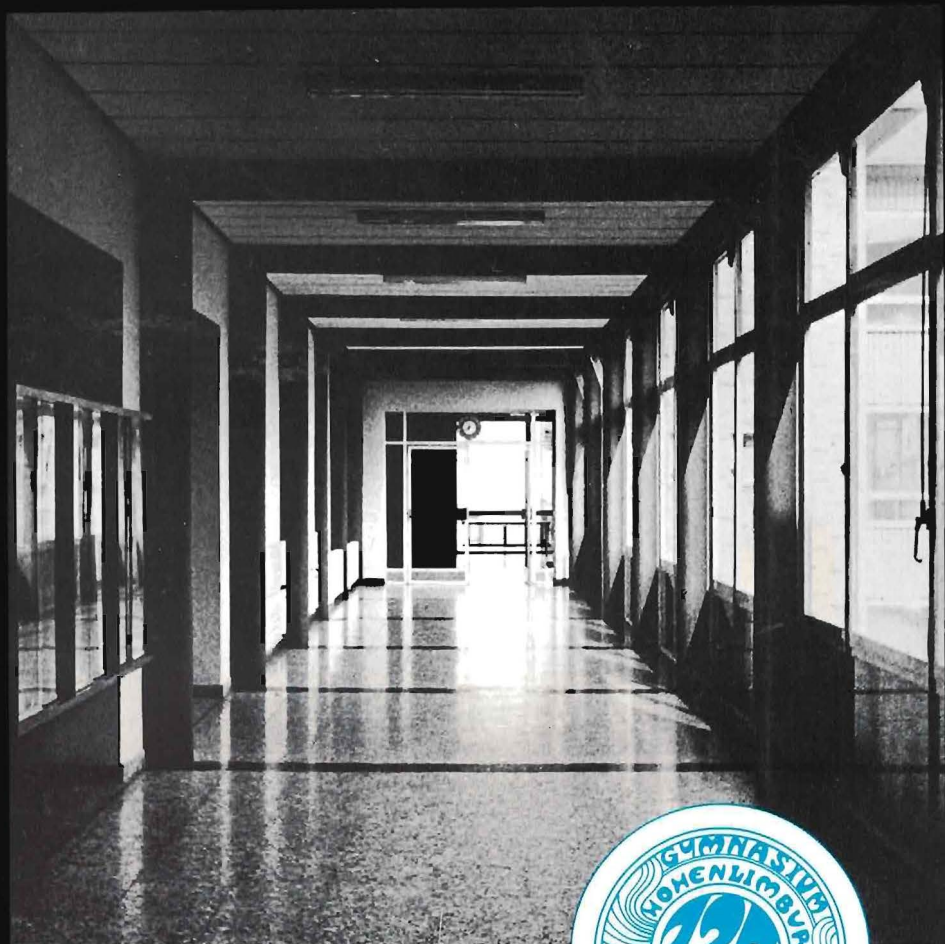


GYMNASIUM HOHENLIMBURG



Die Redaktion entschuldigt sich für die folgenden groben und zum Teil sinnentstellenden Fehler:

- Seite 14: Die Bildunterschrift muß richtig heißen:
"Das Lehrerkollegium im Jahre 1952- und heute"
- Seite 15: Im 5. Absatz fehlt die 3. Zeile
... im rechtl- "chen Sinn als Erwachsene. Durch diese
juristisch wie staatsbürgerlich richtige Regelung" wird ...
- Seite 53: In der 2. Zeile muß es richtig heißen:
... dichterischen Kräfte Deutschlands"
- Seite 54: Im 1. Absatz fehlt die 10. Zeile:
... des Jahres 1952 ver- "ließen die Schule mit der Mittleren
Reife? Wie viele Schüler der Untersekunda des Jahres" 1952
machten 1955. ...
- Seite 111: In der zeitlichen Reihenfolge fehlt als Zeile 12 des Lehrerver-
zeichnisses:
Humme, Fritz; StD 17.3.47 - 31.7.77
- Seite 112: Vom 1.4.63 bis 31.7.73 war an unserer Schule tätig:
Zimmermann, Eberhard (nicht Bernhard); OStR
- Seite 23: Die Zeichnung stammt aus der Feder von Beate Exner, Klasse 6 c
- Seite 59: Das Bild wurde gezeichnet - so muß es richtig heißen -
von Ralf Köllmann, Klasse 6 a

Druckfehler

- Seite 18: Zeile 4 v.o. "Konversation"
- Seite 19: Zeile 4 v.o. "Pavillon"
- Seite 24: Zeile 9 v.u. "meine Eltern"
- Seite 27: letzte Zeile "Curricula"
- Seite 57: Zeile 9 v.u. "Aggressivität"
- Seite 58: Zeile 8 v.o. "aggressiv"
- Seite 64: Zeile 6 v.u. "zur"
- Seite 65: Zeile 16 v.o. "Klassen IV und U III"
- Seite 68: Zeile 9/10 v.o. "systematisches"
- Seite 71: Zeile 3 v.o. "Tatsache"
- Seite 73: Zeile 15 v.o. "Bereiches"
- Seite 75: Zeile 13 v.u. "Sprache"
- Seite 100: Zeile 17 v.u. "Landser"
- Seite 102: erste Zeile "Rhythmus"
- Seite 105: Zeile 6 v.u. "attackierten"
- Seite 113: Zeile 6 v.o. "Günter"

Auf die Korrektur von Zeichenfehlern haben wir "großzügig" verzichtet.

Wir entschuldigen uns gleichzeitig für alle Fehler, die wir noch nicht gefunden haben und bitten um freundliches Verständnis.

125 Jahre
Gymnasium Hohenlimburg

Die Herausgeber dieser Schrift wollten das 125jährige Bestehen unserer Schule zum Anlaß nehmen, Schüler - auch ehemalige - Lehrer und Eltern zu fragen, was sie von unserer Schule erwarten, was sie zu kritisieren oder zu loben haben.

Jeder, der an der Schule beteiligt ist, sieht sie aus seiner Sicht; dabei wollten wir möglichst viele ohne Unterschied zu Worte kommen lassen.

Das Heft, das dabei entstanden ist, mochten wir nicht Festschrift nennen, weil wir meinten, mit diesem Wort verbinde man Vorstellungen von Größe, Würde und Vollkommenheit - und das passe nicht zu ihm.

Das Ergebnis ist ein Kaleidoskop unterschiedlicher, auch widersprüchlicher Stellungnahmen, Erinnerungen und Gedanken. Wer also wohlgefällige Selbstbetrachtung erwartet, wird enttäuscht sein, wenn er die folgenden Seiten liest. Andererseits wird er ein zwar nicht vollständiges, aber - so hoffen wir - unmittelbares Bild unserer Schule finden.

Grußwort

Das Bildungswesen hat Tradition in Hagen. Zwei unserer städtischen Gymnasien bestehen seit mehr als 175 bzw. 150 Jahren, und auch die Fachhochschule Hagen kann auf eine über 150jährige Geschichte zurückblicken.

Als drittältestes Gymnasium unserer Stadt feiert jetzt das Gymnasium Hohenlimburg sein 125jähriges Bestehen. Zu diesem Jubiläum möchte ich Lehrern, Schülern und Eltern im Namen der Stadt Hagen herzliche Grüße und Glückwünsche aussprechen.

Aus einer 1852 gegründeten privaten Rektoratsschule entwickelte sich über eine höhere Stadtschule und eine Realschule die mathematisch-naturwissenschaftliche Vollanstalt, an der 1941 die ersten Reifeprüfungen abgelegt wurden

Ein neusprachlicher Zug erweiterte nach dem Krieg das Lehrangebot. Mit der Einführung der reformierten Oberstufe paßte sich das Gymnasium Hohenlimburg der modernen gymnasialen Unterrichtsform an.

Dieser kurze Rückblick zeigt, in welchem Maße die Anforderungen an das Gymnasium gewachsen sind. Stetig steigende Schülerzahlen, die im kommenden Schuljahr 900 erstmals übersteigen werden, machen zudem die Bedeutung des Gymnasiums Hohenlimburg für den östlichen Stadtbezirk und für die Nachbargemeinden deutlich.

Wie bei vielen anderen Schulen unserer Stadt ist die Schulraumnot auch am Gymnasium Hohenlimburg zu einem drückenden Problem geworden. Erste Abhilfe soll der fünfklassige Pavillion-Neubau schaffen, der jetzt im Jubiläumsjahr errichtet wird.

Das ersetzt natürlich nicht die weiteren Überlegungen und Planungen, wie den Schülern aus Hohenlimburg und den angrenzenden Stadtteilen auch in Zukunft ein moderner Unterricht unter optimalen Bedingungen gesichert werden kann.

Rat und Verwaltung der Stadt Hagen werden sich im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten stets für diese Belange einsetzen.

Dem Gymnasium Hohenlimburg gelten für die zukünftige Entwicklung meine besten Wünsche.

Rudolf Loskand
Oberbürgermeister

Grußwort des Schulkollegiums Münster.

Einhundertfünfundzwanzig Jahre Schulgeschichte bedeuten zwölfteinhalb Jahrzehnte der erfolgreichen Arbeit an der Bildung, Erziehung und Ausbildung vieler Schülerjahrgänge. Das Gymnasium Hohenlimburg hat sich in dieser Zeit von einer kleinen Rektoratschule, die auf Grund einer Initiative von Limburger und Elseyer Bürgern im Jahre 1852 gegründet wurde, zu einem voll ausgebauten, modernen Gymnasium mit ca. 900 Schülern entwickelt. Ein Blick in die Schulchronik zeigt, daß auf diesem wechsellvollen Weg viele Stationen zu durchlaufen waren, daß jedoch das pädagogische Bemühen um die Förderung jedes Schülers richtungweisend gewirkt hat, so daß in allem Wechsel die Kontinuität erhalten blieb.

Die Erziehung der Schüler zu verantwortungsbewußten, kritischen Bürgern eines demokratischen Staates und zu leistungsfähigen Mitgliedern einer Gesellschaft in Freiheit möge weiterhin die tägliche Arbeit und die Entwicklung dieser Schule bestimmen.

Mit diesem Wunsch verbinden wir unsere Glückwünsche an das Gymnasium Hohenlimburg zu seinem Jubiläum.

Im Auftrage:

Hingst

Lt. Regierungsschuldirektor

Gymnasium Hohenlimburg

Rückblick und Ausblick

Helmut Lingen

25 Jahre bedeuten viel im Leben eines einzelnen Menschen. 25 Jahre sind ein überschaubarer Zeitraum in der Geschichte einer Schule, die das stattliche Alter von 100 Jahren hinter sich gelassen hat. Ein Rückblick auf die seit der 100-Jahrfeier im Jahre 1952 vergangenen 25 Jahre macht zweierlei deutlich:

- Vieles, das uns heute im schulischen Bereich selbstverständlich erscheint, ist eine Erbsenschaft der jüngsten Vergangenheit.
- Das Gymnasium Hohenlimburg hat in den letzten 25 Jahren eine solche Fülle an z. T. schwerwiegenden Veränderungen durchgemacht, daß die Frage nicht abwegig erscheint, ob die Schule von heute außer der Bezeichnung Gymnasium noch sehr viel mit der Schule von 1952 gemeinsam hat.

Die nachfolgenden – nicht erschöpfenden – Darlegungen sollen einen Überblick über die Entwicklungen seit 1952 vermitteln. In einem zweiten Abschnitt soll der Versuch unternommen werden, mögliche zukünftige Entwicklungen anzudeuten.

Rückblick auf die vergangenen 25 Jahre

Organisatorische Änderungen

In den ersten Nachkriegsjahren wurde die damalige Oberschule Hohenlimburg in das mathematisch- naturwissenschaftliche Gymnasium mit neusprachlichem Zweig übergeleitet. Diese Schulform existiert seit Abschluß der Reifeprüfung im Sommer 1975 nicht mehr. Zwei Jahre zuvor war mit der damaligen Klassenstufe 11* die Reform der gymnasialen Oberstufe eingeleitet worden. Auf die damit verbundenen Möglichkeiten und Probleme wird an anderer Stelle eingegangen. Parallel zur Reform der Oberstufe lief die Enttypisierung der Mittelstufe. Früher mußten sich die Schüler bei der Versetzung in die Stufe 9 für die Zeit bis zur Reifeprüfung unwiderruflich entscheiden, ob sie mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer oder Französisch als Schwerpunkt ihrer Ausbildung wählen wollten. Beim Übergang in die neue „differenzierte Mittelstufe“ erfolgt zwar auch eine

*An die Stelle der früheren Klassenbezeichnungen Sexta . . . , Oberprima tritt heute die Angabe der Stufen, etwa 5, 6, . . . , 13.

Entscheidung, doch ist diese Wahl aus dem Angebot der Schule korrigierbar und nur für die Stufen 9 und 10 vorgeschrieben. Momentan stehen neben einem 4stündigen Französisch-Kurs zweistündige Aufbaukurse in fast allen herkömmlichen Fächern zur Wahl. Latein war lange Zeit als zweite Fremdsprache vorgeschrieben. Seit 1972 steht neben Latein aber auch Französisch als zweite Fremdsprache zur Wahl.* In Hohenlimburg hat sich bisher immer eine deutliche Mehrheit für Latein entschieden. Erst im Jahre 1974 war die Zahl der Interessenten für Französisch erstmals so groß, daß auch dafür ein Kurs eingerichtet werden konnte.

Seit 1965 erfolgt der Übergang von der Grundschule (früher Volksschule) zum Gymnasium in der Regel nicht mehr nach Bestehen der Aufnahmeprüfung. Entscheidend ist nun das Gutachten des Klassenlehrers der 4. Klasse. – Um den Übergang zu erleichtern, findet keine Versetzung von Stufe 5 nach Stufe 6 statt. Auf die verschiedenen zusätzlichen Fördermaßnahmen braucht an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

Seit 1974 enthalten die Zeugnisse nicht mehr die von etlichen Schülern mit Mißbehagen betrachtete Rubrik „Führung, Beteiligung, Fleiß, Ordnung“. Das enthebt die Lehrer der peinlichen Verpflichtung, unauffälliges Verhalten mit derselben Note „gut“ zu bewerten wie eine überdurchschnittliche Unterrichtsleistung. Andererseits ist es sinnvoll, wenn Eltern und Lehrer ständig im Gespräch über Einsatz und Verhalten der Jugendlichen in der Schule bleiben; dann ist das halbjährliche Ungewitter zum Zeugnistermin nicht mehr nötig.

Seit 1966 ist die Nichtversetzung für viele Schüler kein endgültiges Urteil; denn sie haben die Chance, durch Bestehen einer Nachprüfung im Anschluß an die großen Ferien die Versetzung doch noch zu schaffen. Diese Möglichkeit kann in einigen Fällen positiv bewertet werden, sie ist aber fragwürdig aus sozialen Gründen (nur reiche Eltern können sich eine intensive Nachhilfe leisten) und aus pädagogischen Erwägungen: zum einen wird durch das Nachbüffeln die notwendige Erholung während der Ferien beeinträchtigt, zum anderen lehrt die Erfahrung, daß die erfolgreichen Nachprüflinge das Gros der Sitzlinge des nächsten Schuljahres stellen. – Sinnvoll dagegen ist, daß seit 1972 unter bestimmten Bedingungen die im ersten Anlauf gescheiterten Prüflinge die Chance haben, das Abitur nach der Sommerpause doch noch zu bestehen.

Der Fächerkanon ist erweitert worden. Für das Gymnasium Hohenlimburg sind u.a. Politik, Sozialwissenschaften und Pädagogik hinzugekommen. Für die Oberstufenschüler besteht die Möglichkeit, am rechtskundlichen Unterricht teilzunehmen oder einen Literaturkurs zu belegen.

Bei den herkömmlichen Fächern sind in mannigfacher Hinsicht Veränderungen eingetre-

*Für Schüler des mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweiges gab es eine entsprechende Wahlmöglichkeit seit 1965.

ten. Neue methodische und didaktische Tendenzen haben in die praktische Schularbeit Eingang gefunden.

Die Eingemeindung der Stadt Hohenlimburg nach Hagen 1975 war auch für das Gymnasium Hohenlimburg bedeutsam: war es vorher die einzige höhere Schule am Ort, so ist es heute eine unter vielen anderen. Allerdings muß der Stadt Hagen bescheinigt werden, daß sie bisher für die Belange des Gymnasiums Hohenlimburg Verständnis und Entgegenkommen gezeigt hat. Darauf wird die Schule besonders in den nächsten Jahren angewiesen sein.

Änderungen in der Lehrerschaft.

Innerhalb des Kollegiums ist eine erhebliche altersmäßige Umstrukturierung festzustellen. Vor 25 Jahren verteilten sich die 25 Lehrkräfte relativ gleichmäßig auf alle Altersgruppen; das Durchschnittsalter betrug 45,1 Jahre; der Anteil der Damen lag bei 20%. – Von den 47 Lehrkräften, die momentan am Gymnasium Hohenlimburg unterrichten, ist fast ein Drittel jünger als 30 Jahre, während die Altersgruppe der 55- bis 59jährigen fehlt; das Durchschnittsalter liegt bei 40,0 Jahren; der Anteil der Damen ist auf ca. 36% gestiegen.

Bei der großen Zahl an Lehrkräften ist es verständlich, daß das Kollegium nicht mehr in sich so geschlossen wirkt, wie das vor 25 Jahren der Fall gewesen zu sein scheint. Zwar gibt es auch heute keine Cliquen; dennoch scheint der außerdienstliche Zusammenhalt an Intensität verloren zu haben. Das dürfte vielleicht daran liegen, daß viele junge Kollegen nicht in Hohenlimburg wohnen oder anderweitige Verpflichtungen und Interessen haben.

Die Integration der neuen Lehrkräfte in das Kollegium wird eine nicht leichte Aufgabe für die nächsten Jahre sein.

Der Lehrermangel hatte im Sommer 1976 fast katastrophale Ausmaße angenommen: 23,2% des vorgesehenen Unterrichts fielen ersatzlos aus; der tatsächliche Mangel wurde dadurch kaschiert, daß fünf Klassen übervoll eingerichtet wurden und daß viele Lehrer freiwillig zusätzlichen Unterricht übernommen haben. Mittlerweile ist eine gewisse Verbesserung zu registrieren: in einigen Bereichen herrscht schon eine Überkapazität (z.B. Französisch, Deutsch). Dagegen ist vorerst mit Engpässen im musischen Bereich, bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und im Religionsunterricht zu rechnen.

Das Engagement der Lehrerschaft muß ausdrücklich erwähnt werden. Durch die vielen Reformen, durch Umstellung auf neue Stoffe, Unterrichtsmittel und Verfahren, durch übergroße Klassen und zusätzlichen Unterricht haben sich sehr viele Mitglieder des Kollegiums jahrelang bis an die Grenze ihrer physischen und psychischen Belastbarkeit eingesetzt.



Das Schulkollegium im Jahre 1952 –
und heute



Veränderungen in der Schülerschaft

Wie aus dem Jahresbericht für das Schuljahr 1951/52 hervorgeht, besuchten zum Zeitpunkt der Hundertjahrfeier 453 Schüler die Schule. 25 Jahre später sind es 884, und im nächsten Schuljahr wird erstmals in der Schulgeschichte die Zahl von 900 Schülern überschritten werden. Diese Entwicklung darf nicht nur als ein Zeichen veränderter Schulpolitik angesehen werden, sondern auch als ein Vertrauensbeweis der Hohenlimburger Bürger für ihr Gymnasium, der insofern noch höher einzuschätzen ist, als die Letmather, die früher einen erheblichen Anteil der Schüler des Gymnasiums Hohenlimburg stellten, jedoch ab 1973 in ihrem Heimatort die Reifeprüfung ablegen können. Noch 1964 äußerte sich die Hohenlimburger Schulleitung besorgt über die Einrichtung des Gymnasiums Letmathe und die gleichzeitig erfolgte Einrichtung der Realschule Hohenlimburg, da ihr die Zweizügigkeit des hiesigen Gymnasiums gefährdet erschien.

Erwähnenswert ist, daß der Anteil der Mädchen von 161 (=35,5%) im Jahre 1952 auf 388 (43,9%) gestiegen ist. Dadurch wird deutlich, daß im Bewußtsein der hiesigen Bevölkerung das Vorurteil abgebaut ist, daß die Jungen für eine weiterführende Ausbildung privilegiert seien.

In der Festschrift von 1952 war es noch möglich, die Namen aller Abiturienten zu veröffentlichen. Auf eine entsprechende Angabe wird heute aus Platzgründen verzichtet; denn nun müßten mehr als tausend Namen genannt werden. Es ist anzunehmen, daß in ca. zwölf Jahren die Zahl von 2000 Abiturienten des Gymnasiums Hohenlimburg überschritten wird.

Über die soziale Herkunft der Schüler soll keine statistische Übersicht geliefert werden. Das hat u.a. seinen Grund darin, daß Berufsangaben durchweg keine Aussage über die viel wichtigere Frage ermöglichen, aus welchen sozialen Schichten die Schüler kommen und welche Vorbildung ihre Eltern haben. Im übrigen geht aus den Schulakten hervor, daß die Berufsangaben keineswegs zeitlich invariant sind: in nicht seltenen Fällen sind die Eltern unserer Schüler durch Fleiß und Einsatzbereitschaft beruflich und sozial aufgestiegen, während ihre Kinder das Gymnasium durchlaufen haben. – Es bleibt indes festzustellen, daß der Anteil der Schüler, die aus der Unterschicht, oder der unteren Mittelschicht stammen, in den vergangenen 25 Jahren ganz enorm zugenommen hat.

Seit dem 1.1.1975 sind alle 18jährigen mit deutscher Staatsangehörigkeit volljährig; die Mehrzahl der Oberstufenschüler und praktisch alle Abiturienten gelten seither im rechtlichen Sinne freilich die menschliche Reife nicht beschleunigt; aber es ist nun rechtlich klar, daß die Schüler der Oberstufe erwachsene Partner sind. Alle Beteiligten haben sich rasch auf die veränderte rechtliche Situation eingestellt; de facto hat sich nicht viel geändert, sieht man einmal davon ab, daß seither viel mehr Schüler an „Kopfschmerzen“ oder „Erkältungen“ leiden als früher, da die Eltern Unterrichtsversäumnisse entschuldigen mußten.

Insgesamt sind die Schüler von heute ebenso lernwillig wie vor 25 Jahren. Eine gewisse Schulverdrossenheit der 14- bis 15jährigen hat es schon früher gegeben. Gelegentlich wirken nicht wenige Schüler unkonzentriert, und in der Oberstufe sind deutliche Zeichen einer Resignation erkennbar: die für die Zulassung zum Studium erforderliche Durchschnittsnote für das Abiturzeugnis ist so hoch angesetzt, daß Fleiß und Einsatzbereitschaft angesichts der unüberwindlich scheinenden Hürde erlahmen. Daher schneidet manch ein durchaus gutbegabter Schüler nur mit einem mittelmäßigen Abiturzeugnis ab, das seinen reduzierten Berufsaussichten entspricht.

Mit Besorgnis muß eine andere Entwicklung erwähnt werden: in zunehmendem Maße geht der Respekt der Schüler vor gemeinschaftlichem Eigentum verloren. Die Folge davon sind scheinbar sinnlose Beschädigungen von Schulinventar etc. Ein Rezept gegen diese Zerstörungssucht ist noch nicht gefunden. Sicherlich reicht es aber nicht aus, daß die Lehrer wie die Büttel aufpassen und strafen.

Offensichtlich verfügt die Schülergeneration von heute über mehr Geld als die von vor 25 Jahren. Das zeigt sich nicht nur an dem hohen Konsum an Süßigkeiten und Getränken während der Schulpausen, sondern auch an der großen Zahl derjenigen, die motorisiert sind.

Innerhalb der Schülerschaft gab es – unterbrochen von längeren Pausen – Phasen besonderer politischer Aktivität, die freilich im wesentlichen von nur wenigen engagierten jungen Menschen ausging, während der zahlenmäßig große Rest sich passiv verhielt oder eine Schar von bloßen Mitläufern bildete. Es fällt auf, daß viele Schüler dazu neigen, allgemein verbreitete Tendenzen aufzugreifen und nachzuvollziehen und Politik nicht selten als eine überregionale Angelegenheit ohne konkreten lokalen Bezug zu verstehen. So kommen innerschulische Angelegenheiten, die ja auch politisierbar sind, oft zu kurz. Ein Engagement der SMV hat sich immerhin über viele Jahre erhalten: der von mir angeregte Förderunterricht für Schüler der Unterstufe. Planung und Durchführung des Unterrichts lagen in den Händen der Oberstufenschüler. Sie unterrichteten kleine Gruppen von Unterstufenschülern, die irgendwelche Übergangsschwierigkeiten haben, und diese Arbeit hat manch einem über etliche Klippen hinweggeholfen. – Der Förderunterricht wurde zunächst von der Stadt Hohenlimburg finanziert, so daß den Eltern der geförderten Schüler keinerlei Unkosten erwuchsen. Nach der Eingemeindung entfiel die finanzielle Unterstützung, doch sind die Beträge, die die Eltern nun für den Förderunterricht aufbringen müssen, verschwindend gering im Vergleich zu dem Preis für Nachhilfeunterricht. Der Förderunterricht am Gymnasium Hohenlimburg liefert ein Beispiel dafür, daß Jugendliche fähig und willens sind, eigenständig soziale Initiativen zu entwickeln und durchzuhalten.

Veränderungen im sozialen Bereich

Wer früher ein Gymnasium besuchte, mußte dafür im Regelfall Schulgeld entrichten. Wie aus den Schulakten hervorgeht, wurden nur in wenigen Fällen Freistellen gewährt.

Ab 1. April 1956 entfiel auf Grund eines Gesetzes vom 31. Januar 1956 das Schulgeld für die drei oberen Klassen der Gymnasien. Immerhin dauerte es noch bis zum 1. April 1959, bis für die Schüler aller Klassen kein Schulgeld mehr erhoben wurde. Diese Regelung dürfte mit dazu beigetragen haben, daß der Anteil der Kinder aus den unteren sozialen Schichten unter den Schülern am Gymnasium Hohenlimburg erheblich gewachsen ist.

Durch das Lernmittelfreiheitsgesetz vom 8. Dezember 1973 ist gewährleistet, daß die Eltern auch nicht mehr für die zum Teil beachtlichen Kosten für Schulbücher aufkommen müssen.

Eine weitere Entlastung der Eltern ist darin zu sehen, daß ab 1970 die Fahrtkosten für diejenigen Schüler vom Schulträger übernommen werden, deren Schulweg länger als 3,5 km ist.

Während durch die genannten finanziellen Maßnahmen alle Eltern gleichermaßen entlastet werden, kommt die ab 1973 einsetzende Förderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (Bafög) nur den Finanzschwächeren zugute. Gefördert werden nur Schüler der Stufen 11 bis 13. Die früher übliche Erziehungsbeihilfe für Schüler aus niedrigeren Klassenstufen ist dagegen leider entfallen, angeblich, weil dafür keine Mittel mehr zur Verfügung stehen.— Dennoch bleibt festzustellen, daß der Besuch des Gymnasiums nicht mehr — wie früher, daran scheitern kann, daß Eltern die finanziellen Mittel für die Ausbildung der Kinder fehlen.

Neue Auslandskontakte.

Die moderne Technik ermöglicht den Menschen eine größere Mobilität. So ist es nicht verwunderlich, daß seit einiger Zeit mit schulischen Unternehmungen nicht mehr an den Landesgrenzen haltgemacht wird. Das gilt nicht nur für Studienfahrten (u.a. nach Prag, Wien, in die Provence), sondern vor allem für internationale Begegnungen. Dabei hat sich der Kontakt mit der Adwick School Doncaster (Yorkshire) als besonders dauerhaft und herzlich erwiesen, wozu auf englischer Seite Mr. Burkingshaw wesentlich beigetragen hat. —Die zeitweise guten Beziehungen zu der Lycée d'Etat mixte in der Hohenlimburger Partnerstadt Liévin/Frankreich sind dagegen momentan unterbrochen; Gründe dafür sind u.a. das relativ geringe Interesse, das Französisch bei unseren Schülern findet, das Eingespantsein der Oberstufenschüler in den Kursunterricht mit Blick auf den numerus clausus und der Weggang der besonders aktiven französischen Partnerlehrer. — Auf Grund der Aktivitäten des Schulchors unter Herrn Krüsemann sind neuerdings weitere Kontakte geknüpft worden, und zwar nach Bruck an der Mur/Steiermark und nach Warengem/Belgien.

Die persönlichen Kontakte unserer Schüler zu ausländischen Partnern sind insofern besonders wertvoll, als eine Freundschaft sich nicht zwischen Völkern entwickeln kann, sondern nur zwischen einzelnen Angehörigen von Völkern.

Seit 1971 kommen in jährlichem Wechsel Fremdsprachenassistenten zum Gymnasium Hohenlimburg. Zuerst waren es die Franzosen, und als diese bei rückläufigem Bedarf (infolge der Reformen) nicht mehr eingesetzt werden konnten, traten die Engländer an deren Stelle. – Die Fremdsprachenassistenten helfen bei der Konservation; sie haben die Aufgabe, kulturelle Eigenarten ihres Heimatlandes zu vermitteln; sie können Fachlehrern in vielfacher Hinsicht behilflich sein; schließlich sollen sie hier Land und Leute und deren Sprache kennenlernen. – Die Erfahrungen mit den Fremdsprachenassistenten waren nicht immer gleich, sind aber insgesamt durchaus positiv.

Bauliche Veränderungen.

Im Jahr 1963 wurde ein moderner Anbau fertiggestellt, der neben 11 verschiedenen großen Klassenräumen den Zeichensaal, die Plattform für die Sternwarte, einen Projektionsraum sowie zahlreiche wichtige Nebenräume umfaßt. Die alte Berufsschule, die sich in einem desolaten Zustand befand, wurde 1973 großzügig hergerichtet, wodurch neben



zwei Biologieräumen samt Sammlung, weitere Klassenräume und ein Raum für textiles Gestalten gewonnen wurden. Im alten Gebäudetrakt mußten mehrere Nebenräume für Unterrichts- bzw. Verwaltungszwecke hergerichtet werden. Im Herbst 1977 soll oberhalb der Herrenstraße ein 5klassiger Pavillion hergerichtet werden.

Trotz all dieser Maßnahmen reicht die räumliche Kapazität der Schule nicht aus: Viele für einen modernen Unterricht erforderliche Raumarten sind nicht vorhanden (Physikhörsaal, Sprachlabor, Musikraum etc.) Der Schulhof ist seit Jahren viel zu klein. Wegen Raummangels haben mehrere Klassen Überfrequenz. Alle Sportübungsstätten befinden sich in einer so großen Entfernung von der Schule, daß sie nur nach längeren und für den Unterhaltsträger kostspieligen Busfahrten erreichbar sind. Die räumliche Situation für das Gymnasium Hohenlimburg ist katastrophal. Sofortige Abhilfe ist dringend notwendig. Sie ist auf Grund der räumlichen Gegebenheiten in Hohenlimburg und im Hinblick auf neuere bildungspolitische Tendenzen nur möglich durch einen großzügigen Neubau im Rahmen eines Schulzentrums im Kley. Dieser Neubau muß nicht nur sofort geplant, sondern auch umgehend begonnen werden.



Ausblick auf mögliche Entwicklungen des Gymnasiums Hohenlimburg.

Jede Prognose ist eine Extrapolation von einem gegenwärtigen auf einen (möglicherweise eintretenden) zukünftigen Zustand. Je genauer die gegenwärtigen Daten bekannt sind und je genauer Gesetzmäßigkeiten in die Überlegungen eingebracht werden können, um so wahrscheinlicher läßt sich die zukünftige Entwicklung abschätzen. Gerade hier liegen aber die Schwierigkeiten für eine einigermaßen sinnvolle und zuverlässige Prognose für die Weiterentwicklung des Gymnasiums Hohenlimburg etwa für die nächsten 25 Jahre. Zwar sind etliche Daten ziemlich genau bekannt, etwa die Menge der vorhandenen Räumlichkeiten oder die Anzahl der in naher Zukunft die verschiedenen Schulformen durchlaufenden Schüler oder die Zahl der Lehrer, die in absehbarer Zeit zur Verfügung stehen werden. Aber die Schule ist auch eingebettet in gesellschaftliche Strömungen. Die schulpolitische Entwicklung verläuft, wie die Erfahrung lehrt, keineswegs kontinuierlich und in sich schlüssig. Zum einen wirken sich Verschiebungen der politischen Kräfteverhältnisse durch Wahlen stark aus, wobei es durchaus geschehen kann, daß die Wahlentscheidung maßgeblich außerschulisch (z. B. Ostverträge, Arbeitslosigkeit, Rentenfragen) motiviert war und der Wahlsieger erst im nachhinein seine gar nicht – zumindest nicht primär – zur Wahl stehenden schulpolitischen Vorstellungen zu verwirklichen trachtet. Zum anderen wirken auch modische Tendenzen (z. B. antiautoritäre Erziehung, Konfliktmodell) zumindest vorübergehend in den Schulalltag hinein.

Bei meinen nachfolgenden Darlegungen und Vermutungen werde ich mich auf den vorliegenden Entwurf des „Schulentwicklungsplans 1985“ der Stadt Hagen beziehen. Die endgültige Fassung muß noch vom Rat der Stadt Hagen beschlossen werden, doch haben Diskussionen und öffentliche Anhörungen ergeben, daß die vorraussichtlich verabschiedete Form nur unwesentlich von der ursprünglichen Konzeption abweichen dürfte.

Das Gymnasium Hohenlimburg wird (zunächst) als Gymnasium weitergeführt. Es ist jedoch nicht abzusehen, ob irgendwann die Stufen 5 und 6 abgetrennt, die Stufen 7–10 in eine kooperative Schule eingebracht und die Stufen 11–13 selbständig geführt werden. Auf lange Sicht läßt sich nicht ausschließen, daß das Gymnasium in einen gesamtschulähnlichen Verband übergeführt wird. Ob eine solche durchaus denkbare Maßnahme sinnvoll ist, braucht hier nicht diskutiert werden. Die endgültige Entscheidung wird sicherlich im wesentlichen gesellschaftspolitischer und nicht pädagogischer Art sein. Was aber – so oder so – erhalten bleibt, ist, und das ist für die ortsansässigen Bürger wichtig, daß eine Schule hier in Hohenlimburg alle Zugangsvoraussetzungen für jedes Hochschulstudium vermitteln wird, und zwar unabhängig von Art oder Bezeichnung der Schule.

Sollte aber das Gymnasium als solches weiterhin erhalten bleiben, so muß und wird es in wenigen Jahren ein eigenes angemessenes neues Schulgebäude erhalten, und zwar in unmittelbarer Nachbarschaft der Rundturnhalle, der jetzigen Realschule der Hauptschule Elsey und des Sportzentrums am Kirchenberg. Zu der räumlichen Nachbarschaft zu anderen Schulformen im neuen Schulzentrum kommt die pädagogische Nachbarschaft als Aufgabe: es gilt, mit den anderen Schulen neue Formen der Zusammenarbeit zu entwic-

keln und zu erproben. Das Gymnasium Hohenlimburg hat solche Kooperation in der Vergangenheit in mehrfacher Hinsicht praktiziert, so durch zahlreiche Gespräche zum Übergang in die Stufen 5 und 11 des Gymnasiums, gemeinsame Fachkonferenzen, regelmäßige Besprechungen mit Grundschullehrern über Schüler der Stufe 5. Das Kollegium hat ausdrücklich seine Bereitschaft zu weiteren Kooperationsexperimenten erklärt, sofern die Resultate nicht sofort mit dem Experiment-Auftrag vorgeschrieben werden.

Beim, unabhängig von der Weiterexistenz des Gymnasiums Hohenlimburg notwendigen, Schulneubau kommt es darauf an, nicht nur die den jeweiligen Entwicklungen stets nachhinkenden Baurichtlinien zu beachten, sondern Planung und Durchführung so variabel und offen zu gestalten, daß neue Erkenntnisse im schulischen Bereich ohne sonderliche Schwierigkeiten auch in Hohenlimburg Eingang finden können. Einzelheiten der Baukonzeption bedürfen einer sorgfältigen Vorplanung und der Absprache zwischen der Stadt Hagen als dem Schulträger, der Hohenlimburger Bezirksvertretung dem Architekten und der Schule insgesamt. Trotz all dieser Überlegungen muß der Neubau selbst zügig in Angriff genommen und vollendet werden.

Es ist denkbar, daß in einigen Jahren im Bereich des Gymnasiums Hohenlimburg die 5-Tage-Woche wenigstens teilweise eingeführt wird. Das scheint indes nur unter der Voraussetzung möglich zu sein, daß auch nachmittags unterrichtet wird; denn um ein breit gefächertes Wahlangebot unter möglichst vielen Fächern zu ermöglichen, reichen die Vormittagsstunden von 5 Tagen erfahrungsgemäß nicht entfernt aus. Wenn man aber an die allgemeine Einführung einer 5-Tage-Woche denkt, dann muß man damit rechnen, daß zahlreiche zusätzliche Kosten erwachsen: Einrichtung weiterer Räume (z.B. Aufenthalts-, Kommunikations-, Speiseräume) und Zuschüsse zur Mittagsverpflegung; denn die Schule muß dann als Ganztagschule geführt werden.

Es ist hier nicht der Ort, auf (schlechte oder gute) Erfahrungen, die anderenorts mit Ganztagschulen gemacht worden sind, einzugehen. Man sollte aber dann, wenn man an die Einrichtung einer Ganztagschule in Hohenlimburg geht, Planung und Durchführung so anlegen, daß den Jugendverbänden und -vereinen eine Heimstätte im neuen Schulgebäude nach Unterrichtsschluß zur Verfügung steht.

Damit wird eine Konzeption angedeutet, die man in Hohenlimburg erproben und verwirklichen könnte: das neue Schulzentrum wird keinesfalls als eine wie auch immer geartete „Schulfabrik“ eingerichtet. Vielmehr soll es als Stätte für mannigfache Aktivitäten dienen, die den schulischen Rahmen übersteigen und die frei sind vom leidigen Zwang des Zensurengebens und Zensurerhaltens. Das Schulzentrum ließe sich als ein vielseitiges kulturelles Zentrum konzipieren, wo möglichst viele (junge) Menschen möglichst vielseitig aktiv werden können: dazu gehören etwa eigenes Musizieren ebenso wie selbstgespieltes Theater, ein Fotolabor ebenso wie ein Film- und Fernsehstudio mit geeigneten Vorführräumen. Der Zahl der Hobbies, die hier gepflegt werden, sollte keine Grenze gesetzt werden. – Das Schulzentrum würde so zu einem Ort, wo man die sinnvolle eigenständige Bewältigung der freien Zeit nach Lust und Laune lernen, wo man Pläne in die Tat

umsetzen kann. Dazu gehört es, daß hinreichend Möglichkeiten zu persönlichen Kontakten vorhanden sind, sei es zum Gespräch, zur Diskussion oder auch zum Tanz.

Will man das angedeutete Ziel erreichen, so muß man auch Art, Weise und Leitung der Veranstaltungen im „kreativen Bereich“ innerhalb des Schulzentrums neu konzipieren. Es wäre sinnvoll wenn möglichst seitens aller Beteiligten in fest umrissener eigener Verantwortung und einer nicht zu eng eingegrenzten Selbständigkeit der „kreative Bereich“ gestaltet und verwaltet würde.

Das alles wird Geld kosten, viel Geld sogar. Aber es stellt eine gute Investition dar – für die unmittelbare Gegenwart ebenso wie für die Zukunft der einzelnen Bürger und auch des Gemeinwesens.

Zu den angedeuteten, durch den erweiterten Schulneubau zu schaffenden Möglichkeiten werden aber auch Änderungen im eigentlichen Schulbetrieb kommen: Vermutlich wird sich die unterrichtliche Arbeit während der nächsten 25 Jahre ändern, wobei methodische, didaktische und schulpolitische Irrwege nicht von vornherein auszuschließen sind.

Vermutlich werden neue Fächer Eingang finden, etwa Rechtswissenschaften, Psychologie und Hauswirtschaftswissenschaften; aber auch neue Weltsprachen wie Russisch oder Chinesisch.

Vermutlich wird mehr als heute getan für die Bildungs- und Berufsplanung der einzelnen Schüler. Dabei werden die Schüler der achtziger Jahre ohne den jetzt so drückenden „numerous-clausus“-Zwang lernen – was sie dann bedrücken mag, wer kann das heutzutage absehen?

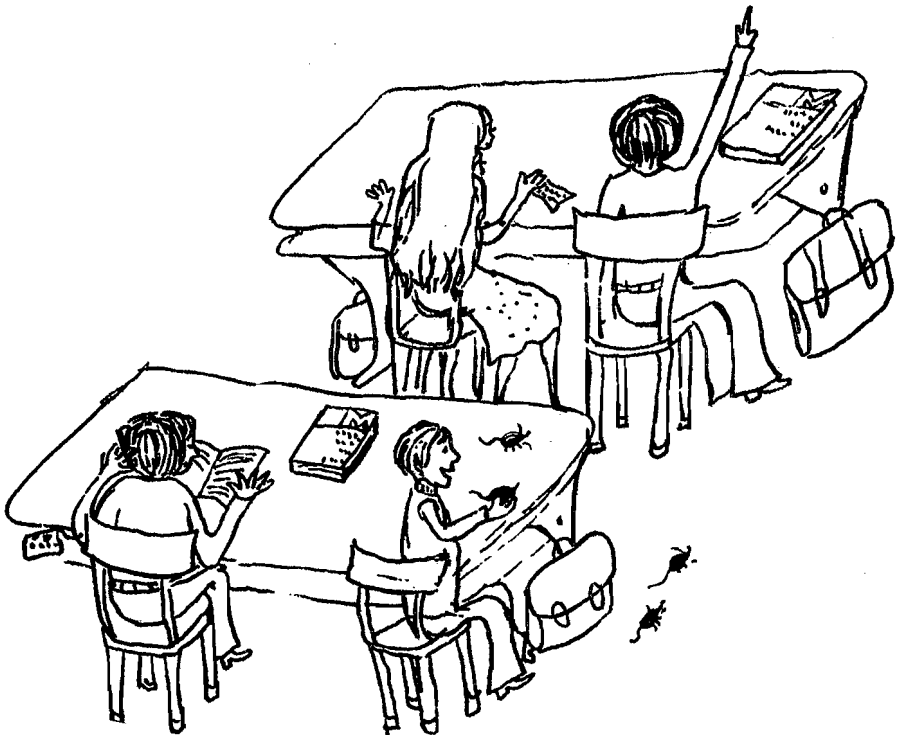
Vermutlich werden neue Wege gefunden, die Interessen der jungen Menschen zu entdecken, zu entwickeln und zu fördern.

Vermutlich werden die besonders Begabten mehr gefördert als heutzutage: sie haben ja einen Anspruch, entsprechend ihren Entwicklungsmöglichkeiten ebenso individuell gefördert zu werden wie ihre Altersgenossen mit einer geringeren oder anders ausgeprägten Leistungsfähigkeit; im übrigen kann es sich unsere Gesellschaft auf die Dauer nicht leisten, Begabungsspitzen verkümmern zu lassen.

Vermutlich werden Maschinen die Arbeit der Lehrer zunehmend ergänzen. Unterrichtsprogramme und verbindliche Richtlinien werden den pädagogisch-methodischen Freiraum der Lehrer einengen, so daß es durchaus geschehen kann, daß Lehrer nicht mehr durch Lernmaschinen ersetzt werden müssen, weil sie selbst dazu gemacht worden sind.

Vermutlich werden Computer den Verwaltungsaufwand reduzieren und dadurch den Lehrern Arbeiten abnehmen, für die sie im Grunde gar nicht ausgebildet worden sind.

Eine Einsicht wird sich hoffentlich im Laufe der nächsten 25 Jahre durchsetzen, die heutzutage anscheinend außer acht gelassen wird, obwohl sie selbstverständlich ist: die Schule wird nicht mehr bloß Stätte von Wissensvermittlung sein – wozu sie heute freilich oft genug degradiert ist. Wissen ist eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung dafür, daß der Absolvent einer Schule seinen Platz in der Gesellschaft ausfüllt. Wissen allein macht auch keinen zufriedenen Menschen. Der Mensch ist keineswegs ein bloß rational faßbares und erfüllbares Lebewesen. Ihm kommen auch gefühlsbetonte Eigenschaften zu, die schulisch bislang nicht genügend gefördert worden sind. Das wird sich ändern. Der musisch-spielerisch-kreative Bereich wird an Umfang und Bedeutung erheblich zunehmen, wenn die Schule wirklich auf das gesamte schulfreie Leben vorbereiten soll. Schließlich wird sich die Schule der Zukunft nicht mit dem Vermitteln von Stoffen und Techniken oder mit dem Anregen und Fördern kreativer Fähigkeiten begnügen. Die erzieherische Komponente wird ein merklich größeres Gewicht bekommen – vorausgesetzt, man einigt sich auf ein Minimalziel, auf das hin erzogen werden soll. Wie dieses Ziel aussehen und wer es setzen wird, muß die Zukunft noch zeigen.



Eine Schullaufbahn?

Joachim Eckhard / Hubertus Grass
(Stufe 12)

Hier bin ich! Sextaner von Beruf, ehemaliger Primus der vierten Klasse unserer Dorfschule und 10 Jahre jung. Meine Mama und mein Papa sagen, daß ich viel intelligenter, aufgeweckter und cleverer bin als meine Altersgenossen. Darum bin ich jetzt hier auf dieser Schule. Meine Eltern wollen, daß ich das Abitur mache, damit ich etwas Anständiges werde.

Der erste Schultag ist ganz schön gewesen. Ein Lehrer, ich glaube, es ist der Herr Direktor, hat uns viel erzählt. Ein neuer Lebensabschnitt würde nun für uns beginnen, und etwas von einem Lehrauftrag kam auch in seiner Rede vor. Alles habe ich nicht verstanden, aber das werde ich wohl in den nächsten Jahren noch lernen.

In meiner Klasse sind viele, die ich nicht kenne. Unser Lehrer hat gesagt, das würde sich im Laufe der Zeit aber ändern.

Fast jede Stunde unterrichtet uns ein anderer Lehrer. Die einen Lehrer sind mehr, die anderen weniger nett.

Ich muß viel lernen, weil die Arbeiten schwierig sind. Das macht nicht immer Spaß, doch ich bin froh, wenn ich meine Aufgaben richtig gemacht habe.

Das erste Zeugnis war nicht mehr so gut wie die auf der Grundschule. Meine Eltern schimpfen, doch die Lehrer sagen, es gebe keinen Grund zur Beunruhigung.

Auch die nächsten Zeugnisse waren nicht so gut. Die Eltern gewöhnen sich an meine Leistungen, können aber nicht verbergen, daß sie von mir mehr erwartet hätten.

Wir haben eine Menge neuer Fächer bekommen: Latein, Physik, Biologie und Chemie.

Mir ist aufgefallen, daß meine früheren Schulfreunde, die nicht auf dem Gymnasium sind, viel mehr Zeit zum Spielen haben als ich. Na ja, denke ich mir, dafür kann ich später mehr Geld verdienen.

Meine Leistungen sind übrigens wieder gesunken. Ich sage, daß es an den neuen Lehrern liegt, die wir fast jedes Jahr bekommen, aber das glauben mir meinen Eltern nicht.

Die Versetzung in die neunte Klasse hat noch geklappt. Ich weiß nicht, was ich später werden will. Einige Lehrer sagen immer, daß diejenigen Schüler, die nicht so gut sind, schon nach der zehnten Klasse abgehen sollen. Das nimmt mir manchmal den Mut zu lernen. Ich glaube, meine Eltern wären ganz schön böse, wenn ich nur die mittlere Reife hätte.

Manche meiner Freunde sind schon sitzengeblieben, aber wir kriegen jedes Jahr Ersatz von den höheren Klassen!

Nächstes Jahr komme ich in die differenzierte Oberstufe. Unser Klassenlehrer hat uns erklärt, daß wir die beiden Fächer, die wir am besten können, als Leistungskurse wählen können. Deutsch und Geschichte liegen mir am meisten, aber von unserem Lehrer erfahre ich, daß ich diese beiden Fächer nicht zusammen als Leistungskurse nehmen kann. Also muß ich umwählen. Der Mathematikleistungskurslehrer setzt jedoch voraus, daß er nur von interessierten Schülern umgeben ist. Spaß macht die Schule inzwischen längst nicht mehr. Begriffe wie Klassengemeinschaft, Kameradschaftsgeist und Hilfsbereitschaft sind in der Oberstufe durch andere ersetzt: Konkurrenzdenken, Neid und Strebertum heißen die neuen Formeln. Kurz, es gelten wieder die Gesetze des alten Darwin.

Die Lehrer, die früher Leitlinien und Leitbilder vermittelten, glauben, daß wir nun selbständig unseren Weg gehen

Doch die hohe Durchfallquote, begründet durch mangelnden Schulbesuch, groteske Verspätungszeiten, Faulheit, Unlust und ähnliche Oberstufenkrankheiten, sollte eines Besseren belehren.

Einerseits ist das unsere Reaktion auf die vielen, unschönen Neuheiten.

Andererseits glaube ich oftmals, daß mir und meinen Mitschülern die sittliche Reife fehlt, um in einem System wie der differenzierten Oberstufe zu bestehen.

Viele von uns sind zwar volljährig, doch Werte wie Verantwortungsgefühl, Toleranz, Selbständigkeit und Solidaritätsgefühl sind uns entweder überhaupt nicht oder nur von wenigen, sehr engagierten Lehrern und Eltern vermittelt worden.

Spitze Zungen sollen sogar behauptet haben, daß viele von uns nach dem Abitur eher auf die Couch eines Psychiaters als auf die Universität gehören.

Endlich ist es so weit. Die Wochen des Plagens und Lernens, der Streß vor dem Abitur sind vorbei. Der erste Händedruck vom Direktor bei der Übergabe der Reifezeugnisse ist für viele Schüler auch der letzte. Wieder prasseln Worte von einem neuen Lebensabschnitt, von Mündigkeit, Reife und von vielen guten Wünschen auf mich herab.

Hier stehe ich wieder. Abiturient meines Zeichens, durchschnittliches Reifezeugnis, 19 Jahre alt. Als ich aufs Gymnasium kam, hat man mir viel erzählt. Jedoch nichts von numerus clausus, Arbeitslosigkeit und überfüllten Universitäten.

Heute erzählt man mir gar nichts. Ich müßte meine Entscheidungen selbst treffen, ich bin ja ein erwachsener Mensch, so sagt man.

Die Verantwortung und Entscheidung trage ich allein.

Ich habe viel gelernt auf dem Gymnasium. Das jedoch nicht.

Reform der gymnasialen Oberstufe

Franz-Josef Schlotmann

Die Entwicklung des Gymnasiums in der Bundesrepublik ist durch folgende Abmachungen zwischen den Ländern gekennzeichnet:

1. Düsseldorfer Abkommen (17. 2. 1955)
2. Saarbrücker Rahmenvereinbarung (29. 9. 1960)
3. Stuttgarter Empfehlungen (29. 9. 1961)
4. Hamburger Abkommen (28. 10. 1964)
5. Berliner Richtlinien und Empfehlungen (15. 6. 1966)
6. Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (7. 7. 1972)

Das Düsseldorfer „Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens“ legte die Gymnasialtypen fest. Die drei Typen des altsprachlichen, des neusprachlichen und des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasiums stellten die Haupttypen der höheren Schule dar, die vor der in der NS-Zeit erfolgten Vereinheitlichung bestanden hatten (humanistisches Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule).

Die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ regelte die Lehrplanorganisation in den Klassen 12 und 13. Eine Reduzierung der Anzahl der Pflichtfächer, die Einrichtung von Wahlpflichtfächern und eine Konzentration der Unterrichtsinhalte sollte zur Überwindung der Stofffülle und damit zur Vertiefung des Unterrichts in der Oberstufe führen.

Die „Stuttgarter Empfehlungen“ ergänzten die Rahmenvereinbarungen durch Hinweise, wie die Oberstufenschüler „propädeutisch in wissenschaftliche Arbeitsweisen eingeführt“ werden sollten.

Das „Hamburger Abkommen“ war eine Neufassung des Düsseldorfer Abkommens. Es setzte Gymnasialtypen voraus, nannte sie aber nicht mehr, weil inzwischen in den Ländern neue Gymnasialtypen entwickelt worden waren, und zwar das wirtschaftswissenschaftliche, das musische, das sozialwissenschaftliche und das erziehungswissenschaftliche Gymnasium, und weil sich die Auffassung durchgesetzt hatte, die Einteilung in Typen dürfe nicht starr sein.

Die „Berliner Richtlinien und Empfehlungen“ galten der Ordnung des Unterrichts in den Klassen 5 – 11 der Gymnasien.

Die „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ ersetzte die Gymnasialtypen durch eine Oberstufenstruktur, die dem Schüler mit einem

Kanon von Wahl- und Pflichtfächern aus drei „Aufgabenfeldern“ die Zusammenstellung eines individuellen Ausbildungsprofils ermöglichte. Damit bezogen sich die Kultusminister auf die 1969 von der Westdeutschen Rektorenkonferenz festgestellten „Kriterien zur Hochschulreife“, folgten jedoch nicht den Empfehlungen der „Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates“ aus dem Jahre 1969, die auf eine organisatorische und curriculare Vereinigung von allgemein- und berufsbildendem Schulwesen hinausliefen.

Seit 1965 wurden in NRW Schulversuche in der gymnasialen Oberstufe durchgeführt, insgesamt 80 bis zum Schuljahr 1971/72. Sie erbrachten – wie viele entsprechende Versuche in anderen Bundesländern – den Nachweis, daß auf der Grundlage der Saarbrücker Rahmenvereinbarung die angestrebte Individualisierung der Schullaufbahnen nicht geleistet werden konnte. Am 2. Juli 1971 beschloß die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder den „Entwurf einer Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II als Diskussionsgrundlage“. Für NRW regelte der Runderauß des Kultusministeriums vom 19. 4. 1972 die Einführung der Oberstufenreform. Im Schuljahr 1972/73 begann in NRW die erste Versuchsreihe, unter den Schulen der zweiten Reihe, beginnend mit dem Schuljahr 1973/74, war auch das Gymnasium Hohenlimburg.

Wie sehr sich die Struktur der Oberstufe durch diese Reform verändert hat, mögen ihre wichtigsten Merkmale zeigen:

- Die Oberstufe ist enttypisiert, und damit auch die Mittelstufe, die in den Klassen 9 und 10 durch einen 4-stündigen Differenzierungsbereich von Ergänzungs-, Einführungs- und Aufbaukursen auf die Oberstufe vorbereiten soll. Alle Unterrichtsfächer gelten hinsichtlich der Stundenzahl und der Möglichkeit, Fach der schriftlichen Abiturprüfung zu werden, als grundsätzlich gleichwertig.
- Ein System von 3-stündigen Grundkursen und 6-stündigen Leistungskursen soll eine gemeinsame Grundausbildung sichern und eine individuelle Spezialisierung ermöglichen.
- In den Jahrgangsstufen 12 und 13 muß der Schüler folgendes Pflichtprogramm absolvieren:
aus dem sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld je 2 Kurse in Deutsch, einer Fremdsprache, in Musik oder Kunst oder Literatur; aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld 4 Kurse; aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld 2 Kurse in Mathematik und 4 Kurse in einer Naturwissenschaft; weiterhin 3 Kurse in Sport und 2 Kurse in Religionslehre.
Dierestlichen 9 Kurse seines Pflichtprogramms kann der Schüler nach seiner Wahl belegen, über diese Mindestanzahl hinaus auch noch freiwillige Zusatzkurse.
- Die Halbjahreskurse sollen lernzielbestimmt und thematisiert sein; damit wird eine Revision der Curricula erforderlich.

- Die Einrichtung von Kursen bedeutet Abschaffung des Klassenverbandes. An die Stelle des Klassenstudienplans treten die individuellen Stundenpläne, die sich aus den Wahlen der Schüler ergeben.
- Die Leistungsbeurteilung erfolgt durch ein Punktsystem.

Die reformierte Oberstufe bietet dem Schüler eine Reihe von Vorteilen:

- Der Schüler kann die Schwerpunkte seiner Schullaufbahn selbst bestimmen.
- Er wählt aus drei Aufgabenfeldern 4 Fächer seiner besonderen Neigung und Eignung als Abiturfächer, und zwar zwei Leistungskurse und zwei Grundkursfächer. Die Leistungskurse werden ihm mit dreifacher Punktzahl, alle vier Fächer in der Abiturprüfung mit vierfacher Punktzahl angerechnet. Dadurch erhalten die „starken“ Fächer des Schülers ein hohes Gewicht.
- Der Schüler kann Fächer, in denen er nur schwache Leistungen bringt, abwählen.
- Früher mußte ein Schüler gerade für seine „schwachen“ Fächer besonders intensiv arbeiten, jetzt kann er sich auf seine Stärken konzentrieren. Schlecht abgeschlossene Kurse sind durch Zusatzkurse ersetzbar, da die Jahrgangsstufen 12 und 13 als Einheit gelten.
- Die Schullaufbahn ist „unterwegs“ revidierbar.
- Anforderungen und Zensurierung sind transparenter.
- Für Absolventen von Haupt- und Realschulen ist ein unmittelbarer Zugang zur gymnasialen Oberstufe möglich.
- Der Schüler wird auf das Ausbildungssystem der Hochschulen vorbereitet, indem er u. a. seine Leistungsfähigkeit erprobt – besonders in den Leistungskursen – und indem er lernt, in wechselnden Gruppen zu arbeiten.

Es gibt allerdings auch schwerwiegende Nachteile. Einige haben an sich mit der Oberstufenreform nichts zu tun und sind auf andere Ursachen zurückzuführen, etwa auf Lehrermangel, Raummangel, Lehr- und Lernmittelknappheit, vor allem aber auf den Numerus clausus. Andere dagegen sind systembedingt:

- Die Auflösung des Klassenverbandes nimmt dem Schüler die soziale Bezugsgruppe. Je größer die gymnasialen Oberstufen sind, desto mehr geraten sie in die Gefahr, zu anonymen Lernfabriken zu werden, in denen der Einzelne menschlich isoliert ist und im Mitschüler mehr den Konkurrenten als den Partner sieht. Die Integration der von anderen Schulen kommenden Schüler ist kaum noch erreichbar, ebenso wenig ein persönli-

ches Lehrer-Schüler-Verhältnis. Auch die Arbeit der SMV wird erheblich erschwert durch die ständig wechselnden Kursgruppen und durch den Nachmittagsunterricht.

- Die Wahlfreiheit des Schülers wird eingeschränkt durch die Möglichkeiten der Schule. Ein Kurs kann nur eingerichtet werden, wenn an der Schule ausreichend viele Lehrer mit entsprechender Fakultas sind und wenn sich ausreichend viele Schüler für den Kurs melden. Entweder wird die Wahlfreiheit des Schülers weiter eingeschränkt dadurch, daß die Schule mehrere Kurse im Stundenplan parallel legt, oder es wird in erheblichem Umfang Nachmittagsunterricht notwendig. Das wiederum kann dazu führen, daß der individuelle Stundenplan eines Schülers an einem Tag viele Freistunden enthält und an einem anderen Tag durch eine Häufung von Unterrichtsveranstaltungen zu einer kaum noch zumutbaren Belastung führt.
- Die Möglichkeit, Fächer und sogar Fachgruppen fast ganz abzuwählen, führt z. T. zu sehr einseitig ausgerichteten Ausbildungsprofilen. Es ist fraglich, ob bei einer extrem starken Spezialisierung die Allgemeine Hochschulreife de facto erreicht wird, obwohl sie noch de jure durch das Abiturzeugnis attestiert wird.
- Die Aufteilung der Unterrichtsinhalte in kleine Einheiten, die in sich abgeschlossen sein sollen, damit zu Beginn eines jeden Halbjahres die Belegung und damit auch die Zusammensetzung der Kurse neu geregelt werden kann, führt zu einer Atomisierung des Bildungsgutes. Diese Gefahr besteht vor allem an großen Oberstufensystemen, weniger an kleinen, etwa 3-zügigen, wie in Hohenlimburg, weil sich auf Grund der geringen Anzahl von Parallelkursen praktisch Folgekurse ergeben.

Trotz der vielen Nachteile ist die Oberstufenreform grundsätzlich positiv zu bewerten, weil die Vorteile ein größeres Gewicht haben und weil etliche Mängel durchaus zu beseitigen oder zumindest zu mildern sind. So erscheint es ratsam, die Wahlfreiheit des Schülers einzuschränken und die Muttersprache, eine Fremdsprache und Mathematik bis zum Abitur verbindlich belegen zu lassen, wie es bisher nur für eine Gesellschaftswissenschaft und eine Naturwissenschaft gilt. Durch Folgekurse in diesen Fächern würde eine größere Kontinuität der Bildungsarbeit erreicht, und es wäre eher möglich, den Großteil des Unterrichts im Vormittagsplan unterzubringen. Das wiederum brächte dem Schüler zusammenhängende und damit effektiver zu nutzende Arbeitszeiten. Die bisher meist verbummelten Freistunden fielen weitgehend weg, und es entstünde wieder ein angemessener Raum für schulische und außerschulische Freizeitgestaltung.

Vielleicht lassen sich am Gymnasium Hohenlimburg schon bald die organisatorischen Voraussetzungen schaffen, um das Angebot an Arbeitsgemeinschaften zu erweitern und die bisher nur sporadisch durchgeführten Studientagungen zu einer festen Einrichtung zu machen. Entsprechende Impulse sind u. a. von den Arbeitsgruppen zu erwarten, die die Jubiläumsveranstaltungen vorbereiten.

Eine Schülergruppe bedarf in Zukunft unserer besonderen Aufmerksamkeit und Hilfe: die Absolventen von Haupt- und Realschulen, die in die gymnasiale Oberstufe eintreten. Im

Schuljahr 1973/74 waren es sieben Schüler, die durch individuelle Beratung und Hilfe durch Mitschüler und Lehrer gut integriert werden konnten. Jahr für Jahr ist die Anzahl solcher Schüler größer geworden, für das Schuljahr 1977/78 liegen inzwischen 35 Anmeldungen vor. Das bisherige Angebot je eines halbjährigen Nachholkurses in Englisch und Mathematik reicht nicht mehr aus. Während die Realschul-Absolventen relativ schnell den Anschluß fanden und auch recht gute Leistungen erzielten, hatten die ehemaligen Hauptschüler erheblich größere Schwierigkeiten. Für sie wurden erstmalig im Schuljahr 1976/77 eigene, voraussichtlich ein ganzes Jahr laufende Nachholkurse in Deutsch, Englisch und Mathematik eingerichtet.

Schüler und Lehrer haben am Gymnasium Hohenlimburg bisher große Einschränkungen und Beeinträchtigungen in Kauf nehmen müssen. Ein Ende des Lehrermangels, der zu einer Kürzung fast des gesamten Oberstufenunterrichts geführt hat, ist inzwischen abzusehen; deutliche Verbesserungen sind heute bereits erkennbar. Umso stärker machen sich die fehlenden räumlichen Voraussetzungen der alten Gebäude bemerkbar. Zu wenig Unterrichtsräume, die außerdem modernen pädagogischen Ansprüchen kaum genügen, zu wenig Fachräume, besonders in den Naturwissenschaften, keine eigenen Sportanlagen (z.Zt. werden allein 9 verschiedene Turnhallen aus dem ganzen Gebiet der ehemaligen Stadt Hohenlimburg benutzt!), keine geeigneten Arbeits- und Aufenthaltsräume für die Oberstufenschüler: das ist das Bild im Jubiläumsjahr 1977. Schüler, Eltern und Lehrer hoffen jedoch darauf, daß die Stadt Hagen als Schulträger den geplanten Neubau des Gymnasiums möglichst bald realisieren kann und damit auch die äußeren Voraussetzungen schafft für eine funktionsfähige Oberstufe.



Jörg Carbow, Klasse 7 a

Probleme der Oberstufe aus Schülersicht

Michael Fischer, (Stufe 11)

So sehr auch die Reform der gymnasialen Oberstufe ein Schritt nach vorn zu einem gerechteren (optimalen) Bildungssystem ist, haben sich mit der Zeit einige Mängel herauskristallisiert, die man besonders als Schüler der reformierten Oberstufe zu spüren bekommt.

Eine der positiven Seiten soll die durch die Einführung des Kurssystem erreichte Wahlfreiheit sein. Diese Wahlfreiheit wird nämlich erheblich durch die Einteilung der Fächer in verschiedene Bereiche eingeschränkt, und man muß jeden Bereich im Abitur abdecken. Es ist zum Beispiel unmöglich, die Leistungskombination Deutsch/ Geschichte oder Geschichte/ Erdkunde zu wählen (also zwei gesellschaftswissenschaftliche Leistungskurse). Eine andere Einschränkung besteht darin, daß viele Kurse nicht zustande kommen, da nicht genug Lehrkräfte vorhanden sind. Durch eine Erhöhung der Lehrerzahl könnte das Kursangebot in der Oberstufe erweitert werden. (Diese Erhöhung darf allerdings nicht auf Kosten anderer Schulformen oder Schulstufen erfolgen.)

Ebenfalls ist das Gerede vom starken Leistungsdruck nicht nur ein Gerücht der „armen Schüler“ sondern er wird durch das Konzept der gymnasialen Oberstufe verstärkt. Der Schüler wird zum Beispiel dadurch gestreßt, daß sich die Klausuren jeweils in ein bzw. zwei „Arbeitswochen“ ballen. (Wenn sich die Häufung an sich nicht ändern läßt, sollte man dem Schüler doch einen Studientag pro Arbeitswoche gönnen.) Auch das Punktesystem ist nicht gerade die beste Lösung für eine gerechte Benotung, da ein Benotungssystem so ausgerichtet sein sollte, daß die Möglichkeiten der Schüler erfaßt und entsprechend berücksichtigt werden sollten. Ein sehr wunder Punkt der Oberstufenreform ist die 25%-Klausel. Wenn ein Schüler, egal aus welchen Gründen, ein Viertel der gegebenen Stundenzahl gefehlt hat, muß er durch eine „Nachprüfung“ nachweisen, daß er die Anforderungen des Kurses erfüllt hat.

Einerseits ist es verständlich, daß sich die Schule gegen Schwänzer schützen muß, andererseits werden Aktivitäten der Schüler z. B. in der SMV behindert, da SMV-Sitzungen manchmal während der Schulzeit stattfinden und auch dieses Fehlen zu den 25% angerechnet wird.

Durch die „Wahlfreiheit“ und die daraus resultierende Konsequenz, die Auflösung der Klassenverbände, kann es (besonders bei kontaktarmen Schülern) dazu kommen, daß der

Schüler keine engeren Kontakte zu anderen Schülern mehr hat. Diese Isolierung ließe sich dadurch beheben, daß ein fächerübergreifender Unterricht in einer konstanten Lerngruppe eingerichtet würde. Ein anderer Weg wäre es, wenn die Schule ein „Kommunikationszentrum“ für die Schüler schaffen würde (das heißt nicht, einen kleinen, ungemütlichen Raum im äußersten Winkel der Schule bereitzustellen, der zudem die Anforderungen in keiner Weise erfüllt.) An anderen Gymnasien ist dieses Problem zur Zufriedenheit der Schüler schon gelöst worden, und die Schaffung eines solchen Raumes sollte auf jeden Fall in dem Neubau berücksichtigt werden.

Freizeit am Gymnasium

Thomas Becker, (Stufe 12)

In den letzten Jahren sind nahezu alle Schulen – und unser Gymnasium macht da keine Ausnahme – mehr denn je zu Institutionen geworden, die sich darauf beschränken, den Schüler als Objekt zu behandeln, dem ein gewisses Maß an Wissen zu vermitteln ist. Unter dem Druck des Numerus Clausus wird LEISTUNG überall groß geschrieben. Dieses wirkt sich jedoch nur auf wenige Schüler anspornend aus; die meisten werden durch den Leistungsstreß eher in ihrer Arbeit behindert und in eine Art Resignation getrieben.

Es haben sich wohl schon viele Leute den Kopf darüber zerbrochen, wie ein einigermaßen gesundes Verhältnis der Schüler zur Schule wiederherzustellen ist, jedoch sollten sich die Ideen nicht auf Diskussionen über die Abschaffung des NC beschränken, sondern man sollte den Versuch machen, besser mit diesem zu leben, und gerade an dieser Stelle bietet sich die Möglichkeit einer vermehrten Freizeitgestaltung an unseren Schulen an.

Der Nutzen eines solchen Vorhabens zeichnet sich in mancherlei Beziehung ab:

- durch Entspannung in der Freizeit wird ein Teil des Leistungsstress abgebaut der Kontakt zwischen Schüler und Lehrer könnte verbessert werden.
- die Schüler finden selbst untereinander besseren Kontakt, was z. B. in der Oberstufe die fehlenden Klassenverbände ausgleichen könnte (dies wurde bereits in der Abiturrede der diesjährigen Abiturienten betont.)
- ein Freizeitprogramm mit Hobbykursen könnte über den Rahmen des Unterrichtes hinaus noch weiteres Wissen an Interessierte vermitteln.

Es fragt sich nun, wie ein solches Freizeitangebot konkret aussehen könnte, und man sollte sich dabei an die wenigen positiven Ansätze halten, die an unserer Schule bereits gemacht worden sind. Dazu gehören als erstes Veranstaltungen, die der Entspannung

dienen, also sportliche und andere Turniere (Fußball, Skat usw), SMV-Feten und für die unteren Klassen entsprechende „Bunte Nachmittage“. Insbesondere sollte man sich Gedanken machen, wie die zahllosen Freistunden der Oberstufenschüler, die bisher bei Pollmann abgesessen wurden, sinnvoller verbracht werden könnten. Anreize wären sicherlich ein vernünftig eingerichteter Aufenthaltsraum (z.B. mit Möglichkeit zum Tischtennisspielen) oder ein einigermaßen gemütlicher Raum, in dem man wirklich Schularbeiten machen oder sich auf die folgenden Stunden vorbereiten kann.

Weiterhin könnte man jedoch auch Hobby-Kurse einrichten, wie es in Form eines Photographie – Kurses oder einer Astronomie – AG schon einmal ansatzweise praktiziert wurde. Theoretisch wäre es jedem Fach möglich, einen solchen Kurs einzurichten, vor allem, da ja zum Teil sogar Spezialeinrichtungen wie ein astronomisches Fernrohr vorhanden sind. Am Interesse der Schüler würde ein solches Vorhaben gewiß nicht scheitern, was sich aus Erfahrungsberichten einzelner Lehrer ergibt, die schon einmal einen solchen Kurs geleitet haben. Besonderen Anklang fanden die Kurse bei Schülern der Mittelstufe insbesondere bei den Naturwissenschaften, während Oberstufenschüler zu meist einen ausgefüllten Zeitplan haben. Auf jeden Fall würden so Möglichkeiten geschaffen, Kontakte nicht nur immer in Vereinen außerhalb der Schule zu suchen, sondern auch Freunde unter seinen Mitschülern zu finden.

Ganz problemlos ist das Ganze natürlich nicht, denn es dürfen sich ja keine Beeinträchtigungen des reichlich vorhandenen Nachmittagsunterrichtes ergeben, und es stellt sich natürlich die Frage, wer die Initiative zu ergreifen hätte. Pädagogische Fähigkeiten und eventuelle Schwierigkeiten mit der Aufsichtspflicht prädestinieren natürlich die Fachlehrer, doch es ist wohl verständlich, daß es nicht jedermanns Sache ist, so etwas unentgeltlich durchzuführen, vor allem da es für einen Lehrer nicht ohne beträchtlichen Zeitaufwand ginge. Auch die SMV könnte natürlich die Initiative ergreifen, aber es mangelt auch an aktiven Oberstufenschülern, die eine solche Sache in die Hand nehmen würden, bzw. der SMV fehlt dazu einfach die Basis.

Die Gründe, weshalb bislang entsprechende Ideen in den Kinderschuhen stecken blieben, sind jedoch nicht nur bei Lehrern und SMV zu suchen, sondern es fehlt auch an Anregungen und Vorschlägen aus der Schülerschaft, es fehlt also eine Verbindung zwischen diesen Gruppen. Man sollte die Schüler also motivieren, in weit größerem Maße als zuvor ihre eigenen Interessen zu artikulieren, wobei man Starthilfe leisten könnte, indem man zum Beispiel mit einem Fragebogen der SMV die Interessen der Schüler zu erforschen sucht.

Am Schluß bleibt zu bemerken, daß eine so positive Sache wie ein Freizeitangebot an der Schule nicht im Stadium der Idee verbleiben sollte, so daß dieser Artikel also als direkte Anregung zu verstehen ist, die hoffentlich von den richtigen Personen aufgegriffen und weiterentwickelt wird, so daß an unserer Schule das Lernen wieder etwas erträglicher wird.

Anne-Ruth Pregler (Klasse 5)

Phantasieraufsatz

Ein Vormittag in meiner Traumschule
Ich stelle mir meine Traumschule so vor: Wir können in die Schule kommen, wenn wir wollen. Außerdem beginnen nach dem ersten Schultag sechs Wochen Ferien. Wenn diese umhineil, kommt ein Schultag und dann 12 Wochen Ferien u. s. w. Und so verläuft der Vormittag: Gegen 10 oder 11 Uhr, je nach Wunsch der Klasse, erscheint eine Köchin, bringt Erdbeerkuchen, Schokoladenkugeln, Vanillepudding und so mancherlei andere Leckereien. Wir

werden von vorne bis hinten bedient. Demnach erscheint unser "Lehrer" (er ist immer als Clown oder Kasperlfigur verkleidet). Er fragt uns, was wir am liebsten machen möchten, und wir antworten nach alter Gewohnheit: "Krummtoten!" Dann geht alles draunter und drüber. Tische und Stühle werden umgeworfen, Kuchensteller fliegen durch die Gegend, und unser Leh-

ner mecht immer mit. Er hilft uns auch,
die Putzfrauen zu dirigieren und die Tische
zu verschieben. Wir legen eine Band-
nusschale auf den Fußboden, der frisch
gebohrt ist, und lassen die Lehrer so
lange darauf herumrutschen, bis sie auf
dem Holenboden landen. Wenn die ganze
Klasse einem Trümmersaufen gleicht, kommt
die Schule an die Reihe. Wir klopfen an
alle Türen, und die anderen Schüler kom-
men heraus. Dann rennen wir durch die
ganze Schule und machen einen fürch-
terlichen Lärm. Bilder werden herunter-
geschmissen und Türen ausgehängt,
Glossschirme zertrümmert und Wasser-
eimer umgeschmissen. Der ganze endet
meistens damit, daß der in einem Ritter
verkleidete Direktor uns mit seiner Papp-
lanze hinausjagt. Dann werden wir ver-
gnügt per Tuschschreiber nach Hause gebracht.

Rumänienfahrt Ostern 1974

Johannes Krüsemann

Es war Ostern 74, als eine 30-köpfige Schülergruppe unter Leitung von „Doc“ Treude und Frau Ziemer eine in dieser Art einmalige Reise in Richtung Banat/Rumänien startete. Der Initiator dieser Reise, „Doc“ Treude, der schon seit über 30 Jahren intensive persönliche Verbindungen mit den Deutschen im Banat pflegte, ermöglichte uns diese Fahrt ins Unbekannte zu einem äußerst annehmbaren Preis. Es ist sein großes Verdienst, daß er nicht nur die finanziellen Schwierigkeiten, sondern auch die in Verbindung mit diversen Behörden auftretenden Hindernisse durch persönlichen Einsatz überwand.

Einen ersten Eindruck von dem, was uns im Banat erwarten sollte, gewannen wir in dem in jahrzehntelanger Arbeit von Herrn Dr. Treude aufgebauten Museum in Hemer, das mehr als 200 Jahre Lebens- und Arbeitsweise der Deutschen im Banat widerspiegelt.

Nach 4 Tagen Busfahrt (ca. 2000 km) erreichten wir schließlich müde und wegen der nicht gerade guten Straßenverhältnisse ziemlich durchgeschüttelt gegen Mitternacht unser erstes Ziel: Cenad, ein Dorf direkt an der ungarischen Grenze, in dem ca. 700 Banatdeutsche leben. Als wir auf der „Hauptgasse“ aus unserem Bus kletterten, war es wegen fehlender Straßenbeleuchtung stockdunkel, aber schon nach einigen Minuten tauchten von allen Seiten her flackernde Fahrradlichter und Taschenlampen auf, und bald waren wir von vielen Leuten, Opas, Müttern und Jugendlichen umringt, die alle freundlich auf uns einredeten. Am meisten verwunderte uns zunächst, daß hier alle deutsch sprachen, während wir die letzten beiden Tage seit unserer Abfahrt aus Wien nur noch Ungarisch und Rumänisch gehört hatten.

Unsere Gastgeber begrüßten uns sofort herzlich, als wären wir alte Bekannte, und im Nu fanden wir uns in einer Wohnstube am überreichlich gedeckten Tisch bei Paprikahuhn, Osterwurst, Mehlspeise, selbstgekeltertem Wein und Schnaps aus eigener Brennerei wieder, – umringt von der vielköpfigen Familie. Schließlich dann entließen sie uns zur wohlverdienten Ruhe, die wir unter riesigen Federbetten im elterlichen Schlafzimmer fanden und teilweise bis zum nächsten Mittag ausdehnten.

In diesem Stil verlebten wir die nächsten 4 Tage, wobei das eigens für uns ausgerichtete Trachtenfest der Höhepunkt war. Schon am frühen Nachmittag begannen die Vorbereitungen dazu, insbesondere die der Mädchen, die sich sehr viel Mühe mit ihren farbenprächtigen Trachten gaben. Nach einem bunten Umzug durch das Dorf setzten wir das fröhliche Treiben bei Musik und Wein im Gemeindehaus bis früh um fünf fort.

Unsere nächste Station war Temesvar, wo wir Gäste im deutschen Lenau-Lyzeum waren. Mit den dortigen Oberstufenschülern bekamen wir schnell Kontakt, da ihr Interesse an allem, was die Bundesrepublik Deutschland betraf, ungeheuer groß war. Die bald entstandenen Freundschaften festigten wir auf Feten im FKK und beim internationalen Basketballspiel (wo wir den 2. Platz belegten, während die Rumänen nur „Vorletzte“ wurden).*

Weitere Eindrücke vom Land Rumänien vermittelten uns mehrer Tagestouren, von denen uns vor allem die Fahrt durch die Karpaten zum eisernen Tor zum besonderen Erlebnis wurde. Diese verlangte unserem Busfahrer „Teddy“ Ortmann sein ganzes Können ab, als wir auf einem vollkommen verschneiten Paß die Wahl zwischen Graben und Abgrund hatten: wir wählten den Graben, und mit vereinten Kräften kamen wir auch da wieder heraus.

Alle unsere Erlebnisse weckten in uns den Wunsch, eine weitere Rumänienfahrt dieser Art durchzuführen. „Doc“ Treude hatte auch schon konkrete Pläne, die aber nicht verwirklicht werden konnten, weil von politischer Seite nun unüberwindbare Hindernisse in den Weg gestellt wurden. Zum einen ist der Zwangsumtausch stark erhöht worden, zum anderen ist die private Unterbringung von Ausländern durch rumänische Staatsangehörige verboten.

Diese Maßnahmen sind nicht nur für uns, sondern vor allem für die Banatdeutschen sehr bitter, da sie alle Kontaktmöglichkeiten mit Westdeutschen verhindern. Trotzdem hoffen einige von uns, daß sie doch noch einmal Gelegenheit haben, die alten Freundschaften an Ort und Stelle aufzufrischen.

**Freizeit-Keller-Klub*

Contractions and Reminiscences from Doncaster

Nelson Burkingshaw

Twenty-six years ago, in 1951, I first visited Hohenlimburg. At that time I was a student at Köln University and was spending the weekend with a student - friend near Siegen. We travelled by car to Altena, and whilst my friend's father stayed there to do some business, we went into Hohenlimburg and visited the castle for an hour or so.

My next visit, in 1961, was with the old Woodlands Secondary School. To my shame, I confess that I had forgotten about my previous visit to the town and was only reminded when we visited the castle and I saw again the very distinctive „candle-snuffer“ top to the tower. I little thought, even then, how closely my life would be linked with that of so many people in Hohenlimburg. Since then, however, the annual exchanges between the schools have become a tradition and it is one with which I am very proud to be associated, because they have succeeded in forging a close link between towns, schools and homes, which has enriched all our lives. Most importantly of all, individual people have been brought together and shared their experiences and their homes. How much better than being a tourist in a strange country!*

Inevitably, over the years, not all the contacts have remained firm, but some have, and even those who have lost contact will remember, I am sure, their contact with young people in another country with great pleasure. It is my sincere hope that the exchanges will continue to provide opportunities for our young people to make meaningful contact with one another.

Sadly, when one makes friends, one also has to lose them at some time, and we have experienced the great sadness of losing colleagues who were also close personal friends and whose loss we still mourn. I am grateful that my contact with Hohenlimburg gave me the chance to know such fine people. My life was made the richer by it.

In congratulating the Gymnasium on attaining its 125th anniversary, may I wish you all, colleagues and pupils alike, the very best of good fortune and the sincere wish that our acquaintance will continue undiminished for many years to come. Long life and happiness to school, staff and pupils.

**„candle-snuffer“ top Turmhaube*



Schulzeit 1938-47

Marta Münker-Huber

Sommerferien, sorglose Zeit, ausgefüllt von kindlichen Freuden vieler Art, sie waren zu Ende. Ich reiste mit meiner Mutter am letzten Ferientag nach Hause, da verbreitete sich im vollbesetzten Zug die Nachricht vom Ausbruch des 2. Weltkrieges.

Wie sehr dieses Ereignis und sein Hintergrund das Leben meiner Generation bestimmen würden, konnten nicht einmal Erwachsene ahnen.

Der Krieg ging noch eine ganze Weile fern an unseren Hohenlimburger Schulverhältnissen vorbei. Einige Lehrer wurden zur Wehrmacht abkommandiert, einige Fachstunden

fielen aus. Hin und wieder machten wir Bekanntschaft mit dem Luftschutzkeller im soeben angebauten Schultrakt. Natürlich gab es keine Schulfahrten oder -reisen, nur ab und zu Wandertage. Wir sammelten Altmaterial und trockneten riesige Mengen Blätter (Heilkräuter). Jeder hatte sich der ernsten Zeiten durch Fleiß und Gemeinsinn „würdig zu erweisen“.

Noch war der Krieg fern.

Was einem jeden aber ganz nah auf die Haut rückte, war der Wandel, der sich in der Schule selbst, fast unmerklich zunächst, vollzog.

Ein relativ kleines Lehrerkollegium hatte die Sextaner empfangen. Motivationsprobleme waren den väterlichen Autoritäten oder den jüngeren Enthusiasten an der Schule fremd.

Der neue Staat aber stellte seine Forderungen an sie. Die Hitlerjugend spielte dabei eine nicht unwesentliche Rolle, denn samstags nahm sie uns in ihren Dienst. Die Staatsfeiertage begingen wir als ihre Funktionäre, nicht als Schüler oder gar einfach als Kinder und Jugendliche.

Die Schule verlor ihre Geborgenheit, sie hatte sich dem Staat zu öffnen, seiner Lehre von der nordischen Herrenrasse. Und wir kamen nicht umhin, vor allen Klassenkameraden auf schlanken Wuchs, blaue Augen und Anzahl der Geschwister gemustert zu werden. Man lernte dazu die Wochensprüche des Staates wie früher die Choräle. Man lernte den Mund zu halten, weil man so vieles zu Hause anders hörte – oder waren die im Recht, die so offensichtlich die Macht hatten und sie auch in ihrem Sinne benutzten?

Einige kleinere Luftangriffe beendeten 1945 diesen Teil der Schulzeit, denn das Schulgebäude war ein bißchen zerstört.

Bis zum Neubeginn des Unterrichtes 1946 behielt man im Rahmen privater Arbeitsgruppen mit einigen Lehrern Kontakt.

Und dann „lief“ die Schule wieder. Es gab einige neue Gesichter. Aber wir begannen da, wo wir – scheinbar nur? – unterbrochen hatten, mit Goethe (Faust) und Schiller (Wallenstein). Geschichte war verboten, so nötig sie uns jetzt gewesen wäre; freilich von der germanisch - deutschen hatte ich auch genug.

Meine Klasse stürzte sich in Aktivitäten: wir spielten Shakespeare und „Selbstgestricktes“, versuchten uns in Podiumsgesprächen und legten schließlich die Abiturprüfung ab, lückenhaft und primitiv, als Abschluß eines „Förderlehrgangs“.

Was hatten wir eigentlich versäumt, was hatte die Schule nicht zu leisten vermocht?

Nach mehr als einem Vierteljahrhundert sieht man es erheblich deutlicher als damals.

Bis 1945 teilten wir das Schicksal fast aller Menschen in Deutschland: in einer Diktatur zu leben mit allen sich daraus ergebenden Folgen. Was dann kam, war ein Zustand, den Alexander Mitscherlich die „Unfähigkeit zu trauern“ genannt hat. Wir waren nach der Katastrophe so sehr damit beschäftigt, unser Überleben zu sichern, daß wir Kafka und Brecht übergingen und uns lieber mit Ernst Wiechert der deutschen „Innerlichkeit“ überließen.

Viel war auf der Strecke geblieben, unerledigt in uns selbst. Wir restaurierten und modernisierten. Viel hatten wir versäumt – nicht nur in der Schule.

Das erste Abitur in Hohenlimburg

Hannelore Eickmann geb. Obermeyer.

Schon mein Vater und seine Geschwister haben die Schule besucht, die in diesem Jahr ihr 125jähriges Jubiläum feiert. Meine Schwester und mein Bruder waren Schüler hier, ich selbst machte hier mein Abitur, meine beiden Söhne auch.

Ja, über das Abitur im März 1941 möchte ich nun berichten. Es war die erste Reifeprüfung an der damaligen Oberschule für Jungen, der früheren Realschule, dem heutigen Gymnasium.

Bis 1937 war es an unserer Schule nur möglich, die mittlere Reife zu erreichen, das frühere „Einjährige“. Alle Schüler, die dann die weitere Ausbildung zum Abitur erstrebten, mußten die weiterführenden Schulen in den Nachbarstädten, in Hagen oder Iserlohn aufsuchen. Im Jahre 1938 wurde vom Staat die Ausbildungszeit an den Oberschulen von neun auf acht Jahre reduziert. Unser Jahrgang wurde dadurch bei der mittleren Reife aus zwei Klassen zusammengestellt für die erste Oberstufe, die an unserer Schule zum Abitur geführt werden sollte. Einige unserer Klassenkameraden hatten nun außer den Volksschuljahren schon sechs Jahre an der Oberschule hinter sich, einige erst fünf Jahre.

Unsere Klasse hatte 16 Schüler, 14 Jungen und 2 Mädchen, davon hatten sich 8 für den mathematisch- naturwissenschaftlichen Zweig und 8 für den sprachlichen Zweig entschieden. Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften wurden in Arbeitsgemeinschaften getrennt gelehrt, die anderen Fächer gemeinsam unterrichtet.

Unser Schulleiter war damals Herr Oberstudiendirektor Dr. Schwender, der uns Erdkunde- Unterricht erteilte. Unser Klassenlehrer war Herr Studienrat Vieler, der Mathematik und Physik lehrte, zeitweilig auch Chemie und Biologie. Herr Studienrat Seibert unterrichtete uns in Englisch und Französisch, Herr Studienrat Dr. Hagenkötter in Deutsch und Geschichte. Herr Studienrat Nickel gab Chemie-Unterricht. Herr Studienrat Geumann lehrte Biologie und gab bei den Jungen Sportunterricht. Bei der Reifeprüfung war er nicht dabei, weil er selbst zum Wehrdienst eingezogen war. Frau Studienassessorin Dr. Baaten gab zeitweise bei uns Deutsch-Unterricht, für uns Mädchen war sie auch zeitweilig für die Sportstunden zuständig. Herr Oberschullehrer Brandes gab Zeichen- und Kunstunterricht, Frau Lehrerin Schütz unterrichtete uns Mädchen in Nadelarbeit.



Musikunterricht erteilte Herr Studienrat Kuppe, er leitete außerdem die Arbeitsgemeinschaft der Sprachler in Latein. Herr Kuppe wurde Anfang 1941 als Dolmetscher für Französisch eingezogen und nahm deshalb am Abitur nicht teil.

Der Krieg überschattete dann auch unsere Schulzeit. Im letzten Schuljahr, in der Klasse 8, wurden schon vier Monate vor dem Abitur, im November/Dezember 1940, acht unserer Klassenkameraden zum Wehrdienst eingezogen, in den nächsten Monaten noch weitere drei. Sie hatten sich zum Teil freiwillig zum Wehrdienst gemeldet. Bei der Reifeprüfung, am 4. März 1941, waren wir dann nur noch fünf Schüler, drei Jungen und zwei Mädchen. Als Prüfungsleiter für das erste Abitur an unserer Schule kam aus Münster Herr Oberschulrat Bremme, von der Stadtgemeinde war als Vertreter Herr Wilhelm Boecker dabei. Wir freuten uns, daß wir dann alle fünf glücklich die Prüfung überstanden und das Abiturzeugnis ausgehändigt bekamen. Die übrigen Klassenkameraden, die schon Soldat waren, konnten später in Einzelexamen ihr Reifezeugnis erwerben, wenn der Urlaub sie gerade mal nach Hause führte. Für uns fünf Prüflinge vom 4. März 1941 war aber auch an eine weitere Berufsausbildung noch nicht zu denken, die Jungen mußten nun auch Soldat werden, und wir Mädchen kamen zum Reichsarbeitsdienst. Wir waren damals alle noch zu jung, um die Tragweite der Ereignisse zu erfassen, die der Krieg mit sich brachte. Erschütternd für uns alle war dann, daß in den nächsten Jahren sechs unserer Klassenkameraden ihr Leben hingeben mußten: Gustav Ambrock, Ernst Finsterbusch, Wilhelm Hesse, Dieter Theis, Paul Vormann, Gerhard Westhoff. Mehr als drei Jahrzehnte sind seitdem vergangen.

Heute wollen wir uns freuen, daß wir 36 Jahre nach unserem Abitur mit einigen unserer ehemaligen Lehrer und Klassenkameraden ein Wiedersehen feiern dürfen. Viele unserer Kinder haben inzwischen auch das hiesige Gymnasium besucht, bis zur mittleren Reife oder zum Abitur, und gehen ihren weiteren Ausbildungsweg oder stehen schon fest im Beruf.

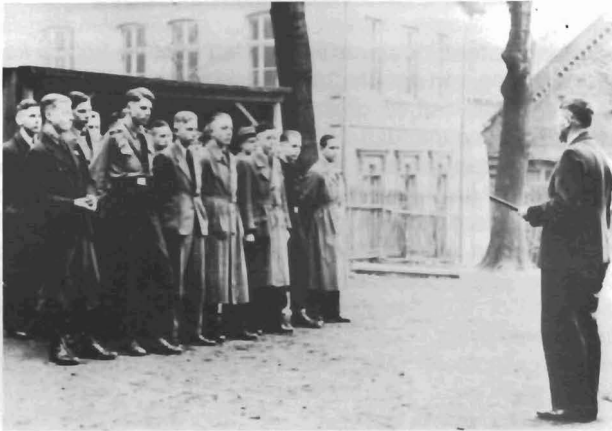
Inzwischen hat im Juni dieses Jahres der 1000. Abiturient seine Prüfung hier abgelegt. Das ist im 125. Jubiläumsjahr ein erfreulicher Markstein!

Mein Wunsch, ich hoffe, ich schreibe das im Sinne vieler alter Schüler: Alles Gute unserer alten Schule!

Links: Das Lehrerkollegium im Jahre 1941

Luftwaffenhelfer und Schüler! März 1943 bis März 1945.

Ludwig Erbeling.



18. 3. 1943: Die Jahrgänge 1926 und 1927 der Oberstufenklassen werden von Ostdir. Dr. Schwender verabschiedet.



19. 3. 43: Einkleidung in Bochum und anschließend bis zum 15. 4. 43 Grundausbildung in Hagen-Haspe.

Dort trafen die Schüler der Oberschule Hohenlimburg mit gleichstufigen Klassen der Oberschule Gevelsberg und der Aufbauschule Herdecke zusammen. Nach der Grundausbildung bezogen wir als „Schwere Heimatflakbatterie 217/6“ die Stellung Hagen-Ischeland.

Neben dem Flakdienst begann unmittelbar nach Ostern dort wieder der Schulunterricht, der abwechselnd von neun Lehrern der drei Schulen erteilt wurde. Von unserer Schule waren Herr Seibert (Engl.), Herr Weber (Latein) und Herr Dr. Hagenkötter (Deutsch, Geschichte) daran beteiligt.

Der Unterricht war recht intensiv, mehr in Vorlesungsform gehalten, Hausaufgaben entfielen naturgemäß, Arbeiten wurden jedoch geschrieben.

Kurz nach dem schweren Luftangriff auf Hagen Anfang Oktober 1943 bezog die Batterie eine neue Stellung mit neuen Geschützen und Geräten in Hagen-Fley. Dort verließen uns bald darauf die Schüler des Jahrganges 1926 mit Einberufungen zu Arbeitsdienst bzw. Wehrdienst.

Am 1. 4. 44 wurde die gesamte Batterie in Güterzüge verladen, und über Rheine, Osnabrück, Hildesheim ging die dreitägige Fahrt nach Hoym, einer Kleinstadt zwischen Aschersleben und Quedlinburg. Hier fanden wir uns mit dem nachgerückten Jahrgang 1928 von Schülern des Märkischen Gymnasiums Iserlohn und der Oberschule Menden vereint.

Wenige Tage nach Ostern 1944 trafen dort, von uns völlig unerwartet, wieder Lehrer ein. Von jeder der genannten Schützen jeweils einer für ca. vier Wochen, dann erfolgte jeweils ein Wechsel. Die zunehmend massierter geflogenen Tagesangriffe auf Ziele weit bis nach Mitteldeutschland hinein änderten wenig am Unterricht. Dieser war jeweils nachmittags, und da war in der Regel Ruhe in der Luft. Dann, mit dem Anschlag auf Hitler am 20. 6. 44, änderte sich alles. Unsere Batterie wurde zusammen mit Schülern aus Berlin und deutschstämmigen Schülern aus Lodz zu einer Großkampfbatterie unmittelbar am Leuna-Werk Merseburg zusammengefaßt. Hier gab es im freien Feld weder Unterbringungsmöglichkeiten für Lehrer noch Unterrichtsmöglichkeit. Schwerste Tagesangriffe auf das Leuna-Werk, auf das Industriegebiet von Bitterfeld sowie auf nahegelegene Braunkohlekraftwerke waren an der Tagesordnung.

Durch weitere Einberufungen wurde die Klasse immer kleiner, und ab September 1944 gab es noch zwei „Hohenlimburger“, beide aus Letmathe: Hans Stütting, nach einer schweren Fußverletzung noch sehr stark gehbehindert, und der Verfasser dieses Artikels, der nach einer schweren Ruhrerkrankung noch genau 46 kg auf die Wage brachte.

Nach einer Routineuntersuchung Ende November – ein aus Münster stammender Stabsarzt hatte sich außergewöhnlich lange mit uns beiden unterhalten – wurden wir ganz überraschend am 2. 12. 44 in Richtung Heimatlazarett Letmathe in Marsch gesetzt. Fast wären wir noch in den schweren Luftangriff dieses Tages in Hagen geraten. Der Fronturlauberzug wurde jedoch rechtzeitig in Schwerte angehalten, und über Iserlohn langten wir Stunden später zu Hause an.

Schon wenige Wochen später wurde Hans Stütting wieder kv geschrieben und erneut eingezogen.

Ambulant wegen einer Nierenschädigung als Folge der Ruhr behandelt, besuchte ich wieder die Schule, ohne eine Klasse zu finden. Sie war mangels Schüler aufgelöst. Ich nahm am Unterricht der unteren Klasse teil und mußte im Januar und Februar 1945 pflichtgemäß meine Abiturarbeiten schreiben.

Zum 25. 2. 45 erhielt ich dann erneut einen Stellungsbehl. Zu meinem Glück konnte der Transport zu meinem Einsatzort nicht mehr gestartet werden, am Tage zuvor waren die Amerikaner dort eingerückt.

Von nun an galt ich wohl als wieder im Einsatz, denn von der Wehrmacht habe ich dann nichts mehr gehört.

Am Tage des Tieffliegerangriffes auf den Bahnhof Hohenlimburg fiel die Entscheidung, die Schule zu schließen. Mir wurde der 21. März als Tag meiner mündlichen Abiturprüfung genannt.

Natürlich zog ich, dieses bedeutsamen Tages wegen, meinen einzigen eigenen Anzug statt der sonst pflichtmäßigen Uniform an und verzichtete daher auch auf das Fahrrad als Transportmittel.

Im notdürftig abgedichteten Lehrerzimmer saß das Kollegium im Hufeisen um den einzigen Prüfling herum.

Muß ich betonen, daß es mir nicht schwer gemacht wurde? Eine hundertprozentige Durchfallquote ist für eine Schule wohl untragbar.

Nach rund zwei Stunden war es geschafft. Eine längere Konferenz schien auch nicht vonnöten zu sein, denn nach kurzem Aufenthalt auf dem Flur wurde ich erneut ins Lehrerzimmer gerufen und erhielt mit herzlichen Glückwünschen das einzige Reifezeugnis 1945.

Daß ich dann – wegen Fliegeralarm – den Weg nach Letmathe zu Fuß zurücklegen mußte, tat der Freude keinerlei Abbruch, letztlich war man nach fast zweijähriger Flakzeit ja gut im Training.

Erinnerungen eines ehemaligen Schülers

Hans Krollmann

Ostern 1940 zogen wir ein – in die noch nicht ganz fertige Schule. Im Neubau standen noch Kokskörbe. Ein Schulkamerad, heute gestandener Kommunalbeamter, sollte hier wenig später erste chemische Experimente mit Schwefelblumen ausführen. Der Erfolg war durchschlagend, ebenso die Reaktion im Direktorzimmer, keine Strafe übrigens, sondern ein vergebliches Mittel, um eine Aussage zu erzielen.

Ich fing damals mit einer Freistelle an – das Schulgeld wurde „gezwölfelt“ – erst waren acht und später zwölf Zwölftel erlassen – Begabtenförderung durch die Heimatstadt. Das Schulgeld betrug wohl zwölf oder fünfzehn Mark im Monat. In der Textilindustrie lag der Stundenlohn bei etwas über 80 Pfennigen.

Die ersten Abiturienten der Oberschule für Jungen (Abitur für Mädchen nur mit Erlaubnis des Provinzialschulkollegiums) wurden Soldaten. Und der Krieg kam immer näher – bald gab es fast jeden Tag ein wenig Unterricht im Schutzraum. In einem Zeugnis dieser Jahre stand, „hat sich bei der Altmaterialsammlung nicht genügend eingesetzt“ – in der schwungvollen Künstlerschrift unseres damaligen Klassenleiters Ludwig Brandes. Er hat nicht nur – im Gegensatz zu anderen Lehrern – meine unmögliche Schrift erduldet, sondern auch meine Zeichenübungen. Überhaupt das Musische – wir hatten zu Hause nun mal kein Klavier. Ich sehe mich vor dem Schulinstrument im Musiksaal, aufgefordert, das C anzuschlagen. Ich kannte die Bedeutung des Schlüssellochs nicht – eine unvergessene Ohrfeige war das Resultat. Und dennoch bin ich nicht der Meinung, „die Schule hätte an meiner musischen Begabung versagt“.

Irgendwie fingen wir in der Wesselbachschule wieder an – mit Schulspeisung und der Entdeckung, daß dies eine koedukative Schule war. „Unsere“ Schule war Lazarett geworden. Als wir wieder einzogen, stellten wir fest, daß der Chemiesaal die Zeiten unversehrt überstanden hatte. Daraus wurde später eine Arbeitsgemeinschaft und – beinahe – eine Berufswahl.

Ich war politisch aktiv, wie es in der Familie lag – 1945/46 von den Mitschülern mit einer Mischung aus Staunen und Abneigung registriert, aber akzeptiert.

Wir begannen eine erste Schülervertretung und spielten ein wenig Theater – wollten überhaupt selbst etwas tun. Ich rezitierte begeistert möglichst lange Gedichte, sogar auswendig. Wir lasen Goethe mit verteilten Rollen, und ich war der Götz. Das Klassenzimmer oben im Altbau – Fenster weit offen. Mich überkam der Einklang von Situation und Regieanweisung: Ich schrie über den Hof, was ich vom Hauptmann hielt, und schmiß das Fenster zu. Unser Deutschlehrer hat es wie ein Mann getragen. Ich erinnere mich nicht, daß er gelacht hätte. Vielleicht innerlich.

Dann war es vorbei. Abitur im Frühjahr 1950. Zwanzig Jahre alt. Will Jurist werden. Ich weiß noch, wie ich nach der mündlichen Prüfung mit Sonja und Marianne in die Stadt ging. Eine fing an zu weinen: „Es war eine so schöne Zeit“. Allerdings! Ich bin in diesen Jahren nach 1945 gern zur Schule gegangen. Ich bin froh, daß noch Menschen leben, bei denen ich mich dafür bedanken kann.

Abiturientia 1949

Edgar Neutzer

Als wir, drei Mädchen und 14 Jungen, im Februar 1949 zum Abitur antraten, waren gerade an die 4 Jahre nach dem zweiten Weltkrieg vergangen. Der Schulbetrieb war im März 1946 wieder aufgenommen worden, zunächst in der Wesselbachschule, da das Gebäude des Gymnasiums („Städtische Oberschule für Jungen“, wie es damals hieß) noch als Reservelazarett belegt war. Erst im Laufe des Jahres, nachdem wir selbst das Gebäude gesäubert und eingerichtet hatten, begann nach langer Kriegs- und Nachkriegszeit wieder richtiger Unterricht. – Verständlich, daß Aufbau und Organisation des Schulwesens auch oder gerade in der damaligen Zeit ein heiß umstrittenes Thema waren. Mit der Kontrollratsdirektive Nr. 54 wurde Demokratisierung der Schule und Beseitigung der Trennungslinien zwischen den Schularten, insbesondere zwischen Volks- und höherer Schule verlangt; die sogenannte „differenzierte Einheitsschule“ wurde kreiert. Jedoch in der britischen Besatzungszone, zu der damals Hohenlimburg gehörte, hatten die deutschen Schulbehörden ziemliche Bewegungsfreiheit, und man blieb zunächst bei den bisherigen Schularten, Volks-, Mittel- und höheren Schulen. Hatten wir bei Wiederaufnahme des Unterrichts damit gerechnet, nach zwei Jahren die Schule mit dem Abitur verlassen zu können, wurden wir 1947 damit überrascht, daß die Oberschule in Hohenlimburg wieder eine neunklassige Schule wurde, wir also noch ein Jahr zusetzen mußten. Mochte manch einer darüber zunächst enttäuscht sein, sehr bald begrüßten wir doch, Versäumtes intensiver nachholen zu können. Vielleicht klingt es heute etwas emphatisch, aber es war so, wir waren froh, wieder lernen zu können, wir waren erfüllt von einer ungeheuren Aktivität und Aufnahmebereitschaft für all das Wissensgut, das uns Kriegs- und Nachkriegszeit vorenthalten hatten und das es nun nachzuholen und aufzustocken galt. – Papier war knapp, und so gab es nur schlecht gedruckte und gebundene Bücher, oft teilten wir uns zu mehreren ein Exemplar. Als Schreibpapier dienten uns vielfach die Rückseiten von Formularen; ich erinnere mich, das erste Mal erst zum Abitur wieder auf einem weißen, beidseitig freien Bogen geschrieben zu haben. Ehrenurkunden für Sportwettkämpfe zeichneten wir selbst.

An unserer Kleidung hätten moderne Schüler vielleicht Spaß gehabt, umgefärbte Militärkleidung bestimmte das Bild. – Ein für damalige Zeit elegant gekleideter Lehrer (Studienrat für Chemie) bat in einer Bierzeitung aus dem Jahre 1947 darum, die annexionslusternen Blicke auf Anzug, Hut und Aktentasche einzustellen, da ihn dies beim Unterricht irritierte.

Überhaupt, unsere Lehrer – In dem Gedicht von Börries von Münchhausen ‚Der goldene Ball‘, heißt es: „Was auch an Liebe mir vom Vater ward, ich hab's ihm nicht vergolten, denn ich hab' als Kind noch nicht gekannt den Wert der Gabe, und ward als Mann dem Manne gleich und hat . . .“ Dieses Gleichnis von der Liebe des Vaters zum Sohn als dem goldenen Ball, der immer weiter und niemals zurückgeworfen wird, läßt sich sicher auch auf das Verhältnis Lehrer-Schüler übertragen. – Wie oft hat man erst später, lange Zeit nach der Schule, erkannt, was der einzelne Lehrer einem für das Leben mitgegeben hat und welchen Dank man dafür schuldet. –

Unsere Lehrer damals in den drei letzten Jahren vor dem Abitur haben in uns niemals den Eindruck aufkommen lassen, daß es ihnen um bloße Wissensvermittlung ging, eingezwängt in Lehrpläne. Sie fühlten sich uns auch menschlich verbunden. Manchmal auf Klassenfeiern mit selbstgezoogenem und getrocknetem Tabak und selbstgebranntem Schnaps – oder wenn der Vater eines Mitschülers großzügig mit seinem Weinvorrat war, fühlten wir uns dionysisch mit ihnen verbunden. Aber solche Abende, und das imponierte uns immer ganz besonders, arteten nicht in kumpelhafte Anbiederung aus; wer nichts tat, nichts gelernt hatte, bekam am nächsten Tag auch nach einem gemeinsamen Symposion seine schlechte Note.

Das ging mir gelegentlich so bei unserem verehrten Fritz Seibert, einem sportlichem Mann mit Humor, der in Englisch und Französisch unterrichtete. Ich erinnere mich daran, wie wir bei ihm englische Gedichte lernten und uns mit Dramen „unseres mit Recht so beliebten Freundes und Kupferstechers Willi Schüttelspeer“ vertraut machten oder die Lustspiele von Molière wie ‚Der Geizige‘, ‚der eingebildete Kranke‘ lasen, um uns mit französischer Literatur zu beschäftigen.

Deutsch hatten wir bei dem gestandenen Ostpreußen von Breitenstein. Er führte die bis zum Abitur gültige Sitzordnung in unserer Klasse ein, wonach wir an neun Tischen im Hufeisen um das Katheder saßen. Referat und Diskussion standen in seinen Stunden im hohen Kurs, sie sollten Anregung sein zu eigener Beschäftigung und Weiterbildung. Gelegentlich ermunterte er uns mit besonders „merk“-würdigen Sätzen wie: „Das höchste Ziel des deutschen Unterrichts ist es, die Schüler mit Hilfe eines geistigen Fahrstuhls aus dem Sumpf des trägen Dahinschlummerns in die Etagen der höheren Bildung zu befördern“ Und zum Abitur machte er uns Mut, indem er meinte: „Die Hauptsache ist das Reden. Sprechen sie ohne Unterlaß. Der Oberschulrat ist Naturwissenschaftler und zeichnet während der deutschen Prüfung Männchen, die übrigen Zuhörer schauen gelangweilt aus dem Fenster; der einzige, der Ihnen vielleicht zuhört, bin ich.“

Geschichte und Erdkunde, Fächer, die mir neben dem Deutsch besonders lagen, vermittelte uns mit dem Wissen und „den Erfahrungen einer 36-jährigen Amtszeit“ – wie er gelegentlich betonte, Dr. Bornefeld. Er war ganz durchdrungen von dem Geist der abendländischen Kultur – wir nannten ihn heimlich „den Abendländer“. – Was wir bei ihm in Geschichte zu lernen hatten, waren „nicht nur Ereignisse oder Zahlen, sondern die großen Linien, die sich wie ein roter Faden durch die Geschichte ziehen.“

Beim Erdkundeunterricht erinnere ich mich, daß unter anderem vor allem Wirtschaftsgeographie im Mittelpunkt stand, aber auch geologische Exkursionen in den Massenkalk – z. B. in die Oeger Höhlen – waren sehr beliebt. Eine schöne versteinerte Schnecke ist mein Andenken an diese Zeit.

Chemische Kenntnisse vermittelte Fritz Humme. Bücher gab es nicht, und wir mußten im Unterricht mitschreiben, was das Zeug hielt. Besichtigungen bei der langsam wieder in Gang kommenden Industrie bereicherten seinen Unterricht – so beim Bochumer Verein, in Hohenlimburger Walzwerken, bei der Märkischen Seifenindustrie, bei Bayer-Leverkusen u.a. Es war nicht so sehr mangelndes Interesse als die Not am Alltäglichen, daß uns besonders die Seifenpräsente oder das großartige Essen in Leverkusen damals besonders beeindruckten.-

Physik- und Mathematikunterricht erteilte der damalige Direktor Vieler. Mir fielen diese Stunden schwer, und so waren es die manchmal unfäßbare Geduld, die nachsichtige Güte dieses hervorragenden Fachmannes, aber persönlich bescheidenen Menschen, die mich auch heute in der Erinnerung mit Dank an ihn zurückdenken lassen.

Nicht alle Lehrer kann ich hier erwähnen. Aber einer ist noch besonderer Erwähnung wert, unser leider viel zu früh verstorbener Klassenlehrer Fritz Weber. Bei ihm hatten wir Sport und Latein. Er machte uns in lebendiger und anschaulicher Form mit den Grundzügen der alten Geschichte, dem Wesen und dem Lebensgefühl des antiken Menschen vertraut, was ihm den cognomen „der Antike“ eintrug. Sein ganz großes Verdienst aber war es, daß er aus den verschiedenen Menschen seiner Klasse nicht nur eine Klassengemeinschaft, sondern eine in echter Freundschaft verbundene Gruppe junger Menschen schuf, von der er in seiner Abschiedsrede zum Abitur sagte, daß sie ein Herz und eine Seele gewesen sei, „wo man füreinander stand und füreinander sorgte“. Höhepunkte dieser Klassengemeinschaft waren u.a. die Aufführung eines von Schülern gedichteten und komponierten Singspiels, in dem im übrigen der heutige Oberstadtdirektor von Hagen – Dr. Klaus Müller – (er war eine Klasse über uns – „ein Förderlehrgang“) eine Hauptrolle spielte, und eine einwöchige Klassenfahrt zur Jugendherberge Tecklenburg. Spätere Schüler machten weite Reisen – bis ins Ausland – für uns aber damals war diese Fahrt ein prägendes Erlebnis. – Im Geiste ist man oft in die alte Schule gegangen, sei es bei einem fröhlichen Treffen mit alten Klassenkameraden oder Lehrem, sei es über den Schularbeiten der eigenen Kinder, wo wir den Satz: „non scholae sed vitae discimus“ praktisch handhaben konnten. – Sie ist uns ein Stück unseres Lebens gewesen. Wenn wir heute ihr 125jähriges Bestehen feiern, geschieht dies in einer Zeit, in der wieder viel von Reformen die Rede ist. Unser Wunsch ist es, daß sie auch in Zukunft mit Erfolg jungen Menschen Wissen und Lebenserfahrung sowie das Erlebnis der Freundschaft und Kameradschaft vermitteln möge, damit sie sich gerne an die Schulzeit in Hohenlimburg erinnern, wie wir es tun.



Fragen eines lesenden Vaters

Dr. Hermann Zabel

„Wer baute das siebentorige Theben?
In den Büchern stehen die Namen von Königen.
Haben die Könige die Felsbrocken herbeigeschleppt?
Und das mehrmals zerstörte Babylon,
Wer baute es so viele Male auf? In welchen Häusern
Des goldstrahlenden Lima wohnten die Bauleute?
Wohin gingen an dem Abend, wo die chinesische Mauer
fertig war,
Die Maurer? Das große Rom
Ist voll von Triumphbögen. Über wen
Triumphierten die Cäsaren? Hatte das vielbesungene
Byzanz
Nur Paläste für seine Bewohner? Selbst in dem
sagenhaften Atlantis
Brüllten doch in der Nacht wo das Meer es verschlang,
Die Ersaufenden nach ihren Sklaven.
Der junge Alexander eroberte Indien.
Er allein?
Cäsar schlug die Gallier.
Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich?
Philipp von Spanien weinte, als seine Flotte
Untergegangen war. Weinte sonst niemand?
Friedrich der Zweite siegte im Siebenjährigen Krieg. Wer
Siegte außer ihm?
Jede Seite ein Sieg.
Wer kochte den Siegeschmaus?
Alle zehn Jahre ein großer Mann.
Wer bezahlte die Spesen?

So viele Berichte,
So viele Fragen“.

Die vorstehenden „Fragen eines lesenden Arbeiters“, in denen Bertolt Brecht auf bestimmte Tendenzen der traditionellen Geschichtsschreibung aufmerksam machen will, gehörten noch nicht zu den Lerninhalten des gymnasialen Deutschunterrichts, als diese Schule im Jahre 1952 ihr hundertjähriges Jubiläum feierte und der Schreiber dieser Zeilen Schüler der damaligen Untersekunda war. Für diesen Tatbestand gab es mancherlei plausible Gründe. „Der am 10. Februar 1898 zu Augsburg geborene und am 14. 8. 1956

gestorbene Bertolt Brecht ist wohl einer der größten zeitgenössischen, aber auch umstrittensten dichterischen Kälte Deutschlands“, heißt es in der Einführung zu einer Ausgabe von Brechts Kalendergeschichten (Bertolt Brecht: Kalendergeschichten. Berlin 1962, S. 2). Im Jubiläumsjahr 1952 waren diese Kalendergeschichten noch weithin unbekannt. Der Deutschlehrer, der in der Folgezeit das Werk Brechts im Unterricht behandelte, setzte sich latent dem Verdacht aus, einen Dichter zu protegieren, der sich bekanntlich mit dem kommunistischen Regime im anderen Teil Deutschlands arrangiert hatte. Und doch wird niemand leugnen, daß Brecht durch die „Fragen des lesenden Arbeiters“ auf eine vielfach vergessene Perspektive historischer Ereignisse zu Recht hinweist.

So könnte es durchaus sinnvoll sein, aus Anlaß des einhundertfünfundzwanzigjährigen Jubiläums dieser Schule nach Art des fragenden Arbeiters einige Fragen zu stellen, statt nach Art herkömmlicher Jubiläumsartikel, die auf der von Brecht problematisierten Interpretation geschichtlicher Abläufe beruhen, einen Hymnus anzustimmen. Lobgesänge werden in anderen Beiträgen aus Anlaß des Jubiläums ohnehin zur Genüge gesungen – und das völlig zu Recht. Die Fragen eines lesenden Vaters verhalten sich zu derartigen Lobgesängen, deren Berechtigung in keiner Weise bestritten wird, bewußt komplementär. Sie wollen auf Tatbestände aufmerksam machen, die sonst leicht in Vergessenheit geraten könnten.

Als der Schreiber dieser Zeilen vom Vorsitzenden der Schulpflegschaft gebeten wurde, für die Festschrift zum hundertfünfundzwanzigsten Jubiläum dieser Schule einen kleinen Beitrag aus der Sicht der Eltern zu verfassen, begann er, wie es sich für einen Abiturienten dieser Schule gehört, zu lesen. Und bald schon fiel ihm die Festschrift des Jahres 1952 in die Hände. „Non scholae, sed vitae discimus“, heißt es auf der entsprechenden Umschlagseite. „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“, und der lesende Vater erinnerte sich, wie sein früherer Lateinlehrer schon lange vor dem Jubiläum des Jahres 1952 dieses Motto ausgegeben hatte – offenbar in der Hoffnung, dadurch die Schüler besser zum Lernen lateinischer Vokabeln und Konstruktionen motivieren zu können. Aber auch als Untersekundaner hatte der damalige Schüler immer noch nicht verstanden, was hier mit Leben wohl gemeint sein könnte.

Zwar hatten 1952 zahlreiche seiner ehemaligen Klassenkameraden mit dem Abschluß der sogenannten Mittleren Reife dieses sogenannte Leben vor Augen. In welcher Weise diese Mitschüler jedoch auf das Leben durch die Schule vorbereitet waren, war ihnen wie ihm damals nicht klar. Und was war mit denen, die das Ziel der Mittleren Reife nicht erreicht hatten?

Nach der Erinnerung des Verfassers wurde er 1946 mit weit über siebzig anderen Sextanern in die damals noch im Gebäude der Wesselbachschule untergebrachte Oberschule für Jungen eingeschult. Von diesen Sextanern legten Ostern 1952 weniger als die Hälfte die Mittlere Reife ab, bei der Reifeprüfung 1955 gehörten nur noch etwa 10 der 1946 eingeschulten Sextaner der Abiturienta an.

Nun dürften solche lückenhaften Erinnerungen eines lesenden Vaters kaum geeignet sein, um einen Aspekt des „Lernens für das Leben“, wie es damals auf dieser Schule geschah, angemessen zu beleuchten. Hier müßten genauere Untersuchungen angestellt werden. Dabei könnten sich u. a. folgende Fragen ergeben: Wie viele Schüler umfaßte die Untersekunda des Jahres 1952? Wie viele dieser Schüler wurden 1946 in die damalige Sexta eingeschult? Wie viele der 1956 in die damalige Sexta eingeschulten Schüler befanden sich 1952 in der Untersekunda? Wie viele Schüler der Untersekunda des Jahres 1952 traten zwischen 1946 und 1952 in den Klassenverband ein (durch Zuzug oder durch Wiederholung einer Klasse)? Wie viele Schüler der Untersekunda des Jahres 1952 verfielen sich 1952 in der Untersekunda? Wie viele Schüler der Untersekunda des Jahres 1952 machten 1955 das Abitur? Wie viele Abiturienten des Jahres 1955 waren 1952 noch nicht in der damaligen Untersekunda, traten also zwischen 1952 und 1954 in die Abiturientia des Jahres 1955 ein?

Der Schulleiter, dem der Verfasser dieser Zeilen diese und weitere Fragen vorlegte, hatte keine Zeit, sie zu beantworten.

Daher kann an dieser Stelle auch keine empirisch abgesicherte Aussage im Blick auf die Frage gemacht werden, was sich in dieser Hinsicht seit dem Jubiläumsjahr 1952 in dieser Schule gegebenenfalls geändert hat. Die genannten Fragen müßten nämlich zumindest auch für die Klassen 10 und für die Abiturienten des Jahrgangs 1977 beantwortet werden.

Auch wenn keine exakten Zahlen vorliegen, sollte sich dieses Gymnasium im Jubiläumsjahr 1977 durchaus der Frage stellen, in welcher Weise die Schüler, die zu Beginn eines jeden Schuljahrs neu eingeschult werden, in dieser Schule im Laufe der nachfolgenden Jahre gefördert werden. Im Jahre 1952 beruhte die Förderung zu einem großen Teil auf Selektion. Und der lesende Vater fragt sich im Rückblick, ob es tatsächlich vertretbar war, daß von den 1946 eingeschulten Sextanern nicht einmal die Hälfte und nur etwa ein Fünftel die Reifeprüfung erlangten, ohne eine Klasse zu wiederholen zu müssen. Er fragt sich, wie die entsprechenden Vergleichszahlen 1977 aussehen.

Der lesende Vater erinnert sich dunkel längst vergangener Biologiestunden. Dabei taucht verschwommen ein Modell auf, welches zur Erklärung der Zahlen 1946, 1952 und 1955 hätte herangezogen werden können. Nach Charles Darwin stellt die natürliche Auslese das beherrschende Prinzip im Kampf ums Dasein dar. Im Blick auf die Geschichte der Lebewesen stellt Darwin fest, daß die Organismen überleben, die den Anforderungen ihrer jeweiligen Lebenswelt am besten angepaßt sind. Dazu sind jeweils bestimmte erbliche Anlagen erforderlich.

„Non scholae, sed vitae discimus“ – aber beginnt dieses „Leben“ nicht bereits in der Schule? Ist nicht das „Überleben von Schuljahr zu Schuljahr“ eine realistische Vorbereitung auf den Kampf ums Dasein? Geht es nicht gerade heute darum, angesichts der Arbeitsplatz- und Studienplatzsituation in unserer Gesellschaft letztlich nur die Besten zu fördern, sie widerstandsfähig zu machen? Ist nicht der Kampf um den Zensuredurch-

schnitt nur zu bestehen, wenn der einzelne Schüler für sich die bestmögliche Leistung zu erreichen versucht, ohne auf den anderen zu achten?.

Im Jahre 1952 wurde vom Verein der Ehemaligen eine Heldengedenktafel für die gefallenen und vermißten Ehemaligen beider Weltkriege angebracht – sicher völlig zu Recht und in auch heute noch voll zu respektierender Absicht. Der lesende Vater hat jedoch vergeblich nach einer Zeile in der damaligen Festschrift gesucht, die den auf dem Schlachtfeld der Schule Gefallenen gewidmet sein könnte.

In diesem Zusammenhang geht es natürlich nicht nur – im Bilde gesprochen – um die Gefallenen und Verwundeten, sondern ebenso um die Angehörigen. Es geht um die Eltern, die ihre Kinder diesem Gymnasium Jahr für Jahr anvertrauen. Ist es tatsächlich vertretbar, daß viele Schüler die Ziele der Schule nur durch erhebliche zusätzliche Investitionen der Eltern erreichen und andere – trotz dieser Investitionen an Geld, Zeit und Geduld – scheitern?.

Es versteht sich von selbst, daß dies keine Frage ist, die diese Schule speziell trifft – es ist vielmehr eine Frage an das gegenwärtige Schulsystem und insbesondere an das Gymnasium schlechthin. Doch sollte sich auch dieses Gymnasium diese Frage im Jubiläumsjahr wenigstens einmal stellen.

Zu fragen ist, wie es einem Schulsystem gelingt, auch den schwächeren Teil seiner Schüler zu fördern und soziale Benachteiligungen so auszugleichen, daß möglichst viele Schüler ihre spezifischen Fähigkeiten und Begabungen voll ausbilden und entwickeln können. Zu fragen ist, ob es das Schulsystem dem Schüler erlaubt, aufgrund von erreichten Leistungsverbesserungen auch in relativ späten Phasen seiner Schulbiographie noch Veränderungen der Schullaufbahn vorzunehmen und Verbesserungen seines schulischen Status zu erreichen. Bei einem vorrangig auf Selektion beruhenden System ist die letzte Frage zu verneinen. Es sei darauf hingewiesen, daß es sich bei diesen Fragen des lesenden Vaters vorrangig um pädagogische Fragen und erst sekundär um politische Fragen handelt.

Bei seiner Lektüre stieß der Verfasser auf zwei Briefe von Schülern, die kürzlich veröffentlicht wurden.

Der erste Brief lautet: „Ich hatte noch nie das Gefühl, in der Schule überfordert zu sein. Ich bin 13 Jahre alt und gehe in die achte Klasse des Gymnasiums. Ich bin eine etwa durchschnittliche Schülerin und muß zu Hause ziemlich viel tun, um in der Schule mitzukommen. Aber ich glaube, die Freiheit, die ich noch nach den Hausaufgaben habe, ist genug, um sich von der Schule zu erholen. Außerdem haben wir doch auch nach jeder zweiten Stunde mindestens 20 Minuten Pause, in der wir uns austoben können. Meiner Meinung

nach werden die Kinder auch nicht in der Schule überfordert, sondern zu Hause. Einmal durch das viele Fernsehen und das damit verbundene späte Zubettgehen. Außerdem werden am Wochenende häufig anstrengende Ausflüge unternommen, von dem die Familie spät abends am Sonntag nach Hause kommt und von dem die Kinder montags morgens völlig erschöpft sind. Eigentlich sollte man am Wochenende doch neue Kräfte für die kommende Woche sammeln. Was die musischen Fächer betrifft, so finde ich nicht, daß wir zuwenig davon haben. Ich habe von jetzt 32 Wochenstunden sieben musische Stunden. Das finde ich genügend, denn es ist doch wichtiger, daß wir in der Schule genügend Wissen für das spätere Leben bekommen. Es gibt außerdem auch außerhalb der Schule genügend Möglichkeiten, seinen musischen Neigungen nachzugehen. Auch die zitierten Alpträume vor Klassenarbeiten halte ich für übertrieben, denn auch wenn mehrere Arbeiten in einer Woche geschrieben werden, so werden sie doch so rechtzeitig angesagt, daß wir genügend Zeit haben, uns darauf vorzubereiten. Auch haben wir so viel Ferien, daß wir genug Zeit haben, uns zu erholen. Aus diesen Gründen glaube ich nicht, daß ein normalbegabter Schüler überfordert zu sein braucht. Diese Ansicht teilen auch Klassenkameraden, Freundinnen und Geschwister mit mir. Ich gehe sogar gern zur Schule.“

Diese Schülerin fühlt sich nach eigener Aussage durch die Schule nicht überfordert. Sie glaubt, in der Schule „genügend Wissen für das spätere Leben“ zu bekommen.

Aber es gibt auch andere Schüler, die nicht ganz vergessen werden sollten. In einem Brief eines 10jährigen Jungen an seine Mutter heißt es: „Liebes Mucki. Wenn du jetzt den Brief liest, sage nichts mehr davon, sondern tu so, als hättest du ihn nie gesehen. Ich bemühe mich sooo in der Schule und möchte auch nicht durchfallen. Ich habe immer so'ne Angst, daß ich nicht durchkomme, und dann kann ich nichts mehr ohne die Angst machen. Also sei ein bißchen strenger (nur ein bißchen) und rede nichts mehr von dem Brief. Wolfi“

Dazu schreibt der Psychologe Reinhart Lempp in der „Zeit“ vom 17. 6. 1977: „Etwa 10 Jahre alt ist der Junge, der hier von seiner Angst schreibt. Das wäre schon schlimm genug, wo doch die Schule ein Ort sein sollte, wo die Kinder lernen und ihre eigene Leistungsfähigkeit erfahren sollten, Lernen und Leistung aber durch Angst vermindert wird. Aber was noch schlimmer ist als das Eingeständnis von eigener Angst und Unfähigkeit, ist die Bitte, man möge doch strenger zu ihm sein. Ein Kind, das seinem Versagen hilflos gegenübersteht, aber dabei die Schuld nur bei sich selbst sieht.

Das ist schlimm, nicht weil frühe Selbstkritik etwas Negatives wäre – sie ist nur unkindlich – sondern weil es für dieses Kind schon zur selbstverständlichen Erfahrung geworden ist, daß es in der Schule scheitert, daß es das, was von ihm erwartet wird, nicht erfüllen kann und es gar nicht mehr als möglich erörtert, daß auch die Schule, auch die Eltern mit ihren Erwartungen an diesem Scheitern Schuld haben könnten. Wolfi hat – wie man hochtrabend wissenschaftlich formuliert – die Anforderungen der Gesellschaft internalisiert, sie zu seinen eigenen Anforderungen an sich selbst gemacht.

Dies ist etwas, was wir in der kinderpsychiatrischen Sprechstunde bei Schulproblemen, bei Schulversagen und Schulangst immer regelmäßiger beobachten können: Kinder ha-

ben nach einer verpatzten Klassenarbeit, nach einem schlechten Zeugnis keine Angst mehr vor den Eltern, daß diese strafen oder schimpfen oder auch nur vorwurfsvoll sein könnten. Die Kinder haben Angst, an sich selbst gestellte Erwartungen nicht mehr erfüllen zu können. Offenbar haben immer mehr Eltern gelernt, daß es zu nichts führt, wenn man den Kindern ihr Versagen in der Schule immer wieder vorhält, wenn man ihnen vorwirft, was sie sich selbst schon zum Vorwurf machen.“

An anderer Stelle heißt es bei Lempp: „Diese Kinder leben in Angst, und diese Angst verbindet sich fest mit der Erfahrung, die man mit seiner eigenen Leistung macht. Sie werden leistungsängstlich, und da unsere Gesellschaft sich stolz als Leistungsgesellschaft bezeichnet, bekommen sie Angst vor dieser Gesellschaft, vor dem Leben. Wen wundert es, wenn viele leistungsunfähig, leistungsunwillig werden und sich schließlich gegen diese Gesellschaft wenden.“

Die Ablehnung ist um so verständlicher, als die Gesellschaft immer mehr ihre Anerkennung und den sozialen Status von eben diesen Leistungsnachweisen abhängig macht, die man als Kind und auch später noch zu erbringen oft nicht mehr in der Lage war. Zur Enttäuschung über sich selbst und die dadurch bedingte Angst tritt immer mehr die Angst vor dem Leben an sich“.

Der Schreiber dieser Zeilen hat als Schüler dieses Gymnasiums die Anforderungen, die die Gesellschaft an ihn über die Schule stellt, erfüllt, ohne zu sehen, zu welchen Konsequenzen die Leistungsanforderungen für viele seiner Mitschüler führten. Aus eigener Anschauung als Vater und aus vielen Gesprächen mit anderen Eltern hat er diese Seite der Schule, die gekennzeichnet ist durch die Angst vor dem Versagen, erst viel später kennengelernt. Der bereits zitierte Autor Lempp schreibt dazu: „Mit der Angst kann man aber nicht ständig und auf Dauer leben. Man kann versuchen, sie zu bewältigen, wie auch jedes Tier versucht, seine Angst zu bewältigen, entweder durch Flucht oder durch Angriff. Solange das Tier aus der bedrohlichen Situation noch fliehen kann, wird es sich abwenden – der Mensch wird sich zurückziehen, resignieren, in eine Scheinwelt flüchten und dazu gegebenenfalls Alkohol trinken. Ist die Gefahr jedoch so nahe und konkret, daß man ihr nicht mehr ausweichen zu können meint, dann wird das Tier zum Gegenangriff übergehen, und der Mensch wird sich auflehnen, sabotieren, demonstrieren und vielleicht tötlich werden. Und diese Aggressivität ist viel ernster, gefährlicher und härter als diejenige, die aus einem Übermut und einer Freude am Kräfteressen entspringt.“

So könnte aus der Angst des kleinen Jungen in der Schule leicht die große Angst vieler Jugendlichen werden, vor dem Leben, vor dem, was auf sie zukommt. Nur ist diese Angst unbestimmt, weil die Bedrohung so schwer zu fassen ist. Es geht ja noch allen Jugendlichen gut, keiner ist in seiner Existenz bedroht, und auch die drohende Arbeitslosigkeit wird zunächst zu keiner unmittelbaren Not führen. Die Bedrohung kommt lautlos, gewissermaßen auf Teppichböden, und die Bedrohten sind in Watte gepackt, aber gerade deswegen wehrlos.

Denn die politischen und ökonomischen Entscheidungen im Lande werden von irgend jemand gesteuert – ob die Steuerung die beste ist oder noch besser sein könnte, wer weiß das – und die erlaubten Möglichkeiten einzugreifen sind so kompliziert, der Gesetzgebungsapparat so schwerfällig, und außerdem haben doch viele Jugendliche den Eindruck, daß gar niemand ernstlich willens ist, den Apparat in Gang zu setzen. Auch das Gefühl der Hilflosigkeit aber führt zur Angst. So brauchen sie der Bedrohung nicht zu entfliehen, denn sie wissen noch gar nicht, wie nahe oder fern die Gefahr ist. Aber sie werden aggressiv werden, wenn sie plötzlich der Gefahr gegenüberstehen und ihr nicht mehr ausweichen können.

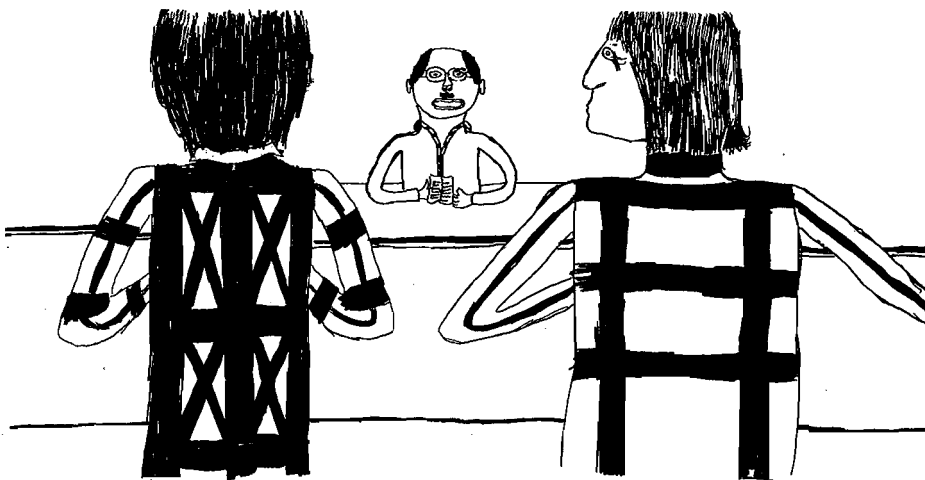
Es wäre wohl gut, wir würden helfen, die Angst zu mindern, nicht nur bei den Jugendlichen, die nicht wissen, wohin ihr beruflicher und gesellschaftlicher Weg gehen soll, sondern wir würden zusehen, daß wir nicht schon die Kinder um die Möglichkeit bringen, sich mit dem dazu nötigen Selbstgefühl und der Leistungsfreude später einmal gegen eine Bedrohung zu wehren“.

Natürlich ist die Angst vor dem Versagen nicht allein in der Schule begründet. Doch sollte sich dieses Gymnasium im Jubiläumsjahr fragen lassen, welchen Beitrag es zum Abbau dieser Angst leisten kann. Bekanntlich führt die Angst zu besonders starken sozialen Bindungen. „Der Schrecken“, so behauptet ein bekannter Psychologe, „ist das Instrument des Tyrannen“. Und der bereits zitierte Psychologe äußert den schlimmen Verdacht, „daß manche gar nicht daran interessiert sind, die Angst aus der Schule zu verbannen. Sie erleichtert die Disziplinierung und die Auslese, sei die nun sinnvoll und nötig oder nicht“.

Aber kann dies die angemessene Weise sein, in der die Schule die Schüler auf das Leben vorbereitet? .

Das Leben, von dem eingangs die Rede war, haben ehemalige Schüler dieser Schule kennengelernt, wenn sie sich nach der Schulzeit treffen, um Erinnerungen auszutauschen und um zu erfahren, was das Leben aus den ehemaligen Klassenkameraden gemacht hat. Es ist ein guter Brauch und beweist die Verbundenheit der ehemaligen Schüler zu ihrer „Penne“, daß zu solchen Treffen in der Regel auch ehemalige Lehrer eingeladen und bei ihrem Erscheinen begeistert begrüßt werden. Und manchem dieser Lehrer wird es so gehen wie Herrn K., der, als er von früheren Schülern gelobt wurde, sagte: „Nachdem die Schüler schon längst die Fehler des Meisters vergessen haben, erinnert er selbst sich noch immer daran“. (Bertolt Brecht, Kalendergeschichten Berlin 1962, S. 139). In der Tat verkörpert die Erinnerung manche Probleme des Schulalltags. Für die, die diesen Alltag tagtäglich direkt oder indirekt erleben, sei es als Lehrer, Schüler oder Eltern, sieht manches anders aus.

Auch hier sei nur auf einen Aspekt eines größeren Problemfeldes verwiesen. Im Band 8 des an dieser Schule eingeführten Sprachbuchs „Wort und Sinn“ (Paderborn 1976) werden im Eingangskapitel Ausschnitte aus einer Unterrichtsstunde im Fach Chemie untersucht. Anschließend heißt es: „Im vorliegenden Gesprächsausschnitt nimmt ein Ge-



Text: „Ralf Kröllmann,“ Klasse 6 a

sprachspartner (nämlich der Lehrer, Anm. des Verf.) eine führende oder übergeordnete Rolle ein, sein Partner muß sich ihm unterordnen. Bei Gesprächen, bei denen ein oder mehrere Partner sich einem anderen unterordnen müssen, in ihrem Verhalten vom Verhalten des anderen abhängig sind oder ergänzen, sprechen wir von komplementärer Kommunikation.“ (Sprachbuch 8 Wort und Sinn. Paderborn 1976. S. 8). Eine der Anschlußaufgaben lautet: „Läßt sich das Beispiel verallgemeinern, d. h. sind eurer Meinung nach Unterrichtsgespräche immer komplementär? Begründet eure Meinung anhand eigener Erfahrungen.“ (a. a. O., S. 9).

Von solchen Erfahrungen berichten nicht nur ehemalige Schüler auf Klassentreffen. Solche Erfahrungen sind vielmehr Gesprächsstoff für Gespräche der derzeitigen Schüler untereinander in den Pausen, auf dem Nachhauseweg und im Elternhaus.

Auch Väter und Mütter wissen ein Lied davon zu singen, daß Gespräche mit Kindern nicht immer symmetrisch, d. h. auf der gleichberechtigten Stellung der Gesprächspartner aufbauen können. Doch erfahren die Eltern auf Schritt und Tritt, wie die Erfolge oder Mißerfolge ihrer Kinder in der Schule nicht nur vom Stoff, von der Sache, die in einem Fach behandelt wird, sondern ganz wesentlich auch von den Beziehungen des jeweiligen Fachlehrers oder Klassenlehrers zu der Klasse bzw. zu einzelnen Schülern in der Klasse abhängen. Dies ist eine pädagogische Elementarerkenntnis und daher für den pädagogisch ausgebildeten Lehrer eine Binsenwahrheit. Es gibt gerade an dieser Schule eine Reihe ausgezeichneten Lehrer, die stets darauf bedacht sind, ihre Beziehungsverhältnisse zur

jeweiligen Lerngruppe zu reflektieren und nach Möglichkeit im Hinblick auf die Anerkennung der Gesprächsbeiträge der Schüler symmetrisch zu gestalten.

Andererseits scheint es so, als ginge es zuweilen auch an dieser Schule in dieser oder jener Unterrichtsstunde um einen schlichten Machtkampf, bei dem Lehrer und Schüler als Gegner auftreten. Für den lesenden und hörenden Vater ist es höchst aufschlußreich, feststellen zu müssen, welche Waffen in diesem Kampf von beiden Seiten eingesetzt werden. Von einer größeren Humanisierung der Schule seit dem Jubiläumsjahr 1952 kann in solchen Fällen kaum geredet werden.

Nun sind für das Kampffeld „Unterricht“ – um im Bilde zu bleiben – Bedingungen vereinbart, an die sich die beteiligten Partner halten sollten. Wenn man den Kampf im sportlichen Sinne als Wettkampf verstehen sollte, müßte an dieser Stelle nach den derzeit gültigen Spielregeln gefragt werden. Nach Meinung des lesenden Vaters sind dies gesetzliche Bestimmungen, Erlasse und Verfügungen, die im Konfliktfall auch für die beteiligten Eltern von Interesse sind.

Als Vorsitzender einer Klassenpflegschaft und Mitglied der Schulpflegschaft hat sich der Schreiber dieser Zeilen in den letzten Jahren mehrfach gefragt, welchen Sinn solche Bestimmungen, Erlasse und Verfügungen haben, wenn sie von den Beteiligten und Betroffenen im Bedarfsfall – und dies dürfte hoffentlich die Ausnahme sein – beliebig interpretiert und in Wahrnehmung subjektiver Autorität unter Berufung auf die pädagogische Freiheit jederzeit außer Kraft gesetzt werden können. Vielleicht ist es ein falscher Eindruck, daß ein gelegentlicher Hinweis von Eltern auf solche Bestimmungen, Erlasse und Verfügungen sogar als Störung empfunden wird. Hier fragt sich der Schreiber dieser Zeilen dann gelegentlich mit anderen Eltern, ob es Möglichkeiten gibt, den pädagogischen Sinn solcher Bestimmungen, Erlasse und Verfügungen an dieser Schule realisieren zu helfen. Er fragt sich dann auch, welche Möglichkeiten z. B. der Lehrerrat hat, unnötige Konflikte in diesem Bereich abbauen zu helfen.

In der Festschrift des Jahres 1952 wird darauf hingewiesen, daß sich das Städt. Gymnasium im Laufe seiner hundertjährigen Geschichte aus den bescheidensten Anfängen heraus zu einem Institut entwickelte, das weit über die Stadtgrenzen hinaus Beachtung und Anerkennung gefunden hat. „In Fachkreisen und bei übergeordneten Schulbehörden genießt es höchstes Ansehen“. (Festschrift „100 Jahre Höhere Schule Hohenlimburg. Hohenlimburg 1952, S.5). Der lesende Vater fragt sich, ob diese Feststellung aus dem Jahre 1952 auch im Jubiläumsjahr 1977 noch gilt.

Die Eltern danken aus Anlaß des Jubiläums allen Beteiligten für die in diesem Gymnasium geleistete Erziehungsarbeit. Sie danken dem Lehrerkollegium für den gezeigten Einsatz und wissen es zu schätzen, daß an dieser Schule von Schülern immer wieder ausgezeichnete Leistungen erbracht werden. Sie erwarten vielleicht auch, daß sich die heute noch ausstehenden Antworten auf die Fragen des lesenden Vaters in den nächsten fünfundzwanzig Jahren finden lassen.

Moderner Mathematikunterricht in Klasse 5

Werner Kerski

Vergleicht man Mathematikbücher neueren Datums mit Büchern vom Anfang der 60-er Jahre, so stellt man Änderungen fest, die weit über das Optische, die Aufmachung hinausgehen. Diese Änderungen möchte ich am Beispiel der 5. Klasse erläutern. Schon hier zeigt sich nämlich, daß Eltern manchmal nur noch mit Mühe in der Lage sind, ihren Kindern bei der Erledigung ihrer Mathematikhausaufgaben zu helfen.

Das Hauptgewicht des alten, traditionellen Mathematikunterrichts lag auf dem Einüben von Rechenfertigkeiten. Übungen zur Addition z. B. nahmen einen großen Zeitraum ein, und auch schwierige Rechnungen wurden behandelt. Angesichts der Existenz von Taschenrechnern und Computern kann man sich natürlich fragen, was für einen Sinn es hat, daß man Summen von sechs vierstelligen Zahlen richtig addieren kann. Ein anderer und meines Erachtens schwerwiegenderer Einwand ist, daß man durch noch so vieles Üben die Tätigkeit, die „Operation an sich“, nicht verstehen wird. Dazu muß man schon die Tätigkeit selbst genau betrachten und analysieren.

Ein zweites Hauptgewicht beim traditionellen Mathematikunterricht nahm die Lösung von Textaufgaben ein. Insbesondere sollten hierdurch über die Mathematik hinausgehende Bildungsziele erreicht werden, z. B. logisches Denken, Ordentlichkeit, Exaktheit und abstraktes Denken. Ob solche Eigenschaften durch Mathematikunterricht in besonderer Weise geschult werden können, ist zumindest umstritten. Durch die Textaufgaben wird man sie kaum erreichen können; denn die meisten sind keineswegs „offen“ für viele mathematische Operationen, sondern jedem Schüler ist klar, daß nach der Behandlung der Addition die folgenden Textaufgaben vermutlich die Anwendung der Operation Addition erfordern wird. Also können selbst Textaufgaben halbwegs mechanisch gelöst werden. Ob jemand die Addition verstanden hat, läßt sich nur dann entscheiden, wenn er die Operation in ganz anderem Zusammenhang, eventuell mit umgekehrter Fragestellung (Subtraktion) anwenden muß.

Diese Kritik ist der pädagogische Ansatz, der zum modernen Mathematikunterricht führte. Es gibt allerdings einen weiteren Ansatz: die Entwicklung der Hochschulmathematik. In der wissenschaftlichen Mathematik haben Mengenlehre, Logik und Algebra als strukturierende Elemente aller mathematischen Teilgebiete entscheidende Bedeutung erlangt. Der pädagogische und der wissenschaftliche Ansatz führen von außen besehen zu gleichen Ergebnissen, und das macht die Unterscheidung für den Nichtfachmann schwer. Im Unterricht allerdings unterscheiden sich die beiden Tendenzen ganz erheblich.

In der Tendenz der Universitätsmathematik liegt es, Mathematik als Fertigprodukt zu unterrichten. Das Ergebnis wird abgeschnitten von der historischen Entwicklung, den Schwierigkeiten und Irrwegen und wird als gültige wissenschaftliche Theorie präsentiert. In ähnlicher Weise soll Schulmathematik gelehrt werden, natürlich hübsch verpackt, denn der Schüler soll ja motiviert werden.

Die Gegenthese zu einem solchen Unterricht und ebenso zum traditionellen Unterricht lautet: Mathematik in der Schule bedeutet nicht, ein System von Begriffen und Sätzen kennenzulernen, sondern die Umwelt zu beschreiben, zu ordnen und die Ordnungsschemata zu untersuchen; anders: Mathematik ist nicht das Fertigprodukt, sondern das Mathematisieren, und: Exaktheit in der Schule bedeutet nicht, von Anfang an exakt zu sein mit der ganzen schwierigen Begrifflichkeit (Wust an Fremdwörtern) sondern das Exakterwerden.

Dem wissenschaftlichen Ansatz ist die Begriffsverwirrung: „moderner Mathematikunterricht = Mengenlehre“ anzulasten. Das Beispiel: $\{\text{Rhein, Elbe, Weser}\} \subset \text{Menge aller deutschen Flüsse}$ zeigt, daß die Belanglosigkeit der Textaufgaben hier von den Aufgaben der Mengenlehre noch übertroffen wird. Mengenlehre wird natürlich auch in einem anders verstandenen Mathematikunterricht seine Bedeutung haben, allerdings nicht als Selbstzweck, sondern nur dann, wenn ein Problemkreis bearbeitet wird, zu dessen Bewältigung mengentheoretische Überlegungen sinnvoll und notwendig sind.

Die Voraussetzung für ein Vorgehen, bei dem Mathematik nicht als ein Fertigprodukt verstanden wird, ist das Vorliegen eines hinreichend komplexen Problems. Die Bedeutung des zugrunde gelegten Problems sollte für die Schüler einsichtig sein und dadurch ihr Interesse hervorrufen. Entsprechend der Entwicklungsstufe der Schüler der 5. Klasse werden auch Spiele von ihnen als Problem aufgefaßt. Da zwischen Mathematik und Spiel enge Beziehungen bestehen, ist es auf der einen Seite möglich, eine Fülle mathematisierbarer Probleme (Spiele) zu untersuchen. Auf der anderen Seite werden viele mathematische Probleme als Spiel aufgefaßt. Weit schwieriger ist es, mathematisierbare und relevante Umweltprobleme zu finden. Aber entweder stimmt die These, daß sich weite Bereiche unserer Umwelt mit mathematischen Mitteln beschreiben lassen, dann müssen sich auch entsprechende Probleme finden lassen, oder aber die These ist falsch.

Ich möchte als Beispiel eines solchen Spiels die Untersuchung von Zauberquadraten angeben. Zauberquadrate haben die Eigenschaft, daß die Summe ihrer Zeilen, Spalten und Diagonalen immer die gleiche Zahl ergibt. Beispiel:

42	26	13	19	
19	13	27	41	
21	36	24	19	
18	25	36	21	Summe: 100

Unter dem Untersuchungsziel: Handelt es sich um ein Zauberquadrat? müssen bei jedem Quadrat 10 Additionen ausgeführt werden, das heißt, die Addition wird quasi nebenbei geübt. Es wird oft der falsche Anschein erweckt, als wenn im modernen Mathematikunterricht das Üben sträflich vernachlässigt wird. Der moderne Mathematikunterricht richtet sich jedoch nur gegen das mechanische, sinnlose Üben. In der obigen Aufgabe hat das Addieren ein dem Schüler einsichtiges Ziel.

Nun kann man Zauberquadrate selbst noch addieren (für Kenner: Die Zauberquadrate bilden mit dieser Addition einen Vektorraum über $\mathbb{R}$):

$$\begin{array}{cccc}
 42 & 26 & 13 & 19 \\
 19 & 13 & 27 & 41 \\
 21 & 36 & 24 & 19 \\
 18 & 25 & 36 & 21
 \end{array}
 +
 \begin{array}{cccc}
 28 & 21 & 19 & 31 \\
 31 & 19 & 18 & 31 \\
 12 & 22 & 40 & 25 \\
 28 & 27 & 22 & 12
 \end{array}
 =
 \begin{array}{cccc}
 70 & 47 & 32 & 50 \\
 50 & 32 & 45 & 72 \\
 33 & 58 & 64 & 44 \\
 46 & 62 & 58 & 33
 \end{array}$$

Die Operation wird also in einer unbekannten Situation gefordert. Zumindest in der Anfangsphase ist es nicht möglich, rein mechanisch das Problem zu lösen. Es können nun die Eigenschaften dieser neuen Addition untersucht werden: Vertauschungsgesetz usw. Bei der Analyse von Operationen stößt man immer wieder auf die gleichen Gesetze. Es liegt nahe, diese Gesetze zum Begriff Gruppe zusammenzufassen (natürlich noch nicht in der Sexta.). Der entscheidende Unterschied zwischen gelehrter und gefundener Mathematik besteht darin, daß im ersten Fall zuerst das System Gruppe definiert wird und anschließend in Anwendungen das Verständnis der Gruppe geübt wird. Im zweiten Fall werden Probleme, Operationen und Modelle untersucht und die an sich überraschende Tatsache, daß man stets ähnliche Strukturen vorfindet, legt die Begriffsbildung „Gruppe“ nahe.

Zuletzt ein Beispiel, das vielleicht deutlicher als viele Worte die Tendenz erklärt:

Der Kommentar / Von Lorient



Eine Semmel
enthält 140 Kalorien ...



... 700 Semmeln pro Jahr
ergeben 98 000 Kalorien ...



... diese benötigt man,
um eigenhändig ...



... 1 Elefanten 9 Zentimeter
weit zu tragen. Aber wozu?

Biologieunterricht – vom „orbis pictus“ zur analytischen Kausalbeziehung

Claudia Stemper

Elternsprechtag: Der Vater eines Schülers der reformierten Oberstufe: „Was wird heutzutage eigentlich in Biologie gemacht?! Zu meiner Zeit haben wir ja noch viele Pflanzen und Tiere kennengelernt, wie sie aussehen, gebaut sind, wo sie wachsen usw. An den alten Herrn Mendel mit seinen Erbsen erinnere ich mich auch noch recht gut, aber mehr? Nein, was ich da bei unserem Peter sehe, das ist doch keine Biologie mehr, das ist ja fast nur noch Chemie!“

Ende der Stufe 10. Schüler bei der Wahl seiner Fächer in der Sekundarstufe II:

„Jetzt kann ich endlich die Fächer wählen, die mir liegen, und die anderen abwählen. Am liebsten würde ich ja überhaupt kein naturwissenschaftliches Fach wählen, aber eines muß man schließlich belegen. Physik? Chemie? Viel zu kompliziert, hab ich noch nie so richtig verstanden. Bleibt eigentlich nur Biologie. Hat mich zwar auch nie sonderlich interessiert, hat aber bisher in Unter- und Mittelstufe immer einigermaßen geklappt. Jedenfalls scheint mir „Bio“ zum Punktesammeln eher geeignet als Physik und Chemie. Die Bio-Lehrer reden zwar in letzter Zeit immer davon, daß man für Bio auch Chemie und Physik können muß, aber wahrscheinlich wollen die uns nur abschrecken, damit nicht alle Bio wählen. Wird wohl nur halb so schlimm sein.“

Und so wählten dann von ca. 85 Schüler der Jahrgangsstufe 11 (1974) 70 Schüler Biologie als Grund- bzw. Leistungskurs.

Bald zeigte sich Enttäuschung auf Lehrer- und Schülergesichtern; denn die Erwartungen beider Seiten verhalten sich, so extrem wie in kaum einem anderen Fach, umgekehrt proportional zueinander. Der Schüler erwartet – trotz aller Warnungen – es ginge ähnlich weiter wie in Unter- und Mittelstufe, nämlich mit der Behandlung von Einzelbeispielen und vorwiegend beschreibend. Der Lehrer erwartet – trotz besseren Wissens – daß Biologie nur von interessierten Fachanhängern gewählt wird, die den Ansatz zu analytischen Denkweise schon mitbringen und sich nun mit Eifer daran machen, biologische Forschungsmethoden, Analysen und Synthesen nachzuvollziehen. Nicht Staunen über durchschaute komplizierte Funktionszusammenhänge der Lebensvorgänge, sondern Frustrationserlebnisse aufgrund nicht verstandener Ergebnisse sind oft die Folge. Spätestens jetzt bemerkt man: die Biologie hat sich aber sehr gewandelt.

Die Ursachen für die Wandlung des Faches Biologie sind nicht allein auf die Fortschritte der Forschung zurückzuführen. Vielmehr scheint es, als sei die Schulbiologie erst vor kurzem mit Beginn der Schulreform aus ihrem „Dornröschenschlaf“ erwacht, um Inhalte, Ziele und Methoden den Bedürfnissen der heutigen Gesellschaft anzupassen.

So war es bereits Ende der zwanziger Jahre versäumt worden, bedeutende fachwissenschaftliche Ergebnisse in die Schulbiologie zu übertragen. Z. B. fand das klassische Werk von Max Hartmann „Allgemeine Biologie“, in dem bereits 1924 die wissenschaftlichen Grundlagen für die Einheitlichkeit der Zoologie und Botanik auf dem Gebiet der Entwicklungs- und Vererbungsphysiologie gelegt wurden, keinen Niederschlag in der Schulbiologie. So ist zu verstehen, daß der Biologieunterricht während der nationalsozialistischen Zeit eine pseudoweltanschauliche Ausrichtung erfahren konnte, indem er für eine ideologische Erziehung in der Rassenkunde mißbraucht wurde. Pflanzen und Tiere wurden zumindest auf dem Papier nicht vernachlässigt. Der umfangreiche Band 2 „Lebenskunde, Lehrbuch der Biologie für höhere Schulen“ für die Klassen IV und III behandelte beispielsweise das gesamte Pflanzen- und Tierreich einschließlich der deutschen Lebensgemeinschaften in Wiese, Feld und Wald. Darstellungen von Erbgängen als Vorbereitung auf das spätere Hauptthema „Vererbungslehre“ waren eingestreut. Der Verfasser stellte sogar durch einen Vergleich von Volk und Staat bei den Insekten und beim Menschen die Vorzüge des nationalsozialistischen Staates heraus.

Der zweite Weltkrieg und die Nachkriegsjahre bewirkten einen Rückstand in der biologischen Forschung und eine – allerdings sehr zögernde – Umorientierung in der Didaktik der Biologie.

Gebrandmarkt vom Mißbrauch während der NS-Zeit, beschränkte sich die Schulbiologie auf eine „wertfreie, objektive“ Darstellung von Tieren und Pflanzen. Anthropologische Bezüge wurden zunächst völlig vermieden. Monographien und Systematik gelangten zu neuer Blüte. Auch die nach und nach erscheinenden Schulbücher und die ab 1952 geltenden Richtlinien für den Biologieunterricht beschränkten sich, gesäubert von Ideologischen Zügen, auf diese Gebiete.

Die Stofffülle war schon groß genug, und neuere Forschungsergebnisse wurden, sofern sie eine Erweiterung des Themas erforderten, nicht berücksichtigt. Denn die Zeit in den maximal 2 Wochenstunden aller Stufen war ohnehin zu kurz, um auch nur einen Bruchteil des „alten“ Stoffs zu behandeln, wie sollte man da noch zusätzliche Neuerkenntnisse unterbringen?

Deutlich geht die Zielvorstellung des Biologieunterrichts der 50-er Jahre aus dem Vorwort des Bandes „Pflanzenkunde“ (1947) hervor: „... gilt es vor allem die systematischen Grundlagen zu schaffen und dabei die Pflanzenkenntnis zu erweitern ... dieser Einblick in das System ist notwendig. Noch wichtiger ist es, die Schü-

ler zu einer lebendigen Zusammenschau des Lebens zu führen und ihnen die Augen zu öffnen für die wunderbaren Beziehungen zwischen den Lebewesen untereinander, zwischen diesen und ihrer Umgebung ... durch die Anleitung zum Beobachten auf möglichst häufigen Unterrichtsgängen ... wird aber mehr noch als durch lebendige Besprechung der Einzelpflanzen das höchste Ziel des Biologieunterrichtes erreicht werden können, unsere Jugend wieder zur Ehrfurcht vor der Natur und dem Leben zu führen.“

In den Richtlinien von 1963, die auch heute noch Gültigkeit besitzen, wurde neben der Forderung nach Einzelbeispielen (Minimalplan) auch für Unter- und Mittelstufe die Behandlung von Kausalzusammenhängen vorgeschlagen. Da aber der Biologieunterricht z. T. gekürzt wurde, manchmal für ganze Stufen ausfiel, wurde i. d. R. nur der Minimalplan erfüllt. Somit blieb es im wesentlichen bei Einzelbeispielen.

Die Richtlinien für den Unterricht in der Oberstufe und die entsprechenden Schulbücher ordneten den zu behandelnden Stoff schon immer nach Gesichtspunkten der allgemeinen Biologie. Aber auch hier lag der Schwerpunkt auf der Beschreibung der Sachzusammenhänge. Selbstverständlich waren Versuche durchzuführen, die das Beobachtungsvermögen schulen und die analytischen Methoden darstellen sollten, aber dazu waren Fachräume und Geräte notwendig, die häufig nicht oder unzureichend vorhanden waren. Hinzu kam der Zeitmangel.

Die Neuorientierung im Fach Biologie begann Ende der 60er Jahre mit der einsetzenden Schulreform. Die Daseinsberechtigung einzelner Fächer im Fächerkanon der Schule wurde überprüft. Drei Fragen standen im Vordergrund: 1. Welchen Wert hat der Inhalt des Faches für das spätere Leben des Schülers und für die Gesellschaft (Gesellschaftsrelevanz)? 2. Welchen Wert hat der Inhalt für den Schüler heute (Schülerrelevanz)? 3. Welchen Wert hat der Inhalt für die weitere Erschließung des Faches (Fachrelevanz)? „Es scheint auf der Hand zu liegen, daß die Biologie wenn nicht die, dann doch eine der wenigen großen Wissenschaften der näheren Zukunft ist „(WEIZSÄCKER). „Persönlich habe ich keinen Zweifel, daß die erregendsten Fortschritte in der Naturerkenntnis in den kommenden Jahren im Bereich der Biologie sich vollziehen werden.“ (BUTENANDT).

Zahlreiche der bisherigen Inhalte des Faches Biologie, unter Einbeziehung der Methoden und Ergebnisse der neueren Forschung konnten die genannten Forderungen erfüllen, sofern sie neu geordnet wurden und die ihrer Wertigkeit entsprechenden Prioritäten erhielten.

Um dem biologisch unvorbelasteten Leser eine Vorstellung zu vermitteln, mit welcher rasanter Geschwindigkeit sich ein Forschungszweig entwickelt hat, seien hier einige der wichtigsten Daten aus der Molekulargenetik aufgeführt.

Seitdem die DNS (Desoxyribonukleinsäure) entdeckt, in ihrer Bedeutung als genetischer Informationsträger erkannt (1944) und schließlich ihre Struktur aufgeklärt wurde (1953), strebte die Molekularbiologie in einem kaum vergleichbaren Triumphzug immer neuen Erkenntnissen entgegen. In der Folgezeit wurden die Funktion der Gene und ihre Wirkungsweise aufgeklärt. 1965 fand man die Art der Verschlüsselung des

„genetischen Codes“ heraus, 1967 gelang es, die komplette Kette der Erbinformationen eines Virus zu synthetisieren, 1969 wurde zum ersten Mal ein einzelnes Gen aus der langen Kette der DNS-Moleküle abgespalten und vermessen. 1970 wurde erstmals die Synthese einer kompletten Erbanlage außerhalb der Zelle „in der Retorte“ gemeldet – sie funktionierte zwar noch nicht –, aber 1973 stellte man dann doch eine funktionstüchtige Erbanlage her.

Heute gibt es ernsthafte Ansätze, die genetische Forschung international zu beschränken, denn was so harmlos vor 20 Jahren anging, birgt mittlerweile bedrückende Gefahren in sich. Durch die Aufklärung der DNS-Struktur erhielten nicht nur die Molekulargenetiker neuen Antrieb, auch die übrigen Fachbereiche der Biologie bauten auf diesen Erkenntnissen auf. Jetzt sind viele der vor 20 Jahren noch ungeklärten Fragen beantwortet.

Physiologie ist Trumpf, denn erst die Kenntnis von Stoffwechselvorgängen und ihren Steuermechanismen gibt tatsächlich Einblick in die Erscheinungen des Lebens. Zunehmend feinere Strukturen werden erkannt, kompliziertere Prozesse durchschaut und die Details mit Hilfe der aus der Informationstheorie erwachsenen Kybernetik in ihrem Zusammenwirken und ihren Wechselbeziehungen wieder zu einem Ganzen zusammengefügt.

Man nahm aber nicht nur die neuesten Forschungsergebnisse in die Schulbiologie auf, sondern legte besonderen Wert auf die funktionelle Betrachtungsweise. Damit bewies die Schulbiologie, daß sie nicht nur ein „Feld-, Wald- und Wiesenfach“ sondern ein durchaus ernstzunehmendes wissenschaftliches Fach ist, das hohe Ansprüche an die chemischen, physikalischen und mathematischen Kenntnisse seiner „Wähler“ in der reformierten Oberstufe stellt.

Eine vom Kultusministerium eingesetzte Fachkommission erarbeitete mit wissenschaftlicher Akribie einen Stoffplan für die Sekundarstufe II, der noch vor etwa 6 Jahren so manchen universitätseigenen Ausbildungsplan für Lehramtskandidaten des Faches Biologie in den Schatten gestellt hätte.

Die von der Kommission empfohlenen Inhalte des Biologieunterrichts dienen dazu, bestimmte Lernziele zu erreichen. So sollen die Schüler z. B. „Kausalbeziehungen aus verschiedenen Teilbereichen erkennen und in größere Zusammenhänge einordnen“ und die „Bedeutung biologischer Kenntnisse für ein naturwissenschaftlich begründetes Selbstverständnis des Menschen“ erkennen können. Um solchen Forderungen gerecht zu werden, müssen die Schüler mit den Forschungsmethoden des Faches vertraut sein und über eine erhebliche Stoffkenntnis verfügen – kurz, während früher die ganzheitliche Betrachtungsweise im Vordergrund stand, geht es heute vorwiegend um die Analyse der Kausalbeziehungen. Hinzu kommen mehrstündige Kursarbeiten, in denen der Schüler nicht nur sein Wissen unter Beweis stellen soll, sondern auch sein „selbständiges Denken“, seine „Urteilsfähigkeit“ und sein „Darstellungsvermögen“ in fachgerechter Ausdrucksform zu Papier bringen muß. Dies übt er in den „klassischen Hauptfächern“ seit Beginn seiner Schulzeit, im Fach Biologie aber nur in den letzten 2 1/2 Jahren.

Woran liegt es nun, daß so viele Schüler die Biologie in der Oberstufe „unterschätzen“?

Während sich die Fächer Physik und Chemie in den Augen der Schüler von vornherein mit dem Flair eines hohen Schwierigkeitsgrades umgeben, scheint die Biologie in Unter- und Mittelstufe „zu leicht“ zu sein. Hier ist es weitgehend bei der beschreibenden Darstellung geblieben. Im wesentlichen muß der Stoff gelernt sein, auf Verständnis kommt es weniger an, ob der Maikäfer nun 6 oder 8 Beine besitzt. Zwar ist auch der Biologieunterricht der Sekundarstufe I auf dem Papier „renoviert“ worden, „...daß der Blick mehr auf Zusammenhänge gelenkt werden muß, als auf systematisches Detailwissen“ (Aus den Unterrichtsempfehlungen für die Sekundarstufe I von 1973). Aber die Empfehlungen sind unter der Voraussetzung erstellt worden, daß in der Unterstufe bereits Physik- und Chemieunterricht erteilt wird, wie es in den Stundentafeln seit 1973 vorgesehen ist. Da Letzteres aber bisher nur an den wenigsten Schulen der Fall ist, können auch die Stoffpläne in Biologie nicht verwirklicht werden. So folgt man in Unter- und Mittelstufe noch weitgehend den Richtlinien von 1963.

Während die Umstellung des gesamten Unterrichts in der Oberstufe relativ schnell vonstatten ging, vollzieht sich die Umorientierung in der Sekundarstufe I nur langsam, was zu einer hoffentlich vorübergehenden Diskrepanz zwischen den Anforderungen des Unterrichts in der Sekundarstufe I und II führt.

Astronomie – vom Hobby zum Unterrichtsfach?

Karl Heinz Neumeyer

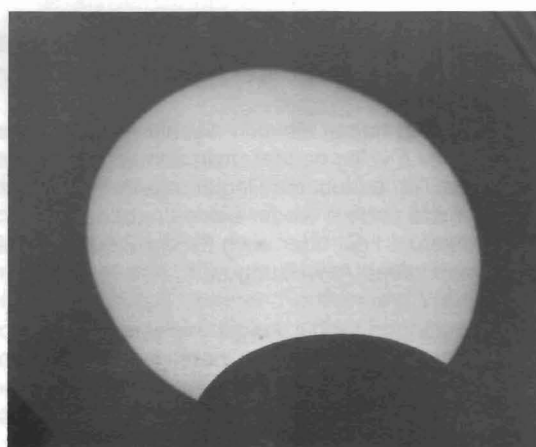
Bisher waren astronomische Lerninhalte nicht oder nur selten Gegenstand des regulären Physikunterrichts, sondern vorwiegend auf freiwillige Arbeitsgemeinschaften beschränkt.

Mit der Reform der gymnasialen Oberstufe setzen aber Bemühungen ein, Astronomie als Unterrichtsfach – zumindest als wichtigen Teilbereich des Physikunterrichts – einzuführen. Empfehlungen der Schulkommission der deutschen Astronomischen Gesellschaft sowie die Tätigkeit von Curriculum-Kommissionen in Baden-Württemberg

berg, Hessen und Nordrhein-Westfalen sehen dies als ihr Ziel an. Erste Ergebnisse, die für die Schule nutzbar sind, liegen in Form von Musterversuchen vor.

Für unsere Schule ist diese Entwicklung insbesondere deshalb von Bedeutung, weil wir durch das Vorhandensein eines recht guten Fernrohres die praktischen Voraussetzungen zur Nutzung und Erprobung dieser Vorschläge haben.

Ein Beispiel für die Beobachtungen mit unserem Fernrohr: Sonnenfinsternis am 29. 4. 1976; (11.27 Uhr).



„Irrungen und Wirrungen“ – die Wandlungen des Faches Deutsch

Helmut Schnickmann

Ist das Lernziel des Deutschunterrichts nicht so einfach zu bestimmen, daß Wandlungen nur als Variationen eines einzigen Themas zu verstehen sind? Ist es nicht die Aufgabe, „den jungen Menschen in seiner Muttersprache zu bilden und ihn in die Welt einzuführen, die in ihr dargestellt und durch sie geformt ist?“ Geht es nicht um verständiges und sachgemäßes „Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben?“

Diese Zitate stammen allerdings aus den inzwischen überholten Richtlinien für den Deutschunterricht vom Jahre 1962. Sie waren „zunächst für zwei Jahre zur Erprobung eingeführt“ worden, wurden aber, ohne daß die Probezeit je ein Ende nahm, durch die „Unterrichtsempfehlungen für die Sekundarstufe I und II (ab 1972) ersetzt.

Dazu schreibt der Kultusminister Girgensohn in seinem Vorwort: „Die geltenden Richtlinien werden durch die vorliegenden Unterrichtsempfehlungen nicht außer Kraft gesetzt. Vielmehr haben die Schulen vorläufig die Möglichkeit, die neuen Empfehlungen oder die alten Richtlinien oder beide nebeneinander zu benutzen.“

Inhaltlich sind diese geltenden Proberichtlinien von den heute verbreiteten Auffassungen über Zielsetzung und Inhalte des Deutschunterrichts so weit entfernt, daß sie meist nur noch als historische Dokumente einer längst überwundenen Phase der Lehrplanentwicklung angesehen werden.

In dieser Tatsache dokumentiert sich die Eigenart der augenblicklichen Situation, die nur als eine Übergangs- und Konsolidierungsphase gerechtfertigt werden kann.

Da sind Richtlinien noch in Geltung, die sich eigentlich noch in der Erprobungsphase befinden, sie sind durch eine völlig neue Konzeption ersetzt, allerdings nur „empfehlungsweise“ – und schließlich erlaubt die Regierung, sich gefälligst zu bedienen: entweder das eine oder das andere – oder beides nebeneinander. Ob diese Freiheit nur für die Sekundarstufe I gilt oder auch für die Sekundarstufe II, bleibt ungewiß – hier fehlen entsprechend klare Anweisungen.

Beachtet man die „Regelungen für die Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe“ (1976), dann ist es völlig unmöglich, den Richtlinien noch zu folgen, weil hier ganz andere Aufgabenstellungen für das Abitur, und damit auch für die Stufen 11 bis 13, verbindlich vorgeschrieben sind.

Also sind die Unterrichtsempfehlungen doch mehr als nur Empfehlungen – ein Umstand, der allerdings nur noch Außenstehende verwundert, den Fachkollegen ist diese Tatsache inzwischen in einer Reihe von Tagungen (im Rahmen der Oberstufenreform) hinreichend deutlich gemacht worden.

Es sind eben nicht nur Variationen zu dem Thema Deutschunterricht, was hinter dieser etwas undurchsichtigen Richtlinien-situation steckt, es sind, um im Bild zu bleiben, ganz neue Themen und Tonarten, welche die Wandlungen des Faches bestimmen. Um sie zu verstehen, muß man zu den Anfängen nach dem Kriege zurückkehren.

Für den Deutschunterricht war das Jahr 1945 gleichsam die Stunde Null – zu tief waren die Verstrickungen in der nationalsozialistischen Ideologie, die gerade den Deutschunterricht – auch an unserer Schule – gekennzeichnet hatten. Die Abiturienten der Jahre 1941 bis 1944 werden sich ihrer Abiturthemen noch erinnern.

Da sollte nachgewiesen werden, wieweit der Führer – Adolf Hitler – den ersten Punkt seines Parteiprogramms verwirklicht habe (1941), es waren Führersprüche – „Wer sein Volk liebt, beweist es einzig durch die Opfer, die er für dieses zu bringen bereit ist“ (1941), es war die Besinnung auf die „Führerstellung Deutschlands in Europa“ (1942) verlangt. Literarische Themen ganz am Rande („Agnes Bernauer“), daneben die Edda („Besitz stirbt...“) oder der „Adel der Arbeit“ (1943)! Fast schon erschütternd in seiner Situationsbezogenheit wie in seiner sprachlichen Unstimmigkeit wirkt der Führerspruch des Abiturthemas von 1944: „Die Stärke der Männer zeigt sich nicht am Abend nach dem Siege, sondern wenn die Sonne einmal nicht mehr scheint. Der Mutige wird in grimmigem Trotz den Kampf von neuem aufnehmen.“

Es war ein Abend ohne Sonnenschein – auch für den Deutschunterricht.

Man darf diese Tatsachen nicht verdrängen, weil sie ganz deutlich die Gefahren aufzeigen, denen der Deutschunterricht immer ausgesetzt ist.

Wenn es nicht nur um formale Sprachbildung, sondern auch um Inhalte geht, dann geht es auch um Wertungen, im Erziehungsprozeß um Heranbildung zu Werterkenntnis und Fähigkeit zur Wertentscheidung. Dann ist immer die Gefahr gegeben, daß diese Werte durch politische Entscheidung der jeweils Mächtigen festgesetzt und zu gültigen Normen geprägt werden; gerade der Deutschunterricht gerät leicht in den Sog bestimmter rechts- oder linksorientierter Ideologien. Gerade der junge Mensch in seinem Wunsch nach sicheren Normen und Werten wird dem quasi-religiösen Anspruch solcher „Führerprinzipien“ oder „Führungsprinzipien“ allzuleicht folgen.

Die Ernüchterung, ja der Kater nach dem Rausch des Nationalen, war die Erfahrung, welche die Generation des Umbruchs geprägt hat. Es ist aber auch die Einsicht,

daß man die Reflexion der eigenen ideologischen Voraussetzungen und politischen Implikationen der eigenen Haltung nicht unterlassen darf. Es hatte ja keine Fluchtmöglichkeit im Bereich der schöngeistigen Literatur gegeben: „Können wir Wallenstein als einen Führer in unserem Sinne ansehen?“ hatte ein Abiturthema von 1942 gelautet. Das bedeutet doch, daß auch die Literatur der klassischen Zeit mit dem ideologischen Maßstab gemessen werden sollte.

Wer diese „geschlossene Gesellschaft“ verlassen und innerlich bewältigt hatte, ließ sich verpflichten auf die Bewahrung und Verteidigung der Vielwertigkeit innerhalb des Deutschunterrichts, als eines Kennzeichens unserer pluralistischen, „offenen Gesellschaftsform“.

Wer die Entwicklung des Deutschunterrichts und der verschiedenen Auffassungen seitdem verstehen will, darf diesen Schock nicht vergessen, der immer wieder und immer stärker den ideologiekritischen Charakter des Faches Deutsch hervortrieb.

Daß sich Wertentscheidungen in der Auseinandersetzung klären, daß der Unterricht also ein offenes Diskussionsforum sein könnte, bei dem das Ergebnis eben nicht von vornherein feststand – das war die neue Erfahrung, die einem durchaus nicht unpolitischen Verständnis des Faches entsprach. Das zeigen etwa die Abiturthemen des Jahres 1952.

1. Welche bleibenden Bildungswerte hat mir die Schule mit ihren Veranstaltungen neben dem eigentlichen Unterricht vermittelt?
2. Der „demokratische Gedanke“ im „Fähnlein der sieben Aufrechten“ v. G. Keller.
3. Kann die Beschäftigung mit den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zu einer echten Humanität führen?
4. Warum ist die soziale Frage seit dem Beginn des technischen Zeitalters besonders brennend geworden?

Man muß sich bei diesen Themen vor Augen halten, daß sie alle im Jahre 1977 als Abiturthemen verboten wären.

Während 1977 nur die Analyse oder Erörterung kurzer Texte möglich ist, bewegen sich alle vier Themen im Bereich der Problemerkörterung. Der Sachhintergrund sind dabei der eigene Erfahrungsbereich oder literarische oder historische Kenntnisse. Gerade die Zusammenarbeit mit dem Fach Geschichte scheint dabei kennzeichnend zu sein, waren doch fast alle Deutschlehrer, die in den Jahren 1950 bis 1960 Abiturthemen stellten, gleichzeitig Historiker.

Das Verfahren, das hinter den Anforderungen der Themen sich verbarg und im Un-

terrichtet intensiv geübt wurde, war das Sichten und Ordnen der verfügbaren Informationen oder Erfahrungen. Die zunächst ungeordnete Fülle an Informationen mußte logisch gegliedert werden, was Methoden der Zuordnung, der vergleichenden Gegenüberstellung verlangte, um einen sinnvollen Gedankengang zu erzielen, der in einer klaren Gliederung seinen Ausdruck fand. Gerade die Gliederungsübungen, die im Unterricht einen nicht unbeträchtlichen Zeitraum in Anspruch nahmen, scheinen charakteristisch für die damalige Aufsatzerziehung zu sein.

Wer allerdings im Deutschunterricht 1977 eine derart intensive logische Schulung vermißt, sollte sich des unterschiedlichen Stellenwertes bewußt sein, den das Fach heute gegenüber 1952 einnimmt.

Damals besaß der Deutschunterricht eine Schlüsselstellung innerhalb des Gefüges der Fächer. Das zeigte sich nicht nur in der zum Glück inzwischen längst aufgehobenen Regelung, daß kein Schüler mit der Deutschnote „mangelhaft“ das Abitur bestehen konnte, es ist auch aufzuweisen an der Tatsache, daß kein Fach des geisteswissenschaftlichen Bereich so wie Deutsch regelmäßige Klausuren verlangte. In der „reformierten Oberstufe“ schreibt der Schüler in zwei selbstgewählten Leistungsfächern und einem Grundkursfach Klausuren, was bedeutet, daß die Aufgaben, welche der Deutschunterricht verlangt hatte, und damit die vorausgesetzte logische Schulung von diesen Fächern übernommen worden ist. So wäre etwa Thema 4 der Abiturthemen 1952 als Aufgabe in der Geschichtsklausur denkbar.

Damit setzt aber auch die Kritik an der Themenstellung der damaligen Zeit ein: Können Aufgaben einigermaßen objektiv gewertet werden, deren Sachhintergrund nicht im Unterricht dieses Faches aufbereitet worden ist?

Ist es keine Anmaßung, wenn der Deutschlehrer die Reflexion über die „bleibenden Bildungswerte“ (Th. 1) der Schule oder gar die Rolle der Humanität in der Beschäftigung mit den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (Th. 3) verlangt?

Vielleicht lag in dieser Sachlage begründet, daß gerade die Zensurierung des Deutschaufsatzes immer wieder in den Geruch der Willkür geriet. Außerdem war ein Unterricht, der auf so schwer zu kontrollierenden Voraussetzungen aufbaute, ständig in Gefahr der ideologischen Fixierung durch die Position des Lehrenden – auch diese Gefahr ist in den offenbar vorausgesetzten Axiomen der „bleibenden Bildungswerte“, des „demokratischen Gedankens“ und der Humanität ablesbar.

Beiden Ansprüchen, der Vorurteilslosigkeit des Unterrichts und der Meßbarkeit der Unterrichtsergebnisse, konnte besser entsprochen werden, wenn der Deutschunterricht sich auf seine Sache, damit auf klarumgrenzte Unterrichtsgegenstände und Zielsetzungen besann.

Interpretation hieß das Zauberwort der letzten zwanzig Jahre – damit rückte der Text in den Mittelpunkt des Unterrichts. Die sogenannte „werkimmanente Methode“,

deren Einübung zeitweise fast die gesamte Ausbildungszeit der Deutschlehrer beanspruchte, war der Versuch, den Deutschunterricht zu versachlichen, seine Ergebnisse nach wissenschaftlichen Kriterien überprüfbar zu machen und vor ideologischen Einflüssen abzusichern.

Das Werk, welches im Deutschunterricht zu interpretieren, also nachzuschaffen, oder aber auch zu schaffen war, konnte aber nur das „sprachliche Kunstwerk“ sein (Titel eines maßgeblichen Handbuches v. Wolfgang Kayser), ergänzt durch einige wertvolle außerdichterische Sprachwerke. Der Deutschunterricht sollte nach den Richtlinien 1963 „mit einem Grundbestand an wertvollen Werken, vor allem der deutschen Literatur“ bekanntmachen und so „in die geistige Überlieferung des deutschen Sprachraumes“ einführen.

Begründet ist diese Forderung in einer Sprachauffassung, welche von Herder und Humboldt her die Sprache – in der Form der Muttersprache – als Abdruck einer geistigen Haltung versteht, also als Ausdruck und Bewußtwerden eines dahinterstehenden Weltbildes. Dem entspricht das wertvolle Sprachkunstwerk, das als sprachliches Gebilde die Gestaltwerdung der Wahrheit darstellt. So formuliert W. Kayser im Anschluß an Goethe: Wahrheit besitzt das Werk, das eine ‚kleine Welt für sich‘ ausmacht, in dem ‚alles nach gewissen Gesetzen vorgeht‘, in dem alle Teile aufeinander abgestimmt sind und zusammenwirken. Wahrheit besitzt das vom Menschen geschaffene, durchstrukturierte und stilvolle Kunstwerk, das schöne Gebilde. Im Gebildecharakter des Kunstwerkes liegt eine Wahrheit. Es ist die Wahrheit des Seienden. (W. Kayser, Die Wahrheit der Dichter, 1959, S. 52.)

Der Wert eines Kunstwerkes zeigt sich also in der inneren Stimmigkeit, dem funktionalen Zusammenspiel der Teile und der dadurch bedingten Unabhängigkeit – es ist als Gebilde aus sich selbst heraus zu verstehen, es ist also grundsätzlich unabhängig von der Situation des Dichters wie auch vom Vorverständnis des Lesers.

Die Wahrheit ist also auch keine rationale Aussage, keine faßbare Meinung, sie ist in der Gestalt symbolisiert, also nur in der Anschauung der künstlerischen Gestalt erlebbar und dann allenfalls in umschreibender Form begreifbar. Zugang zum Kunstwerk ermöglicht demzufolge das Erlebnis der künstlerischen Gestalt, das sich dann aber niederschlägt in der bewußten Analyse des Werkes.

Die Arbeit des Deutschunterrichts war also, über das Nacherleben zum Nachkonstruieren und Nachdenken des Kunstwerkes zu gelangen. Insofern war die Arbeit versachlicht und konkretisiert, die Maßstäbe der Beurteilung von Aufsätzen waren faßbarer, die Gefahr der Ideologisierung war insofern gebannt, als das Vorverständnis des Interpretierenden sich zu korrigieren hatte an dem vorliegenden Text.

Textanalyse steht auch im Jahre 1977 noch und sogar in besonderem Maße im Mittelpunkt des Deutschunterrichts, nur daß der Textbegriff erweitert und von ästheti-

schen Wertmaßstäben befreit ist und die Auffassung über die Zielsetzung des Deutschunterrichtes sich dementsprechend verändert hat.

Die schon zitierten „Regelungen“ von 1976 schreiben für die Thematik des Abituraufsatzes ganz enge Grenzen vor, Grenzen, welche die Objektivierbarkeit und damit Vergleichbarkeit der Leistungsanforderungen der einzelnen Schulen ermöglichen sollen und deren Einhaltung die Schulaufsicht viel genauer als in früheren Jahren kontrolliert. Da diese Aufsatzformen in den Jahrgängen 11 bis 13 geübt werden, gelten die Regelungen für die gesamte Sekundarstufe II.

Dabei kennzeichnet diese Vorschriften in NRW noch eine besondere Themaverengung. Nach dem Beschluß der Kultusministerkonferenz v. 6.2.1975 (KMK) war neben Textanalyse noch „die Problemerkörterung mit fachspezifischem Thema ohne Textgrundlage“ erlaubt. Damit war der alte Problemaufsatz für einen bestimmten Teilbereich erhalten, nämlich für den Bereich der Erörterung der Methoden innerhalb des Faches Deutsch. Diese methodenkritische Auseinandersetzung darf nach den „Regelungen“ in NRW wiederum nur „im Anschluß an eine fachspezifische Textvorlage“ geschehen.

Es darf noch erörtert werden, aber 1. nur im Anschluß an einen Text und 2. nur bezogen auf Gegenstände, die unmittelbar zum Fach Deutsch gehören. Diese Verengung des Themenkataloges hat allerdings die fatale Folge, daß die erstrebte Vereinheitlichung der Prüfungsanforderungen so wenig gelungen ist, daß Abiturthemen, die in einem anderen Bundesland gestellt worden sind, u.U. in NRW verboten wären.

Der Deutschunterricht beschäftigt sich also im wesentlichen mit Texten, entnimmt diese aber nicht mehr nur oder vorwiegend dem Bereich der Dichtung, sondern allen Bereichen, in denen sprachliche Kommunikation erforderlich ist.

Damit ist das neue Zauberwort genannt – Kommunikation, ein Begriff, welcher der neueren Kommunikationsforschung entstammt und Sprache und Literatur nicht mehr primär als Ausdruck eines Weltbildes versteht, sondern ganz pragmatisch nach den Bedingungen und Gesetzen der Verständigung fragt. Deutschunterricht stellt den heranwachsenden jungen Menschen nicht mehr in den Umkreis einer literarischen Welt, sondern holt ihn da ab, wo ihn konkrete Umwelteinflüsse und Leseinteressen bestimmen.

Viele Eltern beobachten mit Erstaunen, manchmal mit Unverständnis, daß Comics, Werbung, Groschenliteratur, aber auch politische Propagandatexte, im Unterricht aller Jahrgänge behandelt werden. Manchmal ist es schwer, ihnen deutlich zu machen, daß es besser ist, wenn etwa auch anstößige Zeitschriftenartikel im Unterricht besprochen werden, als daß die Schüler ihnen außerhalb des Unterrichts kritiklos ausgeliefert sind. Erziehung zum kritikfähigen, mündigen Bürger ist dabei die politische Zielsetzung, welche auch die Lernziele des Deutschunterrichts bestimmt.

So gewiß diesen Lernzielen Aktualität und Praxisnähe zu bescheinigen ist, so gewiß birgt diese Konzeption auch große Probleme.

Zunächst einmal werden allzuleicht die Grenzen des Faches durchbrochen. So kann sich eine sachgerechte Besprechung von Werbetexten – ein gängiges Thema unserer Tage – nicht auf die sprachlichen Formulierungen beschränken, sondern wäre eigentlich nur durch Hinzunahme von Informationen aus anderen Bereichen möglich. Kenntnis der Marktgesetze, welche Werbung erzwingen, der Werbepsychologie bis hin zur Psychoanalyse, welche ihre sprachliche und bildnerische Verwirklichung bestimmen, sind wichtig zur Erkenntnis der Lebenssituation, in der die Eigenart der Werbung allein hinreichend verständlich wird.

Geschieht das nicht in enger Kooperation mit anderen Fächern, ist der Deutschunterricht immer in Gefahr, in den gleichen Dilettantismus zu verfallen, welcher am Deutschunterricht früherer Jahrzehnte kritisiert wurde. Eine solche Kooperation mit anderen Fächern ist aber – das lehrt die Praxis – auf die Dauer nicht von Fall zu Fall, gleichsam privat, organisierbar, sie setzt Zusammenarbeit der Fächer auf der Ebene der Richtlinien und der Schulorganisation voraus. Das Kurssystem der reformierten Oberstufe etwa verhindert im Normalfall jede Kooperation der Fächer, schon weil die Zusammensetzung der Kurse von Fach zu Fach ganz verschieden ist.

Ein weiteres Problem hängt mit dem „Modelldenken“ zusammen, welches sich an einem Modell für sprachliche Kommunikation orientiert. Dieses Kommunikationsmodell, von vielen Schülern schon belächelt oder gehaßt, ist laut „Empfehlungen“ entscheidendes Unterrichtsziel in der wichtigen Eingangsphase der Oberstufe, also Klasse 11, erstes Halbjahr. Dieses Modell ist so vereinfacht, daß Meyer-Hermann in seiner Kritik an den „Empfehlungen“ geradezu davor warnt, „die für den Deutsch/Grundkurs formulierten Lernziele mit Hilfe der Orientierung an dem . . . Kommunikationsmodell zu erreichen“. (Linguistik und Dikaktik, 6. Jg, 1975, S. 64).

Es ist zu fragen, wie verhindert werden kann, daß Modelldenken in ein Schablonendenken übergeht, welches die Eigenart des Textes übersieht und sich auf eine Charakteristik des bloß rational Faßbaren, des modellhaft Verrechenbaren beschränkt. Fatale Folge einer so vereinfachten Analyse wäre die Erziehung zur Überheblichkeit des Interpreten, ein interpretatorischer Kurzschluß gleichsam, der der Kompliziertheit des menschlichen und sprachlichen Hintergrundes der Texte nicht gerecht würde. Das Gefühl, sich über den Text erhoben zu haben, mit ihm gleichsam fertig zu sein und sich in seinem eigenen mitgebrachten Vorverständnis nur so bestätigt zu finden, begegnet dem Unterrichtenden allzu oft. Damit wäre aber eine wichtige Grundbedingung des Verstehens verletzt, welche unaufgebar ist.

Sicherlich gehe ich an jeden Text mit einem aus meiner Situation geborenen Vorverständnis, ja Vorurteil heran. Wenn aber der Verstehensprozeß nur dazu führt, daß dieses Vorurteil sich bestätigt, bin ich keinen Schritt weitergekommen. Der Text muß so behandelt werden, daß nicht nur er, sondern daß der Interpret in seinem

Vorurteil selbst in Frage gestellt werden (vgl. z. Zusammenhang Gadamer, Wahrheit u. Methode, 1965 S. 250-290). Ich erkenne dann nicht nur die Bedingtheit des Textes, sondern ebenso die geschichtliche Bedingtheit meiner eigenen Position.

Es ist sehr einfach, sich etwa über die Traumwelt eines Trivialromans zu erheben, wichtig wäre zu erkennen, daß der große Erfolg der Trivialromane auf Voraussetzungen beruht, denen ich auch unterworfen bin, daß ich also auch – unter dem Druck der Wirklichkeit – geneigt bin, mich in Traumwelten zu flüchten, auch wenn sie keinen „trivialen“ Charakter haben.

Ob der Deutschunterricht allerdings zu dieser Analyse in der Lage ist, bleibt bei Texten fraglich, zu denen der Interpret vorwiegend die Haltung einer überlegenen Distanz einnimmt. Damit taucht wieder die Frage des Wertes auf. Unaufgebar für den Unterricht sind Werke, die Gewähr bieten, daß man nicht so schnell mit ihnen fertig wird, die sich nicht so schnell vereinnahmen lassen, weil sie eine Tiefendimension besitzen, die immer wieder über mögliche Deutungen und Lernziele hinausgehen.

Dabei sollte man sich nicht auf die sogenannte moderne Literatur beschränken. Der Lehrer macht ja immer wieder die überraschende Feststellung, daß längst vergangene erscheinende Texte plötzlich wieder aktuell werden. Interessant sind jene Stoffe, die mir trotz ihrer Fremdheit nahekomen, die über alle bisherigen Deutungen und Vereinnahmungen hinaus mir noch Anstöße geben können, mich mit mir selbst und meiner Situation zu beschäftigen.

Wenn ich etwa J. P. Hebels „Unverhofftes Wiedersehen“ (Leseb. „Wort und Sinn“, Bd. 8, S. 146) nur als rührendes und vorbildliches Beispiel der lebenslangen Treue auffasse, wie es wohl in den Lesebüchern früherer Zeiten gedacht war, dann ist es hoffnungslos veraltet. Eine solch lebenslange Treue zu einem verstorbenen Verlobten kann tatsächlich nicht mehr – auch nicht nach christlicher Eheauffassung – vorbildlich genannt werden. (s. H. Zabel, Deutschunterricht zwischen Lernzielen und Lernplänen, 1977, S. 197).

Anders ist es, wenn ich erkenne, daß der Text diese Eheauffassung, welche ohne die romantische Subjektivierung der Ehe nicht denkbar ist, nur benutzt, um die krasse Konfrontation zwischen Alter und Jugend und damit die zerstörende Macht der Vergänglichkeit aufzuweisen. Die „Wehmut“ der Umstehenden angesichts der noch einmal erwachten Liebe, auch die fast groteske Ausdrucksweise der alten Frau, die das Grab als „Hochzeitsbett“ bezeichnet, verweisen auf einen Verständnishorizont, der noch längst nicht erledigt ist. Und wenn man die Problematik des Textes auch nicht überzeitlich nennen kann, so ist sie doch in der bisherigen Geschichte der Deutungen noch nicht abgetan.

Ich kann sicherlich die Augen vor der geschichtlichen Bedingtheit des Textes nicht verschließen, darin besteht seine unaufhebbare Fremdheit, ich muß aber auch aner-

kennen, daß er immer noch in der Lage ist, mich selbst als Interpreten in Frage zu stellen. Wie immer der Deutschunterricht der Zukunft sich entwickeln wird, wesentlich ist, daß die Wechselseitigkeit des In-Frage-Stellens und des In-Frage-Gestellt-Werdens nicht aufgehoben wird.

Lernziel, indirekt aber auch Erziehungsziel des Deutschunterrichts, ist sicherlich die Fähigkeit zu sprachlicher Kommunikation – es kommt nur darauf an, daß dieser Begriff nicht zu eng aufgefaßt und seine situativen, menschlichen und geschichtlichen Hintergründe nicht übersehen werden.

Was allzuleicht zu kurz käme, könnte mit dem mittelhochdeutschen Wort „Bescheidenheit“ umschrieben werden. Dieses Wort meint nicht Unterwürfigkeit – immer den untersten Weg gehen“ – sondern lt. Wörterbuch umfaßt es „Verstand, Einsicht, Vernunft, Mündigkeit ... richterliche Entscheidung“.

Der Begriff „Bescheidenheit“ setzt zunächst Einsicht voraus – Bescheid wissen.

Er enthält aber auch Kritikfähigkeit und Mündigkeit – anderen Bescheid sagen können.

Mit Sicherheit meint er aber außerdem die Eigenschaft, um größere Sinnzusammenhänge zu wissen und sich darin einordnen zu können – sich zu bescheiden.

Zwei Deutschaufsätze

Die beiden folgenden Deutschaufsätze, in der Klasse 10 (V. Pohl) bzw. als Abituraufsatz (A. Kerspe) entstanden, sollen nicht als Aufsatzmuster dienen, obwohl sie beide sehr gut bewertet wurden. Sie stellen in ihrer ganz unterschiedlichen Thematik die Spannweite dar, die den Deutschunterricht an unserer Schule im Jahre 1977 kennzeichnet.

Laatsch/Schnickmann

Erörterung eines Sachtextes

Textvorlage

Wolf Donner: Die öffentlich-rechtliche Huldigung. Über das tägliche Erscheinungsbild der Politik im Fernsehen. Die Zeit Nr. 25. 18. Juni 1971, S. 13.

In einem Grundsatzpapier des ZDF über die alte und eine notwendige neue Fernsehprogrammstruktur heißt es: „Das Fernsehen kann und darf nicht in einer Welt von Konflikten vorschnelle Lösungen anbieten, eine Scheinwelt präsentieren, die desorientiert, statt zu orientieren.“

Vorschnelle Lösungen, Scheinwelt, Desorientierung: drei durchaus zutreffende Kategorien zur Beurteilung der aktuellen Politik, wie sie täglich von der ARD und dem ZDF geboten wird. Denn nirgends ist das Fernsehen so wenig aktuell und dabei, so wenig informativ und gründlich, realistisch und analytisch wie dort, wo es vorgibt, uns über aktuelle politische Ereignisse und Vorgänge zu unterrichten, wo Politik als Objekt und Thema journalistischer Berichterstattung auf dem Bildschirm erscheint.

Es genügt ein Blick auf jene stereotypen Bildsequenzen, die ‚Tagesschau‘ und ‚Heute‘ einblenden, wenn das trocken verlesene Weltgeschehen durch ein Filmchen belebt werden soll.(...)

Es sind immer die gleichen Schnittmuster für ganz disparate Ereignisse, immer die gleichen beliebigen und austauschbaren Posen, Gesten, Bilder, Worte, Aktionen, Situationen: Oberfläche, vorfabrizierte Sprüche, Statements und Kommuniqués-Klischees statt Information. Szenen und Bilder, die eine leere Eigenmechanik entwickelt haben und deren häufigste (Konferenz, Naturkatastrophe, Tagung, Krieg, Flugzeug- und Eisenbahnunglück, Staatsbesuch,

Brand) auch denkbar wären als immer wieder einklebbare Filmschleifen. Die übliche aktuelle Tagesberichterstattung im Fernsehen ist notdürftig bebildeter Hörfunk.

Was sieht man eigentlich, worin liegt der Informationswert solcher Bilder, was erfährt man tatsächlich durch sie?(...) Wahrheit in Details? Allzu-Menschliches von auflockerndem Unterhaltungswert? In jedem Fall Ablenkung, Überflüssiges: Man kann in der Regel aufs Bild verzichten und sollte das besser ‚Fernhören‘ nennen.(...)

Besonders augenfällig ist das bei der ‚Tagesschau‘, dem beliebtesten und am meisten gesehenen Fernsehprogramm. Ihr hektischer Fünfzehnhinuten-Verschnitt suggeriert die umfassende aktuelle Tagesinformation, ihre starre Form eine Art höherer absoluter Objektivität. Der offiziöse Charakter dieser Sendung, die zum markantesten Einschnitt im Tagesablauf von Millionen wurde, die vorbildliche Farblosigkeit der Sprecher, das unabdingbar feste Schema des Ablaufs („Und nun die Meldungen in Schlagzeilen“, „Aus Frankfurt jetzt ...“) die immer gleichen Bilder, Kameraeinstellungen und Redewendungen – all das gibt der Tagesschau etwas Unanfechtbares und Steif-Zeremonielles. Ein Ritual findet hier statt, etwas höchst Öffentlich-Rechtliches, der Gottesdienst von Karl Heinz Köpke oder Wibke Bruhns.

Denn sie, die Sprecher, das ist nur konsequent

bei dieser Form von Nachrichtensendungen, sie sind die wahren Helden des Geschehens, die heimlichen Regierungssprecher, Hohepriester und zugleich intimsten Hausfreunde.(...)

Während die Tagesschau wohl dosiert Skandalchen einflicht, Morde, Affären, Unglücke, und damit von der Mischung her unversehens in die Nähe der Boulevardpresse rutscht, versucht ‚Heute‘ den Ablauf formal aufzulockern durch den Wechsel von Nachrichten, Bericht, Interview, Statement und Kurzkomentar. Der Redakteur im Studio darf nun also Farbe haben und Mimik entfalten, man läßt sich mehr Zeit (dreißig statt fünfzehn Minuten) und kann auch so mehr ‚background‘ zu den einzelnen Meldungen liefern. Liegt es im Wesen von Nachrichtensendungen, daß auch ‚Heute‘ steril wirkt und voller Klischees und Stereotypen bleibt, liegt es an der Perzeption der deutschen Zuschauer vom Fernsehen, daß sie die ‚Tagesschau‘ dennoch lieber sehen (etwa 55 gegenüber 19,3 Prozent Zuschauerbeteiligung)?

Die häufigsten Formulierungen beider Sendungen zeigen die wichtigsten Tendenzen an: A sagte, B unterstrich, C betonte, wie D weiter ausführte ... Die Mächtigen haben das Wort und sind selber ausgiebig im Bild. Täglich bekommen wir es eingehämmert: Männer machen Geschichte.

Bis zum Überdruß erfahren wir von immer denselben Leuten, wo sie was sagten – die Hintergründe, eventuelle Folgen, die mit dem Gesagten in Zusammenhang stehenden politischen, sozialen und wirtschaftlichen Vorgänge müssen wir uns selber zusammenreimen oder am nächsten Tag in den Zeitungen nachlesen. Es ist eine der Paradoxien des Massenmediums Fernsehen, daß es sich in seiner aktuellen politischen Berichterstattung auf eine völlig unzeitgemäße und zugleich gefährliche Weise autoritätsgläubig gebärdet, daß es fast ausschließlich auf die großen Männer fixiert ist (...).

Keine andere Gruppe posiert so perfekt und ausgiebig für das Millionenpublikum wie die Politiker. Ungehindert können sie hier ihr Image entfalten.(...)

Der leutselig Volksverbundene, der forsche junge Mann, die jovial-gütige Vaterfigur, der kühle Fachmann, der wissenschaftliche Analytiker mit Titel und Fachjargon, der verständnisvolle liberale Charmeur, der starke Mann: Das Fernsehen macht es möglich, daß wir fast nur das guteingeübte und permanent propagierte Image und sehr selten die Ansichten, Vorhaben und Argumente eines Politikers im Kopf haben.(...)

Offenbar hat die Haltung der ‚gläubigen Personifikation‘ gegenüber der Politik das Selbstverständnis der Journalisten mitgeprägt. Viele Berichtersteller verfahren mit sich selber nicht anders, sie stilisieren sich zu Akteuren der gleichen Zeremonie – Imagepflege auch hier. Statt in aktuellen Sendungen wie ‚Weltspiegel‘, ‚Bonner Perspektiven‘, ‚Bericht aus Bonn‘ authentische, für sich sprechende Bilder und Aussagen vom Ort des Geschehens einzufangen, bauen sich die politischen Matadore vor der Kamera auf und bringen sich, nicht den berichteten Fall, ‚ins rechte Bild‘, ein lächerlicher, oft peinlicher Nachweis der Augenzeugenschaft.

Manchmal fahren sie Hunderte von Kilometern, um dann vor einem dekorativen, vielleicht typischen, kaum aber informativen Hintergrund zu posieren, der auch eine Attrappe oder ein ‚playback‘ im Studio sein könnte, um ihren Kommentar zu verlesen. Und der ist meistens reine ‚Schreibe‘, auch wenn ein beliebiger Bildteppich den Sprecher ablöst und er im ‚off‘ weiter spricht. Es ist seltsam: Die Korrespondenten und Reporter kokettieren stärker mit dem Image veränderter Leitartikelschreiber als die Sprecher der Kommentare, obwohl doch gerade sie mediengerecht, also mit optischen, filmischen Mitteln informieren und argumentieren sollten. (...)

Die Zuschauer jedoch sagen, wenn sie von dem Einzelfall sprechen, nicht: der Autor A in der Sendung B des Senders C, sondern schlicht: Das Fernsehen – als handle es sich um eine neutrale Instanz, die Stimme und das Bild der Wahrheit, absolut zuverlässig und glaubwürdig, denn ‚Bilder können nicht lügen‘. Muß dieser hanebüchene Aberglaube den politischen Programm-Machern nicht zu denken geben?

Theodor W. Adorno hat diese Selbsttäuschung der Konsumenten schon vor achtzehn Jahren, in seinem „Prolog zum Fernsehen“, als eine der „versteckten Botschaften“ des Mediums durchschaut: „Eher werden die Menschen ans Unvermeidliche fixiert als verändert. Vermutlich macht das Fernsehen sie nochmals zu dem, was sie ohnehin sind, nur noch mehr so, als sie es ohnehin schon sind. (...)“

Hilfsfragen und Hilfestellungen zur Analyse des Textes:

- 1) *Fassen sie den Inhalt in wenigen Sätzen zusammen!*
- 2) *Welche Unterschiede sieht W. Donner zwischen ‚heute‘ und ‚Tagesschau‘? Stimmen sie mit ihm überein?*
- 3) *Welchen Unterhaltungswert schreibt Donner den Nachrichtensendungen zu, und wie beurteilt er die Kombination von Information und Unterhaltung?*
- 4) *Ist es – Ihrer Meinung nach – berechtigt, wenn Donner von einer „Image-Pflege“ nicht nur der Politiker durch das Fernsehen, sondern auch der Fernsehberichterstatte redet?*
- 5) *„Bilder können nicht lügen“ – Nehmen sie Stellung zu diesem Zitat.*

Volker Pohl (Klasse 10 a), Die Scheinwelt der Nachrichten

Donner kritisiert in diesem Text die Nachrichtensendungen ‚Tagesschau‘ und ‚heute–. Er behauptet, beide Sendungen seien oberflächlich, stereotyp, steril und würden vorgefertigte Statements und Klischees wiedergeben. Dabei vergleicht er die Sendungen mit dem ‚Bericht aus Bonn‘ und anderen politischen Sendungen, die wesentlich mehr Sendezeit haben. Bei diesem Vergleich müssen die Nachrichtensendungen schlecht abschneiden, denn sie liefern politische Informationen in Kurzform.

Donner beurteilt ‚heute‘ positiver, oder besser, weniger negativ als die ‚Tagesschau‘. Aber hier unterläuft ihm ein Fehler, der zu denken gibt. Er behauptet, ‚heute‘ habe 30 Minuten Sendezeit. Es sind aber nur 20 Minuten. Sollte er die Sendung nur aus der Programmzeitschrift kennen? Zieht man dann noch in Betracht, daß der Wetterbericht im ZDF in der Regel 1 1/2 Min. länger ist, so dauert

„heute“ genau 3 1/2 Minuten länger als die „Tagesschau“! Und in diesen 3 1/2 Minuten wird nach Donner mehr „background“ geliefert. Darüber darf man geteilter Ansicht sein.

Daß die „heute“-Sprecher, wie z.B. Karl-Heinz Wrobel, die Moderation farbiger gestalten, ist auch meiner Meinung nach richtig. Aber deswegen ist die „Tagesschau“ noch lange kein Gottesdienst von Karl Heinz Köpcke. Er wirkt eben distanziert, kühl und bemüht sich um objektive Wiedergabe der Nachrichten, ohne persönliche Regungen hineinzutragen. Auch in diesem Punkt kann man also geteilter Meinung sein.

Ich bevorzuge keine der beiden Nachrichtensendungen, da sie meiner Meinung nach gleichwertig sind und sich in ihrem Inhalt fast nie unterscheiden.

Der Autor behauptet weiter, die „Tagesschau“ suggeriere umfassende (politische) Information. Eine alles umfassende totale Information kann es nicht geben. Kein Verantwortlicher beider Sendeanstalten wird behaupten, daß Nachrichten umfassend sind. Sie versuchen auf engstem Raum, die wichtigsten Ereignisse zusammenzufassen. Natürlich ist die Auswahl der Nachrichten, die dann verlesen werden, subjektiv, denn auch Chefredakteure sind nur Menschen.

Es besteht die Gefahr, daß die Sendungen stereotyp wirken, wenn sie jahrelang in unveränderter Weise präsentiert werden. Dies gilt sowohl für ARD und ZDF.

In einem anderen Punkt muß ich Donner allerdings zustimmen.

Die Statements der Politiker dienen tatsächlich der Image-Pflege, denn sie sind oft nichtssagend, bringen nur bereits Bekanntes und sollen den jeweiligen Politiker ins rechte Licht rücken. Aber auch dies kann man nicht den Nachrichtensendungen vorwerfen. Echte Hintergrundinformationen, in denen Politiker Farbe bekennen müssen, wird wohl immer Sendungen wie „Report“ u.a. vorbehalten bleiben. Sie haben einfach mehr Sendezeit und können in die Details gehen. Bei politischen Magazinen erzielt die ARD (meiner Meinung nach) eindeutige Vorteile. Vielleicht liegt darin auch der Grund, weshalb die „Tagesschau“ beliebter ist. Der Zuschauer sagt sich, daß der Sender, der gute Politmagazine bringt, auch die bessere Nachrichtensendung hat. Allerdings muß ich zugeben, daß „heute“ mehr als nur 19,39% Zuschauerbeteiligung verdient hätte, da beide Sendungen ungefähr gleich gut sind. Ich sage mit Absicht „gleich gut“ und nicht „gleich schlecht“, da ich beide Sendungen im Rahmen des Möglichen für relativ gut halte.

Der Vorwurf, auch die Fernsehberichterstatter betrieben Image-Pflege, trifft auf einige gewiß zu. Andere aber, die ihren Bericht oft unter Lebensgefahr, z. B. in Kriegsgebieten, herstellen, haben gar nicht die Möglichkeit, vor einem dekorativen Hintergrund zu posieren; ihr Hintergrund ist ein Kriegsschauplatz, und der ist bestimmt nicht dekorativ, sondern informativ.

Man kann sagen, daß die Vorwürfe des Herrn Donner in fahrlässiger Weise verallgemeinert sind. Teilweise hat er mit seinen Vorwürfen recht, aber wenn er mit seiner Kritik alle Politiker und alle Reporter versieht, wird er unglaublich.

Ich möchte sagen, daß dieser Artikel in erster Linie der Versuch der eigenen Image-Pflege ist. Herr Donner wirft nur so mit Fremdwörtern um sich, um zu zeigen, wie gut er informiert ist. Meiner Meinung nach ist das, um seine eigenen Worte zu gebrauchen, „ein peinlicher Nachweis (angeblicher) Augenzeugenschaft“.

Ich will ihm den guten Willen nicht absprechen, mit seiner Kritik Änderungen zu bewirken, aber einen solchen ‚Verriß‘ haben die deutschen Nachrichtensendungen nicht verdient.

In den USA z. B. werden die Nachrichten dauernd von Werbe-Einblendungen unterbrochen; sogar der Bericht von der Ermordung J.F. Kennedy's wurde durch Waschmittel- und Coca-Cola-Werbung ‚bereichert‘.

Wenn man sich das vor Augen hält, leben wir, trotz nicht zu leugnender Schwächen der Nachrichtensendungen, in einem Nachrichten-‚Paradies‘. Es gibt keine Presse- und Nachrichtenzensur wie etwa in totalitären Staaten.

Der Unterhaltungswert der Nachrichten besteht – laut Donner – aus Ablenkung, aus Überflüssigem. Ich sehe keinerlei Unterhaltung in den Nachrichten, man kann also auch nicht von einer Kombination von Information und Unterhaltung reden. Wo soll denn diese Unterhaltung zu finden sein? Doch allenfalls im Wetterbericht, der häufig doch nicht stimmt. – Gerade in puncto Wetterbericht hat der im Nörgeln so versierte Autor einen Punkt der Kritik ausgelassen. Obwohl beide Anstalten ihre Wettervorhersagen vom Deutschen Wetterdienst in Offenbach beziehen, gibt es manchmal abweichende Prognosen. Hat Herr Donner hier etwa nicht aufgepaßt?

Vielleicht resultiert die größere Beliebtheit der Tagesschau auch aus der Bequemlichkeit der TV-Konsumenten. Sie drücken auf's Knöpfchen, und bei den

heutigen Geräten mit Sensortasten erscheint beim Neueinschalten immer das 1. Programm. Dann lassen sie den ‚Kasten‘ laufen und vergessen daher die Nachrichten im ZDF um 19 Uhr. – Donner meint, man sollte auf das Bild verzichten und besser ‚Fernhören‘. Wenn er das im Ernst meint, kann er sein Fernsehgerät wegwerfen, und an Stelle von Spielfilmen kann er sich im Hörfunk Hörspiele anhören.

Interessant ist noch ein auffälliger Widerspruch. Einmal behauptet Donner, daß die Nachrichten stereotyp und steril seien, dann spricht er vom Unterhaltungswert der Nachrichten. Was soll denn das? Sind die Nachrichten nun langweilig oder unterhaltend?

Sein Artikel ist selbst die reinste ‚Schreibe‘ und sehr ‚unterhaltend‘.

Daß Bilder nicht lügen können, ist richtig. Die Aussage des Bildes kann jedoch durch einen Kommentar oder durch Schrifteinblendungen verfälscht oder entstellt werden. Allerdings sind Bilder nur Momentaufnahmen. Wenn sich zwei Politiker freundlich begrüßen und später in ihren Gesprächen große Differenzen haben, so täuscht das Bild der freundlichen Begrüßung Eintracht vor, die gar nicht vorhanden ist. Dieser Effekt ist aber nicht dem Bild anzulasten. Er entsteht nur durch eine unzureichende Information, d.h. der Streit wird den Zuschauern verschwiegen. Fotomontagen dagegen können lügen.

Vergleichende Interpretation

Annekattrin Kerspe (Stufe 13)

Interpretation und Vergleich der beiden Gedichte „Herbsttag“ von Hermann Hesse und „Herbstseele“ von Georg Trakl unter dem Gesichtspunkt der literarischen Wertung. (Texte S. 86/87)

„Herbsttag“ und „Herbstseele“ – offenbaren nicht schon diese Gedichtüberschriften die Unterschiede in gedanklichem Gehalt und Intention, die wir bei der vergleichenden Betrachtung der beiden Herbstgedichte auffinden? Das romanisierende Stimmungsgedicht „Herbsttag“ von Hermann Hesse beschreibt tat-

sächlich die Atmosphäre eines jener golden-sanften Herbsttage, die erfüllt sind von „Erntedank“ und die Erinnerung an die Wege und Begegnungen des endenden Jahres.

Noch einmal geht der Dichter die Wege des Sommers, seine Seele ist ruhig, und die Bilder und Düfte erregen in ihm die Freude, die im einfachen Lied ihren Ausdruck sucht.

Georg Trakls Gedicht nennt indessen keine persönlichen Erlebnisse und Erinnerungen, ihm eignet etwas Transpersonales, der Wunsch, mehr als nur die eigene Stimmung einzufangen, die Absicht, die Wesenheit des Herbstes (die „Herbstseele“) zu erkennen und leis und zart auf eine vertrauensvolle Bezogenheit zu Gott hin transparent zu machen.

Nachdem wir so unseren ersten Eindruck umrissen haben, wenden wir uns dem Gedicht Hesses zu, das in seiner Unmittelbarkeit uns einen guten Einstieg in die Interpretation ermöglicht. Der erste der drei kreuzend gereimten Vierzeiler beginnt mit einem Bild, in dem sich konkrete Beobachtung („Waldränder“) und spärliche Farbsymbolik (die tiefstehende Sonne „vergoldet“ gleichsam die Stämme) mischen, was auf formaler Seite in der klanglichen Hervorhebung durch die Alliteration „glühen – golden“ und dem betonten Zeilenanfang (im übrigen ist das Metrum ein dreiebiger Jambus) seine entsprechende Unterstützung findet. Mit diesen Mitteln will der Dichter die Eingangszeile „Waldränder glühen golden“ hervorheben, denn sie umfaßt in ihrer Bildlichkeit hinreichend die Atmosphäre des herbstlichen Spätnachmittags und stellt zugleich auf realer Ebene den Ausgangspunkt des Herbstspaziergangs, auf poetischer Ebene den Auslöser des lyrischen Werkes und schließlich auf der Gedankenebene den Ansatz zu dankbar-sehnsüchtigen Erinnerungen, dar.

Ein romantisch-volksliedhafter Ton rührt uns an, wenn wir weiterlesen:

„Ich geh den Weg allein,
den ich mit meiner Holden
so vielmals ging zu zwein

Als störend allerdings empfinden wir den abgenutzten Reim „allein|zu zwein“, und auch die zärtlich – ehrerbietige Bezeichnung „meiner Holden“ klingt uns aus dem Munde eines beinahe zeitgenössischen Dichters (Hesse starb 1962) ein wenig kitschig. Es scheint so, als sei unsere Welt für den Eichendorff-Klang dieses Gedichtes zu spröde und zu alt.

Hermann Hesse: Herbsttag

Waldränder glühen golden,
Ich geh den Weg allein,
Den ich mit meiner Holden
So vielmals ging zu zwein.

In diesen guten Tagen
Zerfließt mir Glück und Leid,
Daran ich lang getragen,
In Duft und Ferne weit.

Die Bauernkinder springen
Im Heidefeuerrauch;
Da heb ich an zu singen
Wie alle andern Kinder auch.

Doch lesen wir weiter, wie der Dichter in der zweiten Strophe von „Glück und Leid“ berichtet, das ihn auf seinen Wegen begleitet und beschäftigt hat und nun, in diesen „herbstlich klaren Weiten“ „zerfließt“-: seine Seele wird empfänglich für die Bilder und die Stimmung, die uns die letzte Strophe schildert. Hesse sieht eine Schar Bauernkinder, die um ein Erntefeuher herumspringt: dieser Anblick kindlicher Fröhlichkeit berührt den Dichter, eine Saite in seinem Inneren, in der Kindheit oft gespielt, hebt an zu schwingen, das einfache Lied tönt. Die klangliche Schönheit der weiblich endenden Zeilen wird hier wieder durch die abgenutzten, klischeehaften Reimwörter „springen-singen“ geschmälert, die sprachmächtigere Wortschöpfung „Heidefeuerrauch“ korrespondiert mit der sehr einfachen Verszeile „wie alle andern Kinder auch“, deren Kindhaftig-

Georg Trakl: Herbstseele

Jägerruf und Blutgebell;
Hinter Kreuz und braunem Hügel
Blindet sacht der Weiherspiegel,
Schreit der Habicht hart und hell.

Über Stoppelfeld und Pfad
Banget schon ein schwarzes Schweigen;
Reiner Himmel in den Zweigen;
Nur der Bach rinnt still und stad.

Bald entgleitet Fisch und Wild.
Blaue Seele, dunkles Wandern
Schied uns bald von Lieben, Andern.
Abend wechselt Sinn und Bild.

Rechten Lebens Brot und Wein,
Gott in deine milden Hände
Legt der Mensch das dunkle Ende,
Alle Schuld und rote Pein.

keit allerdings dem Gesagten entspricht; denn der Dichter singt, von den Belangen „Glück und Leid“ befreit, im naiven Ton aller Kinder.

Verglichen mit den anderen konventionellen Worten des Gedichtes erscheint uns „Heidefeuerrauch“ als ein Wortungeheuer, das sich nicht in den romantischen Ton fügt; auf der anderen Seite stehen Klischees wie der Ausdruck „meine Holde“ und die Reimungen „allein – zu zwein“ sowie „springen – singen“.

Wir können also belegen, daß die sprachliche Verwirklichung des Gemeinten nicht immer ganz gelungen, ist, während uns der volksliedhafte Ton mit seinem

dreiebigen Jambus, dem Wechsel von klingenden und stumpfen Versausklängen, dem bindenden Kreuzreim und den einfachen klingenden Worten, soweit er Klischees vermeidet, wohl anspricht und für diese Art der Natur- und Stimmungsschilderung auch angemessen erscheint.

Was weiß nun Georg Trakl diesem naiven und klangschönen, aber durchschnittlichen Gedicht Hermann Hesses entgegenzusetzen? Wir werden uns auf eine völlig andere Sprach- und Gefühlswelt einstimmen müssen, denn nicht umsonst spricht Josef Leitgeb von einer „Trakl-Welt“, und auch Rainer Maria Rilke schildert den Salzburger Dichter als rätselvoll: „Trakls Erleben geht wie in Spiegelbildern und füllt seinen ganzen Raum, der unbetretbar ist wie der Raum im Spiegel. (Wer mag er gewesen sein?)“ Das Gedicht „Herbstseelen“ zählt vier umfassend gereimte Vierzeiler, das Versmaß ist ein bang atmender Trochäus. Die Strophenform und die Ausgeglichenheit zwischen Zeilenstil und Hakenstil (Trakl hat hier den französisch beeinflussten Hakenstil seiner frühen Gedichte längst reduziert) sind also wie bei Hesses Gedicht durchaus konventionell, jedoch weiß Trakl in solchen reifen Gedichten die vierzeilige Strophe in durchaus selbstgeschaffenem Stil zu behandeln: „... in vier Strophenzeilen werden vier einzelne Bildteile zu einem einzigen Eindruck zusammengeschiedet.“ (Georg Trakl in einer Stellungnahme zu seinen Gedichten). In dem Anfangsvers der ersten Strophe erscheint ein Jagdmotiv, wobei der „Jäger ruf“ ganz wirklichkeitsbezogen ist, während in der Wortschöpfung „Blutgebell“ die Herkunft von „Hundegebell“ eindeutig festzustellen ist, nicht aber die Verquickung mit „Blut“. Vielleicht meint der Dichter in seinem Mitleid mit der sterbenden Kreatur das verblutende Wild, das von den Hunden, den „blutrünstigen“, verbellt wird. An dieses Bild von besonders klanglichem Wert schließt sich im folgenden Verspaar die skizzenhaft flüchtige, mit Farbe („braun“) und Helligkeit spielende Beschreibung zweier weiterer Einzelelemente: „Kreuz und Hügel“, „Weiher Spiegel“. Dem Wald (Jagdmotiv) wird nun die offene Hügellandschaft und der See angegliedert, das Bild dieser Strophe gewinnt an Vollständigkeit. „Braun“ als erdige und recht eigentliche Farbe des Herbstes, der Zeit des Verfalls, dient als Adjektiv zu „Hügel“ und macht doch auch zugleich die ganze Farbigkeit dieses Herbstbildes aus, könnte also ebenso berechtigt unabhängig auftreten. Fremd und vieldeutig erscheint uns auch der Ausdruck „Blindet sacht der Weiher Spiegel“: fällt hinter dem Hügel die ganze Helligkeit des weiten Himmels auf den Wasserspiegel, so daß dieser nur Helle, nicht Gegenstände spiegelt und gleichsam „blind“ aussieht – oder bedeckt der Frost des nahenden Winters die Wasseroberfläche mit einer dünnen Eishaut, die dem „Weiher Spiegel“ ihren Glanz nimmt? Ungewohnt jedenfalls und vielleicht in personifizierender Absicht geschieht die Veränderung des Adjektivs „blind“ zum Verbum „blindet“!

Im Ausdruckswert, der nicht zuletzt durch die hellen Vokale bestimmt wird, scheint dann „Gebell“ mit „blindet“ und dem „hell“ der letzten Zelle zu korrespondieren. Und nach dem klanglichen Eindruck der ersten Zeile folgt auf den bildlichen der Mittelverse wiederum ein Klangbild! Nicht der Singvogel, in dem sich Harmonie der Gestalt und Wohllaut des Gesangs vereinen und den Trakl in einem anderen Gedicht als „Gottes sanftes Geschöpf“ preist, darf als Attribut des Herbstes gelten, der Habicht tritt an seine Stelle, und sein harter, heller Schrei vervollkommenet den Eindruck dieses Bildkomplexes, dessen Einzelelemente klanglich miteinander in Verbindung stehen.

Strophe zwei greift eine anders gestaltete Landschaft der Herbstwelt heraus, deren bestimmende Bildelemente ein „Stoppelfeld“ und ein ruhig und still rin-
nender „Bach“ sind.

Deutlicher noch als in der Anfangsstrophe geht von dem Bild der abgeernteten Felder, über denen schon „ein schwarzes Schweigen“ „banget“, eine Unter-
gangsstimmung aus, das „braun“ der ersten Strophe korrespondiert mit „schwarz“, einer ungleich lebloseren, kälteren Farbe. Wie um die Dunkelheit der ersten Zeilen zu erhellen oder zu mildern, spricht Trakl in der dritten Zeile vom „reinen Himmel“ und in der letzten Zeile vom still rinnenden Wasser. So umfaßt diese Strophe die Gesamtstimmung des späten Herbstes, eine Atmo-
sphäre, der gleichermaßen der Geruch von Verfall und Verwesung und der Duft „herbstlich klarer Weiten“ eignet. In der Reihenfolge der mit solchen Assozia-
tionen behafteten Bildelemente macht sich gewissermaßen eine Bewegung von der Erde zum Himmel bemerkbar, ein Eindruck, der uns jetzt noch zusam-
menhanglos anmutet, zumal die vorletzte Strophe wiederum mit irdischen Bil-
dern einsetzt. „Bald entgleitet Fisch und Wild“. Das Lebendige wird zuneh-
mend unerreichbarer werden, es wird sich verstecken vor der Kälte, der Fisch
in der Tiefe des Weihers, das Wild in der Tiefe des Waldes.

Die folgenden Zeilen bringen wiederum rätselhafte Verbindungen, wobei die
„Seele“ durch ihr Beiwort „blau“ vielleicht als fern und kühl unbestimmt ge-
kennzeichnet ist, während „dunkles Wandern“ möglicherweise im Sinne des
Messias-Wortes „und es wallte jeder seinen eigenen Weg“ gedeutet werden
darf. Die Deutung dieses letzten Ausdrucks wird allerdings erst möglich durch
den hinzugefügten Vers: „Schied uns bald von Lieben, Andern“. Der Herbst
senkt gleichsam ein braunes Tuch über die Menschen, einen düsteren Schleier,
„ein schwarzes Schweigen (II, 2)“, das selbst Freunde trennt und vereinsamen
läßt. Tier und Mensch, beide fürchten es, „bald“ unter der Dunkelheit und dem
Schweigen zu leiden. Darf die letzte Zeile der dritten Strophe wohl dahingehend
gedeutet werden, daß für uns der sanfte Abend mit der Verhüllung der harten,

hellen (I,4) Bilder auch den **Sinn** verändert, uns eine Hoffnung über das Irdische zu geben vermag, wenn wir uns nur **besinnen?** Die letzte Strophe, die sich in Wortwahl und Inhalt völlig von den vorhergegangenen Strophen unterscheidet, dürfte diesen Eindruck bestätigen und auch den Bezug zu dem „Kreuz“ (I,2) und dem „reinen Himmel“ (II,3) herstellen, weswegen wir die Schlusstrophe zwar von den anderen Vierzeilern abheben dürfen, jedoch nicht ohne der Hinweise auf diese Lebensdeutung zu gedenken. –

Worte aus dem Motivkreis der Bibel machen die Besonderheit der vierten Strophe aus: „Brot und Wein“ als Lohn des „rechten Lebens“, Gott als Welten-schöpfer, in dessen „milde Hände“ der Mensch auch sein „dunkles Ende“, alle Sündenschuld und „rote“ Strafe legt, auf daß Gott schuldhaftes und rechtes Tun abwägt, um einen gerechten, doch gnadenvollen Spruch zu fällen.

Walter Killy behauptet, Trakl und seine Generation lebten in einer von den Elementen des Glaubens bestimmten Welt, ohne zu glauben. Dieses Urteil mag auf andere Gedichte zutreffen, hier erscheint es doch fraglich, denn die Motive, so zum Beispiel das von Trakl oftmals verwendete Abendmahlsmotiv, werden nicht aus ihrer religiösen Bindung gerissen (sozusagen säkularisiert), sondern zu einem vertrauensvollen Glaubensbekenntnis verbunden, einer sicheren Hoffnung auf ein Etwas nach diesem herbstlichen Verfall, dessen Bild nun in seiner vollen Tragweite als Symbol des endenden irdischen Lebens erkannt werden darf.

Herbst, das bedeutet in diesem Trakl-Gedicht wohl nur vordergründig Verfall und Tod, sein eigentliches Wesen – zu diesem Bekenntnis ringt sich der Dichter des Verfalls und der Verwesung durch – besteht in einer ruhigen Besinnlichkeit, die den Menschen angesichts des Sterbens in der Natur auf Gott hoffen läßt. Eine glückliche Stunde, da der Himmel nicht stumm und kalt über uns, sondern „rein“, eine glückliche Stunde, da wir noch glauben können. Wir sehen nun rückblickend, daß Trakls Erleben und Deuten in „Herbstseele“ weit tiefer geht als das Hermann Hesses (soweit dessen Betrachtung in „Herbsttag“ ihren Ausdruck findet). Da auch die Traklsche Sprache in voller Übereinstimmung mit dem Ausgesagten lebt und schöpferisch eigene Chiffren und Ausdrücke zu einem kunstvollen Gespinnst von klarem Aufbau webt, wohingegen Hesses Gedicht im Bereich durchschnittlicher Lyrik befangen bleibt, werden wir geneigt sein, „Herbstseele“ als das literarisch wertvollere Gedicht anzusprechen, ohne das naive und klangschöne Gedicht Hermann Hesses in seiner durch eine andere Stimmung und Absicht bedingten Andersartigkeit gänzlich abwerten zu wollen.

Kursarbeiten zur Medienpädagogik in der Sekundarstufe II

Otto Blank

1. Planung

1.1 Unterrichtssituation

Nicht alle Klassen dieses Gymnasiums haben jedes Jahr „Kunst“; dadurch ist ein kontinuierliches Arbeiten erschwert. Es kommt jedoch immer wieder vor, daß Schüler aus Klassen, die zur Zeit keinen Kunstunterricht haben, und Schulentlassene als Gäste am Unterricht teilnehmen.

In der Sekundarstufe II breitet sich seit Einführung des Kurssystems Unsicherheit und Nervosität, nicht nur unter den Schülern und Schülerinnen, sondern auch unter Lehrern und Eltern, in zunehmendem Maße aus. Diese Erfahrung machten auch andere Schulen, die schon länger nach diesem System arbeiten. Ich habe mir Gedanken gemacht, ob nicht gerade im Kunstunterricht eine Chance besteht, diese Streßsituation zu mildern; dann nämlich, wenn man Arbeitsgebiete aufgreift, die für die Schüler von besonders aktuellem Interesse sind. Hierzu gehören die Massenmedien, voran Film und Fernsehen, mit denen sie ununterbrochen konfrontiert werden, und zwar nicht nur in ihrer gewohnten außerschulischen Umgebung, sondern auch im Unterricht mehrerer Fächer. Es ist zu begrüßen, daß viele Lehrer jetzt Videoanlagen, Filmprojektoren und Sprachanlagen als Lehrmedien einsetzen. Zu bedauern ist jedoch, daß zu wenige Lehrer die Chance nutzen, ein so ergiebiges und kreatives Gebiet wie die Massenmedien als Unterrichtsgegenstand zu bearbeiten. Gerade hiermit scheint es mir möglich, eine entscheidende pädagogische Wende herbeizuführen. Das Interesse der Schüler an praktischer Medienarbeit ist so groß, daß sie bereitwillig Zeit und Kraft für diesen Zweck opfern.

Wenn ich vor allem an die visuellen Medien und das für sie zuständige Fach „Kunst“ denke, so heißt das nicht, daß nicht auch in vielen anderen Fächern Massenmedien als Unterrichtsgegenstand integriert werden können. Ob auch rein rationale Fächer wie Mathematik, alte Sprachen und Politik dazu in der Lage sind, müßte noch untersucht werden. Was bisher, z.B. bezüglich des Politikunterrichts, getan wurde, betrifft das Medium als Transportmittel für politische Meinungen, aber nicht als Gegenstand des Unterrichts.

Die pädagogische Wende, die ich mir von der Integration der Massenmedien verspreche, besteht nicht in einer weiteren Komplizierung und Reglementierung von

Unterrichtsorganisation, sondern in einer Reaktivierung der Schüler und Lehrer für eine pädagogisch sinnvolle Unterrichtssituation.

1.2 Unterrichtsziel

Der Klassenverband, in dem die Schüler bisher eine gewisse Geborgenheit fanden, ist zersplittert. Jeder einzelne ist seinen eigenen Entscheidungen überlassen und fühlt sich ratlos, unsicher und isoliert; dabei trifft es die Schwachen am stärksten. Praktische Filmarbeit wird am besten in der Teamform durchgeführt; dadurch ergibt sich eine Möglichkeit zur Gruppenbildung mit allen positiven Folgen der Überwindung egoistischer Verkrampfung. Teamarbeit verlangt die Fähigkeit und bietet die Möglichkeit zur Mitentscheidung und Zusammenarbeit.

Da ein weiteres Ziel der kritische, emanzipierte Rezipient ist, genügt die Praxis allein noch nicht. Sie bildet zwar die Grundlage, muß aber ergänzt werden durch Analysen und Interpretationen.

1.3 Unterrichtsweg

Der didaktische Gang der Medienpädagogik, soweit sie Film und Fernsehen betrifft, beginnt in der Grundstufe mit praktischen Versuchen zur Nachbildwirkung, zum stroboskopischen Effekt und zu Bildexperimenten im Sinne des Kuleshov-Versuchs. Dann folgt die Animation, bei der der Lehrer noch die Produktion selbst organisiert. Die physikalisch-chemischen Vorgänge im Aufnahmestoff und die physisch-psychischen Sehvorgänge können erst nach entsprechender Behandlung in den zuständigen Fächern mit eingebracht werden. Nach dem Lauffilm folgt die Bandvertonung und schließlich die Bandaufzeichnung von Bild und Ton. Der Weg führt also von den traditionellen Medien des Kunstunterrichts über den Film zum Fernsehen. Dies alles kann die Visuelle Pädagogik allein nicht schaffen, selbst dann nicht, wenn man vieles als aus anderen Fächern bekannt voraussetzt, – was zu unerwarteten Trugschlüssen führen kann. Die einzige Hilfe wäre ein interdisziplinärer Unterricht, dessen Verwirklichung in immer weitere Ferne zu rücken scheint.

Der Erfolg von Analysen und Interpretationen von Filmen und Fernsehsendungen ist dann der, daß der Schüler beide Medien als wesensverschieden erkennt, trotz ihrer oberflächlichen Ähnlichkeit. Fernsehen ist ein Transportmittel für Informationen; Film ist ein Gestaltungsmittel und aktiviert Kreativität. Fernsehen lebt trotz des offensichtlich Wesentlichen, des Visuellen, vom Verbalen, vom Interview und Kommentar und ist ein bequemes Medium für politische Inhalte; beim Fernsehspiel lebt es vom Dialog, ähnlich dem literarischen Kammerspiel des Theaters. Film ist die Umsetzung eines verbalen Drehbuchs in eine spezifische Bildsprache mit Hilfe von Gestik, Mimik, Rollenspiel, Licht, Tricks und Manipulation. Aber beim Film wird letztere vom Zuschauer als Gestaltungsmittel erkannt und akzeptiert; beim Fernsehen dagegen wird Manipulation für Realitätswiedergabe gehalten und nicht als Manipulation erfahren.

2. Durchführung

2.1 Kenntnisstand

Die Schüler sind seit Jahren mit der Medienkunde vertraut. Eine kontinuierliche Filmarbeit z.B. wäre nicht sinnvoll; nicht weil der Verdacht eines einseitigen Lehrerhobbys dahinterstecken könnte, sondern weil Medienpädagogik nur eines von vielen anderen Fachgebieten ist. So wurde die Medienarbeit nicht einmal jedes Jahr, und dann auch nur so kurz wie möglich, eingebaut, um für die übrigen Aufgabengebiete genügend Raum zu lassen. Da viele Schüler sich jedoch mit außerordentlichem Eifer gerade diesem Gebiet widmeten, ist der Kenntnisstand so, daß bei der Stellung der Aufgaben für die Kursarbeiten auf vorhandenen Bestand an Erfahrung und Kenntnissen zurückgegriffen werden konnte.

2.2 Themenwahl

Die Beispielaufgaben sind zwar zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Klassen des Grundkurses Kunst entstanden, sie könnten aber eine logische Folge bilden, wobei jede einzelne als Abituraufgabe geeignet erscheint. Diese Arbeiten wurden zwar in Grundkursen geschrieben, sie wären aber genauso in Leistungskursen möglich, vor allem dann, wenn die Grundvoraussetzungen erst geschaffen werden müßten. Eine stärkere Einengung der Aufgabenstellung erscheint hier überflüssig, da die Schüler auch so die Absicht aufgrund ihrer Vorkenntnisse erkannt haben. Die Aufgaben sollen den Aufgabentypen I und III entsprechen; bei Typ III ist es wichtig, die verbale Ausgangsposition kurz zu fassen und das Schwergewicht auf die praktische Ausführung zu legen. Nach meiner Erfahrung sind erfolgreiche Lösungen nur zu erreichen, wenn in der Sekundarstufe II eine ununterbrochene Teilnahme am Kunstkurs möglich ist.

2.3 Aufgabenstellung

Für die Kursarbeiten stehen je zwei Unterrichtsstunden zur Verfügung.

2.31 „Von der statischen Bewegung zum dynamischen Film“ Klasse 11, am 18. 9. 1973. Die Aufgabe beinhaltet die Vorläufer des Films, wie sie von Zglinicki, Ceram, Disney u.a. verstanden werden, bis zum Ende der Stummfilmzeit. Sie entspricht dem Aufgabentyp I.

2.32 „Exposé für einen Demonstrationsfilm“

Klasse 11, am 4. 12. 1973. Auch diese Aufgabe fällt unter Typ I. Sie kann gelöst werden, wenn entsprechende praktische Erfahrungen mit dem Medium vorhanden sind.

2.33 „Thema: Beinahe hätte ihn der Lehrer beim Mogeln ertappt.“

1) Kurzes Exposé; 2) Storytafel mit Einteilung nach Sequenzen und Einstellungen; 3) Filmgattung.“

Klasse 11, am 7. 11. 1975. Gemäß Typ III ist die praktische Ausführung der Storytafel entscheidend.

2.34 „Wer Wind sät, wird Sturm ernten.“

1) Planung des Sprichworts für einen Trickfilm; 2) Durchführung; 3) Kritik.“

Klasse 12, am 29. 10. 1975. Ebenfalls nach Typ III mit Schwerpunkt auf der Storytafel mit kurzen Vorüberlegungen und anschließender Beurteilung der praktischen Realisationsmöglichkeiten.

2.35 „Ein drehbereiter Trickfilm ist anzufertigen und sein Verfahren zu beschreiben.

Laufzeit mit 24 B/s: 2 1/2 Minuten. Für den Titel ist ein Sprichwort oder eine Redensart zu nehmen. Das kurze Exposé wird entwickelt aus:

1. einer alltäglichen Konfliktsituation oder
2. aus dem Charakter der Hauptfigur(en) oder
3. aus dem Milieu der Handlung.

Die Handlung sollte den Titel nicht wörtlich nehmen. Die Nachsynchronisation enthält eine Musikuntermalung und verzichtet nach Möglichkeit auf Dialog und Kommentar. Sprechblasen sollen nicht auftreten.- Es wird mit Farbfilmmaterial aufgenommen.“

Klasse 12, am 10. 12. 1975 gestellte Aufgabe als Hausarbeit anstelle einer Kursarbeit ist nach Typ III gemeint und stellt einen Versuch dar, dessen Ergebnis noch nicht bekannt ist, da die Rückgabe der Arbeit nach der Abfassung dieses Manuskripts erfolgt.

3. Vorschau

Weiterführende Kursarbeiten könnten sich, je nach Weiterführung des Unterrichts, z.B. mit Aufgabengebieten befassen, die das Fernsehen einschließen. Mögliche Themen wären: Technische Voraussetzungen bei Film und Fernsehen (Typ I), Dramaturgische Unterschiede von Film und Fernsehen anhand kurzer Storytafelabschnitte (III), Spielfilmhandlung für das Fernsehen (III), Trickverfahren des Fernsehens nach einem Exposé (III), Manipulation bei Film und Fernsehen und ihre Durchschaubarkeit für den Zuschauer (I).

Erfahrungsgemäß bereiten derartige Aufgabenstellungen, wenn sie in einem kontinuierlich durchgehaltenen Unterricht durch theoretische und praktische Erfahrungen vorbereitet wurden, den Schülern keine Schwierigkeiten, da diese dauernd mit beiden Medien konfrontiert werden und sehr daran interessiert sind, sie zu bearbeiten, zu beurteilen und zu durchschauen aufgrund ihrer Erfahrungen.

Musik in unserer Schule

Hans Jürgen Krüsemann.

„Einen Schulmeister, der nicht singen kann, sehe ich nicht an“ – so oder ähnlich hat Martin Luther der Überlieferung nach einmal ausgerufen. Das liegt lange zurück. Aber Vergangenheit hin, Luther her – die alten Hüte sind nicht immer die schlechtesten. Das zeigt sich doch auch in vielen anderen Bereichen unseres Daseins immer wieder. Genauso wenig wie man ungestraft die Natur unserer Erde mit ihren nur bruchstückweise erforschten ökologischen Strukturen mißachten darf, kann man z. B. jungen Menschen zu ihrer vollen Entfaltung verhelfen, wenn man sie, wie etwa in der Schule, fast ausschließlich intellektuell beansprucht und dabei die Bedürfnisse ihres Gefühls- und Willenslebens übersieht. Unter den Großen der Menschheitsgeschichte gibt es wohl keinen, der diese Binsenwahrheit nicht selbst bemerkt oder zumindest mit seinem Leben belegt hat. Die allgemeinbildende Schule, die – ob sie es weiß, oder nicht – einen beträchtlichen Anteil an der Persönlichkeitsentwicklung jedes jungen Menschen zu verantworten hat, kann sich nicht darum herumdrücken, die ihr Anbefohlenen außer zum Denken auch zur Betätigung ihrer Sinne- und zur Übung ihrer körperlichen Fähigkeiten herauszufordern. Wenn dies bis zu einem gewissen Grad auch in anderen Fächern möglich ist, so sind hier doch in besonderem Maße angesprochen die Fächer Sport, Werken und Gestalten, Kunsterziehung – und eben die Musik.

Seit es in unserer abendländischen Geschichte Schulen gibt, spielt in ihnen die Musik eine bedeutende Rolle, und zwar stets sowohl als Lehrfach (im Reigen der sieben Künste) wie auch als ausgeübte Kunst, die aus dem Raum der Schule hinausstrahlt in das Leben der Gesellschaft. Spiegelt sich doch der Ruf vieler alter Lateinschulen bis in unsere Tage hinein in ihren z. T. weltberühmten Chören wider, den Regensburger Domspatzen, Wiener Sängerknaben, Leipziger Thomanern, um nur ein paar wenige zu nennen.

Niemand wird diese Art Schule heute restaurieren wollen; wie allenthalben fordert auch hier unser hochtechnisiertes Zeitalter seinen Tribut.

Doch drängt sich auch sogleich die Frage auf: Wie, wenn dieser Tribut zu hoch werden sollte? Wie, wenn der Mensch zugunsten einer übertriebenen Anpassung an die von ihm selbst mitgeschaffenen Lebensbedingungen seine eigentliche Existenz als das potentiell freieste Wesen der Schöpfung preisgäbe, – oder auch nur schlicht verlernte (oder gar nicht erst gelernt hat), jene Möglichkeiten sinnvoll zu nutzen, zu deren Erweiterung ihm der „Fortschritt“ eigentlich verhelfen sollte? Hier müßte die Schule einen entscheidenden Beitrag zu einer im wahren Wortsinne „allgemeinen“ Bildung der Jugend leisten. Gerade weniger wohlhabende europäische Länder haben entsprechende Konsequenzen seit langem gezogen. So hat z. B. das Fach Musik in ihren Schulen einen weit größeren Raum bekommen, als dies bei uns in den Bildungsplänen vorgesehen ist, von unserer allgemeinen Schulwirklichkeit ganz zu schweigen ...

Unsere Hohenlimburger Situation stellt sich da glücklicherweise etwas günstiger dar als vielerorts, wenn auch hier z. B. der vorgesehene Musikunterricht in den Klassen 7 – 9 nicht erteilt werden kann – wegen Lehrermangel! Der hauptamtliche Musiklehrer muß bei uns stattdessen 8 Wochenstunden Mathematik unterrichten – wegen Lehrermangel!

Was neben dem eigentlichen Musikunterricht an musikalischer Betätigungsmöglichkeit bei uns geboten wird, braucht dennoch keinen Vergleich zu scheuen.

Den Jüngsten steht zuerst der Kleine Chor offen (Klassen 5-8). Hier können sie spielerisch und fast unbewußt die Grunderfahrungen machen, die aus jeglichem gemeinsamen Tun erwachsen: Konzentration, Einfügen in die Gruppe, Rücksichtnahme, Einsatz und damit Stärkung der eigenen Kräfte, – verbunden mit der Freude am Erfolg, nicht zuletzt natürlich auf der Bühne vor dem „großen“ Publikum.

Im Bereich des Instrumentalspiels ist – vor allem wegen des Fehlens einer leistungsfähigen Musikschule am Ort – die Basis leider sehr schmal. Unser Orchester hat aus dieser Not eine Tugend gemacht: Lehrer, Eltern, Ehemalige und Freunde helfen bei den Aufführungen mit. Nicht nur hier und in etlichen Stunden Klassenunterricht, auch in der Leitung der Blechbläsergruppe erweist sich die Mithilfe des Kantors der Elseyer Gemeinde, Georg See, als seit Jahren für unsere Schule unentbehrlich.

Eine Musiziergruppe ganz anderer Art setzt sich aus Akkordeon, Blas-, Streich- und Zupf- sowie Orff-Instrumenten zusammen und beschäftigt sich – meist ohne Noten – mit Folklore in vielen europäischen Schattierungen. Sie hat darüber hinaus den Anstoß zur Bildung einer Tanzgruppe gegeben, die diese Musik in Bewegung umsetzt, und schon mancher Spieler ist dabei selbst zum Tänzer geworden!

Schließlich werden auch die vielen Blockflötenspieler nicht ganz vergessen, die mit mehr oder weniger entwickelten Fähigkeiten von der Grundschule herüberkommen und Bestätigung im gemeinsamen Musizieren suchen.

Aus der großen Zahl der Musikanten in diesen Ensembles heben sich nach Jahren des Wachsens und Reifens immer wieder einzelne Spieler heraus, die als Solisten vor dem Orchester oder in Kammermusikgruppen wechselnder Zusammensetzung schon recht anspruchsvolle Musik machen können, sei es im Blockflöten-Quintett von der kleinen Sopranino bis zur Baßflöte, sei es als Klaviertrio oder gar als Streichquartett.

Kunst bringt auch heute noch Gunst! Das Streichquartett der Schule, im Juli 1974 zur Umrahmung des feierlichen Partnerschaftsabschlusses ins Rathaus geladen, wurde zum Wegbereiter für den späteren Besuch des Oberstufenchores in Bruck a. d. Mur. Dieses Ereignis war, nach der Neugründung des Chores drei Jahre zuvor, der entscheidende Impuls zu einer Entwicklung, die in mehr als einer Beziehung berichtenswert erscheint:

Das gemeinsame Erlebnis der Fahrt, des Zusammenlebens in der primitiven Unterkunft, der Arbeit in den Proben, des Erfolges bei den öffentlichen Aufführungen und der Begegnung mit der Partnergruppe hat die Mitfahrer einander so nahe gebracht, wie dies im normalen Schulalltag kaum möglich ist. Über die Bedeutung eines solchermaßen gewachsenen Bewußtseins von Zusammengehörigkeit und seine Rückwirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung Einzelner könnten der Leiter und seine Frau einiges erzählen.

Der Vergleich mit den Brucker Musikschülern, neuerlich bei deren Gegenbesuch Pfingsten 1976 hier, entwickelte den Leistungswillen des Chores derart, daß er seinen Leiter drängte, höhere Forderungen zu stellen und größere Aufgaben anzugehen.

Der „Blick nach draußen“, d. h. die Pflege internationaler Beziehungen, ist inzwischen zur Selbstverständlichkeit geworden und aus den Annalen (Besuch des Mädchenchores aus Waregem/Belgien, Singwoche mit Howard Williams, London) wie aus den Zukunftsplänen des Chores nicht mehr wegzudenken.

Schließlich sei es erlaubt, den immer gleichen Tenor zahlreicher persönlicher Gespräche mit Schülern und Ehemaligen mitzuteilen, die längere Zeit im Chor waren: Hier wurzeln wesentliche, wenn nicht die stärksten Erlebnisse ihrer Schulzeit.

Was für sie eine unvergeßliche Wirklichkeit geworden ist, blieb für viele andere ein unerfüllter Wunschtraum. Dies jedenfalls klang aus der Rede der letzten Abiturientia (1977) heraus und mündete in die Forderung: Schafft weitere, andere Möglichkeiten, wo wir uns nicht als konkurrierende Schüler, sondern ohne Leistungszwang, aber doch zu Einsatz und gemeinsamem Tun bereit, als Menschen mit gleichen Interessen begegnen können.

Vielleicht war das Verlangen der Jugend nach solcher Gemeinsamkeit noch nie so groß wie heute. Die Gründe sind viele; doch die Oberstufenreform hat mit einigen ihrer negativen Begleiterscheinungen sicher das ihrige dazu beigetragen. Wird die Reform reformiert werden?

Wann wird dies geschehen?.

Wer heute als Schüler oder Lehrer in der Oberstufe sitzt, wird darauf nicht warten wollen. Was hier über die außerunterrichtlichen Aktivitäten im Bereich der Musik berichtet wurde, sollte vor allem als Beispiel und Anregung verstanden werden, ähnliches auf anderen Gebieten zu beginnen. Gewiß, vom Initiator und Leiter jeder solchen Gruppe wird ein Opfer an Zeit und Kraft verlangt. Aber die Bereitschaft der Jugend, dies anzuerkennen, mitzuhelfen und mitzutragen, ist weit größer, als man gemeinhin vermutet; und der Lohn ist allen sicher: ein Zuwachs an Lebensfreude und -erfüllung, den weder Schüler noch Lehrer werden missen wollen, wenn sie erst einmal den Mut zum Anfang aufgebracht haben.

Erlebnisse und Gedanken

Dr. Elmar Hartmann

Der Krieg war aus. Es war bereits der zweite Weltkrieg, den ich erleben mußte. Beim ersten kam die aktiv betriebene, aber passiv erlittene Weltgeschichte noch ohne mein Dazutun aus. Im zweiten Weltkrieg wurde ich nach vollbrachtem Studium der Archäologie und Philologie zunächst einmal hauptamtlich als Soldat in besagter Weltgeschichte beschäftigt. Obwohl es sich so verhielt, hat dies nichts damit zu tun, daß Geschichte als erstes meiner Lehrfächer im Kunze, dem Philologen-Jahrbuch, steht. Wie gesagt, ich hatte ja Archäologie studiert und war in diesem Fach zusammen mit einigen Beifächern, von denen zwei, Geschichte und Latein, meine Hauptfächer für den Unterricht an höheren Schulen wurden, promoviert. Nach dem Süden, wo die Säulen und die Marmorbilder stehen, wollte ich meine Schritte, wie einst der „Taugenichts“ des Freiherrn von Eichendorff, lenken. „Denn von dem prächtigen Rom hatte ich schon zu Hause . . . viele wunderbare Geschichten gehört . . .“ („Taugenichts“ Kap. VII). Doch nun standen 1945 bei Kriegsende die Marmorbilder da und sahen mich fragend an: „Was hat man Dir armen Archäologen angetan.“ Da entschloß ich mich nicht Politiker, sondern Pauker zu werden, was ja eigentlich bereits mein Vorhaben gewesen war, ehe mich mein Doktorvater, Professor Dr. Friedrich Matz, in Münster mit vollem Erfolge in die Gefilde der Klassischen Archäologie und der Kunst entrückte. Doch dieser einst noch so verheißungsvollen Entrückung fehlte es nach besagtem Weltgeschehen nun auf einmal an der praxisbezogenen Basis. Nach der zu absolvierenden Referendарzeit für den höheren Schuldienst landete ich nach einem etwas launischen Umweg über Arnberg am Städt. math. Gymnasium mit neusprachl. Zweig in Hohenlimburg, um dort zunächst auf der Planstelle des 3. Lateinlehrers Vertretungsdienst zu versehen. Da es sich aber bald erwies, daß ich der richtige Vertreter zu sein schien, wurde aus mir ein richtiger Planstelleninhaber mit dem Titel und Gehalt eines Studienrates. So einfach war das aber auch wiederum nicht, was die Begleitumstände betraf. Denn da das Kollegium des Gymnasiums, in das mich das Schicksal und das Schulkollegium mit vereinten Kräften gesetzt hatten, zwar aus vielen Köpfen eigener Prägung, aber auch aus Köpfen geeinten Geistes, was die Kollegialität

betrifft, (– von Ausnahmen sprechen wir nicht –), bestand, mußte ich mich nicht nur fachlich, sondern auch kollegial bewähren. Unmerklich wurde ich zuerst langsam, dann aber merklich spontan als Kollege angenommen. Das geschah beim gemütlichen Teil einer Philologenvereinsversammlung unseres Kollegiums im Bentheimer-Hof. Der damalige Vorsitzende, Studienrat Rolf Epmeier, kam mit einem gefüllten Bierglas auf mich zu und trank mit mir Schmollis. Die anderen anwesenden Kollegen folgten diesem signalartigen Beispiel. Einige Nichtanwesende holten später die Prozedur nach. Solche kollegialen Initiationsriten waren mir von anderen Schulen unbekannt. Besonders kollegial aber empfand ich, daß nach meiner Wahl zum Studienrat im Rat der Stadt Hohenlimburg abends um 23 Uhr noch, – ich bereitete mich gerade, wie immer, intensiv für einen gediegenen Unterricht am nächsten Tag vor –, mein lieber Kollege Fritz Seibert mich aufsuchte, um mir das Geheimnis des Ergebnisses meiner Wahl als einstimmig für mich vollzogen mitzuteilen. Fritz Seibert hatte so seine geheimen Drähte. Ein anderes Erlebnis berührte mich auch sympathisch, so unsympathisch auch sein Anfang gewesen war. Theo Kuppe und ich, zwei Fachgenossen des Lateinischen, wir hatten uns über methodische Dinge in der großen Pause und auch noch nach dem Unterricht heftig gestritten. Mit Theo Kuppes Ausspruch, ich sei ein pädagogischer Spinner, endete auf der Moltkestraße das Streitgespräch abrupt. Auf dem Heimweg knickte ich mit dem Fuß um, so daß ich mehrere Tage das Bett hüten mußte. Als ich, noch auf einen Stock gestützt, wieder zur Schule kam, begegnete ich als erstem von allen Kollegen zufällig Theo Kuppe just an der Stelle auf der Moltkestraße, wo das beleidigende Wort, um mit Homer zu sprechen, „dem Gehege seiner Zähne entflohen war“. Doch nun sagte er mir spontan: „Was, Elmar, Du hinkst? Das kommt doch wohl nicht davon, daß ich Dir neulich so auf den Fuß getreten habe.“ Mit dieser Scherzbemerkung war der leidige Fall beiderseits erledigt.

Was die Schulleiter des Städtischen Gymnasiums Hohenlimburg betrifft, so kann man alle, die ich erlebt habe, obwohl sehr verschieden in ihrem Wesen, als *primi inter pares* bezeichnen. Kollegial wurden die Lasten der Verwaltung mit wahrgenommen von allen, die dazu herangezogen wurden oder sich dazu berufen fühlten, vor allem aber von den amtlichen Stellvertretern des Schulleiters. Das war unter Herrn Vieler Herr Titgemeier und, als dieser selbst das Amt des Schulleiters übernahm, Herr Humme. Dieser hat auch noch nach dem zu frühen Tode von Herrn Titgemeier zunächst als kommissarischer Leiter und dann unter Herrn Lingen als Studiendirektor mit Verwaltungsfunktion zusammen mit diesem die Belange der Schule getreu vertreten.

Wieviel Kleinholz ist damals, wie es wohl immer zu geschehen pflegt, in den Konferenzen mit mehr oder weniger Geist gespalten worden. Man ging aber nach den noch so kontroversreichen Konferenzen nicht einzeln grollend nach Hause, nein, man steuerte, nach Regenerierung der vertanen Spucke lechzend, in cumulo die Gastwirtschaften in den alten Fachwerkhäusern an. Man erfuhr dabei, wie sehr diese Häuser, die jetzt einem Sanierungswahn, pardon: Sanierungsplan, zum Opfer fallen werden, zur Urbanität Hohenlimburgs beigetragen haben. Urbanität aber hängt eng mit Humanität zusammen. Besagte Wirtshäuser waren entweder „Zum Kurdelbusch“ oder „Altlimburg“. Durch die Kehlknorpelbespülung mittels Bier und Pils wurde nicht nur der ausgetrocknete Hals wieder geschmeidig, sondern auch die erhitzten Köpfe, die noch vom Geist der Konferenzen glühten, abgekühlt. Wenn die Kehlen wieder einigermaßen geschmeidig waren und der Kollege Herbert Schmieder bereits dem verstimmt gutbürgerlichen Klavier im „Kurdelbusch“ einige improvisierte Töne entlockt hatte, begann der Rundgesang, zumal Fritz Seibert den Comment nicht nur des Kneipens, sondern auch der Kommerslieder aus dem f. f. beherrschte. Ein reichhaltiges Repertoire an Kommersliedern setzt ja eine gewisse dichterische und musikalische Allgemeinbildung voraus. Und diese war im damaligen Kollegium der fünfziger und sechziger Jahre noch ungeschmälert vorhanden. Wie überhaupt die heute so als bourgeois verschriene Allgemeinbildung, – jetzt ernsthaft gemeint – damals noch die Zierde der Gymnasialbildung war! Die jüngeren Kollegen hatten, zumal wenn sie keiner Corporation angehört hatten, mit einigen echten Studentenliedern Schwierigkeiten. Ihnen kam die Hauskapelle dann, zumal sie alle Lanzer gewesen waren, entgegen – unter anderem mit dem unverwüstlichen Lied: „Auf der Heide blüht ein Blümelein und das heißt (– zwei – drei –) Erika...“ Eines Kollegen sei in diesem Zusammenhang besonders gedacht. Er weilte nur ein halbes Jahr bei uns und ging dann nach Dortmund. Er starb vor einigen Jahren. Ich meine Karl-Heinz Schmidtchen. Er war ein Genie der Rezitation. Er hatte ein unerschöpfliches Repertoire von ernsten und heiteren Gedichten im Kopf. Dazu verfügte er über ungemeine pianistische Fähigkeiten. Hinzu kam noch sein meisterliches Steh- bzw. Sitzvermögen beim gemütlichen Umtrunk. Mit seinen literarischen Fähigkeiten gab er nicht nur seinem Deutschunterricht die rechte Würze, sondern verschönte auch durch seine scherzhafte Vortragskunst die Oberstufenbälle der Schüler. Mit seinen musikalischen Darbietungen hat er manchen Kollegiumsabend gestaltet.

Ansonsten galt bei uns im Kollegium allgemein der Spruch, frei nach Goethe zitiert: „Politisch Lied, ein garstig Lied!“ In den Gesprächen gab es trotz unterschiedlicher parteipolitischer Standpunkte im allgemeinen keine unkollegialen politischen Polarisierungen. Beim Bier herrschte nicht nur

ein scherzender Ton. Es wurden vielmehr auch, allerdings meist in kleineren Gruppen, tiefgründigere Dinge des schulischen und auch des außerschulischen Bereichs im Gespräch behandelt. Man war damals allgemein noch nicht auf Beförderungen aus. War doch der Rang des Studienrates etwas durchaus Endgültiges in der allgemeinen schulischen Beamtenlaufbahn. Außer dem Oberstudiendirektor gab es schließlich dann doch an unserer Schule einen Fachoberstudienrat, dem sich nun nach Einrichtung dieses Titels noch andere Kollegen außer diesem ersten hinzugesellten. Der Verwaltungsoberstudienrat wurde auch inzwischen an unserer Schule etabliert.

Beim gemütlichen Teil nach den Konferenzen oder anderen schulischen Ereignissen kam damals die leidige Frage des Nachhausekommens noch nicht ins Gespräch. Man fuhr damals noch kein eigenes Auto. Man fuhr im Notfall Taxi. Daher bestand auch kein Anlaß, beim Gespräch sich über neue Wagen und ähnliches zu unterhalten oder das schlechte Promille – Gewissen im Alsterwasser zu ersäufen. Höchstens wurde über Wohnungen gesprochen. Denn die Wohnungslage war für mich und viele Kollegen prekär. Es gab Kollegen, die nach Hohenlimburg versetzt worden waren, aber wegen dieser Wohnungsmisere ihre Stelle nicht antraten und sich anderswohin bemühten.

Allgemein gab man sich geistig aufgeweckt und seelisch entspannt bei den damaligen Nachkonferenzen. Dies scheint mir auch eine psychologische Erklärung dafür zu sein, daß wir am anderen Morgen, – mochte es auch gelegentlich spät bzw. früh geworden sein –, so gelockert und genial beschwingt den Unterricht in den damals noch verhältnismäßig überschaubar kleinen Klassen zur Zufriedenheit der Schüler und zur Selbstzufriedenheit des Unterrichtenden mit Schwung aufnehmen konnten.

Systole und Diastole, Spannung und Entspannung, waren schon die Lebensgrundrezepte der sogenannten alten Griechen. So erreichten diese höchstes Geistesniveau, wie es uns vorbildlich und zeitlos gültig, wenn auch in unserer hektischen Zeit kaum richtig verstanden und daher auch kaum noch gewürdigt, Platons „Symposion“ zeigt. Was heißt nun Symposion? Gastmahl, Tischgenossenschaft und auch Zusammen-Trinken. Über die Liebe zur Weisheit (Philosophie), Sinnbestimmung des eigenen Ichs und über die Bedeutung der mannigfaltigen Beziehungen zum Du, über den Eros als Streben nach dem Vollkommenen, wird von den Teilnehmern am „Symposion“ bei Platon gesprochen. Der moderne Streß nun läßt den allgemein so wichtigen rhythmischen Wechsel von Systole und Diastole kaum noch erlebbar werden. Der Wechsel von Arbeit und Urlaub bringt das hier Gemeinte noch nicht mit sich. Es muß ein persönlich seelisch tiefes Erlebnis

hinzukommen, das zu dem Rhythmus, der hier gemeint ist, führt. Bemühungen dieser Art unter den jungen Kollegen sind anzuerkennen. Wie sollte auch ein unausgeglichener Lehrer die Jugend erziehen und gut unterrichten! Von der Verdrossenheit, die dieses Bemühen stört und verdirbt, wird noch kurz zu sprechen sein.

Mit dem Erwerb des eigenen Hauses und des eigenen Autos, mit der Anschaffung von Fernsehgeräten und der glotzophonischen Überflutung wurden leider auch im Laufe der Zeit die Kollegiumsgespräche immer mehr, wenn bei den meisten auch nur zum Teil, fremdorientiert. Es sei denn, jemand hatte sich ein geist- und kulturvolles Programm zur späten Nachtstunde noch nach Korrekturen und Vorbereitungen persönlich geistig zu eigen gemacht und erzählte dann in eigenem Engagement davon. Vor allem aber wurde durch die flutartig ansteigende Schulreformwelle eine Unsicherheit in der geistigen Orientierung auf pädagogischem Gebiet bei den Lehrern deutlich bemerkbar. Daraus erwuchs Unruhe und Verdrossenheit. Die Eigenständigkeit der höheren Schule wird dauernd zunehmend aufgelöst. Man beruft sich dabei auf die sozialrelevante Grundlage der Chancengleichheit. In den sechziger Jahren wurden in den Konferenzen noch gelegentlich außer den Regularien allgemein interessierende Referate von schulischem Belang gehalten und zur Aussprache gestellt. Es gab den einen oder anderen im Kollegium, der diese Anregungen gerne hätte vermissen wollen. Doch wenn ich daran denke, daß in den ersten Jahren, als ich in Hohenlimburg war, noch Referate gehalten wurden, die vom wissenschaftlich-propädeutischen Charakter der höheren Schule handelten, so muß ich jetzt sagen, daß so etwas heutzutage unmöglich ist, weil es gar nicht mehr um eigentliche Wissenschaftlichkeit, sondern nur um wissensmäßige Verfahren im Unterricht der Schulstufen geht, die die höhere Schule abgelöst haben. Der Pragmatismus ist in unser Bildungswesen eingezogen und hat dieses zu einem gestuften Ausbildungswesen gemacht. Bildung, vor allem Allgemeinbildung sei überholt, weil bourgeois, sagt man. Damit ist alles Wissen außerhalb der pragmatischen Zielsetzung disqualifiziert. Die Zielsetzung wird vom technisch-wirtschaftlichen oder politisch-soziologischen Trend im weitesten Sinne bestimmt. Nicht der Mensch als allseitig durchgebildetes Wesen, das geistig geöffnet ist auf das ganze Leben hin, wird als Ziel in der modernen Stufenschule angestrebt, sondern der fachorientierte Funktionalist. Doch dieses wird nicht erreicht, weil der Schüler sich in vielen Fällen nicht fachorientiert zeigt, sondern angesichts des numerus clausus der Universitäten und Hochschulen ohne recht verstandene geistige Beziehung rücksichtslos nach Punkten strebt und dabei sogar das bißchen Bildung, das in den einzelnen Fächern außer dem Wissensquantum vermittelt wird, verfehlt. So hat sich, wie der Münsteraner Professor

Kötting unlängst in einer Rede sagte: „die Höhere Schule in den letzten Jahrgängen oft zu Ringkämpferanstalten mit allen Auswüchsen der Egozentrik und des Neides“ verwandelt. Es mag jüngere Kollegen geben, die auf das Moderne schwören und in dem Glauben leben, dies sei eben der Fortschritt der Pädagogik. Ich habe aber dabei immer den stillen Verdacht, daß dies eine trügerische geistige Selbsthilfe ist, indem man sich wie weiland Münchhausen am eigenen Schopf aus dem Sumpf der Reformitis perniciosa (verderbenbringende Reformsucht) herausziehen möchte, wobei man den Sumpf einfach zum Festland erklärt, auf dem sich die „Bildung“ der Zukunft fest aufbauen ließe. Nicht eine philosophische Sinnfrage bestimmt den Hintergrund des Bildungswesens der Schule heute, sondern einfach der Computer, der die erreichten Abiturlpunkte zum numerus clausus auswertet. Man nennt ja auch die Abschlußprüfung der Sekundarstufe II bezeichnenderweise Abitur, d. h. Abgangsprüfung, während sie noch bei dem alten Gymnasium Reifeprüfung hieß. Immerhin peilte das Gymnasialbildungswesen die Reife an, wenn die Realität auch oft hinter dem Ideal weit zurück blieb. Heute wird das Vakuum der philosophischen Sinnfrage, von der oben die Rede war, gelegentlich mit einer Ideologie von den Schülern auszufüllen versucht. Einst strahlte die Reifeprüfung noch etwas vom Geist der Schule und ihren weitgefächerten Lehrinhalten aus. Sie war eine geistige Parade vor dem versammelten Lehrkörper. Es war aber nicht nur eine Parade, sondern für den Schüler eine echte und ernste Bewährung. Allerdings gab es dabei auch einige dressierte „Paradeponies“. Etwas ganz Kurioses war bei der alten Reifeprüfungsordnung die Bestimmung, daß ein Reifeprüfling mit einer „Fünf“ im Deutschen die Prüfung nicht bestehen konnte, ganz gleich, wie die anderen Zensuren waren. So hatte ich in einer meiner Abiturklassen den Fall, daß der beste Schüler den deutschen Aufsatz „mangelhaft“ geschrieben hatte, ins Mündliche kam und mit einem ordentlichen Prädikat abschnitt. Er bekam das Prämiennotebuch. Wäre er nun, zumal Deutsch immer sein schwächstes Fach gewesen war, – dafür war er im mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig ein vorzüglicher Schüler in den zweigspezifischen Fächern –, in der mündlichen Deutschprüfung durchgefallen, dann hätte er die Reifeprüfung nicht bestanden. Mit Recht ist der Erlass über die mangelhafte Note im Deutschen auf der Prima dann doch noch wieder aufgehoben worden. Das Gymnasium Hohenlimburg hatte im Hinblick auf das Bestehen der Reifeprüfung eine kluge Taktik. Man ließ schwache Schüler rechtzeitig eine Klasse wiederholen, damit sie die Kräfte neu sammeln konnten, um keinen Durchfall bei der Reifeprüfung zu riskieren. Ein Klassenwiederholen (– Sitzenbleiben ist ein schlechter Begriff –) ist, da es eine pädagogische Maßnahme ist, besser als das Nichtbestehen der Reifeprüfung. Die Prüfung ist keine pädagogische Maßnahme, sondern ein amtlicher Akt. In Hohenlimburg fiel dann

auch dank der guten pädagogischen Vorauslese selten einer durch die Reifeprüfung. Auslese ist eben ein natürliches Prinzip des Lebens. Jedem soll die Chance gegeben werden, aber nicht jedem ist es gegeben, das höchste Ziel zu erreichen. Es gibt eben doch echte Begabungen und nicht nur Milieus! Es ist eine Lüge, wenn gelegentlich behauptet wurde, am Gymnasium Hohenlimburg würden die Fabrikanten- und Akademikerkinder bewußt bevorzugt. Ich gebe zu, daß Kinder aus Fabrikanten- und Akademikerfamilien bessere Startchancen in das Gymnasium mitbringen, aber die fleißigeren und strebsameren Schüler waren sehr oft die Kinder von Arbeitern, Gewerbetreibenden und kleineren Angestellten. Seit dem Wegfall des Schulgeldes, durch vernünftige Aufnahmebedingungen und Unterstufenreformen ist der Einstieg in das Bildungswesen des Gymnasiums auch für die Kinder der Werktätigen und Angestellten günstiger geworden. Mir hat einmal eine Akademikerfrau als Mutter eines unserer Schüler den allgemein gültig gemeinten Vorwurf gemacht, am Gymnasium Hohenlimburg würden Arbeiterkinder bevorzugt, das hinge mit der politischen Majorität des Rates der Stadt zusammen. Das Umgekehrte, allerdings ohne eine politisch aufgeäumte Begründung, hat mir einmal eine Arbeiterfrau in einer Elternsprechstunde gesagt, indem sie meinte, die Fabrikanten- und Akademikerkinder würden bei uns schon deswegen bevorzugt, weil wir Gymnasiallehrer gleichen Standes wären. In beiden Fällen sah ich mich genötigt, unser Gespräch als beendet anzusehen, da es die Basis der Sachlichkeit verlassen hatte. Es ist mir immer unerträglich gewesen, wenn man unseren Unterrichts- und Erziehungsbemühungen keine Objektivität oder Gerechtigkeitsabsicht zuerkannt hat. Obwohl man sich gerade um die Chancengleichheit, oder besser gesagt, um Chancengerechtigkeit bemüht hat, ist dennoch die moderne Schule eine ungeheure Selektionsmaschine geworden. Es war davon schon die Rede in dem Köttingzitat oben, daß gerade die Schüler der Sekundarstufe II untereinander in einem Strebermißtrauen leben und dadurch mehr und mehr in die Isolation durch die Angst um die Punkte gedrängt werden. Der ehemalige Klassenverband förderte die Kameradschaft. Das wurde meist auf den Klassenfahrten deutlich, vor allem, wenn der begleitende Klassenlehrer auch zum gemütlichen Teil bei den Studienfahrten reichlich beitragen konnte. Meine schönsten Erinnerungen verbinde ich mit zwei Fahrten nach Wien, wo auserlesene Kunst, Musik und Theater genossen wurden, wo aber auch abgestimmt dazu die Kunst, den Heurigen in der volksnahen Umgebung von Pötzleinsdorf, wo das Jugendgästehaus liegt, zu genießen, geübt wurde. Grinzing war uns zu touristisch. Auf den Studienfahrten und sogenannten Landheimaufenthalten versuchte ich immer, auch an Hand von historischen Kulturdenkmälern, den jungen Menschen, die ja heute weitestgehend im Raume einer Diskontinuität des Historischen aufwachsen, Geschichte mit all ihren Varianten von Epochen und Epochen-

einbrüchen so nahezubringen, daß ihnen wenigstens spurenweise bewußt wurde: Man lebt nicht nur in die Zukunft als Mensch hinein. Man darf die Vergangenheit nicht ignorieren, wenn man die Zukunft gewinnen will.

Früher trieben die Mädchen an der Schule, wie es mir scheint, mehr als jetzt untereinander Moderivalitäten. Heute ist durch die Blue-jeans-Mode scheinbar der soziale Gegensatz in Modesachen ausgeglichen. Man kann wohl mit Recht sagen, daß gerade an einem Koedukationssystem, wie es das Gymnasium Hohenlimburg darstellt, nunmehr der einst sehr entwickelte Standesdünkel unter den Mädchen im Schwinden begriffen ist. Die Jungen verstanden sich auch früher eher als Kameraden. Wenn bei den Jungen jemand etwas, vor allem im Sport, leistete, dann genoß er eine gewisse Anerkennung. Leistung war damals kein Hindernis für die Kameradschaft. Heute ist dies, vor allem auf der Sekundarstufe II, wo außerdem der Klassenverband nicht mehr besteht, ganz anders. Ansonsten offenbart sich in der Koedukation bei beiden Geschlechtern viel offener die menschliche Unzulänglichkeit im persönlichen Gehabe, daher ist auch das Erotische allgemein viel ausgeglichener und nicht so überspannt, als wenn Jungen und Mädchen in den Schulsystemen getrennt sind. Das einst so betonte typisch Mädchenhafte erleidet allerdings bei der Koedukation Einbußen. Die Mädchen werden burschikoser. Aber später, wenn sie als Frauen neben den Männern im Beruf stehen, müssen sie sich ja auch als vollbewußte Menschen behaupten. Mit von zarter Lyrik geprägtem Mädchentyp kann das rauhe Leben unserer funktionalistischen Welt nichts anfangen. Meines Erachtens kommt auf unsere Kolleginnen gerade im Hinblick auf die moderne Mädchenpädagogik eine Aufgabe zu, von der der männliche Kollege keine Ahnung hat und keinen direkten Mitvollzug in geistiger Hinsicht leisten kann. Bei der Größe der Klassen und der Hektik des modernen Schulbetriebs bleibt aber in diesem Bereich viele pädagogische Bemühung im Dschungel des Alltags liegen.

Oben war bereits von Platon die Rede. Kehren wir nun zu ihm, aber nicht zu seinem „Symposion“ zurück. Hier geht es nun vielmehr um die „Politeia“, sein Buch vom Staat. In den Jahren, als auch auf dem Hohenlimburger Gymnasium einige Schüler der radikalen Linken sich zugewandt hatten und lauthals sich Gehör für die antiautoritäre Schule zu verschaffen suchten, attackierten diese Schüler meinen Lateinunterricht. Ich hörte mit der Ovid-Lektüre auf und ließ nun die Klasse kurzerhand, obwohl der Text nicht leicht war und viele Hilfen vom Lehrer erforderte, aus „De re publica“ von Cicero übersetzen, vor allem die Stelle, wo Cicero nach Platon von dem Autoritätsschwund in der Demokratie handelt und etwa sagt, daß schließlich der Vater den Sohn fürchtet, der Sohn den Vater nicht mehr ansieht, jegli-

ches Ehrgefühl verschwunden ist, daß alle völlig frei sind, daß kein Unterschied mehr besteht, ob einer Bürger oder Fremder ist, daß der Lehrer die Schüler fürchtet und ihnen schmeichelt und die Schüler dabei den Lehrer verachten, daß Greise sich zur Spielerei der Jünglinge herablassen, um ihnen nicht verhaßt oder lästig zu sein, kurzum, um ihnen noch zu imponieren. Es heißt dann schließlich bei Cicero, wobei er dem Text Platons folgt: Die Esel stürmen so frei daher, daß man ihnen aus dem Wege gehen muß. Dies alles endet bei Platon und bei Cicero in der Staatsform der Tyrannis, der totalen Diktatur. Da haben dann die linken Pennäler auf einmal trotz mancher Schwierigkeiten am Text mitgearbeitet. Sie diskutierten dabei viel, aber sie zeigten echtes Interesse am Unterrichtsstoff. Ihr Generationsproblem, ihr absolut freiheitstheischendes Antiautoritätsproblem, das sie brandneu wähten, war auf einmal schon vor Jahrtausenden von den „Opas“ der sogenannten klassischen Antike, von Platon und Cicero, auch noch für heute aktuell formuliert worden. „Traue keinem über dreißig!“ hieß es doch damals. Auf einmal trauten sich die Pennäler selbst kaum noch; denn die „Uropas“ von vor 2000 Jahren versetzten sie in Staunen. Von Einsicht bei den genannten Schülern zu sprechen, war damals noch verfrüht. Doch hier war mittels des Lateinischen ein uraltes, immer wieder neu aktuell aufbrechendes Problem an einem klar und anschaulich formulierten Text lebendig gemacht worden. Diese Sprache des lateinischen Textes war kein Soziologen- oder Politologenchinesisch.

Doch sei hier auch noch eines von den kleinen erfreulichen Unterrichtserlebnissen angeführt, wie man sie wohl meistens nur auf der Unterstufe erfahren kann. Im Geschichtsunterricht behandelte ich in der Klasse 5 (Sexta) Altägypten mit seiner Geschichte, seinen Pyramiden, Königsgräbern und Tempeln. Ein Schüler rutschte dabei dauernd auf seinem Stuhl herum, bis ich ihn fragte, weshalb er so unruhig sei. Er antwortete treuherzig, er müsse mal. Ich sagte ihm, wenn es sich so verhalte, solle er sich doch melden, dann dürfe er zum stillen Örtchen verschwinden. Seine Entgegnung war: „Ich will ja jetzt gar nicht hinausgehen; denn es ist ja gerade so spannend“.

Immer wieder wurden in früheren Jahren, als das Gymnasium noch ein Gymnasium war, pragmatische Kritiken an die Schule herangetragen. Es gab Stadtverordnete, die nicht verstehen konnten, daß das Hohenlimburger Gymnasium so viele Abiturienten hervorbringe, von denen nur sehr wenige nach Hohenlimburg in ihrem Berufsleben nach abgeschlossenem Studium zurückkehrten. Man folgerte theoretisch daraus, eine Realschule sei für Hohenlimburg besser als das Gymnasium. Realschulabsolventen blieben, so meinte man, der heimischen Industrie und Wirtschaft eher erhalten als

Abiturienten eines Gymnasiums. Nebenbei bemerkt, gab es damals eine Vereinbarung, wonach Hohenlimburg der Sitz des Gymnasiums und Letmathe der Sitz einer Realschule für unseren Bereich war. Erst später, als 1966 Letmathe sein eigenes Gymnasium gründete, bekam auch Hohenlimburg seine Realschule. Das Gymnasium Hohenlimburg erhielt zwar einen Erweiterungsbau, aber auf die eigene Turnhalle mußte es bis heute genau so warten wie auf den lange schon versprochenen, beschlossenen und geplanten Neubau. Die politisch inaugurierte Koopschule und später die Gesamtschule wird wohl auch dieses Problem auf ihre fragwürdig-progressiv begründete Art lösen.

Bei einem Kollegiumsbesuch in einem Kaltwalzwerk Hohenlimburgs wurden einmal sehr pragmatisch eingefärbte Gedanken laut vernehmbar, ähnlich wie sie besagte Stadtväter mal gelegentlich geäußert hatten. Nach der Besichtigung des Werkes beim gemütlichen Teil im Werkskasino fragte der Direktor des Werkes in seiner Ansprache mit dem Ton der Verwunderung, wie es wohl komme, daß das Gymnasium, vor allem, da es sich doch in seinem Titel als Math.-naturw. Gymnasium ausweise und nur einen neu-sprachlichen Zweig habe, es nicht fertig bringe, für einen reichen Nachwuchs an Kaltwalzingenieuren zu sorgen. Das Gymnasium als berufsorientierte Ausbildungsanstalt, das ist ein sehr heikles Problem. Auf dem Umschlag der Festschrift zur 100-Jahrfeier des Hohenlimburger Gymnasiums steht ornamental eingedruckt der ominöse lateinische Spruch: „Non scholae sed vitae discimus!“ (Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.) So wird der Spruch landauf, landab zitiert. Doch das lateinische Zitat ist falsch. Es gibt viele lateinische Zitate, die, aus ihrem Zusammenhang gerissen, einen entstellten Sinn geben. Doch dieses Zitat ist falsch in seiner textlichen Formulierung. Es heißt nämlich bei dem römischen Philosophen Seneca (um 4 bis 65 n. Chr. Geb.) in der 106. Epistel an Lucilius am Schluß richtig: „Non vitae sed scholae discimus.“ (Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir.) Seneca meint dies kritisch als Vorwurf. Das Lernen nützt nichts zur Vollendung eines guten Menschen. Es ist alles verschult. Seneca schreibt in dem Brief an Lucilius kurz vor dem oben zitierten ominösen Satz: „Wir schieben sozusagen Steinchen hin und her. Wir befassen unseren Scharfsinn mit höchst überflüssigen Fragen. Alles das macht uns nicht zu guten Menschen, höchstens zu gelehrten. Weise zu werden, ist eine viel klarere, ja, einfachere Sache.“ Mit „vita“ meint Seneca das Wesentliche im menschlichen Leben, nicht, was die viel zitierte Umkehrung des Spruches als Parole meint, wo „vita“ als Praxis des Lebens einschließlich der moralischen Verpflichtungen verstanden werden soll. Was die moralischen Verpflichtungen betrifft, so waren diese ja früher meist von außen her genormt. Somit gehörten sie zur Praxis des Lebens und zum Erfolgsre-

zept. Hier stehen wir in der Problematik, welche die antiken Denker sehr beschäftigt hat. Was nützt das praktische Leben, wenn das beschauliche Leben, der „bios theoretikos“, wie die Griechen sagten, oder, wie es lateinisch übersetzt heißt, die „vita contemplativa“ nicht zur Entfaltung beim Menschen kommen. Uns interessiert vielmehr der „bios praktikos“ oder lateinisch übersetzt die „vita activa“, das aktiv praxisbezogene Leben. Doch nicht Kenntnisse allein, sondern Erkenntnisse vor allem sollen wir in letzter Hinsicht erwerben. Es geht um den Lebenssinn außerhalb der Arbeitswelt. Zu der Erkenntnis des Lebenssinnes hat die Schule in hohem Maße beizutragen. Unsere heutige Situation aber ist so, daß wir mehr nach Illusionen als nach Hoffnungen dürsten. Hoffnungen erwachsen aus dem Ethischen, Illusionen decken nur die vom Schulstreß, vor allem auf der Oberstufe, zurückgelassene Leere zu und münden zu leicht in Ideologien, die dann wiederum das geistige Leben des Akademischen vergiften.

Oder man verschließt sich aller Problematik, wird für die Sinniefe unempfindlich, hascht nach den Punkten des vordergründigen Erfolgs und schiebt, um mit Seneca zu sprechen, Steinchen hin und her. Doch was nützt es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewinnt, aber an seiner Seele Schaden leidet. So drückt es die Bibel aus. Denken wir einmal darüber nach, daß in dem Wort „Schule“ das griechische Wort für Muße, was nicht Nichtstun oder Faulsein bedeutet, das Wort „scholē“ steckt. Diese Muße umfaßt ein Gerichtetsein auf das Wesentliche im Menschen. Sie ist das volle Gegenteil vom Stumpfsinn.

In Eichendorffs „Aus dem Leben eines Taugenichts“, aus dem ich schon zu Anfang zitiert habe, wird gezeigt, wie ein junger Mann aus dem rein pragmatischen Leben in das Wagnis der Fülle des gelebten Lebens hinausstrebt. Dem Taugenichts geht es um die Substanz des Menschen in ihm, und diese steht immer im Konfliktraum zwischen dem Praktikablen und dem Erlebbaren, wobei das letztere hier die Dominante bildet. In dem Lied des Taugenichts: „Wem Gott will rechte Gunst erweisen, den schickt er in die weite Welt, dem will er seine Wunder weisen in Berg und Wald und Strom und Feld,“ werden eingangs der zweiten Strophe diejenigen, die sich nur um die alltäglichen Dinge, wie die „Sorgen, Last und Not um Brot“, kümmern, „die Trägen“ genannt. Es werden hier nicht die Sozialschwächeren mit ihren Plackereien beschimpft, sondern das Eingangswort der Strophe „Die Trägen“ ist das Schlüsselwort zu dem Gemeinten. Hier läßt sich nämlich der antik-griechische Begriff „akedia“, im mittelalterlichen Latein „acedia“, anführen. Aus dem Griechischen übersetzt, heißt es in seiner schlechteren Sinnbedeutung soviel wie Gleichgültigkeit. Die christlichen Theologen haben dieses Wort im lateinischen Sprachgebrauch dazu

verwendet, um damit die siebte Hauptsünde, die „Trägheit“, zu benennen. Trägheit ist in diesem Sinne nicht Faulheit im landläufigen Sinne. Sie ist als seelische Gleichgültigkeit die Vorstufe eines passiven Atheismus. Bei Eichendorff sind es gerade diejenigen, die sich allzu sehr um die Tagessorgen und nur um diese bemühen, die er „die Trägen“ nennt. Diese Trägen sind also in einem spezifischen Bereich sehr rege, aber dem Wesenhaften im Menschen gegenüber verhalten sie sich gleichgültig. Der Münsteraner Philosophieprofessor Josef Pieper hat in seinem Büchlein „Über die Hoffnung“ einen Abschnitt mit dem Titel „Wurzel der Verzweiflung“ der „acedia“ gewidmet. Es heißt da: „Acedia und bürgerlicher Fleiß können nicht nur sehr gut miteinander bestehen, sondern: das sinnwidrig übersteigerte Arbeitspathos unserer Zeit ist geradezu zurückführbar auf die acedia, die ein Grundzug im geistigen Gesicht eben dieser Zeit ist. (Die unsinnige Parole „Arbeiten und nicht verzweifeln“ enthält einige Aufschlüsse über diesen Zusammenhang).“ Die acedia als Zeichen unserer hektischen Welt des Pragmatismus hat auch auf unsere Schule abgefärbt und bei Lehrern und Schülern eine Verdrossenheit erzeugt, die mit einer Streßsituation verkoppelt ist. Einige lassen sich allerdings diese Infektion nicht anmerken, bzw. sie sind immun dagegen. Ich habe immer während meiner Dienstjahre versucht, mir etwas von der Unverdrossenheit des „Taugenichts“ zu bewahren und wollte daher diese meine Ausführungen eigentlich „Aus dem Leben eines pädagogischen Taugenichts“ betiteln. Doch ich besann mich auf die Mißverständnisse, die in der Welt umlaufen; denn man könnte mich als Taugenichts mit einem Tunichtgut verwechseln. Der Taugenichts achtet nicht krampfhaft darauf, daß er etwas tut, was zum praktischen Leben tauglich ist. Wohl habe ich immer an den guten Erfolg meiner Schüler gedacht, aber nach einem bestimmten pädagogischen Motto, das ich auch einer Schrift des oben zitierten Münsteraner Philosophen Josef Pieper entlehnt habe.

„Lehren ist ein Geschehen, das sich begibt zwischen lebendigen Menschen. Der Lehrer blickt nicht auf die Wahrheit der Dinge allein, er blickt zugleich in das Antlitz lebendiger Menschen, die dieser Wahrheit hörend inne werden wollen und sollen, Wahrheitsliebe und Menschenliebe: beides zugleich erst macht den Lehrer.“

Man achte bei der Formulierung darauf, daß nicht von den Dingen als solchen, auch nicht von der Funktion der Dinge, sondern von der Wahrheit der Dinge die Rede ist! Auch das Hineinblicken des Lehrers in das Antlitz lebendiger Menschen ist so wichtig. Leider aber kommt es heutzutage dem Lehrer allzu oft vor, wenn er in das Antlitz seiner Schüler, vor allem auf der Oberstufe, blickt, daß er meint, jeweils ein Zifferblatt eines Manometers vor sich zu haben, das den inneren Druck des unmenschlichen Leistungs-

stressess unserer hoffnungslos funktionalistischen Welt anzeigt. Etwas mehr „Taugenichts“, und wir wären tauglicher für das Leben als gelebtes und geistig erfülltes Leben.

Wie nun die Erlebnisse und Gedanken hier in diesen Zeilen oft unverbunden und vermischt erscheinen, so sind die doch wohl ein wahres Abbild unseres Erlebens und damit eines Teiles unseres Lebens selbst.

Unsere Lehrer seit 1952

Diese Liste enthält nur die Namen der Lehrer, die mindestens ein Schulhalbjahr an unserer Schule unterrichtet haben.

Brandes, Ludwig; StR	1. 10. 22 – 17. 11. 56
Vieler, Hugo; OstD	1. 4. 27 – 31. 3. 64
Kuppe, Theodor; OstR	1. 4. 37 – 31. 3. 66
Seibert, Friedrich; StD	16. 9. 37 – 31. 3. 76
Brüggemann, Elisabeth; StR'	1. 4. 40 – 19. 7. 61
Dr. Petersen, geb. Schmidt, Doris; StAss'	10. 3. 41 – 26. 8. 54
Weber, Friedrich; StR	1. 5. 42 – 20. 10. 56
Epmeier, Rolf; StR	1. 10. 43 – 18. 7. 62
Dr. Bornefeld, Paul; OstD a.D.	20. 5. 46 – 31. 3. 57
Solf, Hermann; Fachschulrektor a.D.	21. 8. 46 – 30. 11. 55
von Breitenstein; Paul, StD	16. 11. 46 – 31. 7. 76
Noeske, Hildegard; Oberschullehrerin	9. 6. 47 – 31. 3. 59
Titgemeyer, Helmut; OstD	23. 9. 47 – 4. 12. 68
Schmidt, Bernhard; Vikar	5. 12. 47 – 28. 9. 56
Geumann, Leonhard; StD	13. 4. 48 – 26. 7. 75
Krüger, Karl; Pfarrer	3. 5. 49 – 15. 6. 69
Lachner, Werner; Pfarrer	3. 5. 49 – 31. 7. 69
Bernhardt, Herbert; StD	14. 6. 49 –
Lammert, Wilhelm; StD	1. 10. 50 –
Böse, geb. Lösekrug, Irmgard; StR'	Ostern 51 – 30. 9. 61
Ernst, Felizitas; StAss'	1. 10. 51 – 31. 10. 55
Schmieder, Herbert; StD	1. 10. 51 – 31. 7. 75
Mayer, geb. Horst, Katharina; StR'	2. 11. 51 – 31. 3. 64
Dr. Schulze, Eduard; StR	17. 1. 52 – 15. 6. 52
Dr. Burkardt, Heinz; StR	21. 4. 52 – 31. 3. 53
Kaiser, Rudolf; Musiklehrer	28. 5. 52 – Sommer 54
Dr. Treude, Friedhelm; wiss. Lehrer	16. 9. 52 – 30. 10. 75
Krull, Wiltrud; StAss'	1. 4. 53 – 31. 12. 54
Siegler, geb. Cors, Ruth; Mittelschullehrerin a.D.	21. 4. 53 – 11. 11. 54
Mahnken, Dietlind; StAss'	1. 11. 53 – 30. 10. 56
von Hören, Reinhold; Vikar	16. 2. 54 – 29. 10. 54
Blank, Otto; StD	14. 4. 54 –
Pyrdok, Erich; StR	16. 4. 54 – 2. 5. 59
Dr. Oehler, Fritz; Ass. d. L.	27. 4. 54 – 31. 3. 55
Christoph, Hans Joachim; Vikar	15. 11. 54 – 1. 11. 55

Dr. Hartmann, Elmar; StD	1. 4. 55 – 31. 7. 76
Hülsmann, Irmgard; Ass' d.L.	1. 4. 55 – 31. 3. 56
Wetki, Maria; StR'	1. 4. 55 – 31. 10. 61
Wollring, Ludwig; StAss	1. 4. 55 – 31. 3. 56
Lausberg, Maria; StAss'	3. 11. 55 – 1. 4. 56
Loeschke, Dorothea; StR'	1. 4. 56 – 30. 4. 57
Wagener, Hans; StAss	1. 4. 56 – 31. 3. 57
Zanken, Rose; StR'	1. 4. 56 – 1. 4. 61
Bömer, Max; Vikar	4. 10. 56 – 15. 7. 62
Winter, Rudolf; Vikar	15. 10. 56 – 31. 12. 60
Dehne, Werner; StD	30. 10. 56 – 31. 7. 73
Schmidtchen, Karlheinz; StAss	30. 10. 56 – 31. 3. 57
Schievink, Ilse; StAss	1. 11. 56 – 31. 10. 57
Lieske, Hans Joachim; StD	1. 4. 57 –
Riedesel, Günther; wiss. Lehrer	25. 4. 57 – 2. 4. 58
Lach, Friedrich; StR	8. 11. 57 – 31. 3. 63
Sutter, Ursula; StAss'	1. 4. 58 – 31. 10. 59
Brendel, Hans-Dieter; OStR	17. 4. 58 –
Weber, Wolfgang; OStR	17. 4. 58 –
Seega, Hans-Joachim; Vikar	29. 4. 58 – 31. 10. 58
Uffmann, Karl; Pfarrer	4. 11. 58 – 31. 3. 59
Weyer, Gisela; Sportlehrerin	1. 4. 59 –
Brockhoff, Antoinette; StAss'	9. 4. 59 – 31. 3. 60
Schieweck, Hans-Joachim; Pfarrer	Mai 59 – 28. 1. 60
Godehart, Hildegard; StAss'	26. 10. 59 – 1. 4. 61
Herberg, Friedrich-Wilhelm; OStR	1. 11. 59 – 13. 12. 74
Hues, Anna-Maria; StAss'	1. 4. 60 – 31. 10. 60
Riedel, Hans-Jürgen; Pfarrer	12. 5. 60 – Ostern 61
Gräbner, Josef; Vikar	7. 2. 61 – 31. 7. 65
Lenke, Bernhard; OStR	1. 4. 61 –
Rümping, Ursula; OStR'	1. 4. 61 – 27. 6. 68
Schneider, Gerd; OStR	1. 4. 61 –
Wellmer, Johann Martin; Vikar	4. 5. 61 – 21. 11. 61
Heinemann, Anni; OStR'	1. 11. 61 –
Schall, Heinrich Eckhard; Hilfsprediger	12. 11. 61 – 31. 7. 62
Schütz, geb. Kaup Clara; StAss'	1. 2. 62 – 31. 10. 63
Baumert, Ernst; Vikar	30. 8. 62 – 15. 5. 65
Bienengräber Ulrich; Pfarrer	6. 11. 62 – 30. 6. 70
Schumacher, Mariette; StR'	1. 4. 63 – 31. 1. 67
Zimmermann, Bernhard; OStR	1. 4. 63 – 31. 7. 73
Heinzelmann, Ulrich; OStR	1. 11. 63 – 31. 7. 75
Vollmar, Werner; OStR	1. 4. 64 – 31. 1. 72
Schlotmann, Franz Josef; OStR	1. 4. 65 –
Schnickmann, Helmut; OStR	1. 4. 65 –

Krüsemann, Bernhard; Rektor a. D.	22. 4. 65 – 31. 10. 65
Strehl, Georg; Vikar	6. 7. 65 – 23. 8. 68
Krüsemann, Hans Jürgen; StD	31. 10. 65 –
Jürgens, Peter; OStR	1. 4. 66 – 31. 7. 73
Wibbe, Hans; Vikar	10. 5. 66 – 29. 8. 68
Storck, Günther; OStR	1. 2. 68 –
Leutloff, Roland; OStR	1. 9. 68 –
Pröpper, Thomas; Vikar	12. 9. 68 – 29. 9. 70
Schmelz, Werner; StAss	1. 2. 69 – 31. 7. 70
Tillmans, Klaus; Pfarrer	1. 9. 69 –
Tillmans, Erdmuthe; Realschullehrerin	22. 9. 69 –
Lingen, Helmut; OStD	6. 10. 69 –
Ameling, Annegret; StR'	1. 2. 70 –
Rauterkus, Manfred; Vikar	18. 5. 71 – 17. 10. 73
Dannert, Ulrich; StR	1. 8. 71 –
See, Georg; Kantor	1. 8. 71 –
Schuller, Hans; Pfarrer	20. 8. 71 – 23. 7. 72
Strombach, Rolf; Student	15. 11. 71 – 31. 7. 74
Dr. Maxeiner, Ursula; wiss. Lehrerin	1. 2. 72 –
Neumeyer, Karl Heinz; StR	1. 2. 72 –
Schneider, Monika; Studentin	11. 2. 72 – 31. 7. 74
Muck, Maria; StD'	28. 2. 72 –
Biendara, Horst; StR	1. 8. 72 – 31. 7. 76
Sulprizio, Beate; wiss. Lehrerin	1. 8. 72 –
Brendel, Gerda; wiss. Lehrerin	1. 8. 72 –
Seisler, geb. Ziemer, Angelika; OStR'	1. 8. 73 –
Stemper, Claudia; StR'	1. 8. 73 –
Kleimann, Helmut; Student	26. 11. 73 – 31. 7. 74
Philipp, Ilse; StR'	1. 8. 74 –
Schöning, Jürgen; StR	1. 8. 74 –
Lieneke, Klaus; StR	1. 8. 75 –
Zurlo, Georg; StR z. A.	1. 8. 75 – 31. 1. 77
Zurlo, Hiltrud; Studentin	26. 9. 75 – 31. 1. 76
Eichholz, Heinz-Dieter; Student	4. 12. 75 – 31. 7. 77
Spenner, Klaus; Student	5. 12. 75 – 31. 7. 76
Kerski, Werner; StR	1. 2. 76 –
Laatsch, Barbara; StR' z. A.	1. 2. 76 –
Micheau, Martine; Ass'. d. L.	1. 2. 76 –
Bünder, Josef; wiss. Lehrer	27. 8. 76 – 31. 1. 77
Fritsch, Christian; wiss. Lehrer	27. 8. 76 – 31. 1. 77
Fuchte, Josef; StR z. A.	27. 8. 76 –
Kostewitz, Dieter; StR	27. 8. 76 –
Krüsmann, Peter; Diplomsportlehrer	13. 9. 76 –
Dannert, Angelika; wiss. Lehrerin	1. 2. 77 –

Gopon, Beate; StR' z. A.	1. 2. 77 –
Koch-Swiatkiewicz; StR' z. A.	1. 2. 77 –
Krasnitzky, Günther; StR z. A.	1. 2. 77 –
Marx, Paul; Pfarrer	1. 2. 77 –
Obst, Bernhard; StR z. A.	1. 2. 77 –
Rammig, Christiane; StR' z. A.	1. 2. 77 –
Schweiger, Wolfgang; StR z. A.	1. 2. 77 –

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Redaktion	
Grußwort des Oberbürgermeisters der Stadt Hagen	
Grußwort des Regierungsschuldirektors Hingst	
Helmut Lingen: Gymnasium Hohenlimburg – Rückblick und Ausblick	11
Joachim Eckhardt / Hubertus Grass (Stufe 12): Eine Schullaufbahn?	24
Franz-Josef Schlotmann: Reform der gymnasialen Oberstufe	26
Michael Fischer (Stufe 11): Probleme der Oberstufe aus Schülersicht	31
Thomas Becker (Stufe 12): Freizeit am Gymnasium	32
Anne Ruth Pregla (Kl. 5): Phantasieaufsatz: Ein Vormittag in meiner Traumschule	34
Johannes Krüsemann: Rumänienfahrt Ostern 1974	36
Nelson Burkingshaw: Contractions and Reminiscences from Doncaster	38
Marta Münker: Schulzeit 1938 – 47	39
Hannelore Eickmann: Das erste Abitur in Hohenlimburg	41
Ludwig Erbeling: Luftwaffenhelfer und Schüler	44
Hans Krollmann: Erinnerungen eines ehemaligen Schülers	47
Edgar Neutzer: Abiturienta 1949	48
Dr. Hermann Zabel: Fragen eines lesenden Vaters	52
Werner Kerski: Moderner Mathematikunterricht in Klasse 5	61
Claudia Stemper: Schul-Biologie	64
Karl-Heinz Neumeyer: Astronomie – vom Hobby zum Unterrichtsfach	68
Helmut Schnickmann: „Irrungen und Wirrungen“ – Wandlungen des Faches Deutsch	70
Volker Pohl: Die Scheinwelt der Nachrichten (Erörterung eines Sachtextes)	79
Annekattrin Kerspe: Interpretation und Vergleich zweier Gedichte	84
Otto Blank: Kursarbeiten zur Medienpädagogik in der Sekundarstufe II	91
Hans Jürgen Krüsemann: Musik in unserer Schule	95
Dr. Elmar Hartmann: Erlebnisse und Gedanken	98
Unsere Lehrer seit 1952	111

Der Abdruck des Cartoons auf Seite 63 erfolgte mit freundlicher
Genehmigung des „Stern“, Hamburg

Herausgeber: Gymnasium Hohenlimburg
Gymnasium der Stadt Hagen für
Jungen und Mädchen
Moltkestraße 2
5800 Hagen 5

Redaktion: J. Eckhardt, G. Krasnitzky, W. Mauroschat,
H. Schnickmann, A. Seisler