt bei einigen Schülerinnen sicherlich der Abi-Puls-Wärmer für 1,60 Euro zum Einsatz. Andere machen es sich beim Entspannen in ihren Abi-Flip-Flops für 9,40 Euro bequem. Nach eigenen Angaben liefert der Textilbereich den größten Umsatz. In diesem Sektor wurde 2006 durch die Belieferung von 400 Schulen ein Betrag von 512000 Euro erzielt. Bemerkenswert ist, dass die Kunden von Jahr zu Jahr anspruchsvoller werden. „Früher genügte ein einfarbiger Druck auf einem einfachen T-Shirt“, sagt Burgwedel. „Heute ist das Abi-Polo sehr aufwendig, mehrfarbig bedruckt oder bestickt und als bleibende Erinnerung an die vergangene Schulzeit gedacht.“ Die Zufriedenheit der Schüler steht an erster Stelle. Oberste Priorität sei nicht der steigende Absatz, sondern die beratende Funktion. Bei Problemen mit der Abi-Zeitung, dem Abi-Ball oder dem Abi-Streich stehe man gerne zur Seite. Der Erfolg lässt sich am Umsatz ablesen, der sich im vergangenen Jahr auf 750 000 Euro belief. Ein vergleichbares Unternehmen gibt es nicht. Burgwedel beschreibt diesen Wirtschaftssektor als einen Markt, der zwar noch in den Kinderschuhen steckt, aber einiges zulässt.

Auch der Tourismusbereich, der sich ausschließlich auf den Vertrieb von Reisen spezialisiert, die direkt an das Abitur anschließen, erzielt Umsätze in Millionenhöhe. Das Abi in der Tasche, Koffer packen und ab in den Urlaub. Diese Vorstellung

scheint in deutschen Klassenzimmern anzukommen. „Nach dem Abschluss wollen Abiturienten zunächst mal nur eins – die Party ihres Lebens“, sagt Tim Vogler, Geschäftsführer des Anbieters Jam Reisen GmbH in Hamburg. Nachdem er einige Jahre beim Unternehmen Rainbow Tours Erfahrungen im Tourismus sammeln konnte, stellte Vogler fest, dass sich ein Unternehmen, das sich explizit um die Wünsche der ehemaligen Schüler kümmert, auszahlen könnte.

Jam Reisen wurde vor fünf Jahren gegründet und beschäftigt 19 Mitarbeiter. Das Angebot ist so vielfältig wie die Schüler selbst. „Wir bieten eine betreute Reise, bei der man sowohl an den Stränden von Spanien feiern als auch an der Costa Brava



Die Schülergruppe vor dem Gebäude der Frankfurter Allgemeinen Zeitung

Kulturangebote wahrnehmen kann“, sagt Vogler. Die Tendenz weist allerdings eindeutig in Richtung Party, was die Buchungen für Llorret de Mar belegen. Während der Hauptsaison kommen alle 12 Stunden durchschnittlich 10000 Reisende mit Jam Reisen an diesem Strand Spaniens an. Die jungen Menschen werden während der Busfahrt oder im Flugzeug betreut und können sich auch vor Ort an feste Mitarbeiter wenden. Insgesamt stehen zehn Reiseziele zur Auswahl. Jam Reisen ist neben drei bis vier namhaften Konkurrenten der größte in seiner Branche. In seiner ersten Saison konnte das Unternehmen lediglich

1200 Kunden verzeichnen. Letztes Jahr schickte Jam Reisen 350 000 Abiturienten in den Urlaub. Je nach Wunsch zahlen diese zwischen 150 und 1000 Euro, was 2006 einen Umsatz von 6,5 Millionen Euro erbrachte. „Das Geheimnis liegt darin, den jungen Menschen durch individuelle Betreuung vor Ort einen Urlaub zu ermöglichen, den sie nie wieder vergessen werden“, sagt Vogler.

Aber die Abiturienten werden auch selbst wirtschaftlich aktiv. „Es entstehen in den Schulen im Laufe der Oberstufe Gruppierungen, die sich mit Ansätzen von kleinen Betrieben vergleichen lassen“, schwärmt Sven Burgwedel. So scharte sich eine Gruppe von Schülern des Peter-Petersen-Gymnasiums in Mannheim auf dem vergangenen Weihnachtsmarkt hinter einem kleinen Verkaufsstand, um eigene Waren wie eine ungarische Brotspezialität oder heißen Glühwein anzubieten. „Auf diese Weise versuchen wir, Geld einzunehmen, um die Kosten zu decken, die mit unserem Abitur verbunden sind“, sagt Alexander Folkmer, einer der 54 Schüler des Abschlussjahrgangs. „Allein das Catering für die 500 Leute, die wir auf unserem Abi-Ball erwarten, wird uns 8000 Euro kosten. Hinzu kommen Miete für die Halle und neben dem Abi-Ball auch unsere T-Shirts, die Abi-Zeitung und alles, was sonst noch ansteht.“ Der Umsatz für den zweitägigen Verkauf auf dem Weihnachtsmarkt betrug stolze 1100 Euro.

(aus der „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ vom Donnerstag, 3. Mai 2007)

Sabina Sandner

Lernen durch Lehren – eine alternative Möglichkeit für die GFS in der Oberstufe



Durch eine Fortbildung zum Thema „Alternative Formen der GFS“ vom Frühjahr dieses Jahres in Calw erhielt ich die Anregung, mich jenseits der üblichen Referat- und Präsentationsformen mit den Möglichkeiten zu beschäftigen, die in verschiedenen Fächern eine Möglichkeit bieten, von den oft als wenig kreativ und produktiv erlebten klassischen Präsentationsformen abzuweichen und dabei mehr Selbständigkeit und Eigenleistung der Schülerinnen und Schüler zuzulassen. Dabei gab z.B. Herr Hoche (siehe Artikel in diesem Heft) wertvolle Anregungen, die für alle Naturwissenschaften ein bedenkenswertes Modell bieten, wie z.B. das „Reisetagebuch“ – eine Methode, in der die Dokumentation des eigenen Lernweges im Vordergrund steht. Als weitere alternative Methode für GFS lernte ich hier auch „Lernen durch Lehren“ (LdL) kennen. LdL geht auf Jean-Pol Martin zurück und wurde ursprünglich 1980 für den Französisch-Unterricht entwickelt. „LdL stellt eine radikale Form der Schüler- und Handlungsorientierung dar.“ [A. Nieweler Hrsg. (2006): Fachdidaktik Französisch. Stuttgart: Klett, S. 318]

Hier müssen die lehrenden Schülerinnen nicht nur den Inhalt angemessen präsentieren und visualisieren, sondern die Klasse direkt einbeziehen und die MitschülerInnen aktivieren. Anders als z.B. beim peer-teaching wird der Lehrprozess vom Lehrer oder der Lehrerin intensiv überwacht und bei Bedarf auch unterstützt. Beim Lernen durch Lehren erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler einen Lerninhalt, indem Sie ihn für eine Präsentation in Form einer Unterrichtsstunde oder eines Teiles davon aufbereiten und mit Schülern und Schülerinnen der gleichen Jahrgangsstufe oder auch anderer Jahrgänge erarbeiten und sichern. Die Methode eröffnet gute Alternativen zum herkömmlichen Referat oder zur üblichen Präsentation, vor allem auch in den Naturwissenschaften. Das Spiralcurriculum dieser Fächer erlaubt eine organische Verknüpfung zwischen dem Erlernen von Themen aus dem Bereich der Mittel- und Oberstufe und dem Lehren eines verwandten Inhaltes in einer niedrigeren Klassenstufe. Als Beispiel kann hier das Erlernen des Wahlmodules Human-genetik im Neigungsfach Biologie und das Lehren der Klassischen Kreuzungsgenetik in Klasse 9 (neuer Bildungsplan) gelten. Auch die Präsentation einfacher Stoffwechselexperimente aus dem Themenbereich Stoffwechsel und Energie des Neigungsfaches in Klasse 7/8/9 (neuer Bildungsplan) eignet sich für diese alternative Form der GFS. Welche Vorteile bietet diese Methode, für welche Schülerinnen und Schüler ist sie besonders geeignet?

Zusätzlich zum Fachwissen erwerben Schülerinnen und Schüler die Schlüsselqualifikationen, deren Bedeutung im Bildungsplan hervorgehoben wird: Die inhaltliche

Erarbeitung erfordert, je nach unterrichtlicher Vorbereitung, die Reflexion des eigenen Lernprozesses. Die „Lehrenden“ müssen den Inhalt vereinfachen und eine Präsentationsstrategie entwickeln. Naturwissenschaftliche Arbeitsformen wie z.B. die Anfertigung von Modellen oder Lernspielen und Experimente lassen sich als Präsentationsformen nutzen. Vor allem auch Teamfähigkeit, Planungsfähigkeit, Ausdauer und Organisation stellen hohe Anforderungen an Sozial- und Methodenkompetenz. Dass bei dieser Methode Präsentations- und Moderationsfähigkeiten auf die Probe gestellt werden, dafür sorgen schon die Mitschülerinnen und –schüler. Diese GFS-Methode ist für unterschiedliche Anforderungsniveaus bis hin zur Förderung von Hochbegabten geeignet, je nach Intensität der Begleitung, Unbekanntheit und Komplexität des Unterrichtsstoffes. Den offensichtlichen Vorteilen der Methode stehen auch Nachteile gegenüber. Zwar hat sich gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit den didaktischen Herausforderungen des LdL meist überraschend gut zurechtkommen, dennoch erfordert sowohl der Arbeitsprozess der Gestaltung einer Unterrichtsstunde als auch die Durchführung eine sehr zeitintensive Betreuung, gute Absprachen und evtl. auch Intervention. Dabei soll die selbständige Leistung der Schülerinnen und Schüler erhalten bleiben. Die Bewertungskriterien umfassen neben den inhaltlichen Aspekten auch Verständlichkeit, Anschaulichkeit, Interaktion mit den Mitschülerinnen, Medien- und Materialeinsatz. Selbstverständlich müssen diese Kriterien vor Beginn der Erarbeitung transparent gemacht und anschließend besprochen werden. Für den Lehrer, die Lehrerin bedeutet auch die organisatorische, z.B. stundenplantechnische und zeitliche Planung einen erheblichen Aufwand. Trotz aller zusätzlicher Schwierigkeiten gegenüber der üblichen Form der GFS betont vor allem auch die neurologische Forschung die Bedeutung von LdL. Diese Methode fördert die Zusammenarbeit überdurchschnittlich aktiver Schülerinnen und Schüler mit der Gruppe und verstärkt dadurch neben dem inhaltlichen Lernen auch die Sozialkompetenz. Die Potenziale besonders begabter Kinder und Jugendlicher, die oft nicht genutzt werden, werden in den Dienst des gemeinsamen Lernens mit einer Gruppe von Mitschülerinnen und Mitschülern gestellt. Neben allen anderen positiven Aspekten erscheint mir besonders dieser wichtig, um LdL als alternative Form der GFS gerade an unseren Schulen in den Naturwissenschaften zu etablieren. Das Konzept lässt sich auch im Sinne der Förderung fächerübergreifender Ansätze weiterdenken. Findet der Transfer vom Lernen zum Lehren z.B. Anwendung in einem anderen Fach, so ist hier eine ideale Gelegenheit zur Verknüpfung und damit Festigung von Wissens- und Lernstrategien durch Elaboration. (Beispiele werden in der nachstehenden Tabelle genannt). Auch das neue Fach NWT eröffnet hier vielfältige sinnvolle Möglichkeiten.

Möglichkeiten zum Einsatz der alternativen Form von GFS im mathematisch- naturwissenschaftlichen Unterricht (ausgewählte Beispiele):

GFS in Fach /Klassenstufe/ Inhalt „Lernen“	Einsatz in Fach/ Klassenstufe/ Inhalt „Lehren“	Fachspezifisch/ fächerübergreifend
Biologie/ Kursstufe / Reiztransformation Netzhaut	Biologie/ Klasse 9/10/ Präparation des Rinderauges / Vgl. mit Kamera	fachspezifisch
Biologie/ Kursstufe/ Molekulargenetik/Human- genetik	Biologie/ Klasse9/10/ Mendelsche Regeln, mendelnde Erbgänge	fachspezifisch
Biologie/ Klasse 9/10/ Zelluläre Organisation	Biologie / Klasse 7/8/ Herstellung und Mikroskopieren einfacher Präparate für das Lichtmikroskop	fachspezifisch
Biologie/ Kursstufe/ Leistungen des zentralen Nervensystems beim Schvorgang	Psychologie/ Kursstufe/ Psychologie der Wahrnehmung	fächerübergreifend
Chemie/ Kursstufe/ Redoxreaktionen	Biologie/ Kursstufe/ Energiestoffwechsel im Überblick	fächerübergreifend
Physik/ Kursstufe/ Schall und Licht	Biologie/ Klasse 9/10/ Sinneszellen als Signalwandler	fächerübergreifend
Biologie/ Kursstufe/ übergeordnete Funktion des Gehirns	Mathematik/ Kursstufe/ Computertomografie als problemorientierter Zugang zu linearen Gleichungssystemen*	fächerübergreifend

* Diesen Hinweis verdanke ich meiner Kollegin, Frau StD' Annemarie Bleile

Die Übersicht zeigt deutlich, dass die GFS mit der Methode LdL neben dem inhaltlichen Transfer auch einen Anreiz bieten kann, naturwissenschaftliche Arbeitsmethoden als Präsentationstechniken einzusetzen. Ich bin überzeugt, dass sich der Einsatz dieser alternativen Form der GFS für die Naturwissenschaften lohnt.

Literatur/ Quellen:

Butz, M. u. Teuchert- Noodt, G: Lernen durch Lehren formt die Netzwerkbildung im Gehirn in : [PdN-BioS 5/55, Jg.2006]

Martin, Jean-Pol (1985): Für eine Übernahme der Lehrfunktion durch Schüler, in : [Praxis des neusprachlichen Unterrichts 4/1986, S.305-403]

Obach, Carsten: Blick in den Kopf – Computertomografie- ein problemorientierter Zugang zu linearen Gleichungssystemen in : [mathematik lehren, 137, 2006]

Renkl, Alexander (1997): Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen, Deutscher Unviversitätsverlag, Wiesbaden, 1997

www.ku-eichstaett.de/Fakultäten/SLF/romanistik/didaktik/Forschung/ldl

Detlef Hoche

Dialogisches Lernen in Mathematik und Natur- wissenschaften



Sprache und Naturwissenschaften werden oft als Gegensätze betrachtet. Ein wichtiges Ziel der Naturwissenschaften ist es, weg von der unexakten sprachlichen Formulierung hin zu einer exakten oft in einer Formel mündenden Normierung zu kommen. Für das Verstehen hat aber die Sprache eine unverzichtbare Funktion. Erst wenn ein Zusammenhang in eigenen evtl. sogar muttersprachlichen Worten wiedergegeben werden kann, ist er tatsächlich verinnerlicht. Ein wichtiges Ziel des Unterrichts sollte deshalb sein, unsere Schülerinnen und Schüler zum Sprechen und Schreiben zu bewegen.

Der dialogische Unterricht versucht über die Sprache Schülerinnen und Schüler für Mathematik und Naturwissenschaften zu gewinnen. Wie viele schülerzentrierte Unterrichtsformen ist er prozessorientiert. Der Prozess des Erarbeitens, des Verstehens und des Hinterfragens wird versprachlicht, weil die Mathematik eine Fremdsprache ist, deren Bedeutung man besser in der Muttersprache erkennt. Jeder der sich mit schwierigen Fragestellungen auseinandersetzen musste, kennt das Phänomen, dass vieles klarer wird, wenn man es erst einmal ordentlich zu Papier gebracht hat. Manchmal ist es sogar das handschriftliche langsame Aufschreiben, das diesen Prozess in Gang setzt. Der Verstehensprozess wird verlangsamt und dadurch vertieft.

Dazu schreiben die Schüler ein Tagebuch, in dem sie ihren Weg zur Lösung eines Problems aufschreiben. Der eigene Weg ist viel vertrauter als der vom Lehrer gezeigte Weg. Jeder der in einer fremden Stadt einmal einen Weg gezeigt bekommen hat und einen anderen Weg selbst gefunden hat, kennt das Phänomen, dass der selbstgefundene Weg viel besser „sitzt“ und deshalb viel leichter wieder gefunden wird. Mein Weg gehört mir. Dieses Produkt-Gefühl kennen Erfinder, Künstler und Schriftsteller. So erlebt man Kompetenz.

Der dialogische Unterricht lässt deshalb Schüler eigene Wege finden, lässt sie diese Wege mit anderen Wegen vergleichen und auch bewerten. Es gibt nicht mehr den Standardweg. Dieser kann sich höchstens herauskristallisieren, wenn der eigene Weg geradliniger wird, weil man so schneller zum Ziel kommt.

Die beiden Schweizer Lehrer Urs Ruf und Peter Gallin haben diesen dialogischen Unterricht in mehreren Büchern hauptsächlich für die Grundschule beschrieben. Ich hatte das Glück Urs Ruf im Deutsch-Unterricht der 7. Klasse und Peter Gallin im Mathematik-Unterricht der 11. Klasse zu beobachten. Vor allem begeisterte mich

die Unterrichts Atmosphäre, in der Kreativität aber auch viel Leistungsbereitschaft zu spüren war. Also machte ich mich daran, die Ideen zu kopieren und im eigenen Unterricht auszuprobieren.

Kernideen

Ein neues Thema wird mit der Vorstellung von Kernideen eingeführt. Der Lehrer beschreibt die wesentlichen Aspekte des Themas. Er stellt einen persönlichen Bezug her. Das hörte sich für mich ziemlich theoretisch an. Habe ich das nicht schon immer in der Motivationsphase meines Unterrichts gemacht?

Wichtig für den Start in den dialogischen Unterricht eines Themas scheint mir deshalb zu sein:

1. Die Schüler müssen begreifen, um was es geht? Was ist das Problem? Was muss ich bzw. will ich lernen?
2. Die Schüler müssen Werkzeuge zur Lösung des Problems haben. Diese können sehr rudimentär sein. Wir können aber nur selten erwarten, dass sie sich diese Werkzeuge erfinden.
3. Die Problemstellung muss so offen sein, dass viele verschiedene Wege zur Problemlösung gefunden werden können (Produkterlebnis).

Wie die Vorstellung der Kernideen aussehen kann, will ich an einigen Beispielen verdeutlichen.

Klasse 7 Mathematik: Prozentrechnen

zu 1. An Beispielen aus der Erfahrungswelt der Schüler wird gezeigt, dass die Betrachtung von Anteilen aussagekräftiger als die der absoluten Werte ist. Dabei kommt es noch gar nicht so sehr auf die Darstellung als Prozentzahl an.

zu 2. Aus der Bruchrechnung können die Schüler Anteile von Größen bestimmen und Anteile als Prozentangabe ausdrücken. Außerdem können sie Dreisatzaufgaben lösen und haben auch schon einfache Formeln, ohne diese umzuformen, kennen gelernt.

zu 3. Es geht darum, die typischen Grundaufgaben der Prozentrechnung in Probleme verpackt zu lösen.

Klasse 7 Physik: Das Thermometer

- zu 1. Der Lehrer zeigt einige Flüssigkeitsthermometer und fragt, wie man wohl die Skala eines solchen Thermometers herstellen kann.
- zu 2. Die Schüler kennen die Fixpunkte Gefrierpunkt und Siedepunkt des Wassers. Sie haben schon selbstständig Experimente geplant und durchgeführt.
- zu 3. Zur Problemlösung stehen konfektionierte Thermometer, Eiswasser und siedendes Wasser zur Verfügung. Es soll ein Thermometer ohne Skala geeicht werden und es sollen damit verschiedene Temperaturen (z.B. Wasser aus der Wasserleitung) gemessen werden.

Unterwegs

Nun machen sich die Schüler auf den Weg. Dabei wird dieser Weg in einem Tagebuch dokumentiert. Dabei wird alles, auch Irrwege ins Tagebuch aufgenommen. Der Tintenkiller hat Pause. Wir alle wissen, wie wichtig Irrwege für den Prozess des Verstehens sind. Deshalb sollte man sie nicht vermeiden, sondern geradezu herausfordern. Schüler sollen nicht nur für „richtige“ Wege gelobt werden. Auch Irrwege sind wertvoll. Seitenwege, die scheinbar vom Thema abführen, sollten nicht gleich zurückgewiesen werden. Manche kreative Idee liegt in einem Seitenweg verborgen. Lehrer neigen dazu, geradlinig vorzugehen und vergeben damit die Chance für kreative Lösungswege, die den Unterricht beleben.

Betrachten wir das Beispiel „Thermometer“. Naheliegender ist es, eine Skala von einem vorhandenen Thermometer auf das neue Thermometer zu übertragen. Man kann sicher sein, dass die Temperatur, die beide Thermometer im Moment der Übertragung zeigen, stimmt. Wie ist das mit den anderen Temperaturen? Kann man sie einfach übertragen? Ein Irrtum! Woran liegt das? Es führt uns auf die Funktion des Vorratsgefäßes und der Steigröhre.

Der Lehrer liest die Tagebücher, aber er korrigiert sie nicht. Vielmehr wird das, was er liest, Anlässe für Materialien, Texte, Gespräche ergeben. Beim obigen Irrtum wird er vielleicht zwei sehr unterschiedliche Thermometer zur Verfügung stellen und sie genauer betrachten lassen. Er kann auch einen Modellversuch mit Erlenmeyerkolben und Steigrohr zur Verfügung stellen.

Wie machst du das?

Haben die Schüler einige Zeit in einem Gebiet geforscht, werden sie ihre Ergebnisse den anderen Schülern vorstellen wollen. Das führt zu Diskussionen. Im Beispiel Prozentrechnen haben Schüler eine Aufgabe mit einem Dreisatz gelöst, andere haben eine Tabelle angefertigt und wieder andere vielleicht eine Formel aufgestellt. Der Lehrer muss sich auch hier jeder Wertung enthalten. Ist es denn wirklich so wichtig, wie die Lösung gefunden wurde? Wenn eine Methode einfacher als die andere ist, dann wird der Schüler, der sie tatsächlich einfacher findet, diese Methode annehmen. Derjenige, der sie nicht einfacher findet, würde mit ihr nicht glücklich werden. Das muss der Lehrer aushalten.

Der eigenständige Prozess des Erarbeitens führt zwangsläufig dazu, dass sich die Begriffe, die die Schüler verwenden, unterscheiden. Es ist ja nicht die Fachsprache, in der man Tagebuch schreibt. Deshalb kann man sich an dieser Stelle auch über gemeinsame Sprechweisen verständigen.

Rückschau

Oft verliert man beim Forschen den Überblick. Deshalb ist es wichtig, dass man sich am Ende zurückbesinnt. Was sind unsere Ergebnisse? Wie haben wir sie gewonnen? So sehr das Schreiben des Tagebuchs vielen Schülern entgegenkommt, so sehr verunsichert es sie gerade in unserem Schulsystem. Die Sätze in meinem Tagebuch sind doch von mir, niemand hat sie korrigiert. Wie kann ich da sicher sein, dass sie stimmen? Diese Frage stellt sich spätestens vor der Klassenarbeit. Ein gemeinsamer Rückblick gibt Sicherheit. Er ist aber auch im Sinne des Fachmethodenlernens wichtig. Wie geht man erfolgreich vor, um Probleme zu lösen? Gibt es Strategien, die auch an anderer Stelle hilfreich sein könnten? Insbesondere, wie kann ich überprüfen, ob meine Behauptungen stimmen? Was gibt mir Sicherheit?

Diese Vorgehensweise verlagert unseren Unterricht sehr stark vom Sprechen zum Schreiben. Das Verfassen von Texten steht im Vordergrund. Sicher wird der eine oder andere Bedenken haben, so stark vom herkömmlichen Unterrichtsbild abzuweichen. Die Vorteile liegen aber auf der Hand:

- Das Schreiben verlangsamt die Gedankenentwicklung und hilft dadurch zu einer sorgfältigeren Abwägung der Gedankengänge.

- Jeder Schüler ist gefordert, seine Formulierungen einzubringen.
- Der Schüler beschäftigt sich mit dem Stoff und nicht der Lehrer bringt dem Schüler den Stoff bei.
- Fächerübergreifender Aspekt Textproduktion (Deutsch).
- Es bietet sich an, eine Textverarbeitung für die Erstellung des Tagebuchs zu verwenden.

Der Lehrer als Wissender sieht ein Gebiet immer in der Rückschau, weil er das Gebiet, seine Schwierigkeiten, seine Höhen und Tiefen kennt.

Der Schüler als Lernender sieht ein Gebiet zuerst nur in der Vorschau, in der sich ein Gebiet oft als unüberwindlicher Berg auftürmt.

Meine ganz persönlichen Erfahrungen

Ich habe den dialogischen Unterricht in verschiedener Intensität eingesetzt.

In **Klasse 13 Physik** habe ich Zusatzaufgaben zu Hause mit dem Tagebuch lösen lassen. Wichtig war dabei, dass die Schüler alles aufschreiben und ihren Verstehensprozess dokumentieren. Insbesondere habe ich die Aufschriebe auch danach bewertet, wie stark sie persönlich gefärbt waren.

Ein Beispiel:

Wir hatten behandelt, dass eine Antenne die Länge $l/2$ haben sollte. Beim Nachmessen erhalten aber die Schüler $l/4$. Das führt zu vielerlei Untersuchungen: Was passiert, wenn man die Antenne passend verlängert? Haben wir vielleicht etwas falsch gemacht? Die Diskussion zieht weite Kreise bis sich die Erkenntnis verfestigt, dass wegen der Erdung (das hatte einer aus einem Lexikon) ein Ende offen ist und... Eine Schülerin formulierte im Folgenden so:

„Dann habe ich mir überlegt, wie ich die Aufgabe noch etwas füllen könnte. Mein schnurloses Telefon hat eine Frequenz 900 MHz. Die Frequenz unseres Mikrowellen-Herds hat in etwa die gleiche Frequenz. Nun haben wir im Unterricht gelernt, dass das Gitter an der Türe die Mikrowellen abschirmt. Ich lege mein Handy in die Mikrowelle und rufe es von außen an: Es läutet!? Was ist da falsch? Entweder ich habe etwas falsch verstanden oder wir werden hier fürchterlich verstrahlt..“

Diese Idee zog auch bei anderen Schülern (und bei meinen Kollegen) jede Menge Untersuchungen nach sich und vermutlich auch meine Begeisterung spornte die Schüler zu immer neuen Ideen an, was sie noch alles untersuchen könnten.

Kl. 9 Physik: Über ein ganzes Schuljahr habe ich meine Schüler Tagebuch schreiben

lassen. Die Frage, die mich besonders interessierte, war: Schafft man mit dieser Methode den Stoff? Was bleibt bei den Schülern hängen? In einer Evaluation habe ich am Ende die Schüler mit einem Flächentest in Baden-Württemberg verglichen. Dabei haben sie bedeutend besser abgeschnitten. Natürlich reicht dies nicht für eine statistische Bewertung aus, aber für mich war es Bestätigung genug.

Einige Beispiel-Problemstellungen aus diesem Unterricht:

Du kennst folgende Erscheinung: Hat man viele Personen eingeladen, dann kann man die Heizung herunter drehen und die Temperatur im Raum ist trotzdem angenehm.

Überlege, woran das liegt.

Warum stellt sich überhaupt nach einiger Zeit in einem geheizten Raum eine konstante Temperatur ein?

Schreibe zuerst theoretisch auf, wie die physikalischen Zusammenhänge sind. Suche dann nach realistischen Zahlenwerten und rechne. Wenn du zu keiner Lösung kommst, dann schreibe Fragen auf, die du nicht beantworten kannst.

Auszug aus einem Tagebuch zu diesem Problem:

„Der Mensch hat eine Körpertemperatur von 37°C. Der Raum hat meistens 20°C. Wenn jetzt mehrere Leute in einem Raum sind, wird die Temperatur höher. Im Unterricht haben wir gelernt, dass der Mensch 100 Watt abgibt.

Nach einiger Zeit stellt sich in einem geheizten Raum eine konstante Temperatur ein, weil die Wärme, die reinkommt (also von der Heizung) genauso stark ist, wie die die rausgeht. Das kann man an einem einfachen Beispiel erklären:

In einem Gefäß ist Wasser drin und unten ein Loch, durch das das Wasser herausfließt. Gleichzeitig schüttet man oben genauso viel Wasser hinein, wie unten herausfließt. dann bleibt der Wasserspiegel konstant.“

Andere haben berechnet, wie viele Menschen in ihrem Zimmer zu Hause sein müssen, damit sich eine konstante Temperatur von 20°C einstellt. Dazu mussten sie sich über Wärmedurchgangswerte und vieles mehr erkundigen. Wieder andere sind von einer bestimmten Anzahl Menschen ausgegangen und haben berechnet, welche Temperatur sich einstellt. Einige haben überlegt, wie viele Menschen einem Heizkörper mit 2000 Watt entsprechen.

So konnte jeder einen eigenständigen Beitrag zu dem Problem bringen und in der anschließenden Diskussion ergab sich ein reichhaltiges Bild.

Abkühlung von Kaffee

Problem: Ein zu heißer Kaffee ohne Milch soll mit Milch getrunken werden. Es gibt zwei mögliche Vorgehensweisen.

Man kann zuerst die Milch in den Kaffee geben und dann warten bis die Temperatur niedrig genug ist, oder man kann zuerst warten bis die Temperatur ein wenig gesunken ist und dann die Milch zugeben.

Auf welche Weise ist der Kaffee früher trinkbar?

Dieses Problem sollst du durch passende Experimente und Überlegungen bearbeiten.

Vorgehensweise:

Überlege, wovon die Lösung des Problems abhängen könnte. Bedenke dabei möglichst viele Ursachen. Plane nun Experimente, die die einzelnen Ursachen untersuchen. Achte dabei darauf, dass du immer nur eine Ursache änderst. Stelle Behauptungen auf und versuche sie im Experiment zu betätigen und mit der Theorie zu erklären. Dokumentiere deine Überlegungen und Experimente mit Argumentationsketten, Messreihen, Diagrammen und Auswertungen.

Auszug aus Tagebüchern:

Der erste Beitrag soll unter anderem die persönliche Färbung solcher Beiträge zeigen: „Wahrscheinlich von Ihnen unbeabsichtigt, löste dieser Physik-Versuch innerhalb meiner friedlichen Familie heiße und erbitterte Streitgespräche aus. Zuweilen flogen Kaffeetassen und Milchkännchen durch die Luft!

Die tapferen Krieger waren:

Einerseits mein Papa, Abitur vor 25 Jahren, der praktische Denker und der festen Überzeugung, man müsse sofort Milch zum Kaffee geben, um ihn dann früher bei der optimalen Trinktemperatur trinken zu können. Andererseits meine Geschwister, mein Bruder Abi 2000, Physik-LK und meine Schwester, Physik nach Kl.11 abgewählt. Sie verwirrten mich mit diversen Kurven, Diagrammen und Formeln restlich. Sie waren für die 2. Methode. Ich entschloss mich, keiner der beiden Seiten vorschnell zuzustimmen und zog mich in mein Kämmerlein zurück, um der Sache auf den Grund zu gehen. Für alle Versuche nahm ich 90 ml Kaffee und 30 ml Milch. Das Verhältnis der Massen von Kaffee und Milch war also immer gleich...“.

Es folgen Diagramme für verschiedene Situationen.

Wie viel Kreativität sich dabei ergibt, zeigt eine weitere Schülerlösung:

Die Idee war, dass das Fett der Milch oben schwimmt und den Kaffee isoliert. Daraus entstand die Idee Pflanzenöl auf den Kaffee aufzubringen und zu beobachten, ob er sich dadurch langsamer abkühlt. Dies ist einer der typischen Seitenwege,

die im normalen Unterricht nicht zugelassen worden wären. Die Autorin der Idee trug ihre Ergebnisse mit viel Stolz vor der Klasse vor und bereicherte damit die vielfältigen Erkenntnisse, die von Mischungsüberlegungen, den verschiedenen Arten des Wärmetransports bis hin zu Prinzipien, wie „Man darf nur eine Größe variieren“ reichten.

Geschichten schreiben

Mädchen schreiben besonders gerne Tagebuch. Wenn man sie dort abholen möchte, wo ihre Vorlieben sind, dann kann man die trockene Mathematik mit bunten Geschichten verbinden. Aufträge, bei denen eine Geschichte mit mathematischem oder physikalischem Inhalt geschrieben werden soll, sind dann besonders interessant, wenn der Inhalt unterhaltsam sein darf.

Hierzu ein Beispiel aus Klasse 7 Mathematik Prozentrechnen.

Auftrag: Schreibe eine Geschichte, in der die Begriffe Anteil, Bruchteil und Ganzes vorkommen. Achte darauf, dass in der Geschichte mit diesen Größen gerechnet wird.

„Das ungesunde Schokoerlebnis:

Eines Tages fanden Anni, Thomas und Peter mit Dackel Waldi ein Portemonnaie auf der Straße. Sie fanden die ordnungsgemäße Besitzerin heraus und brachten es ihr zurück. Als Finderlohn bekamen sie eine ganze Tafel Schokolade. In ihrem Baumhaus stritten sie nun, wer welchen Anteil der Schokolade bekommen sollte. Das war gar nicht so einfach, da die ganze Tafel 16 Stücke hatte.

„Mein Dackel hat das Portemonnaie gefunden! Also bekomme ich einen Anteil von $\frac{2}{4}$!“ rief Peter. Das gefiel Anni gar nicht: „Das ist unfair, das wäre ja die Hälfte vom Ganzen! Ich habe die Frau gefunden, der es gehört hat. Deshalb will ich einen Bruchteil von 8 Stückchen!“ – „Nein. Das ist auch dumm, denn 8 Stückchen sind ja die andere Hälfte. Da bleibt ja nichts mehr für mich! Machen wir es so: Jeder bekommt den Anteil $\frac{1}{4}$. Das 4. Viertel teilen wir noch mal durch 3. Den Rest der sich ergibt, erhält Waldi. So haben wir die ganze Schokolade gerecht aufgeteilt!“ Genüsslich mampften die 3 ihren Bruchteil von 5 Stücken. Waldi war auch nicht sauer, denn Hunde dürfen eh nur ein Stück Schokolade essen. Mehr vertragen sie nicht. Wir wünschen viel Spaß beim Zahnarzt.“

Literatur: Peter Gallin / Urs Ruf : Sprache und Mathematik in der Schule, Verlag für Lehrerinnen und Lehrer Schweiz ISBN 3-85809-071-9A

**Cosima Blassmann und
Claudia Muthmann**

Philosophieren mit Fabeln über Freundschaft



Der folgende Artikel befasst sich mit dem Thema „Philosophieren mit Fabeln über Freundschaft“. Er entstand auf der Grundlage eines Referates in einem Deutschseminar „Die Fabel: Poetik und Didaktik einer literarischen Klein-kunst- Form“ an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg.

Wie viele andere literarische Texte können Fabeln als Ausgangspunkt für das Philosophieren mit Kindern dienen. In unserer Arbeit haben wir eine Fabel über Freundschaft gewählt und dazu einen Unterrichtsentwurf geschrieben. Diesen durften wir an der Grund- und Hauptschule Stohren auf dem Schauinsland in einer Familienklasse (2.- 4. Klasse) durchführen. Da es viele Fabeln zum Thema Freundschaft gibt, kann man das Niveau der Fabel gut an die entsprechende Klassenstufe anpassen. Das Thema berührt Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen und ist damit für jede Jahrgangsstufe anwendbar. Zunächst gehen wir in unserem Artikel kurz auf die Frage als solche ein, auf der das Philosophieren basiert.

Die Frage

Sprachwissenschaftlich betrachtet ist die Frage ein Sprechakt mit Aufforderungscharakter. Das Ziel einer Frage ist, sowohl einen Informationszuwachs als auch einen Impuls zum Nachdenken zu geben. Außerdem ist eine Frage meist eine Reaktion auf etwas Vorangegangenes. Fragen können dazu dienen, sich und seine Umwelt zu verstehen. So bietet beispielsweise die Sinnfrage eine Möglichkeit, Zusammenhänge in der Welt zu erschließen. (Tataryn, 2001)

Philosophieren mit Kindern

Kinder stellen, sobald sie sprechen können, viele Fragen. Sie fragen viel mehr als wir Erwachsene. Sie sind begeistert von ihrer Umwelt und wollen mehr darüber erfahren. Es gibt dabei zweierlei Typen von Fragen. Einerseits sind es Fragen, die leicht zu beantworten sind, wie z.B. „Warum schneit es?“ oder „Wie backe ich einen Apfelkuchen?“ Andererseits stellen Kinder Sinn- und Wertfragen, wie beispielsweise „Warum müssen alle Menschen sterben?“ oder „Was ist Freundschaft?“. Diese Art

von Fragen sind nicht einfach zu beantworten. Diesen Fragen sollten Erwachsene jedoch nicht aus dem Wege gehen (auch wenn dies sicher nicht immer einfach ist), sondern Kinder dazu ermutigen, selbst nach Antworten zu suchen. Mit Gesprächen über Antwortmöglichkeiten ermutigen Erwachsene Kinder mit Gedanken zu experimentieren.

Im gemeinsamen philosophischen Gespräch wird die ursprüngliche Neugier der Kinder und ihre Lust am Fragen wach gehalten sowie gefördert und somit verhindert, dass die Kinder die Welt immer mehr als selbstverständlich hinnehmen.

Es gibt in allen Unterrichtsfächern Ansatzpunkte, die zum Philosophieren anregen. Neben geplanten Unterrichtsstunden zu bestimmten philosophischen Fragen ist es wichtig, sich für die häufig spontan im Unterricht auftretenden Fragen der Kinder Zeit zu nehmen. Von zentraler Bedeutung für das philosophische Gespräch ist, dass die Gedanken und Ideen der Kinder im Vordergrund stehen. Der Lehrer ist dabei lediglich Moderator. Er denkt mit und sucht selbst mit nach Antworten. Er sorgt auch dafür, dass die Regeln des Gesprächs eingehalten werden, dass Meinungen begründet werden und dass anderen Meinungen mit Respekt begegnet wird.

Beim Philosophieren mit Kindern geht es also nicht darum, den Kindern von den großen Philosophen und deren Gedanken und Werken zu berichten, sondern um ein dialogisches Unterrichtsgeschehen. Einige Eckpunkte des Philosophierens möchten wir im folgenden Mindmap darstellen.

Philosophieren mit Fabeln

Bislang bildeten klassische philosophische Texte oder eigens für das Philosophieren geschriebene Novellen, Kindergeschichten oder Märchen die Gesprächsgrundlage für das Philosophieren mit Kindern. (Calvert, 2001)

Kristin und Charles Calvert betonen in ihrem Buch „Philosophieren mit Fabeln“ zum ersten Mal die besondere Bedeutung der Fabel als Ausgangspunkt für das Philosophieren mit Kindern. Sie stellen in vier Kapiteln jeweils vier Fabeln vor, die sich thematisch an den vier großen Fragen Kants orientieren:

- Was kann ich wissen?
- Was soll ich tun?
- Was darf ich hoffen?
- Was ist der Mensch?

Fabeln von Aesop, Lessing, Pestalozzi und anderen, auch modernen Fabeldichtern kommen dafür in Betracht. Zu jeder Fabel gibt es in diesem Buch ein Bild, gezeichnet von Charles Calvert. Das Bild dient, neben der Fabel, als eigenständige Grundlage für das Philosophieren, d.h. man kann sowohl das Bild als auch die Fabel als Anlass für bedeutungsvolle Gespräche mit Kindern nehmen. (Calvert, 2001)

Fabeln eignen sich u.a. aus folgenden Gründen besonders gut zum Philosophieren mit Kindern:

- Fabeln haben meist einen dialogischen Aufbau.
- Fabeln haben oft einen antithetischen Aufbau und regen dadurch eine Diskussion mit Argument und Gegenargument an.
- Tiere und Tiergeschichten sprechen alle Kinder an.
- Fabeln fördern in hohem Maße ihr kreatives Denken und Weiterdenken und regen zudem die Spielfreude an.
- Die Kürze der Texte kommt dem Auffassungsvermögen der Kinder entgegen.
- Aufgrund ihrer bildhaften Sprache lässt die Fabel Raum für verschiedene Deutungsmöglichkeiten.
- Die Bildsprache der Fabel zeigt, dass man Gedanken nicht nur in logischen Begriffen, sondern auch in Bildern und Metaphern ausdrücken kann.

Praktische Umsetzung

Um dies an einem praktischen Beispiel selbst zu untersuchen, haben wir, wie bereits in der Einleitung unseres Artikels erwähnt, in der GHS Stohren eine Doppelstunde unterrichtet. Die GHS Stohren hat sich besonders dafür geeignet, da an dieser Schule das Philosophieren mit Kindern schon lange praktiziert wird und auch immer wieder Seminare in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Weingarten zum Thema Philosophieren mit Kindern stattgefunden haben. Die Stohrenschule besuchen momentan 22 Schülerinnen und Schüler, die alle gemeinsam in einem Raum unterrichtet werden. Wir haben unseren Unterricht mit den Zweit- bis Viertklässlern gehalten. Um alle Altersstufen gleichermaßen anzusprechen, haben wir uns für das zentrale Thema „Freundschaft“ entschieden und dazu eine passende Fabel ausgewählt. Ein Ergebnis aus unserem Unterricht ist im folgenden dargestellt.

Als Beispiel haben wir die Fabel: der Affenkönig und die Schildkröte ausgewählt. Wir würden uns freuen, wenn dieser Artikel einige Leserinnen und Leser anregen könnte, selbst philosophische Gespräche mit ihren SchülerInnen zu führen, da wir in der gehaltenen Doppelstunde sehr positive Erfahrungen gemacht haben.

Vielfältige Anregungen zum Thema „Philosophieren mit Kindern“ erhielten wir dankenswerter Weise von Frau Renate Kroschel, Lehrerin an der Stohrenscheule.

1. Hast du Lust ...

Der Affenkönig und die Schildkröte

Ein alter Affenkönig war von einem jungen Affen aus seinem Reich vertrieben worden und hatte Zuflucht am Rand eines Sees gefunden. Dort lebte er in den Zweigen eines über das Ufer hängenden Feigenbaumes und ernährte sich von seinen Früchten. Als ihm eine ins Wasser fiel, freute er sich am Klang des Aufpralls und warf weitere hinab. Dort lebte eine Wasserschildkröte, die sich an den Feigen gütlich tat. Sie glaubte der Affe würde die Feigen ihr zuliebe herab, und so wurden beide Tiere zu guten Freunden.



Literatur:

Brüning, Barbara: Philosophieren in der Grundschule; Grundlagen, Methoden, Anregungen, Berlin 2001

Calvert, Charles und Kristina: Philosophieren mit Fabeln über Freundschaft, Heinsberg 2005

Höble, C. und Michalik, K. (Hg.): Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Didaktische und methodische Grundlagen des Philosophierens, Baltmannsweiler 2005

Müller, Hans-Joachim, Pfeiffer, Silke: „Denken als didaktische Zielkompetenz“, Baltmannsweiler 2004

Pfeiffer, Silke: Philosophieren in der Grundschule? Versuch der Fundierung eines neuen Unterrichtsfaches, Göttingen 2001

Tataryn, Petra: „Kinderphilosophie im Literaturunterricht“ – Anregungen für die Grundschule, Oberhausen 2001

Johannes Schmid

Die Produktion von Bioobst aus Übersee – für Schüler transparent gemacht



Verbraucherschützer klagen über die zunehmende Unübersichtlichkeit auf dem schnell wachsenden Markt für Biolebensmittel und Bioanbauverbände bedauern die fortschreitende „Aldisierung“ des Ökogeschäftes. Bewusste Kunden schlucken, wenn ihnen Äpfel, die man per Frachtschiff über Ozeane und mit dem LKW durch halb Europa transportiert hat, als „nachhaltig“ erzeugte Ware verkauft werden. Schüler haben in den Medien in letzter Zeit immer wieder von Skandalen um falsche Ökoware erfahren – ein guter Zeitpunkt, um das umstrittene Thema im Unterricht zum Thema zu machen. Die niederländische Stiftung Nature & More bietet auf ihrer Homepage mit einem Transparenzsystem für die Produktionsbedingungen von Bioobst aus Übersee eine interessante Möglichkeit, dies auf anschauliche Weise zu tun.

Einleitung

Nach ökologischen Grundsätzen erzeugte Lebensmittel erfreuen sich in Deutschland einer immer größeren Beliebtheit. Nach einer im Juli 2007 durchgeführten Umfrage für das Nachrichtenmagazin Der Spiegel greifen 47% der befragten Kunden mindestens ein Mal im Monat ins Bioregal, mit der Folge, dass 2006 hierzulande bereits rund 4,5 Milliarden Euro für Bioprodukte ausgegeben wurden.¹ Längst sind sie nicht mehr ausschließlich im Bioladen an der Ecke zu haben, sondern werden in zunehmender Vielfalt auch in den großen Lebensmitteldiscountern angeboten. Dadurch konnte der Umsatz mit Ökolebensmitteln von 2000 bis 2006 um 125 % gesteigert und der Discounter Aldi zu Deutschlands größtem Verkäufer von Biokartoffeln werden.

Hat bislang ausschließlich der Bioladen dem ökologisch bewussten Käufer über die gesamte Produktpalette Bioware angeboten, so steht der Kunde im Supermarkt nun zum Beispiel vor der Wahl zwischen einem konventionell und einem biologisch erzeugten Apfel. Beide werden dort ganzjährig angeboten, und beide könnten außerhalb der Saison z.B. aus Südafrika zu uns gelangt sein. Da sie sich vom Aussehen kaum unterscheiden, wird nur derjenige Kunde sich für den teureren Bio-

¹ Die Zahlenangaben entstammen dem Artikel „Alles Bio, oder was?“ aus dem Spiegel vom 3. September 2007 (S. 24 ff.). Der Titel dieser Ausgabe, *Die Bio-Welle: Vom Ökotraum zur globalen Massenproduktion*, lässt die Skepsis der Autoren gegenüber den Produktionsbedingungen auf dem modernen Ökomarkt mitschwingen.



Nature & More

Der Sticker von Nature & More auf Bioobst macht über den Zifferncode die Produktionsbedingungen beim Erzeuger durchsichtig

Apfel entscheiden, der hinter dem Obst, das er in der Hand hält, einen zusätzlichen Mehrwert vermutet. Im Falle des Überseeapfels aus dem Discounter ist dieser mögliche Mehrwert nicht mehr wie bislang bei alternativen Bioläden in grundsätzlich anderen Vermarktungsstrukturen oder kurzen Transportwegen der regionalen Waren zu suchen, sondern in erster Linie in den Produktionsbedingungen des Erzeugers vor Ort. Hierüber gibt aber die Produktkennzeichnung kaum Auskunft. Das grüne Sechseck des EU-Biosiegels steht bei Bioobst für wenig mehr als die Erzeugung ohne chemisch-synthetische Pflanzenschutzmittel, wenn auch mit der Zusage, dass die Erzeuger aus Übersee vor Ort von EU-akkreditierten Zertifizierern auf ihre Bio-Qualität geprüft werden. Einige Kriterien mehr haben die Bioanbauverbände wie *Bioland*, *Naturland* und *Demeter* vorzuweisen, doch machen sich wohl die wenigsten Kunden die Mühe, deren komplexen Kriterienkatalog zu studieren. So bleibt dem Käufer vor dem Supermarktregal meist wenig mehr übrig, als blind auf die Vorsilbe „Bio-„ auf dem Verpackungsetikett seines Apfels zu vertrauen. Es sei denn, er findet auf dem Apfel einen kleinen lilafarbenen Sticker mit der Aufschrift „www.natureandmore.com“ und einem Zifferncode und damit den Schlüssel zur Herkunftsgeschichte seines Apfels. Die Sticker sind eine Erfindung der niederländischen Stiftung Nature & More, die sicherstellen und für den Verbraucher einsichtig machen möchte, dass ihr Bioobst aus Übersee nachhaltig ist und den Forderung der Ökobewegung nach Gesundheit, Umweltverträglichkeit und fairen Handelsbedingungen von Bioprodukten gerecht wird.

Johannes Schmid



Exkurs: Beim Apfelfarmer in Südafrika

Nature & More hat mich nach Südafrika eingeladen, zusammen mit vier Journalisten, um ihr Transparenzsystem für Bioobst aus Übersee vorzustellen und uns vor Ort zu

Transparente Produktion auf Mikes Lorraine Farm, Südafrika – gibt's auch für virtuelle Farmbesucher im Internet

zeigen, wo, von wem und auf welche Weise die gekennzeichneten Äpfel, Mangos, Trauben und Grapefruits angebaut werden. Unter der fach- und ortskundigen Führung von Söhnke Holeben-Siefken, eines in Kapstadt ansässigen Öko-Zertifizierers, ließen wir uns davon überzeugen, dass es auf den ausgewählten Ökofarmen tatsächlich anders zugeht als auf ihren konventionell wirtschaftenden Nachbarfarmen. Wo dort kahle, ausgemergelte Rohböden nur mit Hilfe großer Mengen von Kunstdünger ihren Ertrag erbringen, finden wir hier Apfelbäume, Rebstöcke und Mangohaine mit üppig grünem Unterwuchs auf mit Naturkompost angereicherten Böden. Wo dort die Beschäftigung der schwarzen Arbeiter zu den knapp bemessenen gesetzlichen Mindestlöhnen noch sehr an die Zeit der Apartheid erinnert, werden hier Anstrengungen unternommen, den Arbeitern über die reine Beschäftigung hinaus Lebensperspektiven zu geben. Nature & More steht zu jedem dieser Betriebe in persönlichem Kontakt.



Mike Prevost ist stolz auf seine Bio-Äpfel – zu Recht!

Johannes Schmid

Hier ein kurzer Reiseeindruck von einer Farm aus der westlichen Kap-Provinz:

Der Farmbesitzer Mike Prevost begrüßte uns herzlich und bat uns, am großen Holztisch im idyllischen Blumengarten vor seinem Farmhaus bei einem Snack und frisch gepresstem Apfelsaft Platz zu nehmen, während er uns erklärte, wie er die 50 Hektar Land der Lorraine Farm biologisch mit Apfel-, Birnen- und Pfirsichbäumen bewirtschaftet. Nach der staubigen Anfahrt durch das sonnenreiche und zu dieser Jahreszeit trockene Hinterland von Kapstadt kamen wir uns wie in einer grünen Oase vor und ließen uns den köstlichen Saft schmecken, der mit der hofeigenen Presse aus Äpfeln der Sorte Granny Smith, Royal Gala, Golden Delicious und Braeburn hergestellt worden war. Was Mike uns voll Begeisterung über das gute Verhältnis zwischen Arbeitern und Farmleitung, den farmeigenen Kindergarten und die



Johannes Schmid

Bio-Kompost ist wertvoll – und seine Herstellung eine Wissenschaft für sich

kargen südafrikanischen Böden so wichtigen Biokompost erzählte, das wurde nicht nur uns im fernen Südafrika eindrucklich vor Augen geführt, sondern das kann auch der Verbraucher hier in Deutschland über seinen Apfel erfahren – wenn dieser einen der Codes 200 bis 204 auf dem Nature & More – Sticker trägt und ihn damit als Erzeugnis von Mike Prevost ausweist. Ich habe mir vorgenommen, diese Einblicke auch meinen Schülern zugänglich zu machen und als anschauliches Beispiel für eine nachhaltige Produktion in der Landwirtschaft einzusetzen.

qualifizierte Ausbildung für die Angestellten, den selbst angelegten Stausee, die bewährte biologische Schädlingsbekämpfung und den Erosionsschutz sowie sein während langer Jahre des Forschens und Erprobens erarbeitetes Rezept für den auf den

EOSTA und Nature & More – eine kurze Geschichte

Nature & More ist eine niederländische Stiftung, die vor drei Jahren vom Unternehmen EOSTA, einem weltweit agierenden Importeur von Bio-Obst und –Gemüse, ins Leben gerufen wurde, um die Produktionsbedingungen ihrer Erzeuger für den Verbraucher transparent zu machen. Für sein Engagement wurde EOSTA aktuell für den vom Weltwirtschaftsforum in Davos ausgelobten „Public Eye Award 2007“ in der Kategorie „Unternehmen mit sozialer Verantwortung“ nominiert. Die von EOSTA vermarkteten Produkte stammen aus Europa, Ägypten, West- und Südafrika, der Karibik und Südamerika, China, sowie Australien und Neuseeland. Sie gelangen in Deutschland, dem größten europäischen Handelspartner der Firma, in einer wachsenden Zahl von Biosupermärkten und Handelsketten in die Regale. Um die Klimabelastung durch Produktion und Transport der gehandelten Bioprodukte zu kompensieren, erwirbt EOSTA CO₂-Emissionsrechte, die in nachhaltige Forst- und Energieprojekte investiert werden. So möchte man in Zukunft eine CO₂-Neutralität für die gesamte Wertschöpfungskette erreichen.

Dabei versteht sich EOSTA als „*Supply chain manager*“, der sich nicht auf den Handel allein beschränkt, sondern Betreuung und Begleitung über die ganze Wertschöpfungskette von der Bodenkultivierung bis in das Warenregal des Einzelhandels bieten will. So werden Farmen bei der Umstellung auf biologische Landwirtschaft begleitet, Ernten in Kooperation mit einer holländischen Bank vorfinanziert und ökologische Vielfalt und soziale Verantwortung in den Betrieben gefördert – aber auch gefordert. Auch über die Ergebnisse dieser Förderung erfährt der interessierte Verbraucher auf der Internetseite www.natureandmore.com, wo ein Bewertungssystem für jede Farm die aktuellen Entwicklungen dokumentiert.

Das Transparenzsystem von Nature & More gibt dem Käufer, der sich im Supermarkt für den Bio-Apfel aus Südafrika entschieden hat, nun die Möglichkeit, sich ein konkretes Bild vom Mehrwert seines Produkts zu machen. Gibt er auf der genannten Homepage den Zifferncode „201“ ein, so kann er seinen Royal-Gala-Apfel mit dessen Herkunftsort verbinden, die Geschichte der Erzeugerfarm erfahren, Mike und seine Apfelplantagen ebenso wie die Arbeiter mit ihren Familien zu Gesicht bekommen und sich darüber informieren lassen, was auf seiner Farm über die EU-Richtlinien für den Öko-Landbau hinaus für die Umwelt und die Lebensbedingungen der Arbeiter mit ihren Kindern getan wird.



Konventionelle und biologisch erzeugte Grapefruit – zum Anfassen, Kosten und Vergleichen

Johannes Schmid

Einsatzmöglichkeiten im Unterricht

Im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sind wir als Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert, das Thema „Nachhaltigkeit“ verstärkt in unseren Unterricht einzubeziehen. Dazu bietet insbesondere das Fach Geographie bzw. der Fächerverbund GWG zahlreiche Anknüpfungspunkte. Mit dem Transparenzsystem von Nature & More habe ich vor diesem Hintergrund Geographiestunden in Klasse

6 und 12 gestaltet. Sie werden dem gymnasialen Bildungsplan gerecht, nach dem die Schüler in der Lage sein sollen, Zusammenhänge in der landwirtschaftlichen Produktion, mögliche Umweltgefährdungen und zukunftsfähige Lösungswege darzustellen (Klassenstufe 6) sowie nachhaltiges wirtschaftliches Handeln zu erörtern und die Position als Konsument zu bewerten (Kursstufe).

Klasse 6: Lebensmittel Obst – Was? Wie? Woher? Zu welchem Preis?

Um den Unterricht in der Unterstufe so anschaulich wie möglich zu gestalten, habe ich mich über die Kontaktadresse der Homepage direkt mit Nature & More in Verbindung gesetzt und eine Kiste verschiedener Früchte mit den lila Stickern besorgt. Mit etwas Glück sind sie auch in einem Bio-Supermarkt in der Nähe zu haben. In einer ersten Unterrichtsstunde arbeiteten die Schüler dann in Partnerarbeit mit den Früchten. Der eine Partner erhielt eine konventionell erzeugte und der andere eine

Bio-Frucht, die mit dem Nature & More – Sticker versehen war. Sie wurden aufgefordert, ihre Früchte gemeinsam zu begutachten und zu vergleichen und durften diese natürlich auch zusammen verzehren. Nach Bekanntgabe der unterschiedlichen Preise hatten sie sich zu entscheiden, welches der beiden Produkte sie in einem Supermarkt kaufen würden und ihre Entscheidung zu begründen. In meiner Klasse entschieden sich die meisten Schüler für die Bio-Früchte. Dann wurde die Frage in den Raum gestellt, was man über das Bio-Obst wissen müsste, damit dieses den höheren Preis wert wären. Die von den Schülern genannten Kriterien wurden gesammelt und festgehalten, um sie in der zweiten Stunde in eine Internetrecherche einzubringen. Die Nennungen enthielten unter anderen die Forderungen:

Bio oder nicht bio? Ein zukünftiger Verbraucher vor der Kaufentscheidung

Johannes Schmid



„Das Obst soll nicht gespritzt worden sein“, „es soll ohne Chemie angebaut worden sein“, „es soll der Umwelt nicht schaden“, „Wir wollen wissen woher es kommt“ und „die Arbeiter sollen fair behandelt werden“.

Für die Internetrecherche gingen die Schüler auf die Nature & More – Startseite und gaben „ihren“ Code von „ihrem“ Sticker ein, um mit Hilfe der angebotenen Informationen „ihre“ Erzeugerfarm kennen zu lernen. Ziel ist der Recherche ist es, nach Möglichkeit herauszufinden, ob die aufgestellten Forderungen in diesem konkreten Fall erfüllt werden.

Die beiden Stunden stießen auf großes Interesse und für die Schüler wurde das abstrakte Thema Nachhaltigkeit so anschaulich und im wahrsten Sinne des Wortes greifbar.



Vom realen Produkt zum virtuellen Farmbesuch: eine Schülerin recherchiert zur Herkunft „ihrer“ Frucht



Lebensmittel Obst (Teil 2)
 Die Herkunft auf dem Prüfstand
 (www.natureandmore.com)

 Mein Obst:	Code-Nr: 
Herkunftsland:	Lage der Farm:
Besonderheiten der Farm: Anbauprodukte: Geschichte: Besitzer: Arbeiter: Sonstiges:	
Unsere Kriterien: „Die Frucht soll...“ - - - - -	Überprüfung der Kriterien:
Meine Kaufentscheidung habe ich beibehalten. / habe ich geändert. kurze Begründung:	
Das Informationsangebot von Nature & More find ich :	

Oberstufe: Nachhaltigkeit und Transparenz in der Produktion biologischer Lebensmittel

Auch Oberstufenschüler ließen sich mit einer schmackhaften Frucht in der Hand leicht zur Internetrecherche motivieren. Nach einer Klärung von Herkunft und Bedeutung des Begriffs Nachhaltigkeit wird die Frage nach den Produktionsbedingungen der vorliegenden Früchte offen formuliert. Entsprechend ausführlich gestaltet sich die Besprechung der Ergebnisse, die systematisch z.B. nach den Kategorien Ökonomie/Wirtschaftlichkeit, Ökologie/Umweltverträglichkeit und Soziale Verantwortung festgehalten werden. Die Bewertung und kritische Hinterfragung der Informationen durch die Einzelnen sollte in einer Diskussion münden, in der vermutlich auch die Frage auftauchen wird, ob es ökologisch sinnvoll sein kann, Bio-Obst über Tausende von Kilometern aus Übersee zu importieren. Hierzu liefert Nature & More neuerdings die notwendigen Daten: Über die Zifferncodes erhält man zu jedem Produkt auch die berechneten CO₂-Emissionen je Kilogramm Ware für Transport und Lagerung. Für unseren Bio-Apfel aus Südafrika beispielsweise ergibt dies einen Wert von 159 Gramm. Daran könnte sich eine vertiefte Recherche zum Ansatz des CO₂-Ausgleichs für klimabelastende Aktivitäten anschließen, wie ihn EOSTA verfolgt. Nach Rücksprache sind meiner Erfahrung nach Mitarbeiter von Nature & More gerne bereit offen gebliebene Fragen zu beantworten.

Die Arbeitsaufträge für einen Kurs könnten folgendermaßen aussehen: Nachhaltigkeit und Transparenz in der Produktion biologischer Lebensmittel

Aufgaben:

Recherchieren Sie Herkunft und Produktionsbedingungen der vorliegenden Frucht anhand des Zifferncodes unter www.natureandmore.com.

Bewerten Sie die dort angebotenen Informationen vor dem Hintergrund der **Nachhaltigkeit**. Versuchen Sie auch Schwachstellen aufzudecken.

*(Zum Begriff: Wer **nachhaltig** handelt, befriedigt seine Bedürfnisse mit den heute vorhandenen Ressourcen so, dass diejenigen zukünftiger Generationen nicht gefährdet werden. Ein solches Handeln ist wirtschaftlich (auf Dauer Gewinn bringend), sozial (Benachteiligungen vermeidend) und ökologisch (die Umwelt bewahrend).)*

Kann das Transparenzsystem von Nature & More zu einer höheren Akzeptanz von Bio-Lebensmitteln unter den Verbrauchern führen? Begründen Sie Ihre Meinung.

Fazit

Die Kennzeichnung von Lebensmitteln mit dem Ziel einer einfachen Rückverfolgbarkeit seiner Produktionsbedingungen ist in unseren Supermärkten eine Seltenheit. Aber gerade bei Bio-Lebensmitteln macht sie sehr viel Sinn, denn sie gibt dem interessierten Verbraucher Auskunft über den Mehrwert, der einen höheren Preis rechtfertigt. Er wird umfassend informiert und kann bewusster Kaufentscheidungen treffen, die ihrerseits Einfluss auf den Markt haben. Über das Förder- und Partnerschaftskonzept von Nature & More unterstützen sie durch ihr Interesse die nachhaltige Entwicklung der Erzeugerfarmen, die nicht selten in Entwicklungs- und Schwellenländern liegen.

Nature & More – Sticker auf Bio-Obst ist bislang eine Randerscheinung. Einmal darauf aufmerksam geworden habe ich sie allerdings inzwischen immer wieder einmal sowohl im Bio-Laden als auch im Warenregal von Aldi entdeckt. Ob sich das Transparenzsystem bewährt und in Zukunft verstärkt eingesetzt wird, bleibt abzuwarten. Im Augenblick jedoch lässt es sich für einen motivierenden Unterricht nutzen. Dabei muss es kein Geheimnis bleiben, dass hinter der formal unabhängigen Stiftung Nature & More das privatwirtschaftliche Unternehmen EOSTA steht. Desse Engagement in Sachen Nachhaltigkeit überzeugt und zeigt auch Schülern, dass sich wirtschaftlicher Erfolg und verantwortungsvolles Handeln vereinbaren lassen.

Aus den Stiftungsgremien und den Schulen

Stiftungsrat

Im Alter von 78 Jahren verstarb am 1. September 2007 **Mutter Maria Angela Weis**, die Superiorin der Augustiner Chorfrauen in Offenburg. Als Vertreterin des ehemaligen Trägers der Klosterschulen Unserer Lieben Frau in Offenburg war Mutter Angela seit 2005 Mitglied des Stiftungsrats der Schulstiftung.

Den Klosterschulen war sie ihr Leben lang eng verbunden. Sie besuchte die seinerzeitige Ordensschule als Schülerin, legte dort ihre Profess ab und war nach ihrer Lehrerausbildung viele Jahre als Lehrerin und Leiterin der Förderschule für Spätaussiedlerinnen sowie Internatsleiterin in herausgehobener Verantwortung engagiert tätig. Beim Gottesdienst vor der Beerdigung kam die hohe Anerkennung, die ihre Arbeit sowohl im Orden, in kirchlichen als auch im kommunalen Bereich gefunden hat, eindrucksvoll zum Ausdruck.

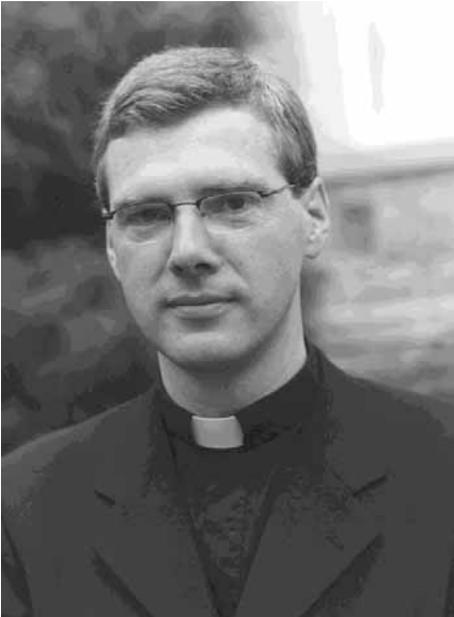


Superiorin Maria Angela Weis

Zur Nachfolgerin von Mutter Angela als Superiorin der Augustiner-Chorfrauen wurde **Sr. Martina Merkle** gewählt, die bereits von 2001 bis 2005 den Orden im Stiftungsrat der Schulstiftung vertreten hat.



Superiorin Mutter Martina Merkle (rechts) und ihre Assistentin StD Dorothea Benz



Pater Dr. Heiner Wilmer SCJ

Ebenfalls neu im Stiftungsrat ist **Pater Dr. Heiner Wilmer SCJ** der neue Provinzial der Deutschen Ordensprovinz der Herz-Jesu-Priester er folgt **Pater August Hülsmann** nach. Pater Wilmer ist ausgebildeter Gymnasiallehrer für Katholische Religion und Geschichte und hat von 1998 bis 2007 das Gymnasium Leonium in Handrup geleitet.



Sr. Gabriele Löffler

Als Nachfolgerin von **Provinzoberin Sr. Magdalene König** von den Schwestern des Heiligen Franziskus in Erlenbad, die seit 1999 Mitglied des Stiftungsrates war, wurde **Sr. Gabriele Löffler** gewählt. Sie nimmt somit auch den Sitz der Kongregation im Stiftungsrat ein. Den ausgeschiedenen Stiftungsräten gilt ein herzliches Dankeschön für ihre engagierte Arbeit im Interesse der ehemals von ihnen getragenen Schulen, den neuen Stiftungsräten herzlichen Dank für die Bereitschaft zur Übernahme dieser Aufgabe!



StR Ralph Schwörer

Wechsel im Amt des stellvertretenden Stiftungsdirektors

Zum Nachfolger von **StD Martin Sumbert** als stellvertretender Stiftungsdirektor wurde **Ralph Schwörer** vom Stiftungsrat gewählt. Ralph Schwörer ist Gymnasiallehrer für Mathematik und Physik und war die letzten sieben Jahre als Lehrer mit vollem Deputat am Kolleg St. Sebastian in Stegen tätig, wo er auch Stunden- und Vertretungsplan betreute. Er wird als stellvertretender Stiftungsdirektor im Stiftungsvorstand mitarbeiten und in enger Anbindung an den Direktor Aufgaben im Bereich der Bedarfsplanung und –versorgung der Schulen übernehmen, sowie Kontakte zu den Schulen und den Eltern- und Mitarbeitergremien pflegen. Zu seinen Aufgaben gehören Schulbesuche sowie Unterrichtsbesuche vor allem im Bereich der Mathematik sowie der Naturwissenschaften. Darüber hinaus wird er den Stiftungsdirektor vertreten und in der Stiftungslehrerfortbildung und bei Bewerbergesprächen mitarbeiten. Um

den direkten Erfahrungsbereich der unterrichtlichen Praxis auch in die Arbeit einbringen zu können, hat er weiterhin ein Deputat von sechs Wochenstunden am Kolleg St. Sebastian in Stegen. An seiner eigenen Schule wird er nicht in der Dienst- und Fachaufsicht tätig werden. Ein wichtiger Schwerpunkt seiner Arbeit ist die Betreuung des ökologischen Themenbereiches in der Schulstiftung und die Beratung der Schulen im EDV-Bereich. Wir wünschen Ralph Schwörer alles Gute bei seiner verantwortungsvollen Aufgabe.



OstD Dr. Franz Kuhn und OstD Ulrich Amann

Leitungswechsel zum Schuljahr 2007/2008

St. Raphael-Schulen/Gymnasium Heidelberg

Mit Erreichen der Altersgrenze trat OstD Dr. Franz Kuhn nach mehr als 25 Jahren in der Verantwortung als Schulleiter des Gymnasiums der St. Raphael-Schulen Heidelberg in den Ruhestand. 1942 in Heidelberg geboren legte er am Kurfürst-Friedrich-Gymnasium Heidelberg seine Reifeprüfung ab und studierte dann in Heidelberg und Freiburg Deutsch, Latein, Theologie, Philosophie und Griechisch. 1973 wurde Franz Kuhn promoviert und begann das Referendariat für das Lehramt an Gymnasien. Bereits während des Referendariats nahm er seine Unterrichtstätigkeit an den St. Raphael-Schulen auf. 1982 wurde er zum Leiter des Gymnasiums bestellt und erhielt den Titel Oberstudienleiter. Unter seiner Leitung wurde die Koedukation am Gymnasium eingeführt. Das Gymnasium der St. Raphael-Schulen war – von Dr. Kuhn entschieden befürwortet – auch eine der ersten Pilot-schulen für das 8-jährige Gymnasium.

Dr. Kuhn ist es zu verdanken, dass von den Erfahrungen dieses Versuches wichtige Impulse für die ganze Schulstiftung gewonnen werden konnten. Entscheidend war OstD Dr. Kuhn auch an der Entstehung des COMPASSION-Projekts beteiligt, das zu einem Markenzeichen der Stiftungsschulen geworden ist. Sein außerordentliches Interesse für alle bildungspolitischen Themen und die breit angelegte Förderung von Leistungsträgern an der Schule waren Merkmale seiner engagierten Leitungstätigkeit am weit über den Heidelberger Raum hinaus renommierten Gymnasium der St. Raphael-Schulen. In seinem Einsatz für die gute sachliche und räumliche Ausstattung der Schule leitete ihn, wie bei anderen Grundsatzfragen auch, der Blick auf den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin sowie die Orientierung am biblisch-christlichen Gottes- und Menschenbild als Leitschnur für die tägliche Arbeit.



Stiftungsdirektor Scherer mit Ehepaar Kuhn

2006 konnte Dr. Kuhn sein 40-jähriges Dienstjubiläum und mit der Schule das 75-jährige Bestehen feiern.

Für seinen unermüdlichen Einsatz in den 33 Jahren seiner Lehr- und Leitungstätigkeit ist die Schulstiftung OstD Dr. Kuhn zu großem Dank verpflichtet.

Mit Beginn des Schuljahres 2007/2008

hat **OstD Ulrich Amann** die Leitungsverantwortung am Gymnasium der St. Raphael-Schulen übernommen. Nach seinem Zweiten Staatsexamen in den Fächern Deutsch und Katholische Religion war er als Lehrer am Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium Eppelheim und an der Internationalen Gesamtschule Heidelberg sowie am Helmholtz-Gymnasium tätig. Darüber hinaus wurde er zum

Fachberater beim Regierungspräsidium Karlsruhe für das Fach Deutsch bestellt.



Gottesdienst zur Verabschiedung von Dr. Kuhn

Einführung von Anke Weinandy

Heimschule Kloster Wald

Zum Ende des Schuljahres 2006/2007 wechselte **Internatsleiterin Helga Dannbeck** nach 8 Jahren in der verantwortungsvollen Tätigkeit für das Internat der Heimschule Kloster Wald an die neu gegründete katholische Don-Bosco-Schule Rostock und kehrte damit in ihren ursprünglichen Beruf als Lehrerin für Deutsch und Biologie zurück. Schon von 1997 bis 1998 arbeitete sie als Erzieherin in Wald, um nach einer Station als Lehrerin an der Internationalen Deutschen Schule Djakarta in Indonesien 1999 das Amt der Internatsleiterin zu übernehmen. In dieser Aufgabe hat sich Helga Dannbeck aufgrund ihrer fachlichen und pädagogischen Kompetenz und Konsequenz Respekt und Anerkennung erworben. Ihr außergewöhnliches persönliches Engagement prägte das Internat und gab den ihr anvertrauten Kindern und Jugendlichen wichtige Impulse für ihr Leben.

*Stiftungsdirektor Scherer,
Internatsleiterin Dannbeck*



Schulstiftung Freiburg





„Großer Bahnhof“

Schulstiftung Freiburg



Der Chor begrüßt die neue Internatsleiterin



*Der Konvent:
Stütze für Schule
und Internat*

Wir sind Internatsleiterin Dannbeck für ihre jahrelange engagierte Arbeit sehr dankbar und wünschen ihrer Aufbauarbeit an der katholischen Schule in Rostock alles Gute und Gottes Segen.

Zur Nachfolgerin als Internatsleiterin wurde **Anke Weinandy** bestellt, die über breite Internatserfahrung verfügt und vor ihrer Bestellung zur Internatsleiterin Internatserzieherin am Kolpinghaus in Mainz gewesen ist.

St. Ursula-Gymnasium Freiburg

Nach 25 Jahre in der verantwortungsvollen Aufgabe als stellvertretender Schulleiter wurde **StD i.K. Hans Rudolph** zum Ende des Schuljahres 2006/2007 in den Ruhestand verabschiedet. Hans Rudolph war über mehr als 38 Jahre eine anerkannte und geschätzte Lehrerpersönlichkeit, die sich mit der Schule identifizierte, die Schülerinnen mit hervorragendem Sachwissen und hohem persönlichen Einsatz im Fachunterricht begleitete, dem aber die Vermittlung einer christlichen Glaubens- und Wertorientierung als Rüstzeug für ein glückendes mündiges Leben ebenso wichtig war. Dank und Anerkennung der Schulstiftung für ein weit überdurchschnittliches Engagement verbinden sich mit den besten Wünschen für einen aktiv gestalteten neuen Lebensabschnitt.



Pater Paulus Kocios beim Dankgottesdienst

Zum Nachfolger als stellvertretender Schulleiter wurde StD Martin Sumbert bestellt, der nach Jahren der Unterrichtstätigkeit an Freien Schulen innerhalb und außerhalb der Schulstiftung von 2002 bis 2007 als stellvertretender Stiftungsdirektor mit außerordentlicher Kompetenz und Engagement tätig war und in dieser Aufgabe viele Impulse für die Stiftungsschulen gegeben hat.

Wir wünschen allen, die zu Beginn des Schuljahres 2007/2008 in eine neue Leitungsverantwortung gekommen sind, für ihre verantwortungsvolle Aufgaben alles Gute, eine glückliche Hand und Gottes Segen.

Dietfried Scherer



StD Martin Sumbert

Schulstiftung Freiburg

Streitschlichterinnen an der Mädchenrealschule an den St. Ursula-Schulen in Freiburg



Andrea Ebel

Das Team der Streitschlichterinnen an den St. Ursula-Schulen

Dreizehn Schülerinnen der neunten und zehnten Klasse der Mädchenrealschule in Freiburg wurden am Montag, den 22. Oktober diesen Jahres, am St. Ursula-Tag, im Anschluss an den Schulgottesdienst in ihr neues Amt als Streitschlichterinnen eingeführt.

In jeder großen Pause werden sie künftig ihren Mitschülerinnen bei der Suche nach guten Lösungen in Konflikten hilfreich zur Seite stehen. Streitschlichtung ist ein ritualisiertes Verfahren der Konfliktlösung: Die Schlichterinnen lassen sich aus einer neutralen Warte zunächst die Sichtweisen beider Streitparteien genau berichten. Im weiteren Gespräch ergründen sie die jeweils darunter liegenden verletzten Gefühle und Bedürfnisse der Streitenden. Wenn der Konflikt

verstanden und verständlich gemacht werden konnte, wird nach einvernehmlichen Lösungen gesucht.

Die Streitparteien sammeln in schriftlicher Form, welche Wünsche der Wiedergutmachung sie an den andern haben und was sie selbst zu tun bereit wären, damit der Streit beendet werden kann. Danach wird Übereinstimmung gesucht, ausgehandelt und schriftlich vereinbart. Beide Parteien

gehen somit als Gewinner aus dem Streit.

Streitschlichtung ist inzwischen an vielen Schulen etabliert und hat sich als probates Mittel zum Erwerb sozialer Kompetenzen und als wertvoller Beitrag für eine gute Schulkultur erwiesen. Die Ausbildung der Schülerinnen ab der 8. Klasse ist anspruchsvoll und erfolgt in der Regel als mehrtägiges Seminar mit anschließender AG.

Andrea Ebel
IN VIA Sozialpädagogische Beratung
an den St. Ursula - Schulen
Hildastr. 41
79102 Freiburg
0761- 707-2345
beratung@st-ursula-schulen.de
www.st-ursula-schulen.de
www.invia-freiburg.de

Klasse 9a des St.-Dominikus-Gymnasiums gewinnt den 1. Preis beim Online-Quiz zum Thema Klimawandel

Beim Online-Klima-Quiz von WWF und BildungsCent e.V. hatten sich im März 2007 über 160 Schulen aus ganz Deutschland um eine Teilnahme beworben (www.bildungscent.de/klimaquiz.html). Unter den 32 ausgelosten Klassen - zwei aus jedem Bundesland - konnte auch die 9a des St.-Dominikus-Gymnasiums an diesem Quiz teilnehmen.

Zur Vorbereitung beschäftigten sich die Schülerinnen im NwT-Unterricht mit dem Kyoto-Protokoll, Kohlendioxid-Emissionen und erneuerbaren Energien. In der ersten Runde am 23. März 2007 ging es gegen 13 Klassen mit Acht- und Neuntklässlern aus ganz Deutschland um den Einzug ins Finale. Dabei galt es, bei 30 Fragen aus vier möglichen Antworten möglichst schnell die richtige zu finden. 26 von 30 Fragen konnten von der Klasse richtig beantwortet werden. Zusätzlich wurden 10 Aufgaben am schnellsten gelöst, dadurch bekam die Klasse weitere 10 Bonuspunkte gutgeschrieben und gewann diese Runde mit deutlichem Vorsprung.

Damit war die Finalrunde am 25.4.2007 erreicht, in der man gegen die anderen Vorrundengewinner antreten musste. Dies waren die Klasse 9 der Regionalen Schule Untermosel aus Kobern-Gondorf und die Klasse 8b der Realschule Sinstorf in Hamburg.

In der Finalrunde sollten die Fragen deutlich schwerer sein, aber die Schülerinnen hatte jetzt der Ehrgeiz richtig gepackt und sie bereiteten sich, auch

außerhalb des Unterrichts, intensiv auf das Finale vor. Zusätzlich informierten sie sich mit dem Oscar-prämierten Film „Eine unbequeme Wahrheit“ von Al Gore über weitere interessante Aspekte zum Thema.

In der spannenden Endrunde wurden dann 24 von den 30 Fragen richtig beantwortet und bei 15 Fragen war man auch am schnellsten. Mit 39 Punkten stand die 9a als Sieger des Wettbewerbs fest und durfte sich auf eine Klassenreise in die Alpen freuen. Diese Reise stand unter der Schirmherrschaft des Bundesumweltministers Sigmar Gabriel und wurde auch vom Bundesumweltministerium in Berlin organisiert. Die Ankündigung, dass wir Herrn Gabriel auf der Reise treffen sollten, ließ sich

Teamname	Richtige Antworten	Bonuspunkte	Gesamtpunktzahl
St. Dominikus-Mädche	24	15	39
Regionale Schule Kobs	8	3	12
Sinstorf	21	10	31

Das Gewinner-Team:
St. Dominikus-Mädchen

Impressum

Online-Klima-Quiz des WWF

aber leider angesichts des vollen Terminkalenders des Ministers nicht realisieren. Klimareise in die Schweiz vom 25. bis 28. September 2007

Am Dienstag, den 25. September war es endlich soweit. 21 Schülerinnen der Klasse 10a stiegen zusammen mit Klassenlehrerin Frau Wittek und NwT-Lehrer Herr Oesterle in den Bus und waren gespannt, was die folgenden vier Tage bringen sollten.

Das erste Ziel der Reise war Zürich. An der ETH Zürich (Eidgenössische Technische Hochschule) hörten wir in drei Vorträgen von Wissenschaftlern des Instituts für Atmosphäre und Klimawissenschaft das Aktuellste zum Thema Klimawandel. Der Vortrag von Hannah Joos mit dem Thema „Treibhausgase, Aerosole und der Klimawandel“ knüpfte am Vorwissen der Schülerinnen an und bot dann in Bezug auf die Aerosole interes-

sante, aktuelle Informationen zur Wirkung dieser Stoffgruppe in der Atmosphäre. Im zweiten Vortrag von Peter Brockhaus ging es um „Extreme Wetterereignisse in Europa“ und deren Zusammenhang mit dem Klimawandel. Der dritte Vortrag von Andreas Aschwanden stimmte uns auf unser Besichtigungsprogramm der nächsten Tage ein. Auf die Frage „Was ist ein Gletscher?“ gab er uns interessante Antworten und beschrieb den „Einfluss des Klimawandels auf Gletscher“. Alle Vorträge waren sowohl inhaltlich als auch in der Art der Präsentation sehr gut gestaltet und damit lehrreich für die Schülerinnen.

Nach kurzer Pause in der Cafeteria der Universität ging es dann weiter in Richtung Rhonetal. Der Himmel wurde immer dunkler und auf dem Weg über den Furkapass ging der Regen in dichtes Schneetreiben über. Trotzdem erreich-

ten wir sicher und pünktlich Mörel im Rhonetal. Die Seilbahn brachte uns in ca. 15 Minuten zur Riederalp, von hier trennte uns, wie wir schon wussten, ein halbstündiger Fußmarsch von der gebuchten Unterkunft. Was wir nicht wussten: der Weg führte steil bergan und stellte am Ende



Im Pro-Natura-Zentrum Aletsch



Wanderung entlang des Aletschgletschers

eines langen Tages mit den Rucksäcken auf dem Rücken doch einige Anforderungen an unsere Kondition. Im Hotel Riederfurka konnten wir uns aber bei einem leckeren Abendessen wieder zu Kräften bringen.

Am Mittwoch besichtigten wir die Ausstellungen im Pro Natura Zentrum Aletsch in der Villa Cassel. Hier gab es interessante Informationen über das UNESCO-Weltnaturerbe-Gebiet Jungfrau-Aletsch-Bietschhorn unter anderem in einer Tonbildschau über den Aletschgletscher und den Aletschwald. Eine zweite Ausstellung war dem Murmeltier gewidmet.

Am Donnerstag sollte eigentlich der Höhepunkt der Reise stattfinden, die Überquerung des Aletschgletschers in Begleitung eines erfahrenen Bergführers. Ein Blick aus dem Fenster am frühen Morgen verhiß aber schon nichts Gutes und um 8.00 Uhr sagte der Berg-

führer die Gletscherüberquerung ab. Bei gut zwanzig Zentimeter Neuschnee und relativ schlechter Sicht war dieses Vorhaben zu gefährlich. Nun fand die Wanderung eben entlang des Aletschgletschers statt. Mehr als fünf Stunden waren wir im Tiefschnee im Aletschwald unterwegs und erhielten dabei interessante Informationen von Daniel Thomas vom Pro Natura Zentrum. Wir wanderten auf den Seitenmoränen, die der Gletscher vor 10.000 Jahren am Ende der Eiszeit und vor etwa 150 Jahren bei seiner letzten großen Ausdehnung zurückgelassen hatte. Wir lernten die typischen Pflanzen im Gletschergebiet kennen, wobei die Seitenmoräne vom letzten Hochstand des Gletschers um 1860 als scharfe Vegetationsgrenze sichtbar ist. Zum Gletscher hin sind Pionierpflanzen wie Birken und Lärchen zu erkennen. Dort, wo sich der Gletscher schon vor mehr als 500 Jahren zurückgezogen hat, haben sich inzwischen Arven als typische



Gletscherhöhle im Rhonegletscher

Nadelbäume dieser Region und ein Altbestand von Lärchen angesiedelt. Mittem im Aletschwald stießen wir auf die Reste eines Kalkofens, in dem früher Kalkstein gebrannt wurde, der vom Aletschgletscher aus dem Jungfraugebiet herantransportiert wurde. Der gebrannte Kalk wurde dann von Maultieren über steile Pfade in die Bergdörfer transportiert, wo er als Baumaterial Verwendung fand. Vom Gletscher selbst,

wie auch von den Bergen der Umgebung, bekamen wir wegen der schlechten Sicht leider fast nichts zu sehen. Am frühen Nachmittag waren wir dann zurück in der Unterkunft und erholten uns für den Rest des Tages vom anstrengenden Fußmarsch. Am Abend konnten wir dann mit einem zünftigen Käsefondue unsere Kraftreserven wieder auffrischen.

Auf der Rückfahrt am Freitag machten wir am Furkapass noch einem Abstecher in eine Gletscherhöhle im Rhonegletscher. Auch hier wieder trübes Wetter und schlechte Sicht auf dem Weg zur Höhle, aber in der Höhle beeindruckte uns die hellblaue Farbe des Gletschereises. Als wir den Furkapass dann überquert hatten, konnten wir unter strahlend blauem Himmel doch noch die verschneiten Berge sehen.

Sicher und pünktlich erreichten wir am Abend Karlsruhe und konnten auf eine interessante und lehrreiche Fahrt zurückblicken. Auch an dieser Stelle möchten wir uns bei den Damen und Herren des Bundesumweltministeriums und bei Minister Gabriel für die Reise und deren Organisation bedanken.

Siegfried Oesterle

Impressionen vom 1. Musikfestival der Schulstiftung an der Heimschule Lender vom 9. bis 10. November 2007

In den letzten Jahren bildeten das Theaterfestival und die Teilnahme am Projekt „Euroscola“ des Europaparlaments in Straßburg Gelegenheiten dafür, dass sich Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Stiftungsschulen mit den Lehrkräften der Fächer Deutsch und Geschichte/Gemeinschaftskunde begegnen konnten.

Am 9. und 10. November wurde diese Reihe der Begegnungen mit dem Musikfestival der Stiftungsschulen fortgesetzt. Nach fast einem Jahr Vorlauf konnten sich Kolleginnen und Kollegen der Musikfachschaften am Freitagabend im Rahmen einer Fortbildung im Seminar St. Pirmin austauschen und Kontakte knüpfen.

Am Samstag eröffneten dann um 9h30 in der Heimkirche Stiftungsdirektor Scherer, StD Rohrer und der Schulleiter der Heimschule Lender, OStD Dr. Müller das Musikfestival. Bis in den frühen Abend hinein führten die Musiker und Sänger der Stiftungsschulen in Kirche und Aula ein Programm auf, das hohe Qualität in ganz unterschiedlichen Stilrichtungen bot. Die Aufführenden waren zugleich auch Zuhörende und das mit großem Jubel über die Vorträge. Um 17h30 endete das Festival wieder in der Heimkirche mit dem gemeinsamen Kanon "All praise to thee, my God". Ein ausführlicher Rückblick ist für das nächste FORUM-Schulstiftung geplant.

Stefan Gönzheimer

Begrüßungsansprache von Stiftungsdirektor Dietfried Scherer:

Liebe Schülerinnen und Schüler, sehr geehrte Eltern, sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

es ist ein ganz besonderes Ereignis, was uns heute hier zusammenführt. Erstmals treffen sich Schülerinnen und Schüler der Stiftungsschulen zu einem Musikfestival. Aber nicht nur das Ereignis ist etwas Besonderes, auch Ihr seid etwas Besonderes. Ihr seid Schülerinnen und Schüler: das ist noch nichts Besonderes, aber Ihr seid Schülerinnen und Schüler an Freien Schulen, Ihr seid Schülerinnen und Schüler einer katholischen Schule. Ihr seid alle Schülerinnen und Schüler von Stiftungsschulen der Erzdiözese Freiburg. All diese Schulen haben ein eigenes Profil, eine eigene Atmosphäre. Eure Eltern oder Ihr habt Euch aus freien Stücken dazu entschieden, diese Schule zu wählen. Zum Profil der Schulen der Schulstiftung gehört es, dass nicht nur eine ausgezeichnete fachliche Ausbildung für einen Beruf vermittelt werden soll, sondern dass all das, was zum Menschen gehört und was den Menschen zum Menschen macht, im Blick ist und eine Rolle spielt, und nicht nur das, was vordergründig unmittelbar nützlich ist. Wenn wir in der Menschheitsgeschichte ganz weit zurückgehen, wird jedem klar, dass die Steinzeitmenschen jagen mussten, um ihr Überleben zu sichern. Wes-



*Big-Band St. Raphael-
Gymn. Heidelberg*



*Eröffnung in der
Heimkirche*



*Ritter Rost aus
Mannheim*

*Streicherklasse aus
Ettenheim*



*Die gefüllte Aula der
Heimschule Lender*

*Chor der
St. Ursula-Schulen Villingen*



halb aber haben sie eines Tages begonnen zu singen? Das Singen und die Musik dienen keinem unmittelbaren Zweck und doch kommt es tief aus dem Menschen und gehört zum Menschen. Die Musik verbindet uns mit dem Himmel, und insofern ist es ein schönes Zeichen, dass unsere Eröffnungsveranstaltung hier in der Kapelle der Heimschule stattfindet. Die Theologen wissen, dass man mit Aussagen über den Himmel vorsichtig sein muss und dass man eher sagen kann, wie er nicht ist. Ich bin recht sicher, dass im Himmel keine Reden gehalten werden, aber er wird von dem erfüllt sein, was uns im Erleben von Musik bewegt.

Von fast allen Stiftungsschulen, von Mannheim bis Freiburg und Sigmaringen sind Chöre und Instrumentalmusiker gekommen, sodass über 600 Musiker ein buntes Festival feiern können. Ein Festival, in dem klassische Musik, moderne Musik, Pop, geistliche Musik und Eigenkompositionen aufgeführt werden; ein Festival mit Begegnungsmöglichkeiten zwischen Jung und Alt, zwischen Anfängern und Profis, zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und Eltern. Die Musiklehrerinnen und -lehrer haben bereits im Rahmen dieses Festivals eine hochkarätige Fachfortbildung besuchen können und bis spät in die Nacht Fachgespräche geführt, die dafür sorgen, dass Impulse von einer Schule zur anderen weiter gegeben werden können.

Alle eint im gemeinsamen Tun die Freude, in der Weltsprache Musik eine Brücke zum Anderen zu schlagen, die unabhängig ist von all dem, was uns sonst unterscheidet. Neues kennen zu lernen ist die Chance eines Festivals.

Eine Veranstaltung dieser Größe ist eine Herausforderung an die Organisatoren und vor allem sehr viel Arbeit! Wir treffen uns hier an einem Samstag, der sonst zum Freizeitbereich gehört. Ich möchte deswegen allen, die zum Gelingen dieses Festivals beigetragen haben, ein ganz herzliches Dankeschön sagen. Stellvertretend gilt mein Dank allen Musiklehrerinnen und Musiklehrern an den Schulen, die dieses Festival erst möglich gemacht haben. Namentlich möchte ich Herrn StD Rohrer von der Heimschule Lender nennen, der die Vortorgorganisation maßgeblich bewältigt hat und Herrn StD Dr. Gönzheimer, der auf Stiftungsebene die Fäden zusammengehalten hat.

Bei einem Musikfestival darf nicht zuviel geredet werden! Deswegen schließe ich hier; das Singen und Musizieren könnt Ihr viel besser! Deswegen: allen ein herzliches Dankeschön für das Kommen und viel Freude am gemeinsamen Musizieren!

Neues auf dem Markt der Bücher

Ulrich H.J. Körtner/ Marianne Popp (Hg.):

Schöpfung und Evolution – Zwischen Sein und Design – Neuer Streit um die Evolutionstheorie

Wien 2007, ISBN 978-3-205-77644-4, 261 Seiten geb. EUR 29.90

Die interessante und informative Veröffentlichung geht auf ein „philosophisch-theologisch-biologisches Seminar“ zurück, das im Wintersemester 2006/2007 an der Universität Wien stattgefunden hat. Dort haben renommierte Vertreter aus Biologie, Physik, Philosophie und Theologie über die zentrale Frage diskutiert: „Folgt die Evolution einem göttlichen Plan oder dem blinden Zufall?“ Weitere Fragen schließen sich an: Wie gut fundiert ist die Evolutionstheorie? Ist der Schöpfungsglaube inzwischen durch die heutigen Naturwissenschaften widerlegt? Aus der Sicht der katholischen Theologie spielt die kontrovers diskutierte „Intelligent-Design-Theorie“ eine entscheidende Rolle. Diese Theorie ist 1991 am „Discovery Institute“ veröffentlicht worden. Der Präsident des Instituts ist heute Bruce Chapman. Besondere Beachtung haben auch die Veröffentlichungen des Wiener Kardinals Christoph Schönborn über „Ziel und Zufall? - Schöpfung und

Evolution aus der Sicht eines vernünftigen Glaubens“ (2007) gefunden. Die vier Kapitel des vorliegenden Berichts sind folgenden Themen zugeordnet worden: Fakten und Probleme von Evolution und Evolutionstheorie - Schöpfungsglaube und Evolutionstheorie unter Einbeziehung der Kosmologie - Evolutionäre Ethik und Erkenntnistheorie unter Berücksichtigung der Bioethik. Besonders hervorzuheben ist, dass jeder Experte seine Theorien, Modelle, Konzepte und Thesen so dargestellt hat, dass sie möglichst allgemeinverständlich sind und damit vielen Leserinnen und Lesern zugänglich bleiben. Für vertiefende Studien sind die umfassenden und aktuellen Literaturhinweise sehr hilfreich, die am Schluss jedes Beitrags stehen. Leserinnen und Leser, die sich rasch informieren wollen, werden die jeweiligen Zusammenfassungen mit Interesse studieren.

Die zusammenfassende Würdigung des Werkes erlaubt nur exemplarische und punktuelle Hinweise auf wenige markante Aussagen. Einer der Autoren vergleicht die „Evolution mit einem Spontantheater“. In diesem Theaterstück sind die Rollen nicht vorgeschrieben. Es gibt keinen lenkenden Regisseur. Vielmehr entstehen in der Interaktion der Darsteller spontan neue Rollen und es treten immer neue Akteure hinzu. Das Theaterstück hat auch keinen Autor, sondern wird vielmehr als „Gemeinschaftsleis-

„tung der Akteure“ hervorgebracht. Ab und zu wird nach dem Umräumen auf der Bühne (erdgeschichtliche Katastrophen) ein neuer Akt gespielt. Einige Kulissen und Akteure werden ausgetauscht, aber das Spiel geht immer weiter!

Die Evolution ist nicht ziel- oder zweckorientiert. Sie erfolgt „ungeplant und ungesteuert“. An diesen Feststellungen entzündet sich die theologische Diskussion. Aus der Sicht der philosophischen Anthropologie sind die Beiträge zur „Evolutionären Ethik“ (EE) besonders interessant. Die Theorie kreist um den „reziproken, verwandtschaftlichen und sozialdarwinistischen“ Egoismus und Altruismus. In diesen Kontext gehört auch die Beschäftigung mit der Pflichtethik, Gesinnungsethik und Verantwortungsethik. An dieser Stelle kann auch die Auseinandersetzung zwischen dem „altruistischen Altruismus“ und dem „egoistischen Altruismus“ erwähnt werden. Der bekannte kanadische Stressforscher Hans Selye stellt in seinen „Lebensregeln zum Stress-Syndrom“ fest, dass der altruistische Altruismus aus der Sicht der Evolutionstheorie eine Überforderung des Menschen bedeutet. Die Maxime des altruistischen Altruismus lautet: „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“. Diese Maxime widerspricht dem immanenten Lebenswillen (Selbsterhaltung) jedes Lebewesens, einschließlich des Menschen. Hingegen ist der egoistische

Altruismus sowohl aus der Sicht des Stress-Syndroms als auch aus der Perspektive der Evolutionären Ethik „human“ – die Maxime des egoistischen Altruismus lautet nach H. Selye: „Verdiene dir die Liebe deines Nächsten“. Daraus folgt als Handlungsimpuls: „Handle stets so, dass die anderen Menschen sagen: ‚Das ist doch ein anständiger Kerl, eine anständige Frau‘“. Es gibt Zusammenhänge zwischen diesem egoistischen Altruismus und der „Verantwortungsethik“ (H. Jonas). Die Experten des internationalen Wiener Seminars (2006/2007) stellen resümierend fest, dass den „evolutionsethischen Ansätzen die erforderliche inhaltlich-ethische Durchschlagskraft fehlt“. Die Vertreter der EE weisen nachdrücklich darauf hin, dass jedes Moralsystem natürliche Anbindungen besitzen muss. „Kein Moralsystem ist sozusagen vom Himmel gefallen“. Die Moralsysteme gehören alle in eine natürliche Entwicklungsgeschichte und haben entsprechende Funktionen.

Eine der unbeantworteten Fragen, die noch weiter zu untersuchen ist, kann wie folgt formuliert werden: „Wie weit stützt sich die Evolutionstheorie auf einen ausschließlich säkular verwendeten evolutionären Naturalismus, oder gibt es doch noch einen argumentativen Freiraum für einen religiös-metaphysischen Supranaturalismus?“ An dieser Stelle meldet sich die Kosmologie. Nach

dem „kosmologischen Prinzip“ hat der Kosmos gar kein Zentrum. Es gibt nicht nur ein Universum, es gibt „Multiversen“ und der Mensch scheint verloren in den Tiefen eines unvorstellbar großen Raum-Zeit-Gefüges, „ähnlich einem Sandkorn am Meeresstrand“.

Gottfried Kleinschmidt

OECD/CERI (Hg.):

Das Verstehen des Gehirns – die Geburt einer Lernwissenschaft

Paris/ Berlin (2007), ISBN 978-92-64-02912-5, 263 Seiten br, EUR 35.--
Originaltitel: "Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science" (2007) Nur in englischer Sprache verfügbar - Bestellungen beim UNO-Verlag, 53175 BONN oder bei TURPIN Biggleswade GB/ United Kingdom

Der neue interessante und informative Band der OECD/CERI baut auf dem Vorgänger auf, der im September 2002 erschienen ist und die „Lernwissenschaften mit der Hirnforschung“ (Learning Science and Brain Research) verknüpfen will (vgl. G. Kleinschmidt Rezension im ABB-Information", Nr.41/12.Jg., Januar 2003 und „Kultus und Unterricht“ Nr.10/ vom Mai 2003). Die Autoren des

neuen Berichtes wollen die Theorie mit der Praxis verbinden und die Kontakte zwischen Hirnforschern und Pädagogen intensiveren. Die einzelnen Beiträge bauen daher auf einem Minimum an Fachbegriffen der Neurowissenschaften auf. Sehr hilfreich ist auch das Glossar im Anhang. Die Berichtersteller betonen wiederholt, dass die Ergebnisse der Neurowissenschaften und der Hirnforschung keineswegs als "Allheilmittel" für die Lösung aller Lernprobleme und Lernaufgaben gesehen werden dürfen. Entscheidend ist vielmehr die „transdisziplinäre“ (trans-disciplinary) Zusammenarbeit.

Der neue Bericht zur Lernwissenschaft und Hirnforschung (2007) weist zwei Teile auf. Im ersten Teil erhalten die Leserinnen und Leser zu-nächst einen Einblick in das „ABC des Gehirns“ (Grundbegriffe und Grundfunktionen) und werden mit dem „lebenslangen Lernprozess“ des „Lern- und Denkorgan des Menschen“ bekannt gemacht. In den nachfolgenden Abschnitten werden die Zusammenhänge zwischen der Umwelt und dem lernenden Gehirn vorgestellt. Für Lehrerinnen und Lehrer sowie für Eltern ist ein Abschnitt über „Neuomythen“ besonders interessant. Schließlich werden auch noch ethische Fragen in Verbindung mit der „pädagogischen Neurowissenschaft“ diskutiert. Der zweite Teil des Berichtes weist drei Hauptabschnitte auf, in denen es um

das Gehirn und die Entwicklung des Lernens in der frühen Kindheit, in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter geht. Zu jedem Hauptabschnitt gehört ein ausführliches und aktuelles Literaturverzeichnis, welches für vertiefende Fragestellungen hilfreich ist. Jeder Hauptabschnitt wird aus der Sicht eines Praktikers kurz kommentiert. Im Anhang werden noch einige bildgebende Technologien der neurowissenschaftlichen Forschung vorgestellt. Markant für den neuen OECD/CERI-Bericht zur Lernwissenschaft und Hirnforschung ist der folgende Dreischritt: aktuelle Problemlage – heutiger Erkenntnisstand – mittelfristige Perspektive. Die zusammenfassende Würdigung erlaubt nur exemplarische und punktuelle Hinweise auf zentrale Aussagen.

Aus der Sicht des aktuellen Erkenntnisstandes ist die Beschäftigung mit „Neuromythen“ besonders interessant. An dieser Stelle können nur einige erwähnt werden: Alles Wichtige über das menschliche Gehirn wird zwischen der Geburt und dem dritten Lebensjahr entschieden; ein weiterer Neuromythos besagt, dass es „kritische Perioden“ gibt, in denen etwas gelernt werden muss, sonst geht es nicht mehr; ein dritter Neuromythos geht davon aus, dass der Mensch nur etwa zehn Prozent seines Gehirns im Laufe des Lebens aktiviert; der vierte Neuromythos besagt: „Ich bin eine ‚linke-Hirnhälfte-Person‘, sie ist eine

‚rechte-Hirnhälfte-Person‘“ die sogenannte "Lateralität des Gehirns" gehört zu den Neuromythen.

Ein weiterer Neuromythos geht davon aus, dass männliche Personen ein anderes Gehirn haben als weibliche Personen. Zu den Neuromythen gehört auch die Behauptung, dass das Gehirn kleinen Kindern nicht erlaubt, gleichzeitig mehrere Sprachen zu erwerben. Weit verbreitet ist der Neuromythos über das „Lernen im Schlaf“. Jeder Neuromythos enthält ein Quantum Wahrheit und ein Quantum Unwahrheit. Beides muss genau unterschieden werden. Die Experten kommentieren jeden Neuromythos ausführlich.

Die Berichterstatter beschäftigen sich auch mit dem Mathematiklernen aus neurowissenschaftlicher Sicht. Hier sollte aus der Perspektive der Mathematikdidaktik der nunmehr vorliegende Abschlussbericht zum DFG-Schwerpunktprogramm BIQUA (Bildungsqualität) berücksichtigt werden (vgl. Besprechung G. Kleinschmidt in: „ABB-Information“ Nr.59, Juni 2007). Für die Zukunftsperspektive der Lernwissenschaft und Hirnforschung ist der „transdisziplinäre“ Forschungsansatz besonders wichtig. Der neue OECD/CERI-Bericht (2007) geht diesbezüglich auf einige Forschungsstandorte ein. Dazu gehört an der Harvard Graduate School of Education das Projekt „Geist, Gehirn

und Bildung“ (Mind, Brain, and Education, MBE). Dort gibt es auch eine Geschäftsstelle der IMBES (International Mind, Brain, and Education Society).

Die IMBES bringt seit 2007 eine neue Zeitschrift „Mind, Brain and Education“ heraus. An der Cambridge University in England gibt es ein „Centre for Neuroscience in Education“ und in Stockholm besteht an der Danish University of Education das „Learning Lab Denmark“ (LLD). An der Universität Ulm besteht seit 2004 das Transfer Centre for Neuroscience and Learning (ZNL). In Japan arbeitet seit 2001 das JST-RISTEX (Japan Science and Technology-Research Institute of Science and Technology for Society). Schließlich sind noch in den Niederlanden die Initiativen „Learning to Know the Brain“ zu erwähnen. Für alle diese Einrichtungen und Projekte ist der „transdisziplinäre“ Forschungsansatz kennzeichnend.

Gottfried Kleinschmidt

Jane E. Pollock:

Improving Student Learning: One Teacher at a Time

ASCD-Alexandria, Va 2007, ISBN 978-1-4166-0520-1, 143 S., br., 23,95 \$

Ein zentrales Lehrziel jedes Lehrers/ jeder Lehrerin ist es, „das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern“. Dieses Lehrziel steht im Zentrum des neuen Werkes der bekannten amerikanischen Schulpädagogin J.E. Pollock. Sie hat bereits an der Publikationsreihe „Was führt im Klassenzimmer zum Erfolg?“ (ab 2001) mitgearbeitet. Diese Reihe ist in den USA zu einem Bestseller geworden. Die Buchreihe „What works in the Classroom?“ befindet sich heute in nahezu jeder Lehrerhandbibliothek. Die fünf Abschnitte des neuen Buches weisen eine gemeinsame Systematik auf. Jeder Abschnitt beginnt mit einer Analyse und Diagnose. Danach folgt die „Stimme eines Unterrichtspraktikers“, der sich mit der aktuellen Situation in seinem Klassenzimmer beschäftigt. Die Themen der fünf Kapitel sind: Wie gelangt man von der Hoffnung zur Gewissheit? Wie werden Lernziele bestimmt? Was bedeutet „Lehrplanung“ (Instructional Planning) und Lernergebnis? Wie kann man die Lernergeb-

nisse im Klassenzimmer variieren und verbessern? Was bedeutet „Feedback“, Berichterstattung, Lerndokumentation für den Lernerfolg? Interessant ist, dass die Autorin tradierte Ergebnisse der Lern- und Lehrforschung mit innovativen und progressiven Erkenntnissen der Unterrichtsforschung verknüpft. Entscheidend für das erfolgreiche Lernen sind die „Big Four“ (die dicken Vier). Diese „Big Four“ sind eigentlich nichts Neues. Zu ihnen gehört ein gut artikulierter Lehrplan, ein Transformationsplan, die Variation der Leistungsfeststellung und ein kriterien-basiertes Feedback: Die Idee der „Big Four“ wird mit Benjamin S. Blooms Lernzieltaxonomie, mit Madeline Hunters Lehrplanung und Grant Wiggins Konzept zur authentischen Leistungsfeststellung verknüpft. Dabei wird immer wieder der folgende Satz betont und hervorgehoben: „Remember: The most important factor affecting individual student success in schools is the classroom teacher“ (vgl. Marzano, Pickering & Pollock, ASCD 2001). Aus der Sicht der europäischen und insbesondere der deutschen Schulpädagogik ist besonders interessant, dass sich J.E. Pollock in Verbindung mit den „Big Four“ auch mit Johann Friedrich Herbart (1776-1841) „Artikulation des Unterrichts“ beschäftigt. Nach Herbart vollzieht sich das Aufnehmen des Lehrstoffes zwischen „Vertiefung“ und „Besinnung“. (Sammlung und Verknüpfung). Vertiefung und Besinnung sind

„die Atemzüge alles Lernens und Lehrens“. J.E. Pollock erwähnt in diesem Zusammenhang auch die oft diskutierten „vier formalen Stufen des Unterrichts“, die mit den „Big Four“ in Verbindung stehen: Klarheit (das Erfassen des Einzelnen); Assoziation (Verknüpfung des Neuen mit dem Bekannten); System (Zusammenfassung und Ordnung zu einem Ganzen); Methode (Einübung der gewonnenen Ergebnisse und deren Anwendung auf bestimmte Fälle). Nach Herbart muss der Unterricht in jeder Phase der Vertiefung und Besinnung gleiche Bedeutung einräumen. Es geht um Klarheit jedes Einzelnen, Assoziation des Vielen, Zusammenordnung des Assoziierten und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch die Herstellung neuer Ordnungen.

Progressiv und aktuell ist die enge Verknüpfung zwischen „Lernplanung“ und Erkenntnissen der Neurowissenschaften. An dieser Stelle wird das neue „Lehrschema des Meister Lerner“ (Teaching Schema of Master Learners, TSML) vorgestellt. Dieses TSML soll zur Maximierung des Schülerlernens beitragen: „We examine how to plan instruction in a manner that maximizes student learning“. Aus der Sicht der Unterrichtsentwicklung und der Verbesserung des Lernens sind zwei Vorgänge von großer Bedeutung, auf die J.E. Pollock nachdrücklich hinweist: Das Eindringen der Informationstechnik in die Schulpäda-

gogik und der Übergang vom Behaviorismus zu den Neurowissenschaften. Beide Vorgänge haben für das Lernen und Lehren weitreichende Konsequenzen.

„Die Stimmen der Unterrichtspraktiker“ sind für das vorliegende neue Werk besonders kennzeichnend. Diese Stimmen sollen den Leserinnen und Lesern zeigen, dass eine Lerntheorie praxisrelevant sein muss. Die Erfolge der Bildungsforschung und Bemühungen um die Verbesserung der Unterrichtsqualität zeigen sich in der Effektivität des Lernens im Klassenzimmer. Stellvertretend für viele ihrer Kolleginnen und Kollegen stellt eine engagierte Lehrerin folgendes fest: „I soon began to see what I thought were the hallmarks of being an effective teacher: positive feedback from superiors, peers seeking my guidance, collaboration with other respected professionals, happy families, and children who liked coming to school and being in my class“.

„Die Stimmen der Unterrichtspraktiker“ vermitteln nicht nur lebhaft Einblicke in die Sorgen und Nöte der Lehrerinnen und Lehrer, sondern weisen auch auf die Probleme hin, die mit den Lernstandards und den Evaluationsverfahren verbunden sein können. Umso dankbarer sind die Unterrichtspraktiker, wenn sich die Theoretiker und Forscher mit ihren Alltagsorgen beschäftigen und konkrete Verbesserungen vorschlagen, die an-

wendbar sind. Dieses Ziel verfolgt J.E. Pollock mit ihrem neuen Werk „Improving Student Learning“.

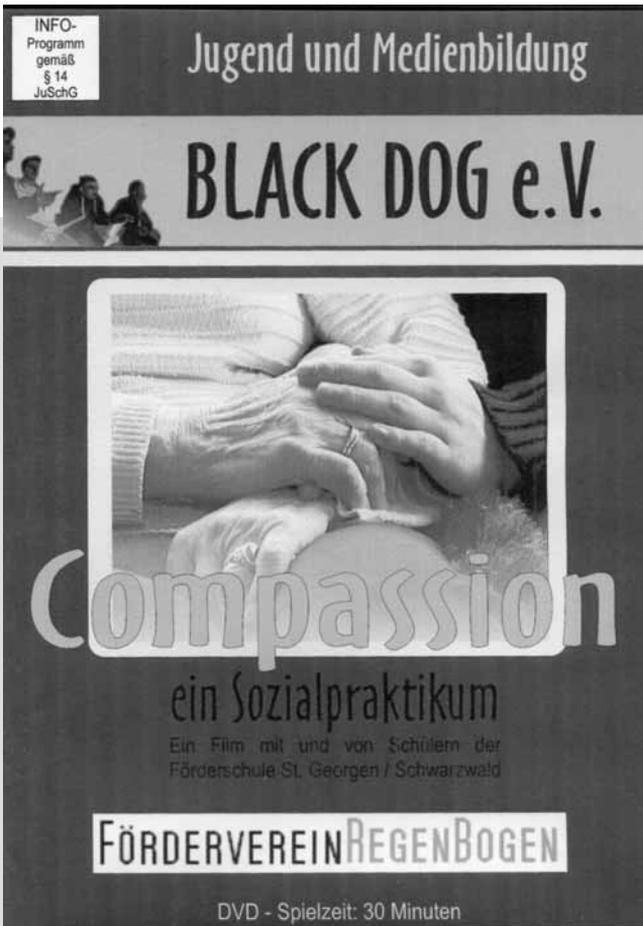
Gottfried Kleinschmidt

Compassion-Film des BLACK DOG e.V. in Riegel

„Compassion - Eine Idee macht Schule“ so lautete im Jahr 2005 der Titel einer Ausgabe der Zeitschrift „engagement“ des Arbeitskreises Katholischer Schulen in Deutschland. Die neue Schlagzeile dieses Jahres könnte heißen: „Compassion – aus einer Idee wird ein Film.“

Die Förderschule St. Georgen nahm bereits an der wissenschaftlichen Begleituntersuchung am Ende der 90er-Jahre teil und ist dem Projekt treu geblieben. Schülerinnen und Schüler der Abschlussklasse der Schule hatten in diesem Jahr eine ganz besondere Möglichkeit. Begleitet vom Geschäftsführer von BLACK DOG - Verein für Jugend- und Medienbildung e.V., Jürgen Dettling, leisten sie ihr Praktikum in sozialen Einrichtungen. Der Film beschreibt die Voreinstellung der Jugendlichen und gibt dann die Entwicklung während und nach dem Projekt wieder. Vertreter sozialer Einrichtungen kommen dabei ebenso zu Wort wie der Leiter der Schule.

Dieser Film ist aber nicht nur eine Dokumentation des Praktikums, wie sie



bereits in verschiedenen Fernsehbeiträgen zu sehen war. Das Besondere und sicher auch für zukünftige Compassion-Praktikantinnen und Praktikanten unserer Schulen Interessante an diesem Filmprojekt ist, dass die Jungen und Mädchen selbst zur Kamera greifen dürfen und damit ihre Erfahrungen mit alten und behinderten Menschen aus ihrer Sicht dokumentieren. Dieser doppelte Fokus auf die Jugendlichen ist die besondere Leistung des Films, weil die Compassion-Schüler hier selbst Akzente setzen können und die Erwachsenenperspektive überschreiben.

Der Film ist ein Beispiel für den Erwerb von Medienkompetenz im Rahmen der Schule und eignet sich in besonderer Weise zur Vor- und Nachbereitung des Compassion-Projekts.

Compassion – ein Sozialpraktikum. Ein Film mit und von Schülerinnen und Schülern der Förderschule St. Georgen / Schwarzwald DVD (30 Minuten)

Stefan Gönheimer

Autorinnen und Autoren von FORUM-Schulstiftung 47

Beykirch-Angel, Ursula, Dr., Leiterin des Bereichs Glaube und Bildung, Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (DBK), Bonn; Sekretärin der Kommission für Erziehung und Schule der DBK

Burkard, Winfried, Schule Visconde de Porto Seguro in Valinhos/Brasilien, vorher StD an der Klosterschule v. Hl. Grab Baden-Baden (Biologie und Erdkunde)

Blassmann, Cosima, Lehramtsstudentin für Grund- und Hauptschule; Schwerpunkt Grundschule Musik; kath. Theologie; Deutsch

Ebel, Andrea, IN VIA Sozialpädagogische Beratungsstelle an den St. Ursula-Schulen Hildastraße, Freiburg

Gönnheimer, Stefan, Dr. päd., StD, Abteilungsleiter an der Heimschule St. Landolin, Ettenheim (Geschichte, Gemeinschaftskunde, Kath. Theologie, Französisch), Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Gutmacher, Ulrike, OStR, (Spanisch und Französisch), St. Raphael-Gymnasium Heidelberg

Hoche, Detlef, Bereichsleiter Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundlagen und IT am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Stuttgart II; Lehrer am Gymnasium Korntal für Mathematik und Physik

Hüther, Michael, Prof. Dr., Direktor des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln

Kleinschmidt, Gottfried, Prof., Schulpädagoge im Ruhestand, Leonberg

Köhler, Horst, Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland

Muthmann, Claudia, Lehramtsstudentin für Grund- und Hauptschule; Schwerpunkt Grundschule Deutsch; Mathematik; Biologie

Oesterle, Siegfried, OStR, (Physik und Chemie), St. Dominikus-Gymnasium in Karlsruhe

Sajak, Clauß Peter, Prof. Dr., Hochschulreferent im Bischöflichen Ordinariat Mainz und außerplanmäßiger Professor für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Sandner, Sabina, StD, (Biologie und Erdkunde), Abteilungsleiterin am St. Ursula-Gymnasium in Freiburg, Fortbildungsreferentin der Schulstiftung

Schäfer, Svenja, Schülerin am Ursulinen-Gymnasium Mannheim

Scherer, Dietfried, Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Schindelbeck, Dirk, Dr. phil., Schriftleiter und Redakteur FORUM-Schulstiftung, Dozent an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Germanistik, Kulturwissenschaft)

Schmid, Johannes, StR, (Englisch und Geographie), Umweltbeauftragter des St. Raphael-Gymnasiums Heidelberg

Umstätter, Ingo, StR, (Politik und Deutsch), Ursulinen-Gymnasium Mannheim