

150 Jahre

GYMNASIUM PETRINUM

Recklinghausen

1829-1979



150 Jahre Gymnasium Petrinum

150 Jahre

Gymnasium Petrinum

Recklinghausen

1829 – 1979

Herausgegeben von der Schulleitung

Recklinghausen, 1979

155 John C. Thompson, Boston

150 Jahre
Gymnasium Petrinum
Recklinghausen

1829 – 1979

Schulische Tradition seit über 550 Jahren
erstmalig urkundlich 1421 erwähnt

Herausgeber: Gymnasium Petrinum Recklinghausen
Gesamtverantwortung: Karlfried Conrads

Herstellung: Buch- und Offsetdruckerei Klemens Bauer, Auf dem Graben 12, 435 Recklinghausen

Umschlag: Helmut Lenk
Farbfoto: Georg W. Kartel

Fotografien und Illustrationen: Archiv des Gymnasium Petrinum, Stadt Recklinghausen, Planungsamt
Bernd Brosthaus, Klaus Gremme, Ruth Haerkötter, Christoph Hülsmann, Peter Kaschel, Sol-Britt Langholz, Gerhard Oeing-
Hanhoff, Josef Reike, Margret Rüther, Claudia Schätz, Peter Thomas, Thomas Welp

Dank gebührt allen, die durch Mitarbeit und vielfältige Anregungen diese Festschrift ermöglicht haben, sowie der Vereinigung
ehemaliger Petriner e. V. für ihre finanzielle Unterstützung.



Inhalt

I. Grußworte				V. Die zukünftige bauliche Gestalt des Gymnasium Petrinum	
Oberbürgermeister	9			Zur Notwendigkeit baulicher Maßnahmen . . .	125
Oberstadtdirektor	10			Ausbau und Renovierung des Gymnasium Petrinum zur Sicherung eines zeitgemäßen wissenschaftsorientierten Unterrichts . . .	126
Schulkollegium beim Regierungspräsidenten in Münster	11			Gymnasium Petrinum – Baustruktur und Stadtgestalt	127
Schulpflegschaftsvorsitzender	12				
Vorsitzender der Vereinigung ehemaliger Petriner e.V.	13				
II. Bewegung und Wandel – das Petrinum 1954-1979	17			VI. Schulisches Leben außerhalb des täglichen Unterrichts	
III. Die Entwicklung des Gymnasium Petrinum – Eine Untersuchung des Zahlenmaterials –	23			15 Jahre Freundschaft mit dem Lycée de Garçons „Albert Châtelet“ Douai	130
IV. Abitur gestern und heute				Religiöse Schulwoche	131
Vorbemerkungen	40			Schulchor	133
Emancipation und Wissenschaftlichkeit als pädagogische Leitideen für den Unterricht . . .	41			Wettkampfsport	133
Dilemma Deutsch	43			Das Wandern ist Petriner Lust	133
Non vitae, sed scholae?	54			Aktivitäten des Lehrerkollegiums	138
ΠΑΡΕΝΘΗΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΑΙ	60			VII. Schülervertretung im Wandel	142
Englisch – ein Kuckucksei?	62			VIII. Abschlußklassen im Vergleich	144
Französisch am Gymnasium Petrinum	65			IX. Humanismus oder Imperialismus?	146
Geschichtsunterricht am Gymnasium – oder: War Sisyphos ein Historiker?	70			X. Schulalltag von unten	149
Thematische Geographie statt Länderkunde – Zum Wandel eines Unterrichtsfaches	80			XI. Nachkriegsjahre in Recklinghausen	156
Philosophieunterricht in der Schule: Lob des Zweifels	86			XII. Erinnerungen	
Sozialwissenschaften – Gesellschaft contra Individuum?	89			Der goldene Abiturjahrgang 1929	170
Inhalte, Bedeutung und Situation des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts . . .	94			Die Abiturientia 1938 feierte ihr 40jähriges Jubiläum	172
Schwerpunktsverlagerung in der Mathematik . . .	98			25 Jahre danach – Der silberne Abiturjahrgang 1954	174
Das Fach Physik	100			Programm der Festwoche	177
Chemie gestern und heute	102				
Entwicklung der Biologie zum Abiturfach	107				
Neugestaltung des Faches kath. Religionslehre in der Sekundarstufe II	112				
Evangelische Religionslehre in der Diaspora? . . .	116				
Stellenwert des Sports in Gesellschaft und Schule . . . und das Abitur 1987?	119				
	122				

1	Einleitung	1
2	Die Bedeutung der Sprache	2
3	Die Sprache als System	3
4	Die Sprache als Kultur	4
5	Die Sprache als Wissenschaft	5
6	Die Sprache als Kunst	6
7	Die Sprache als Philosophie	7
8	Die Sprache als Religion	8
9	Die Sprache als Politik	9
10	Die Sprache als Wirtschaft	10
11	Die Sprache als Recht	11
12	Die Sprache als Medizin	12
13	Die Sprache als Pädagogik	13
14	Die Sprache als Psychologie	14
15	Die Sprache als Soziologie	15
16	Die Sprache als Anthropologie	16
17	Die Sprache als Biologie	17
18	Die Sprache als Chemie	18
19	Die Sprache als Physik	19
20	Die Sprache als Astronomie	20
21	Die Sprache als Geographie	21
22	Die Sprache als Historie	22
23	Die Sprache als Ethnologie	23
24	Die Sprache als Linguistik	24
25	Die Sprache als Literaturwissenschaft	25
26	Die Sprache als Medienwissenschaft	26
27	Die Sprache als Informationswissenschaft	27
28	Die Sprache als Umweltwissenschaft	28
29	Die Sprache als Friedenswissenschaft	29
30	Die Sprache als Friedensforschung	30
31	Die Sprache als Friedensethik	31
32	Die Sprache als Friedensökonomie	32
33	Die Sprache als Friedensökologie	33
34	Die Sprache als Friedensökonomie	34
35	Die Sprache als Friedensökologie	35
36	Die Sprache als Friedensökonomie	36
37	Die Sprache als Friedensökologie	37
38	Die Sprache als Friedensökonomie	38
39	Die Sprache als Friedensökologie	39
40	Die Sprache als Friedensökonomie	40
41	Die Sprache als Friedensökologie	41
42	Die Sprache als Friedensökonomie	42
43	Die Sprache als Friedensökologie	43
44	Die Sprache als Friedensökonomie	44
45	Die Sprache als Friedensökologie	45
46	Die Sprache als Friedensökonomie	46
47	Die Sprache als Friedensökologie	47
48	Die Sprache als Friedensökonomie	48
49	Die Sprache als Friedensökologie	49
50	Die Sprache als Friedensökonomie	50
51	Die Sprache als Friedensökonomie	51
52	Die Sprache als Friedensökonomie	52
53	Die Sprache als Friedensökonomie	53
54	Die Sprache als Friedensökonomie	54
55	Die Sprache als Friedensökonomie	55
56	Die Sprache als Friedensökonomie	56
57	Die Sprache als Friedensökonomie	57
58	Die Sprache als Friedensökonomie	58
59	Die Sprache als Friedensökonomie	59
60	Die Sprache als Friedensökonomie	60
61	Die Sprache als Friedensökonomie	61
62	Die Sprache als Friedensökonomie	62
63	Die Sprache als Friedensökonomie	63
64	Die Sprache als Friedensökonomie	64
65	Die Sprache als Friedensökonomie	65
66	Die Sprache als Friedensökonomie	66
67	Die Sprache als Friedensökonomie	67
68	Die Sprache als Friedensökonomie	68
69	Die Sprache als Friedensökonomie	69
70	Die Sprache als Friedensökonomie	70
71	Die Sprache als Friedensökonomie	71
72	Die Sprache als Friedensökonomie	72
73	Die Sprache als Friedensökonomie	73
74	Die Sprache als Friedensökonomie	74
75	Die Sprache als Friedensökonomie	75
76	Die Sprache als Friedensökonomie	76
77	Die Sprache als Friedensökonomie	77
78	Die Sprache als Friedensökonomie	78
79	Die Sprache als Friedensökonomie	79
80	Die Sprache als Friedensökonomie	80
81	Die Sprache als Friedensökonomie	81
82	Die Sprache als Friedensökonomie	82
83	Die Sprache als Friedensökonomie	83
84	Die Sprache als Friedensökonomie	84
85	Die Sprache als Friedensökonomie	85
86	Die Sprache als Friedensökonomie	86
87	Die Sprache als Friedensökonomie	87
88	Die Sprache als Friedensökonomie	88
89	Die Sprache als Friedensökonomie	89
90	Die Sprache als Friedensökonomie	90
91	Die Sprache als Friedensökonomie	91
92	Die Sprache als Friedensökonomie	92
93	Die Sprache als Friedensökonomie	93
94	Die Sprache als Friedensökonomie	94
95	Die Sprache als Friedensökonomie	95
96	Die Sprache als Friedensökonomie	96
97	Die Sprache als Friedensökonomie	97
98	Die Sprache als Friedensökonomie	98
99	Die Sprache als Friedensökonomie	99
100	Die Sprache als Friedensökonomie	100

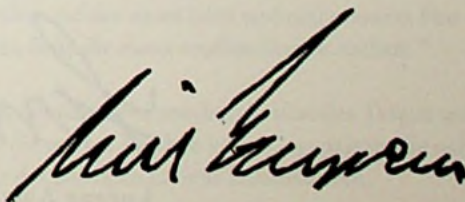
Grußwort des Oberbürgermeisters

Die älteste Schule unserer Stadt, das Gymnasium Petrinum, feiert ein denkwürdiges Jubiläum. Seit 550 Jahren besteht es als Schule, vor 150 Jahren verließen die ersten Abiturienten das Gymnasium. Es zeichnet Recklinghausen als bedeutende Schulstadt aus, daß sich in seinen Mauern über die Jahrhunderte hinweg eine solche Tradition bewahrt hat.

Der Weg von der anfänglichen Lateinschule über die Klosterschule, die Höhere Stadtschule und das Progymnasium bis hin zum Gymnasium war stets geprägt vom Bewußtsein unserer Kultur. Welchen Rang die Schule besaß, geht auch aus der Tatsache hervor, daß sie 1829 zu den wenigen anerkannten Vollanstalten Westfalens gehörte, deren es zu jener Zeit nur 10 gab. Es sei daran erinnert, daß altsprachliche Gymnasien damals jenes fundierte Wissen vermittelten, das erst den Zugang zu den geistigen Wissenschaften und Grundlagen des Abendlandes und damit Europas ermöglichte. Auch wenn sich die Struktur des Schulsystems inzwischen gewandelt und verbreitert hat, so werden die Alten Sprachen darin dennoch ihren berechtigten Platz behaupten.

Dies verdeutlicht der Erweiterungsbau, der jetzt für mehr als 8 Millionen Mark errichtet und im Jahre 1982 fertiggestellt sein wird. Die sich anschließende Renovierung des alten Gebäudes kostet zusätzlich 1 Million Mark. Danach wird das Gymnasium Petrinum über das moderne Raumprogramm einer zweizügigen Schule verfügen. Ein Beweis, wie sehr sich die Stadt Recklinghausen ihrer Verantwortung als Schulträger für alle Schulformen bewußt ist.

Im Namen aller Bürger gratuliere ich dem Gymnasium Petrinum sehr herzlich zu dem stolzen Jubiläum. Ich verbinde damit den Wunsch, die Schule möge auch künftig segensreich zum Wohle der Bürger wirken.



Erich Wolfram MdB
Oberbürgermeister

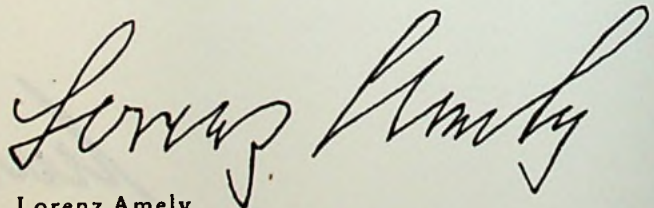
Grußwort des Oberstadtdirektors

Die Silhouette des Gymnasiums Petrinum in unserer Stadt kündigt von einer altherwürdigen Tradition. Recklinghausen kann stolz darauf sein, seit 550 Jahren diese Schule zu besitzen. Ein gutes Schicksal fügte es zudem, daß ein Doppeljubiläum gefeiert werden kann: Seit 150 Jahren besteht das Petrinum als Vollanstalt.

Als Schulträger ist sich die Stadt Recklinghausen der Bedeutung dieser Schule sehr wohl bewußt. Für jeden Bürger sichtbar, wurde mit einem Erweiterungsbau begonnen, der 8,5 Millionen Mark kosten und in drei Jahren fertiggestellt sein wird. Die sich daran anschließende Renovierung erfordert zusätzlich 1 Million Mark. Die mehr als 500 Schüler des Gymnasiums werden dann alle Vorteile eines modernen Raumprogramms einer zweizügigen Schule genießen können. Für die Stadtverwaltung darf ich mit Genugtuung vermerken, wie sorgfältig und vorausschauend hier von den beteiligten städtischen Ämtern geplant worden ist.

Damit wird dem Gymnasium Petrinum aber auch der Rang zugewiesen, der ihm zukommt. Aus der einstigen Lateinschule vor 550 Jahren ist bis in unsere Tage eine Bildungsstätte geworden, auf die keine Stadt, die ihre überregionale Bedeutung als Schulstadt bewahren will, verzichten kann. Am Petrinum ist seit altersher christlich-abendländisches Kulturgut vermittelt worden. Auf dieses Kulturgut bezieht sich auch heute noch europäisches Bewußtsein.

Die Schulleitung, die Lehrer und die Schüler beglückwünsche ich aufrichtig zu ihrem Jubiläum. Ich hoffe mit ihnen auf eine gedeihliche und der schulischen Tradition verpflichtete Zukunft.

A handwritten signature in black ink, reading 'Lorenz Amely'. The signature is fluid and cursive, with the first name 'Lorenz' and the last name 'Amely' clearly distinguishable.

Lorenz Amely
Oberstadtdirektor

Grußwort des Schulkollegiums Münster

Zur Feier seines 150jährigen Bestehens übermittle ich dem Gymnasium Petrinum herzliche Grüße.

Keine kulturschaffende Kraft gerät angesichts eines solchen Jubiläums mehr in den Blick als die Tradition; erst recht, wenn es sich um das Jubiläum eines altsprachlichen, wie man früher sagte: eines „humanistischen“ Gymnasiums handelt, das zudem als Schule schon länger als 550 Jahre besteht.

Unter Tradition verstehen wir das, was im Strom des geschichtlichen Wandels bleibt. Tradition ist allerdings kein endgültiger Bestand von Kulturgütern, die gleichsam abseits vom Gange der Geschichte niedergelegt und sichergestellt werden könnten.

Tradition, die diesen Namen verdient und nicht zur Restauration erstarrt ist, kann sich nur ereignen in immer neuen Formen von Renaissance – das Wort als Aktbegriff, nicht als Epochenbegriff verstanden.

Es ist kein Zufall, daß der Ursprung des Gymnasium Petrinum im 15. Jahrhundert liegt, in jener Epoche der Kunst- und Kulturgeschichte also, welche in Frankreich, Deutschland und Italien seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit dem französischen Wort renaissance bezeichnet zu werden pflegt.

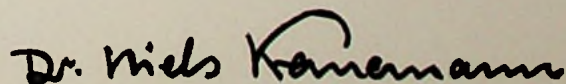
Es ist dies die Zeit, in der aus dem Wunsche, den Geist der Antike wieder aufleben zu lassen, das neuzeitliche Weltbild entstand; nicht als Kopie des antiken, sondern als seine lebendige „Wiedererwachsung“, wie Albrecht Dürer gesagt hat.

Zweige aus diesem Stamme eines christlichen Humanismus sind die niederrheinisch-westfälischen Schulen gewesen, zu denen auch die Recklinghäuser Schule zählte. Vom Schulmeister mit seinen Scholaren, den die Westerholter Urkunde aus dem Jahre 1421 erwähnt, bis zum Gymnasium Petrinum des Jahres 1979 gibt es eine zwar wechselvolle, oft auch leidvolle, aber immer kontinuierliche Entwicklung.

Vor 12 Jahren schrieb in der Zeitschrift „Das Petrinum“ (11/67) der damalige Vorsitzende der Vereinigung der ehemaligen Abiturienten des Gymnasium Petrinum, es gehe darum, „in der Polarität zwischen extremen . . . Reformansprüchen auf der einen Seite und orthodoxem Festhalten an ‚autoritären‘ Prinzipien auf der anderen Seite die aurea mediocritas zu suchen.“

Die aurea mediocritas des Horaz meint nicht Mittelmäßigkeit, sondern kraftvolles Tragen auf beiden Schultern. Tradition und Fortschritt sind für solches Denken keine Gegensätze, die sich ausschließen, sondern die zusammen das Ganze des geistigen Lebens konstituieren.

Ich wünsche dem Gymnasium Petrinum, daß es ihm auch in der Zukunft vergönnt sein möge, seine Schüler zu einer weltoffenen, auf die Gestaltung der Zukunft bedachten humanistischen Bildung zu führen.



Dr. Niels Kranemann

Leitender Regierungsschuldirektor

Grußwort des Schulpflegschaftsvorsitzenden

Das Petrinum feiert sein 550jähriges Bestehen als Schule und sein 150jähriges Bestehen als Gymnasium; es hat allen Grund, mit Stolz auf seine lange Geschichte zurückzublicken, mit Stolz insbesondere deshalb, weil es sich von Anfang an den Ruf erworben und bewahrt hat, eine Erziehungs- und Bildungsstätte hoher Qualität zu sein.

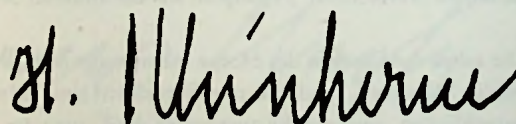
Die Schulpflegschaft als Vertretung der Elternschaft dieses Gymnasiums spricht dem Schulträger, dem Schulleiter, dem Lehrerkollegium und den Schülern zum Jubiläum ihre herzlichsten Glückwünsche aus und verbindet damit Dank und Anerkennung für die geleistete Arbeit.

Das Jubiläum fällt in eine Zeit, in der unser Erziehungs- und Bildungssystem vielfältigen und tiefgreifenden Veränderungsbestrebungen ausgesetzt ist. In einer solchen Zeit sind Beispiele bewährter Tradition von besonderer Bedeutung; das Gymnasium Petrinum ist ein solches Beispiel.

Wir hoffen und wünschen, daß diese Schule, eingedenk ihrer Tradition, zum Wohle und zum Nutzen ihrer Schüler und unserer Gesellschaft eine Stätte der Erziehung und Bildung bleibt und damit mehr als ein Ort vordergründiger Wissensvermittlung.

Wir wünschen dem Gymnasium Petrinum eine erfolgreiche und glückliche Zukunft.

Für die Schulpflegschaft

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'H. Kleinherne'.

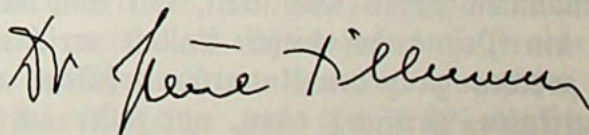
Herbert Kleinherne

Grußwort des Vorsitzenden der Vereinigung ehemaliger Pettriner

Zur 150-Jahr-Feier des Bestehens des Städtischen Gymnasiums Petrinum zu Recklinghausen möchte auch die Vereinigung ehemaliger Pettriner ihren Glückwunsch zum Ausdruck bringen.

Sie nimmt lebhaften Anteil am Leben und Geschehen ihrer früheren Schule. Sie hofft, daß trotz einiger Wandlung der gymnasialen Schulform der Geist des humanistischen Gymnasiums nicht untergeht. Er muß ja nicht unbedingt in der uns Älteren gewohnten Sprachenregelung Latein, Englisch (bzw. Französisch) und Griechisch allein zu finden sein. Aber er könnte wohl keinen Fortbestand darstellen, wenn Latein als Grundsprache der klassischen Bildung aufgegeben würde. — In einem Zeitpunkt, da Europa sich zu formieren beginnt, kann unser Volk und Vaterland nicht aus dem europäischen Bildungsrahmen ausbrechen. Das Interesse an der Erhaltung des klassischen Bildungsideals hat sich im Volksbegehren der Eltern im letzten Frühjahr deutlich gezeigt. — So bleibt zu hoffen, daß ein wenn auch gewandelter Schultyp das Erbe des seitherigen Humboldt-Schultyps in die moderne Zeit hinüberrettet.

Möge das Petrinum in diesem Sinne weiterleben und sich seiner 550jährigen Tradition stets bewußt bleiben.



Msgr. Dr. Paul Tillmann
Vorsitzender der Vereinigung ehemaliger Pettriner

Amts-Blatt

der

Königl. Regierung zu Münster.

Nro. 39.

Münster, den 27. September 1828.

Bekanntmachung des Königl. Provinzial-Schul-Kollegii.

312) Obwohl die, durch das hohe Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten bereits genehmigte, Erhebung des Progymnasii zu Recklinghausen zu einem vollständigen Gymnasio, mit dem Rechte, seine Schüler durch die gesetzliche Abiturienten Prüfung zur Universität zu entlassen, in Ermangelung eines Direktors noch nicht zur vollständigen Ausfuhrung gebracht werden kann, so wird dennoch, ebenfalls mit Genehmigung des genannten hohen Ministerii, mit dem Anfange des bevorstehenden Schuljahres die Prima bei dieser Anstalt errichtet werden. Die Schüler dieser Klasse werden ganz den Unterricht erhalten, welcher zur Vorbereitung für die Abiturienten-Prüfung dient, und sollte am Ende des nächsten Schuljahrs die Anstalt noch nicht das Recht der Entlassung durch eine eigene Abiturienten-Prüfungs-Kommission erhalten haben, so können diejenigen Schüler, welche zum Abgange reif sind, ihre Prüfung bei der hiesigen wissenschaftlichen Prüfungs-Kommission bestehen.

Errichtung einer Prima bei dem Progymnasium in Recklinghausen.
1161. S.

Münster, den 18. September 1828.

Amts-Blatt

der

Königl. Regierung zu Münster.

Nro. 44.

Münster, den 7. November 1829.

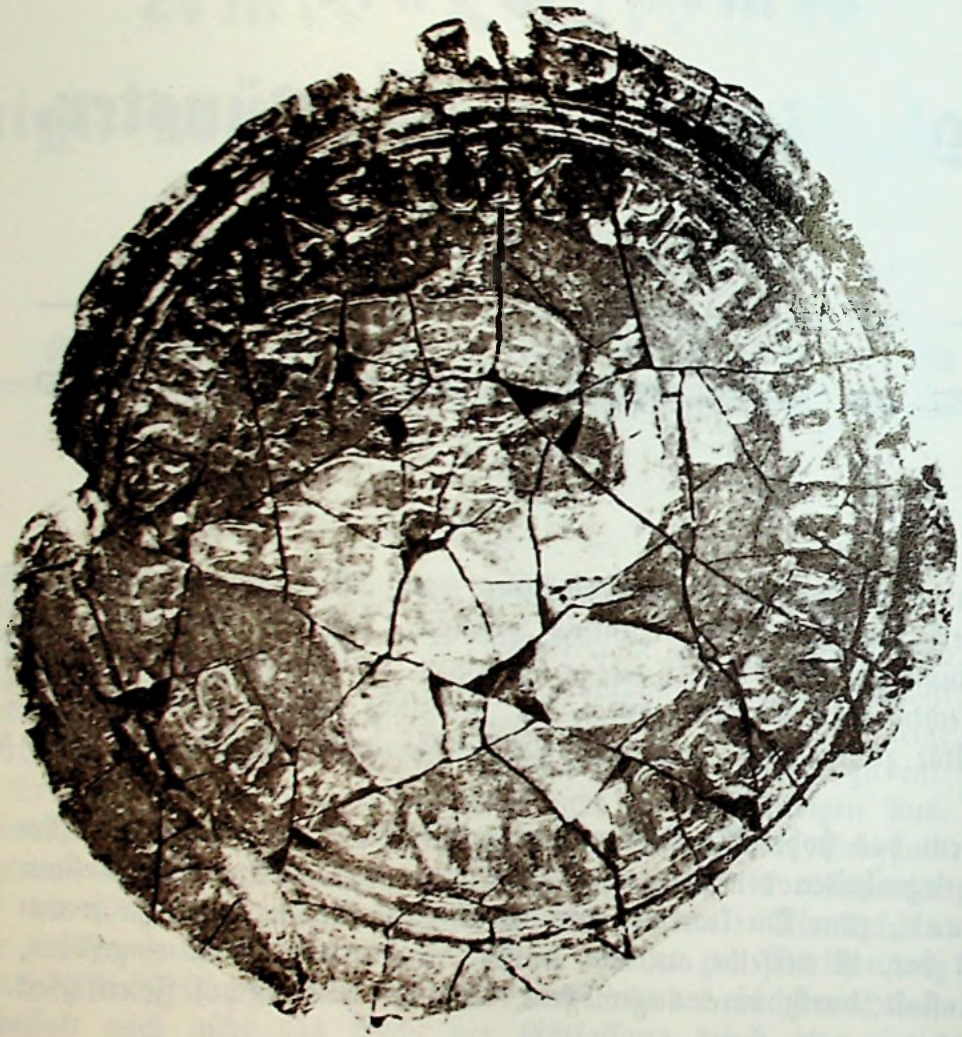
378) In Verfolg der Bekanntmachung vom 18. September v. J. wird hierdurch zur öffentlichen Kenntniß gebracht, daß die Erhebung des Progymnasiums zu Recklinghausen zu einem vollständigen Gymnasium mit dem Rechte, seine Schüler durch die gesetzliche Abiturienten-Prüfung zur Universität zu entlassen, nunmehr zur vollständigen Ausführung gediehen ist.

Erhebung
des Progym.
zu Reckling-
hausen zu ei-
nem vollstän-
digen Gym-
nasium betr.
1289. S.

Nachdem das hohe Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten den bisherigen Oberlehrer am hiesigen Gymnasium Dr. Wüllner, zum Direktor des neu errichteten Gymnasiums zu ernennen geruhet hat, ist derselbe am 20. d. M. in sein neues Amt eingeführt, und die Anstalt durch eine angemessene kirchliche und Schul-Feierlichkeit eröffnet worden.

Als ein bemerkenswerther Umstand ist dabei noch zu erwähnen, daß gerade im Herbst 1729 die Stadt Recklinghausen bei dem Churfürsten von Köln um das privilegium scholarum angehalten und dasselbe im Januar 1730 erhalten hat, so daß also die Schule jetzt zugleich ihr hundertjähriges Jubiläum feiern konnte.

Münster, den 28. Oktober 1829.



Siegel auf einer Urkunde aus dem Jahre 1841

Bewegung und Wandel – das Petrinum 1954-1979

von Josef Reike

Für jede Institution, die geschichtliches Bewußtsein pflegt und weiterzugeben versucht, gibt es hin und wieder besonderen Anlaß zum Innehalten, zur Rückschau und zu der Frage, was aus dem überkommenen Erbe geworden ist. Ein solches Innehalten – das Griechische hatte dafür den Begriff *ἐποχή* – verspricht Aufschluß über charakteristische Entwicklungen und Merkmale eines Zeitraums; dem zurückschauenden Blick stellen sich Voraussetzungen und Abläufe klarer dar; es wird deutlich, was zu Ende gegangen ist, was begonnen hat. Vielleicht wird der Betrachter von einer „Epoche“ im modernen Sinn des Wortes zu sprechen geneigt sein.

Im Jubiläumsjahr 1979 einen Rückblick auf die hinter uns liegenden 25 Jahre der innerschulischen Entwicklung am Gymnasium Petrinum vorzunehmen, soll im folgenden versucht werden. Für die Geschichte des Petrinums bis zum Jahre 1954 liegen sorgfältige und umfangreiche Darstellungen vor. Dr. Paul Verres hat in der Festschrift zur Fünfhundertjahrfeier die Geschichte der Schule von 1421 bis 1929 höchst lesenswert und in gültiger Form dargestellt. Diese Ausführungen sind auch in den Heften „Das Petrinum“, Nr. 10-12, greifbar. In der Festschrift „125 Jahre Gymnasium Petrinum“ (1954) wurde von Dr. Kurt Gaertner, Dr. Josef Sprenger und Anton Feische die Entwicklung der Schule bis zum Jahre 1954 nachgezeichnet.

In den fünfziger und sechziger Jahren verliefen Schulalltag und Unterrichtsgeschehen weitgehend in der Richtung, die die altsprachliche Tradition an unserer Schule vorgezeichnet hatte, und in den durch die Nachkriegsjahre geprägten Formen, die sich auch 1954 schon erkennen ließen. Insgesamt blieb die Schule in den gewohnten Bahnen, was Fächerkanon, Stundentafeln und Reifeprüfung, weitgehend auch was Lehrbücher und Lerninhalte, Unterrichtsstil und Anforderungen betraf. Erst die ausgehenden sechziger und die siebziger Jahre brachten dies alles in Bewegung.

In zweifacher Hinsicht sind in den sechziger Jahren speziell für das Petrinum Veränderungen angestrebt und durchgesetzt worden, für die die Initiative vorwiegend bei den Eltern lag. Nachdem die erstmalige Aufnahme von vier Mädchen zu Ostern 1963 – auf Antrag der Eltern und mit Sondergenehmigung des Schulkollegiums in Münster – den Bann gebrochen hatte, wurde die Schule seit 1963 in zunehmendem Maße auch von Mädchen besucht. Die anfängliche sog.

Koinstruktion wurde auf Wunsch der Schule selbst im Jahre 1974 endlich zur Koedukation erweitert, die fortan in voller Gleichberechtigung auch den Mädchen den Besuch des Petrinums ermöglichte. Die volle Zweizügigkeit (18 Klassen), die das Petrinum erstmals in seiner Geschichte im Schuljahr 1967/68 erreicht hatte, wurde in den folgenden Jahren und bis heute zu einem wesentlichen Teil durch die wachsende Zahl von Mädchen gesichert und erhalten. Im Jahre 1979 besucht die gleiche Zahl von Jungen wie vor 25 Jahren das Petrinum – genau 332 –, darüberhinaus jedoch 209 Mädchen. Über den pädagogischen Wert und die positive Bedeutung der inzwischen schon zu einer Selbstverständlichkeit gewordenen Koedukation zu sprechen, ist hier nicht der Ort. Im Jubiläumsjahr 1979 wird – das sei vermerkt – der letzte Rest altsprachlicher Tradition unserer Schule allein von vier Schülerinnen aufrechterhalten, die die schriftliche Abiturprüfung noch im Fach Latein (Leistungskurs) abgelegt haben.

Bei der zweiten Elterninitiative ging es um die Einführung eines romanischen Zweigs, d. h. um die Möglichkeit, als dritte Fremdsprache Französisch zu wählen. Der Antrag, so naheliegend und so bescheiden er aus heutiger Sicht war, erregte damals Aufsehen und führte zu heftigen Diskussionen. Vom Schuljahr 1969 an wurden schließlich am Petrinum Griechisch und Französisch zur Wahl als dritte Fremdsprache in Klasse 9 angeboten. Wie vorausszusehen war, hat diese Wahlfreiheit, die bald von der generellen Einführung eines Differenzierungsbereichs (s. u.) noch überholt wurde, sogleich zu einer deutlichen Reduzierung des Griechischunterrichts geführt. Jedoch kamen in den ersten Jahren nach 1969, solange die dritte Fremdsprache obligatorisch war, noch ansehnliche Griechischklassen zustande. 1969 wählten z. B. 26 Schüler der Stufe 9 Griechisch, 41 Französisch. Im Sommer 1974 entließ das Petrinum erstmals in seiner Geschichte Abiturienten, die nicht mehr mit Griechisch als Reifeprüfungsfach angetreten waren. Damit war in der Geschichte der Schule gewissermaßen eine Epoche zu Ende gegangen. Inzwischen zeichneten sich aber auf dem Felde der Schul- und Bildungspolitik schon so gewichtige und tiefgreifende Veränderungen ab, daß der partielle Verlust des Griechischen dagegen nicht mehr ins Gewicht fiel.

Schon in den späten fünfziger Jahren waren deutlich Bestrebungen erkennbar geworden, das Schulwesen insgesamt bewußter an den Bedürfnissen der Gesellschaft und in Richtung auf die Zukunft zu orientieren. Der von dem Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen erarbeitete „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ von 1959, der solche Forderungen aufstellte, blieb zwar zunächst

noch ohne konkrete Wirkungen, aber er hat die Entwicklung beeinflußt, die bis zu den heutigen Veränderungen geführt hat. Schon in die Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 wurde die Anregung des Rahmenplans aufgenommen, daß die Primen „nach den Prinzipien der Stoff- und Fächerbeschränkung neu gestaltet werden“ sollten. Für den Primaner am Gymnasium Petrinum änderte sich damals freilich noch nicht viel. Die Zahl der Pflichtfächer war auf neun und die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden auf 30 herabgesetzt. Er konnte jetzt zwischen Kunst und Musik, zwischen Biologie, Physik und Chemie wählen. Pflichtfächer blieben an unserer Schule Deutsch, Mathematik, Latein, Griechisch (die Fächer der schriftlichen Reifeprüfung), Gemeinschaftskunde (Geschichte, Erdkunde, Philosophie), Religion und Sport. Als freiwillige Unterrichtsveranstaltungen konnten Französisch und Hebräisch gewählt werden. Der Lehrermangel machte damals allerdings selbst diese bescheidenen Ansätze zu einer Wahl durch die Schüler zum Teil illusorisch. – Im Bereich der Unter- und Mittelstufe traten – abgesehen von der Verlegung des Beginns der dritten Fremdsprache von U III nach O III (1966) – bis 1972 keine wesentlichen Veränderungen ein.

Erst im Jahre 1972 setzte eine Reform großen Stils ein, in deren Verlauf die Gymnasien nicht nur in Nordrhein-Westfalen, sondern in der gesamten Bundesrepublik ihren Typencharakter verloren haben.

Der erste Schritt war eine Reform der Sekundarstufe I (früher Unter- und Mittelstufe). Sie betraf im wesentlichen eine Umverteilung des Stundenvolumens, das bestimmte Fächer bzw. Fächergruppen bisher gehabt hatten. Auf Kosten des Fremdsprachenunterrichts und des Sports, die jeweils ein Viertel ihres Volumens einbüßten, wurden der Stundenanteil des Lernbereichs Gesellschaftslehre (Geschichte, Erdkunde, Politik) um 21 % und der des Lernbereichs Naturwissenschaften um 35 % vermehrt. Das Beispiel der Alten Sprachen mag den Quantitätsverlust verdeutlichen. In den sechs Klassen der Unter- und Mittelstufe hatte Latein bis 1972 eine Wochenstundenzahl von 7, 7, 5, 6, 4, 4 Stunden; seit 1972 sind es nur noch 5, 5, 4, 4, 3, 3 Stunden. Dem Griechischen (oder Französischen) standen bis 1972 in den Klassen 9 und 10 sieben bzw. sechs Wochenstunden zur Verfügung, seit 1972 sind es je 4. Dazu kommt noch die Möglichkeit, auf die dritte Fremdsprache ganz zu verzichten. Denn in einem Differenzierungsbereich (Wahlpflichtbereich) von vier Stunden werden in den Klassen 9 und 10 jetzt neben der dritten Fremdsprache auch zweistündige Kurse in anderen Fächern angeboten, die als Aufbau- oder Ergänzungskurse definiert sind. Von ihnen muß der Schüler zwei wählen, wenn er die dritte Fremdsprache vermeiden will. Minder-

leistungen im Differenzierungsbereich bleiben in Klasse 9 bei der Versetzung unberücksichtigt. Die Einführung des Differenzierungsbereichs soll „dem Schüler . . . helfen, seine Interessen- und Begabungsschwerpunkte zu fördern oder zu erproben, um ihn dadurch wahlfähiger und wahl sicherer zu machen für individuelle Schullaufbahnen in der Sekundarstufe II“ (Erlaß des Kultusministers zur Enttypisierung der Mittelstufe vom 19. 4. 72).

Im laufenden Schuljahr 1978/79 ist am Petrinum in den Stufen 9 und 10 wie folgt gewählt worden:

Stufe 9	
Gesamtzahl (männl./weibl.)	61 (38/23)
Französisch	26 (16/10)
Griechisch	12 (7/ 5)
Mathematik + Englisch (Aufbaukurse)	23 (15/ 8)
Stufe 10	
Gesamtzahl	54 (27/27)
Französisch	23 (9/14)
Griechisch	7 (3/ 4)
Deutsch + Englisch (Aufbaukurse)	24 (15/ 9)

In Stufe 9 verzichten also bereits 38 % der Schüler auf die dritte Fremdsprache; in Stufe 10, wo die Zensuren versetzungsrelevant werden, sind es sogar 44 % (bei den Jungen 55 %, bei den Mädchen 33 %).

Mit dem Ende der Mittelstufe beendet zudem die überwiegende Zahl der Schüler unseres Gymnasiums den Unterricht in der ersten Fremdsprache, Latein. Ein Abschluß mit der Note „ausreichend“ am Ende der Klasse 10 gewährleistet die Bescheinigung des Großen Latinums auf dem Abiturzeugnis. Aber mit diesem Hinweis greife ich bereits der Darstellung der Oberstufenreform vor.

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung der ausgehenden sechziger Jahre wurde es allen verantwortlich an der Schule Beteiligten immer klarer erkennbar, daß eine neue Konzeption der Bildungsarbeit auf der Oberstufe unumgänglich war. Die Spannungen und Unruhen, die damals – nicht nur bei uns in Deutschland – von den Universitäten ausgingen, erfaßten bald auch die Oberstufen der Gymnasien und führten neben Rebellion um ihrer selbst willen auch zu leidenschaftlichen und oft unbequemen Fragen nach dem Sinn und der Berechtigung vorgefundener Wertmaßstäbe, gesellschaftlicher Normen und Realitäten. Die äußerst negative Haltung vieler Schüler gegenüber einem als grundsätzlich autoritär und repressiv angesehenen Schul- und Bildungswesen machte den Schulalltag zu dieser Zeit mühevoll; Lernunwilligkeit und Leistungsverweigerung nahmen strapaziöse Formen an. Daß diese Entwicklung zum

Nachdenken provozierte und Motivanalyse verlangte, ergab sich zwangsläufig. Eine Lösung der Probleme ließ sich nur erhoffen in Richtung auf ein höheres Maß an Selbstbestimmung und Verantwortung, als es das Schulwesen der Vergangenheit Heranwachsenden ermöglicht hatte.

Als unsere Versuche, am Petrinum durch behutsame und organische Veränderungen gewandeltem Schülerbewußtsein Rechnung zu tragen – es sollte statt der dritten Fremdsprache Englisch oder Physik als schriftliches Reifeprüfungsfach gewählt werden können – noch im Stadium der organisatorischen und curricularen Vorbereitungen waren, wurde 1972 vom Kultusminister allen Schulen die Möglichkeit geboten, eine Übergangsstudentenafel zu übernehmen, die als Vorstufe zu der von der Kultusministerkonferenz (KMK) vorbereiteten großen Reform der Oberstufe gedacht war. Das Petrinum entschied sich für die Annahme dieser Übergangsregelung. Sie galt für die Abiturjahrgänge 1974 und 1975. Die wichtigste Änderung bestand für unsere Schule darin, daß nun auch Englisch, das bisher in Klasse 11 abgeschlossen wurde, weitergeführt und als schriftliches Reifeprüfungsfach gewählt werden konnte. Die vier Fächer der schriftlichen Reifeprüfung waren wie bisher Deutsch, Mathematik und zwei Fremdsprachen, deren Auswahl jetzt aber erstmalig dem Schüler freistand. Es wurde sowohl die traditionelle altsprachliche Kombination gewählt als auch die rein neusprachliche als auch die Kombination aus einer alten und einer modernen Sprache. Von 99 Abiturienten der beiden Jahrgänge erhielten 79 ein neusprachliches, 20 ein altsprachliches Reifezeugnis. Die vier Reifeprüfungsfächer hatten – auch das war neu – ab Klasse 12 im individuellen Stundenplan des Schülers verschiedene Gewichtigkeit: In zwei Fächern wählte er sechsstündige, in zwei Fächern dreistündige Kurse. Die Kooperation zwischen den vier innerstädtischen Gymnasien – beruhend auf der gemeinsamen Teilnahme an der Vorlaufphase des Kollegschulversuchs Recklinghausen¹⁾ – wurde damals erstmalig erprobt und ermöglichte die Erfüllung fast aller individuellen Wünsche; das Petrinum allein hätte wegen der verhältnismäßig geringen Schülerzahl seinen Schülern nur begrenzte Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten bieten können.

Inzwischen bereiteten sich die nachfolgenden Jahrgänge schon auf eine ganz neue Art von Abitur vor; seit 1976 wird am Petrinum die Abiturprüfung – nicht mehr „Reifeprüfung“ – nach der Ordnung der Abiturprüfung an den Gymnasien mit neugestalteter Oberstufe (KMK) abgelegt.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) hatte, nach ersten Schritten in der Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 (s. o.), dann in den Stuttgarter Empfehlungen von 1961, im Jahre 1972 den „Entwurf einer Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ beschlossen. Nach den dort aufgestellten Prinzipien hat sich die Reform bis heute vollzogen, einige Modifizierungen sind durch die „Lübecker Vereinbarungen“ vom Dezember 1977 eingetreten.

Durch die KMK-Reform wird die Organisationsform der Gymnasien geändert. Während sie sich vorher nach Typen unterschieden und insgesamt durch Jahrgangsklassen und einen verbindlichen Fächerkanon gekennzeichnet waren, kann sich nach dem neuen Modell der Oberstufenschüler stärker nach Neigung und Begabung orientieren und seine individuellen Interessenschwerpunkte selbst festlegen. Enttypisierung und Unterricht im Kurssystem ermöglichen eine Differenzierung der Lernangebote und damit eine breite Wahlmöglichkeit für die Schüler.

War früher mit der Wahl der Schule durch die Eltern des Zehnjährigen bereits das Bildungsangebot der betreffenden Schule als Ganzes im voraus gewählt, so ist das heute nicht mehr der Fall. An einem altsprachlichen Gymnasium wie dem Petrinum lag vom Tag der Reform an die Entscheidung über die Fortsetzung der altsprachlichen Tradition in den Händen der Schüler und der Eltern. Latein und Griechisch stehen im Bildungsangebot der Schule weiterhin zur Verfügung; der Schüler entscheidet, ob er sie wählen will; Kurse kommen dann zustande, wenn sich genügend Schüler mit der gleichen Interessenlage finden. Von den 213 Petrinern und Petrinerinnen der vier Abiturjahrgänge 1976-1979 haben nur noch 25 Latein unter ihren Abiturfächern aufzuweisen. Im Fach Griechisch gab es keine Kurse mehr. Im laufenden Schuljahr verzeichnet das Fach Latein wieder einen leichten Anstieg: 17 Teilnehmer in Stufe 11.

Bei der Kurswahl sind bestimmte Bedingungen zu beachten. Um eine gewisse gemeinsame und nicht zu enge Grundbildung zu sichern, müssen im individuellen Stundenplan pflichtmäßig Kurse in Deutsch, einer Fremdsprache, Kunst oder Musik, Mathematik, Religionslehre und Sport belegt werden. Je ein Fach der Gesellschaftswissenschaften und der Naturwissenschaften ist durchgehend zu belegen. Damit wird gewährleistet, daß Grundanforderungen in allen drei großen Aufgabenfeldern erfüllt werden, die als das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld (I), das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld (II) und das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld (III) definiert sind. Leistungsschwerpunkte werden durch

¹⁾In der Kollegschule wird eine Verbindung von allgemein- und berufsbildendem Lernen angestrebt.

die Wahl von zwei sechsstündigen Leistungskursen gesetzt (die Grundkurse sind in der Regel dreistündig). Für die Wahl der Leistungsfächer gilt die Bedingung, daß das 1. Leistungsfach eine aus der Sekundarstufe I fortgeführte Fremdsprache, Mathematik oder eine Naturwissenschaft sein muß. Durch die vier Abiturfächer, die kontinuierlich zu belegen sind,

müssen die drei genannten Aufgabenfelder abgedeckt sein. In einer heutigen Jahrgangsstufe 13 wären, da eine Reihe von Pflichtbedingungen am Ende der Stufe 12 erfüllt sein können, etwa folgende Kombinationen von Fächern (als extreme Möglichkeiten!) realisierbar:

	Schüler 1	Schüler 2	Schüler 3 ^{*)}	
Leistungskurs	Latein	Mathematik	Biologie	1. schriftliches Abiturfach
Leistungskurs	Griechisch	Physik	Kunst	2. schriftliches Abiturfach
Grundkurs	Mathematik	Latein	Religion	3. schriftliches Abiturfach
Grundkurs	Geschichte	Geschichte	Soziologie	4. mündliches Abiturfach
Grundkurs	Deutsch	Biologie	Erziehungswissenschaft	
Grundkurs	Physik	Chemie	Musik	
Grundkurs	Englisch	Deutsch	Rechtskunde	
Grundkurs	bis 13.1 Sport/ Erdkunde	bis 13.1 Sport/ Informatik	bis 13.1 Sport/ Wirtschaftswissenschaft	

^{*)} Ab Schuljahr 1978/79 gilt, daß unter den 4 Abiturfächern Deutsch oder Mathematik oder eine Fremdsprache sein muß.

Um einen anschaulichen Überblick über die Möglichkeiten und Bedingungen einer individuellen Schullaufbahn zu geben, füge ich zwei Tabellen aus der Informationsschrift für die Schüler bei, die vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen für das Schuljahr 1978/79 herausgegeben wurde.

Ein endgültiges Urteil über die reformierte Oberstufe zu fällen, dürfte zum gegenwärtigen Zeitpunkt verfrüht und voreilig sein. Zu erkennen ist freilich, daß die Reform nicht nur Probleme gelöst, sondern auch neue geschaffen hat. Als negativ wird der Verlust des Klassenverbandes empfunden, da nun der frühere soziale Bezugspunkt fehlt und gewisse gruppenspezifische Prozesse weniger erfolgreich sind. Die relativ kleinen und überschaubaren Jahrgangsstufen vermögen am Petrinum diese Schwierigkeit ein wenig auszugleichen. Auch bei wechselnder Kurszusammensetzung stehen sich die Schüler nicht so fremd und isoliert gegenüber, wie das bei großen und Mammutschulen oft der Fall ist.

Eine weitere negative Seite ist der Verlust eines straffen und kontinuierlichen Stundenplans für den einzelnen Schüler. Der Unterricht, der sich an manchen Tagen von 8 bis 18 Uhr erstreckt, ist gewöhnlich mit Freistunden durchsetzt, die wegen fehlender räumlicher Voraussetzungen kaum intensiv für eigene Arbeit genutzt werden können. Dank der Kooperation der vier innerstädtischen Gymnasien sind wir in Recklinghausen allerdings in der Lage, die Belastung der Schüler durch allzu extensive Stundenpläne in Grenzen zu halten. Der Verlust der kontinuierlichen Unterrichtsarbeit am Vormittag und des dem privaten Studium und Interesse zur Ver-

Übersicht über die Mindestbedingungen in den Jahrgangsstufen 11, 12/13

Fach	Jahrgangsstufe						Aufgabenfeld
	1. Hj.	2. Hj.	1. Hj.	2. Hj.	1. Hj.	2. Hj.	
Deutsch	3	3	3	3	—	—	I
eine aus der Sek.-Stufe I fortgeführte Fremdsprache	3	3	3	3	—	—	I
Kunst oder Musik	3	3	3	3	—	—	I
Gesellschaftswiss. Fach	3	3	3	3	3	3	II
Mathematik	3	3	3	3	—	—	III
eine Naturwissenschaft	3	3	3	3	3	3	III
Religionslehre	2	3	3	3	—	—	—
Sport	2	3	3	3	3	—	—

Beispiel einer Schullaufbahn, die in der Jahrgangsstufe 11 das Programm der Jahrgangsstufen 12 und 13 vorbereitet und die Bedingungen der Pflichtkurse und der Fächerwahl für die Abiturprüfung erfüllt.

Fach	Jahrgangsstufen						Aufgabenfeld	erfüllte Bedingungen in 12/13:
	11		12		13			
	1.	2.	1.	2.	1.	2.		
1. Abiturfach Englisch (Leistungsfach) (schriftl./ggf. mdl. Prüfung)	3	6	6	6	6	6	I.	Pflichtkurse in der Fremdsprache durch das Leistungsfach erfüllt. Pflichtkurse in Deutsch durch das Leistungsfach erfüllt.
2. Abiturfach Deutsch (Leistungsfach) (schriftl./ggf. mdl. Prüfung)	3	6	6	6	6	6	I	Ein Leistungsfach muß eine aus der Sek. I fortgeführte Fremdsprache oder Mathematik oder eine Naturw. sein. Aufgabenfeld I durch ein Abiturfach erfüllt
3. Abiturfach: Chemie (schriftl./ggf. mdl. Prüfung)	3	3	3	3	3	3	III	Pflichtkurse in Naturw. erfüllt. Aufgabenfeld III durch ein Abiturfach erfüllt
4. Abiturfach: Geschichte (nur mdl. Prüfung)	3	3	3	3	3	3	II	Aufgabenfeld II durch ein Abiturfach erfüllt. Pflichtkurse in Gesellsch.-Wiss. erfüllt. ²
Mathematik	3	3	3	3	—	—	III	Pflichtkurse erfüllt.
Kunst	3	3	3	3	—	—	I	Pflichtkurse erfüllt.
Sport	2	3	3	3	3	—	—	Pflichtkurse erfüllt.
Religionslehre ¹	2	3	3	3	—	—	—	Pflichtkurse erfüllt.
noch freie Wochenstunden	9	—	—	—	9	12	—	
Mindestwochenstundenzahl	31	30	30	30	30	30	—	

fügung stehenden Nachmittags ist möglicherweise einer der Gründe dafür, daß in den Jahren seit Einführung der Reform an unserer Schule keine selbständigen wissenschaftlichen Hausarbeiten von Schülern mehr vorgelegt worden sind, wie wir sie früher öfter erhielten und mit dem aus der Dr. Carl-Still-Stiftung hervorgegangenen Still-Preis auszeichnen konnten.

Ein anderer Grund mag in einem gewissen Leistungsdruck gesehen werden, der schon mit dem Eintritt in die Stufe 12 beginnt. Da alle Leistungen vom Beginn der Stufe 12 an in die Abiturwertung eingehen, lassen sich keine „schöpferischen Pausen“ in einen oder anderen Fach mehr einlegen, die in früheren Zeiten durch einen Endspurt wieder wettgemacht werden konnten. Die Klage, daß der Kampf um die Punkte (in die die Leistungsnoten umgesetzt werden) das soziale Klima innerhalb der Kurse spürbar belastet, ist in den letzten Jahren oft erhoben worden. Es scheint mir jedoch nicht gerechtfertigt, dies als eine negative Seite der Reform

verbuchen zu wollen. Bedauerlicherweise fielen und fallen die ersten Jahre der Reform in die Zeit einer harten Diktatur des Numerus clausus beim Zugang zu den Universitäten. Eine Entfaltung der Reform ohne diesen Druck hätte der Leistungsbewertung keinen anderen Rang eingeräumt, als sie ihn von jeher im Schulsystem hatte.

Ein Gebiet, auf dem die Reform noch in den Anfängen steckt, ist das der Curricula, der Lehrpläne, der neuen oder neu aufzuarbeitenden Unterrichtsinhalte. Die Gleichwertigkeit aller Fächer auf der Basis ihrer Wissenschaftlichkeit ist bisher zunächst eine eindrucksvolle bildungspolitische Setzung. Im curricularen Bereich wie in der Praxis wird der Vollzug die Mühe und die Lernprozesse vieler Jahre erfordern.

Auf unsicherem Boden steht die Reform auch dort noch, wo es um die Frage des Konsensus darüber geht, was allgemeine Bildung ausmacht und welche Inhalte ihr zuzuordnen sind.

Was unter Hochschulreife zu verstehen ist, bleibt weiter in der Diskussion. Vorauszusetzen ist allerdings ein Mindestkonsens in bezug auf den Auftrag, den das Gymnasium hat: Die angebotenen Fächer so zu unterrichten, daß der Schüler studierfähig die Schule verläßt; er muß nicht nur einen verfügbaren Fundus von Kenntnissen erworben, sondern vor allem gelernt haben, an exemplarischen Inhalten Methoden wissenschaftlichen Arbeitens anzuwenden und sie zu reflektieren.

Für den Schüler hat die Reform vorwiegend positive Aspekte. Die Möglichkeit, selbständig und verantwortlich Entscheidungen zu treffen, kommt einem tiefen Bedürfnis der heute heranwachsenden jungen Generation entgegen. Der psychologische Wert liegt nicht nur in der weit besseren Motivation für die Arbeit selbst, sondern im Gewinn eines – wenn auch nur kleinen – zusätzlichen Freiheitsraumes. Durch die Möglichkeit, nach Begabung und Interesse individuelle Schwerpunkte seines Bildungsgangs zu bestimmen, sieht er sich selbst als Subjekt seines persönlichen Bildungsprozesses ernstgenommen. Wenn er legitimerweise höheren Ansprüchen dort ausweichen kann, wo er seine Schwächen erkennt, wird er sich andererseits gefordert fühlen, höhere Ansprüche dort zu erfüllen, wo er Begabung und Fähigkeit einsetzen kann. Die Abiturdurchschnittsnote ist seit Einführung der Reform an unserer Schule von 3,1 auf 2,6 gestiegen. In den Abiturprüfungen gewinnt man nicht den Eindruck, daß dabei Niveauverlust im Spiel ist (auch heute gibt es Nichtzulassungen und Nichtbestehen der Prüfung). Der Schüler von heute, stärker als früher auch an der Auswahl von Unterrichtsgegenständen und -methoden mitbeteiligt, nicht mehr nur auf den Lehrer fixiert, sondern auch mit der Erfahrung sozialer Lernformen ausgestattet, nimmt die Schule, so wie sie heute ist, ernst und fühlt sich in höherem Maße an ihr beteiligt, als es die starre Organisation der früheren Oberstufe der Mehrzahl der Schüler ermöglicht hat.

Daß die Reform – oder die Zeit überhaupt – auch anderes oder sogar mehr als frühere Zeiten vom Lehrer verlangt, sei hier nur am Rande gestreift. Auch in seiner neuen Form wird das Gymnasium wesentlich geprägt von den Lehrern, die an ihm unterrichten. Von ihrer Kreativität und ihrem Mut, neue Wege zu gehen, wird das Gelingen der zukünftigen Schule abhängen.

Beim Rückblick auf fünfundzwanzig Jahre wird uns bewußt, wie sehr sich diese Zeitspanne von der vorausgehenden ersten Hälfte unseres Jahrhunderts unterscheidet. Es war eine kontinuierliche Friedenszeit, in der wir uns den Aufgaben der Besinnung und Erneuerung, der Bewahrung und der notwendigen Veränderung haben widmen können. Aber nicht nur das. Es waren auch die Jahrzehnte, in denen in der Bundesrepublik Deutschland eine freiheitliche und soziale Gesellschaftsordnung aufgebaut wurde und sich festigen konnte. Für viele Bürger unseres Landes hat sich der Begriff Demokratie in diesen Jahrzehnten mehr und mehr mit lebendigen Vorstellungen gefüllt. Der Freiheitsraum des Bürgers wurde größer, Demokratisierung und Individualisierung im Sinne einer bewußten Achtung der Rechte des einzelnen nahmen zu, Mitbestimmung verwirklichte sich in vielen Bereichen. Diese Entwicklung hat auch auf die Schule ihre Wirkung gehabt. Immer mehr hat sie sich einer großen und für die Entfaltung und Sicherung demokratischen Bewußtseins überaus wichtigen Aufgabe geöffnet: Demokratie nicht nur als Begriff zu vermitteln, sondern als Prinzip und Form des Zusammenlebens auch in ihrem eigenen Bereich einzuüben. Unter diesem Aspekt müssen Wandel und Reform in der Schule verstanden werden. In diese Richtung – auf mehr Mitbestimmung und Beteiligung – zielt auch das am 1. 8. 1978 in Kraft getretene Schulmitwirkungsgesetz.

Zum erstenmal hat sich im laufenden Schuljahr die Schulkonferenz konstituiert. Sie besteht am Petrinum aus 24 Mitgliedern, den gewählten Vertretern der Lehrer (12), der Eltern (6) und der Schüler (6). Als oberstes Beratungsorgan mit Entscheidungsbefugnis in wichtigen Angelegenheiten der Schule wird die Schulkonferenz auf die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule einwirken können.

Das Petrinum stellt sich in seinem Jubiläumsjahr – das ist klar geworden – in der Tat als ein in vieler Hinsicht gewandeltes Gymnasium dar. Daß es ein lebendiges Gymnasium mit Traditionsbewußtsein geblieben ist, beweisen die vielfältigen Aktivitäten zu seinem Jubiläum.

Die Entwicklung des Gymnasium Petrinum – Eine Untersuchung des Zahlenmaterials –

von Theodor Möllers

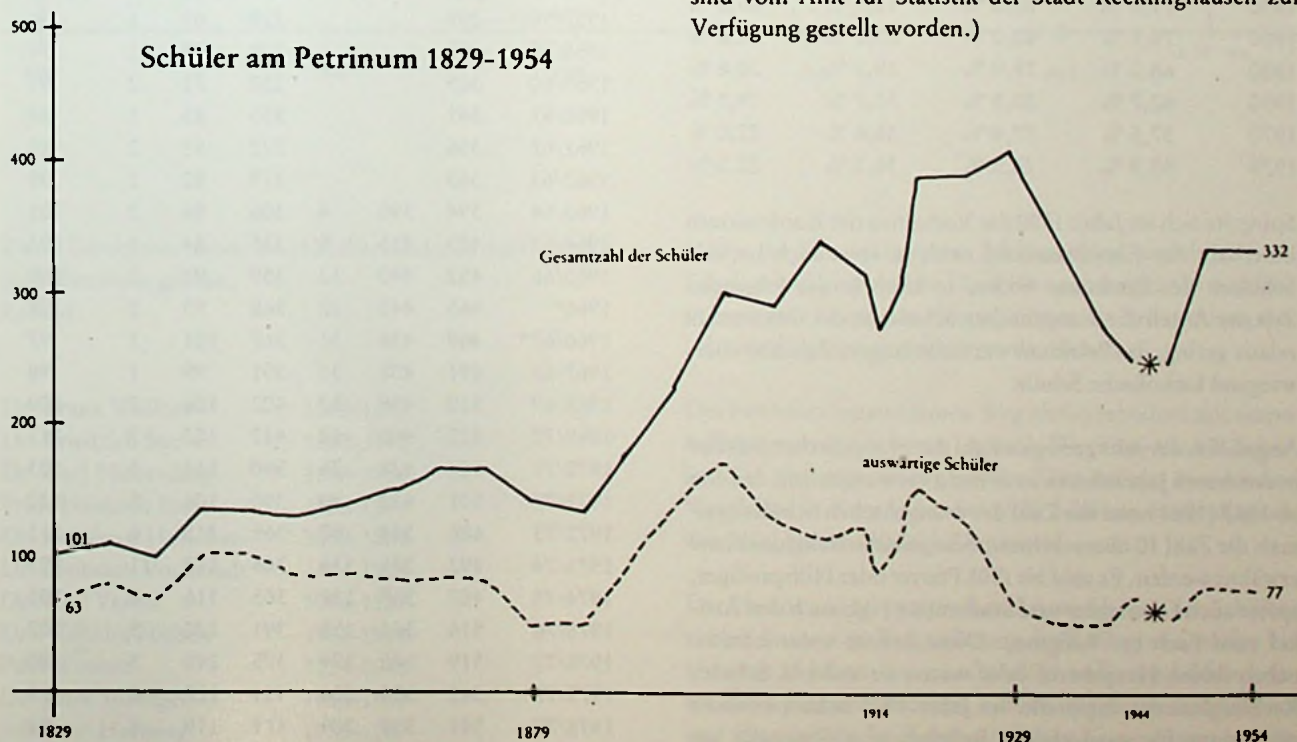
Die „Festschrift zur Fünfhundertjahrfeier des Städtischen Gymnasiums zu Recklinghausen“ aus dem Jahre 1929 sowie die Jubiläumsschrift „125 Jahre Gymnasium Petrinum“ aus dem Jahre 1954 geben einen fast lückenlosen Überblick über die Schülerzahlen und die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums seit 1829. Sie dienen u. a. als Quelle für die Zeit vor 1954.

Vor der Darstellung der Entwicklung der letzten 25 Jahre dürfte ein Rückblick in die fernere Vergangenheit angeraten sein, zumal den meisten Lesern die oben erwähnten Schriften nicht zugänglich sind.

Als vor 150 Jahren aus dem Progymnasium das Gymnasium entstand, zählte Recklinghausen ungefähr 3000 Einwohner (1828: 2904; 1830: 3135). Da aus einer so kleinen Stadt nicht genügend Schüler kamen, hatte der Schulvorstand durch eine „Bekanntmachung“ in der Umgebung werbend auf die Schule aufmerksam gemacht. Von den 101 Schülern im Jahre

1829 stammten nur 38 aus Recklinghausen. Das Einzugsgebiet der Schule war groß; da es 1829 in ganz Westfalen nur elf Gymnasien gab (in Münster, Hamm, Paderborn, Coesfeld, Herford, Bielefeld, Dortmund, Soest, Arnsberg, Minden und Recklinghausen), kamen die Schüler des Petrinums von weither, sogar aus dem Rheinland. Schüler aus den Kreisen Jülich, Moers, Geldern oder Rees waren keine Seltenheit. Den hohen Anteil der auswärtigen „Studenten“ – so nannten die Recklinghäuser Bürger damals die Petriner – an der Gesamtschülerzahl verdeutlichen folgende Zahlen: z. B. 1829: 62,4 %; 1832: 73,9 %; 1847: 72,7 %; 1860: 57,9 %; 1879: 35,5 %; 1910: 34,9 %. Mit dem Entstehen weiterer Gymnasien in Westfalen nahm die Zahl der auswärtigen Schüler zusehends ab. Zwischen 1860 und 1910 entstanden allein in den Nachbarstädten Bochum, Dortmund, Dorsten, Gelsenkirchen, Herne und Gladbeck 23 neue Gymnasien, doppelt so viele wie es 1829 in ganz Westfalen gegeben hat.

Die Gründung des Hittorfgyrnasiums vor genau 75 Jahren fällt auch in diese Zeit; diese Neugründung trug der seit etwa 1880 rasch steigenden Einwohnerzahl Recklinghausens Rechnung (1880: 7296 Einwohner; 1905: 44149 Einwohner). Das Marie-Curie-Gymnasium (1916) und das Freiherr-vom-Stein-Gymnasium (1923) sind spätere Gründungen; das Theodor-Heuss-Gymnasium entstand 1965, als Recklinghausen 130728 Einwohner hatte. (Die Einwohnerzahlen sind vom Amt für Statistik der Stadt Recklinghausen zur Verfügung gestellt worden.)



* Verlegung der Schule (Klassen 5-8) nach Bayern im Rahmen der Kinderlandverschickung.

Wie hoch der Anteil der katholischen bzw. evangelischen Christen an der Gesamtbevölkerung Recklinghausens im Jahre 1829 war, läßt sich aufgrund fehlender Unterlagen nicht sagen; die Entwicklung seit 1890 läßt sich jedoch verfolgen: Der Anteil der evangelischen Christen an der Einwohnerzahl stieg von knapp 19 % im Jahre 1890 auf rund 36 % am 1. 12. 1978. Der Anteil der katholischen Bevölkerung sank von ca. 80 % auf 54 % der Gesamtbevölkerung im gleichen Zeitraum. Dieses Verhältnis der Konfessionen spiegelte sich nicht immer in gleichem Maße in den Schülerzahlen des Petrinums wider; im Gründungsjahr 1829 besuchten 100 Katholiken und ein Schüler jüdischen Glaubens das Petrinum (diese Religion war im Jahre 1892 mit 5,2 % der gesamten Schülerschaft vertreten, dem höchsten Anteil überhaupt). In den ersten 20 Jahren des Bestehens hatte das Petrinum bis zu 8 evangelische Schüler; in manchen Jahren bestand die Schülerschaft nur aus Katholiken. Einige Zahlen mögen das Verhältnis der Konfessionen zueinander verdeutlichen (ab 1890 ist ein Vergleich mit den Einwohnerzahlen möglich):

Jahr	katholische		evangelische	
	Einwohner	Schüler	Einwohner	Schüler
1829		99,0 %		
1859		94,3 %		4,3 %
1879		80,9 %		17,0 %
1890	79,9 %	80,6 %	18,9 %	16,8 %
1910	76,1 %	80,0 %	23,0 %	16,6 %
1930	68,0 %	78,9 %	28,2 %	20,6 %
1950	62,7 %	80,5 %	32,7 %	19,1 %
1970	57,5 %	77,4 %	38,6 %	22,0 %
1978	53,9 %	76,5 %	36,3 %	22,0 %

Spiegelte sich im Jahre 1890 das Verhältnis der Konfessionen innerhalb der Einwohnerzahl noch in etwa auch bei den Schülern des Petrinums wider, so blieb in der folgenden Zeit der Anteil der evangelischen Schüler an der Gesamtzahl relativ gering; das Petrinum war noch längere Zeit eine überwiegend katholische Schule.

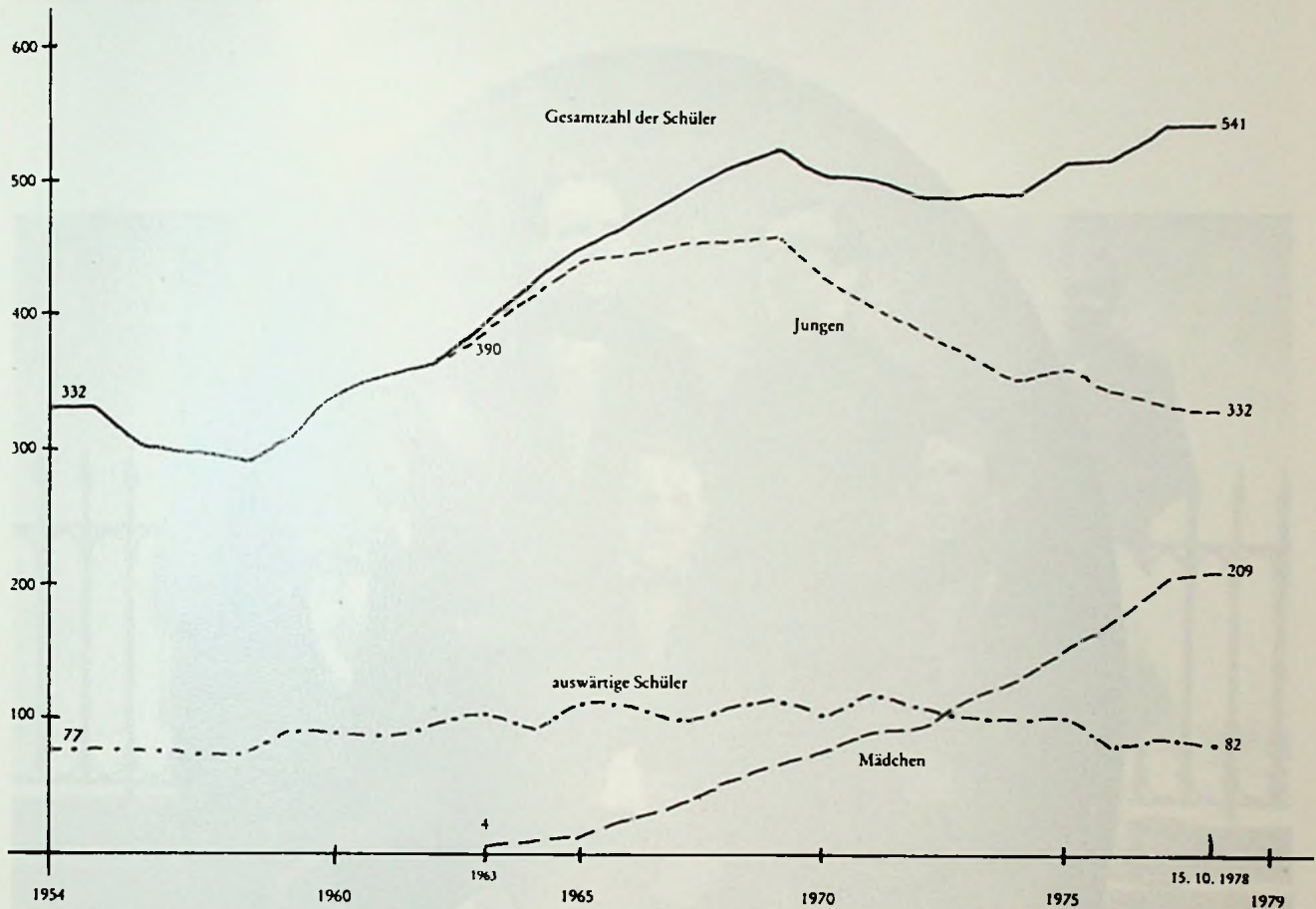
Angesichts der sehr geringen Zahl der evangelischen Schüler in den ersten Jahrzehnten ist es nicht verwunderlich, daß erst ab 1862 (1861 hatte die Zahl der evangelischen Schüler erstmals die Zahl 10 überschritten) evangelische Religionslehrer erwähnt werden. Es sind bis 1905 Pfarrer oder Hilfsprediger, später auch Oberlehrer und Studienräte (vgl. auch den Artikel zum Fach ev. Religion). Diese Lehrer unterrichteten neben ihrem Hauptberuf oder waren an anderen Schulen Recklinghausens angestellt. Im Jahre 1971 bekam erstmals ein Lehrer für evangelische Religion eine Planstelle am Gymnasium Petrinum.

Die graphische Darstellung verdeutlicht die Entwicklung der Schülerzahlen in den letzten 25 Jahren. Ende der 50er Jahre sank die Schülerzahl kurzzeitig unter 300, von da ab stieg sie an, überschritt im Schuljahr 1968/69 erstmals die Zahl 500 und erreichte im Jahre 1977/78 mit 542 Schülern den bisherigen Höchststand. Der deutliche Anstieg der Schülerzahlen in den letzten 15 Jahren ist unter anderem besonders darauf zurückzuführen, daß am Petrinum seit dem Schuljahr 1963/64 auch Mädchen aufgenommen werden; waren es in den ersten 3 Schuljahren nur 4, dann 8, darauf 12 Mädchen insgesamt, so sind es heute bereits 209, ein Anteil von 38,6 %. Seit 10 Jahren nimmt die Zahl der Jungen deutlich ab; ohne Mädchen wäre das Petrinum nur noch eine einzügige Schule; die 332 Jungen heute entsprechen genau der Gesamtschülerzahl von 332 vor 25 Jahren. Auch besuchen immer weniger Auswärtige das Petrinum; 1955/56: 23,7 %; heute noch 15,2 %, die vorwiegend aus den Nachbarstädten Oer-Erkenschwick (39,0 % der Auswärtigen), Herten (25,6 %) und Marl (20,7 %) kommen; die Anzahl der Schüler aus anderen Städten ist gering (Datteln: 3; Castrop-Rauxel: 2; Haltern: 2; Gelsenkirchen-Buer: 1; Herne 1).

Schuljahr	gesamt	m	w	kath.	ev.	sonstige	auswärtige
1954/55	332			264	68	—	77
1955/56	329			264	63	2	78
1956/57	300			241	58	1	77
1957/58	299			229	69	1	76
1958/59	293			224	68	1	74
1959/60	305			232	71	2	91
1960/61	341			255	85	1	88
1961/62	356			272	82	2	85
1962/63	363			279	82	2	95
1963/64	394	390	4	306	86	2	101
1964/65	423	415	8	335	84	4	93
1965/66	452	440	12	359	91	2	109
1966*	465	443	22	368	95	2	108
1966/67*	469	438	31	367	101	1	97
1967/68	491	458	33	391	99	1	98
1968/69	510	458	52	402	106	2	109
1969/70	522	460	62	412	107	3	117
1970/71	504	428	76	390	111	3	103
1971/72	501	412	89	390	106	5	120
1972/73	486	394	92	365	115	6	111
1973/74	492	376	116	364	117	11	103
1974/75	487	357	130	365	116	6	101
1975/76	516	361	155	391	120	5	102
1976/77	519	345	174	375	141	3	80
1977/78	542	338	204	414	122	6	88
1978/79	541	332	209	414	119	8	82

*Kurzschuljahre

Schüler am Petrinum 1954-1978



Zwölf Direktoren haben die 150 Jahre hindurch das Gymnasium Petrinum geleitet.
Es sind:

Dr. Franz Wüllner	1829-1832
Dr. Friedrich Stieve	1832-1842
Dr. Karl Nieberding	1843-1856
Prof. Heinrich Bone	1856-1859
Dr. Bernhard Hölscher	1859-1884
Dr. Heinrich Vockeradt	1884-1905
Dr. Paul Verres	1906-1931
Dr. Wilhelm Hülsen	1931-1934
Paul Wenner	1934-1945
Dr. Josef Sprenger	1945-1953
Johannes Hartweg	1953-1967
Josef Reike	seit 1967

Mußte die Entwicklung der Schülerzahlen vornehmlich an Tabellen und graphischen Darstellungen aufgezeigt werden, so kann eine Folge von Photographien die Entwicklung des Lehrerkollegiums zusätzlich verdeutlichen.

Das Petrinum begann seinen Weg als Gymnasium mit einem Kollegium von 7 Lehrern (einschl. Direktor) bei 101 Schülern; – das gegenwärtig größte Gymnasium Nordrhein-Westfalens in Kerpen hat bei 1988 Schülern ein Kollegium von 110 Lehrern (einschl. Direktor).

Die Photos zeigen entsprechend dem Anstieg der Schülerzahlen eine stetige Vergrößerung des Kollegiums, wobei bis vor etwa 15 Jahren fast ausschließlich voll ausgebildete Lehrer das Kollegium bildeten, Lehrer, die durch ihre Studien und Examina die laufbahnrechtlichen Voraussetzungen für den Beruf des Gymnasiallehrers mitbrachten.



Lehrerkollegium 1862

Dr. Stelkens	Baek	Uedinck
Hohoff	Dr. Caspers	Püning



Lehrerkollegium 1897

Flegel	Vockeradt	Urtzt	Wildermann	Holle	Wörmann
Schäfer	Huckestein	Mummenhoff	Stern		
Pernhorst	Krekeler	Kalthoff			



Lehrerkollegium 1929

v. Darl	Voßmann	Hertkens	Sprenger	Prein	Weiß	Dorider	Linge	Funke	Löhner	Hülsen
		Matz	Pennings	Leichter	Verres	Gaertner	Rensing	Göcke		



Lehrerkollegium 1931.

Matz	Voßmann	v. Darl	Hertkens	Funke
Dr. Prein	Linge	Dr. Weiß	Löhner	Dr. Dorider
Dr. Gaertner	Dr. Hülsen	Dr. Sprenger		
Göcke	Dr. Pennings	Dr. Verres	Rensing	Leichter



Lehrerkollegium 1952

Referendare (Namen nicht mehr bekannt)

Feische	Buller	Domann	Klagges	Grothe	Dolezich	Engelberg	Adloff	Bentfeld		
			Sandkühler	Dr. Sprenger	Dr. Marx	Hoffmann	Trottenberg	Dr. Göllmann	Schneider	



Lehrerkollegium 1955

Klagges	Klauke	Engelberg	Dr. Marx	Dolezich	Bentfeld	Grothe	Dr. Raters	Kloppenburg	Ziegenfuß
	Buller	Dr. Göllmann	Feische	Hartweg	Sandkühler	Hoffmann	Schneider		



Lehrerkollegium 1966

Voßhenrich	Wiese	Oeing-Hanhoff	Dr. Gartmann	Dr. Raters	Dr. Sprenger	Möllers
Friese	Alder	Ziegenfuß	Buller	Jablonski	Klagges	Engelberg
Dr. Marx	Grothe	Dr. Göllmann	Hartweg	Feische	Hoffmann	Dolezich
						Bentfeld



Lehrerkollegium 1969

Hintere Reihe von links:

Rosenbaum Fries Wiese Conrads Oeing-Hanhoff Schulte-Althoff Voßhenrich Stein Redeker Marx Ziegenfuß
Jünemann Möllers Klagges Dr. Gartmann Stallmann

Untere Reihe von links:

Demming Dr. Raters Bentfeld Dr. Marx Reike Feische Grothe Schneider Buller Jablonski



Lehrerkollegium 1979

Demming	Konarski	Schulte-Coerne	Pieper	Barkmeyer	Wiese	Thomas	Rohde	Kindler	Redeker
Kaschel	Happ	Böcker	Friese	Conrads	Stein	Ziegenfuß	Narath	Hotchkiss	Seifert
					Dr. Franke	Polte			
Oeing-Hanhoff	Ahrens	Zangerle	Möllers	Reike	Schmitz	Dr. Hänßle	Hellemanns	Bentfeld	
Es fehlen:									
Gebhardt	Riemer	Schürmann	Schulz						

Seit 1954 haben unterrichtet bzw. unterrichten folgende hauptamtliche und hauptberufliche Lehrerinnen und Lehrer:

Name	an der Schule tätig	danach
Josef Domann	1931-1954	3. 1. 1976 verstorben
Hubert Trottenberg	1933-1954	3. 5. 1954 verstorben
Dr. Wilhelm Marx	1936-1971	im Ruhestand (Recklinghausen)
Anton Feische	1939-1971	stellv. Schulleiter im Ruhestand (Hamm)
Paul Engelberg	1946-1968	19. 4. 1968 verstorben
Heinrich Sandkühler	1947-1958	20. 8. 1959 verstorben
Johannes Hartweg	1947-1951 und 1953-1967	Schulleiter; 26. 8. 1972 verstorben
Bernhard Buller	1948-1975	im Ruhestand (Recklinghausen)
Dr. Carl Göllmann	1948-1967	im Ruhestand (Lüdinghausen)
August Hoffmann	1948-1968	11. 1. 1968 verstorben
Werner Schneider	1948-1975	im Ruhestand (Recklinghausen)
Anton Bentfeld	1950-1971	9. 2. 1971 verstorben
Norbert Dolezich	1950-1971	im Ruhestand (Recklinghausen)
Hubert Klagges	1950-1975	im Ruhestand (Recklinghausen)
Ferdinand Grothe	1951-1969	im Ruhestand (Recklinghausen)
Dr. August Raters	1952-1974	im Ruhestand (Recklinghausen)
Carl Kloppenburg	1953-1954	Gymnasium Johanneum Ostbevern
Gerhard Klauke	1954	Franz-Stock-Gymnasium Arnsberg – Neheim-Hüsten
Gerhard Ziegenfuß	seit 1954	
Siegfried Jablonski	1955-1977	im Ruhestand (Oer-Erkenschwick)
Alois Alder	1955-1969	Leiter der Bischöfl. Friedensschule Münster
Dr. Wolfgang Marcus	1956-1957	im Hochschuldienst
Bernhard Voßhenrich	seit 1958	
Dietlinde Geck	1960-1965	Pestalozzi-Gymnasium Herne
Josef Naber	1960-1962	Werner-v.-Siemens-Gymnasium Gronau
Edith Schieke	1961-1962	Verbleib unbekannt
Dr. Burkhard Sprenger	1962-1967	Leiter des Gymnasium Remigianum Borken
Christa-Maria Bach	1962	Annette-v.-Droste-Hülshoff-Gymnasium Münster
Otto Wiese	1962-1964	Verbleib unbekannt
Ernst Feil	1962	Verbleib unbekannt
Wolfgang Bittner	1962-1965	Einstein-Gymnasium Rheda-Wiedenbrück
Dr. Georg Gartmann	1963-1971	stellv. Leiter des Bezirksamts Recklinghausen
Anna Hoffmann	1963-1974	im Ruhestand (Recklinghausen)
Otto Stallmann	1963-1970	Gesamtschule Gelsenkirchen-Buer
Gerhard Oeing-Hanhoff	seit 1964	
Theodor Möllers	seit 1964	
Hans-Friedrich Wedemeyer	1964-1965	Gymnasium Burgsteinfurt
Christa Dierkes	1964-1967	Hannover
Joachim Frieze	seit 1965	
Hans Wiese	seit 1965	
Marie-Luise Jünemann	seit 1966	
Dr. Hans Paffhausen	1967-1971	Vatikan
Dr. Franz-Josef Schulte-Althoff	1967-1970	Universität Münster
Vera Zangerle	seit 1967	
Hans-Heinrich Demming	seit 1967	
Josef Reike	seit 1967	

Name	an der Schule tätig	danach
Klaus Rosenbaum	1968-1975	Goethe-Gymnasium Dortmund
Helmut Stein	seit 1968	
Ortwin Redeker	seit 1969	
James Hotchkiss	seit 1969	
Karlfried Conrads	seit 1969	
Ulrich Töns	1969-1970	Overb. Kolleg Münster
Theo B. Schulte-Coerne	seit 1969	
Heinz-Jürgen Schürmann	1970-1975	Bezirksseminar Recklinghausen
Günter Palmes	1970-1971	Verbleib unbekannt
Heinz Withake	1971-1974	Generalvikariat Münster
Karl-Josef Elbers	1971-1974	Bert-Brecht-Gymnasium Dortmund
Barbara Jussen	1971-1973	Beisenkamp-Gymnasium Hanım
Matthias Schuster	1972-1973	Leibniz-Schule Remscheid
Wolfgang Konarski	seit 1972	
Heinz Winter	1972-1973	Freiherr-v.-Stein-Gymnasium Recklinghausen
Klaus Klawonn	1973-1974	Universität Dortmund
Volkmar Patzig	1973-1974	München
Hans-Rainer Schröder	1974-1975	Gymnasium Kinderhaus
Josef Verstege	1974-1976	Ratsgymnasium Münster
Manfred Marx	1974-1978	Freiherr-v.-Stein-Gymnasium Bochum
Achim Rose	1974-1975	Hamburg
Franz Kreilkamp	1975-1978	Nordkirchen
Karl-Werner Jestädt	1975-1976	Gymnasium Ibbenbüren
Josef Böcker	seit 1975	
Renate Schmitz	seit 1975	
Karl-Friedrich Hillesheim	1975-1976	Schulkollegium Münster
Jürgen Grannemann	1976	Schiller-Gymnasium Dortmund
Peter Pieper	seit 1976	
Peter Kaschel	seit 1976	
Maria-Anna Barkmeyer	seit 1976	
Heribert Discher	1976	Gymnasium Wanne Herne – Wanne-Eickel
Herbert Fresenius	1976	Walburgis-Gymnasium Menden
Hans-Jörg Himmeröder	1976	Freiherr-v.-Stein-Gymnasium Recklinghausen
Werner Kehne	1976	Brackweder Gymnasium Bielefeld
Ludger Ahrens	seit 1976	
Peter Thomas	seit 1977	
Wolfgang Rohde	seit 1977	
Irmgard Mentrup	1977-1978	Gymnasium Haan
Heribert Seifert	seit 1977	
Raimund Happ	seit 1977	
Heinrich Schumacher	1977	Referendar im Bezirks-Seminar Dortmund II
Burkhard Müller	1977	Marie-Curie-Gymnasium Recklinghausen
Wolfgang Kindler	seit 1978	
Merve Narath	seit 1978	
Werner Köhne	1978	Referendar im Bezirks-Seminar Recklinghausen

Ende der 60er Jahre setzte eine Entwicklung ein, die die Kollegien allgemein und auch das des Petrinums zahlenmäßig in einem Maße anwachsen ließ, das in keinem Verhältnis zur Entwicklung der Schülerzahlen stand; zur Behebung des Lehrermangels wurde durch entsprechende Erlasse die Möglichkeit geschaffen, auch Pensionäre, Studenten, Akademiker und Nichtakademiker unter bestimmten Voraussetzungen mit begrenzter Stundenzahl Unterricht erteilen zu lassen. Den Höhepunkt dieser Entwicklung kann das Kollegium von 1976 veranschaulichen: Bei einer errechneten Sollzahl von 32,8 Stellen unterrichteten zu dieser Zeit 50 Lehrer am Gymnasium Petrinum, von denen nur 24 hauptamtlich und hauptberuflich tätig waren; unter den anderen, die den Unterrichtsbedarf decken halfen, waren angehende Kollegen ohne Ausbildungsplatz im Studienseminar, Studenten, Studienreferendare, Diplomchemiker, Chemiker, Pfarrer und andere. Inzwischen ist das Kollegium wieder etwas kleiner geworden: Trotz einer seit 1976 noch leicht gestiegenen Schülerzahl und einem errechneten Lehrersoll von 31,8 Stellen unterrichten gegenwärtig „nur“ noch 37 Lehrer am Petrinum, davon 28 hauptamtlich bzw. hauptberuflich (mit 12 oder mehr Wochenstunden).

Eine Darstellung der Lehrer- und Schülerzahlen am Petrinum sollte nicht beendet werden, ohne auf eine Entwicklung aufmerksam zu machen, die bei aller Eigenständigkeit der einzelnen Gymnasien die Grenzen untereinander ein wenig fließender gemacht hat: Die Kooperation der vier innerstädtischen Gymnasien Recklinghausens in der Sekundarstufe II (Obersekunda bis Oberprima), die einen Lehrer – und vor allem Schüleraustausch zwischen den vier Gymnasien beinhaltet. Ein Kooperationskurs wird in der Regel dann eingerichtet, wenn an einer Schule die Zahl der Schüler, die ein bestimmtes Fach gewählt haben, für die Einrichtung eines Kurses zu gering ist; diese Situation tritt wegen der geringen Schülerzahl am Petrinum recht häufig ein. Diese sogenannten Koopkurse finden in der Regel an der Schule statt, die den Lehrer stellt; in solchen Kursen können Schüler zweier, dreier oder sogar aller vier beteiligten Gymnasien unterrichtet werden, letzteres vor allem in Fächern, die im alten Fächerkanon nicht vertreten waren, wie z. B. Niederländisch, Italienisch, Informatik oder Technologie.

Diese Kooperation ist zu sehen auf dem Hintergrund der besonders seit 1972 beginnenden Reformen in der Oberstufe. Die anfänglich noch spärlichen Kooperationsversuche mit einzelnen Schulen wurden ab 1973 erheblich erweitert im Rahmen der KMK-Reform und des in Recklinghausen laufenden Kollegsulversuches; zeitweilig waren auch die kaufmännischen Schulen am Kuniberg in diese Kooperation einbezogen. Auch nach Reduzierung des Kollegsulver-

Lehrerkollegium im Schuljahr 1978/79

	an der Schule seit dem
1. OStD Josef Reike (Schulleiter)	6. 11. 1967
2. StD Theodor Möllers (stellv. Schulleiter)	1. 4. 1964
3. StD Gerhard Ziegenfuß	1. 4. 1954
4. StD Gerhard Oeing-Hanhoff	1. 4. 1964
5. StD Bernhard Voßhenrich	1. 11. 1958
6. StD Hans-Heinrich Demming	1. 8. 1967
7. StD Karlfried Conrads	1. 2. 1969
8. StD Theo B. Schulte-Coerne	1. 8. 1969
9. OStR Hans Wiese	1. 4. 1965
10. OStR Joachim Friese	1. 4. 1965
11. OStR Ortwin Redeker	25. 4. 1969
12. OStR Helmut Stein	1. 8. 1968
13. OStR Wolfgang Konarski	1. 8. 1972
14. OStR' Marie-Luise Jünemann	1. 12. 1966
15. StR Josef Böcker	1. 2. 1975
16. StR Friedrich Pieper	1. 2. 1976
17. StR' Renate Schmitz	1. 8. 1975
18. StR Wolfgang Rohde	1. 2. 1977
19. StR Heribert Seifert	1. 2. 1977
20. StR Peter Thomas	1. 2. 1977
21. StR' Merve Narath	1. 8. 1978
22. StR z. A. Peter Kaschel	1. 2. 1976
23. StR' z. A. Maria-Anna Barkmeyer	1. 8. 1976
24. StR z. A. Raimund Happ	1. 9. 1977
25. StR z. A. Wolfgang Kindler	1. 3. 1978
26. Dipl. Sportlehrerin Vera Zangerle	1. 8. 1967
27. L. i. A. James Hotchkiss	1. 8. 1969
28. L. i. A. Ludger Ahrens	20. 9. 1976
29. StD Heinz-Jürgen Schürmann	1. 2. 1970
30. Dipl. Chemiker Dr. Peter Hänßle	16. 8. 1971
31. Past. Ass. Wilhelm Riemer	9. 9. 1974
32. Kaplan Dr. Siegfried Franke	14. 8. 1978
33. Nb.L. Hildegard Bentfeld	16. 8. 1971
34. Nb.L. Hans Gebhardt	10. 11. 1975
35. Nb.L. Ursula Hellemanns	10. 11. 1975
36. Ing. grad. Arnold Polte	1. 2. 1974
37. Nb.L. Josef Schulz	16. 10. 1978

suches ist die Kooperation unter den vier Gymnasien in fast gleichem Umfang fortgeführt worden; eine Übersicht kann verdeutlichen, in welchem Maße das Petrinum an der Kooperation beteiligt ist:

Jahrgangsstufe 11 (Obersekunda) – 41 Schüler		
	gesamt	davon Koopkurse
Leistungskurse:	15	14
Grundkurse :	27	15
Jahrgangsstufe 12 (Unterprima) – 48 Schüler		
Leistungskurse:	20	18
Grundkurse :	25	15
Jahrgangsstufe 13 (Oberprima) – 58 Schüler		
Leistungskurse:	17	16
Grundkurse :	25	11

Je nach Wahl ihrer Fächer sind die einzelnen Schüler nicht gleichermaßen in die Kooperation einbezogen; einige wenige haben wie früher ihren gesamten Unterricht am Petrinum und bei Lehrern vom Petrinum, in einigen Kursen allerdings zusammen mit Schülern anderer Gymnasien; andere haben einen oder mehrere Kurse an den Kooperationsschulen; es gibt aber auch einige, die als Schüler des Petrinums den überwiegenden Teil ihres Unterrichts an anderen Schulen erteilt bekommen; so hat ein Schüler der jetzigen Jahrgangsstufe 11 rund 60 % seiner Wochenstunden am Hittorfgymnasium

und eine Schülerin derselben Jahrgangsstufe hat 50 % ihres Unterrichts nicht am Petrinum und zwar verteilt auf alle drei Kooperationsschulen. Bei dieser Schülerin bringt es der Stundenplan mit sich, daß sie an einem Tag der Woche an drei verschiedenen Schulen Unterricht hat.

Daß die Kooperation mit Nachteilen verbunden ist – z. B. vielfacher Ortswechsel, Verlust der Bezugsgruppen, unterschiedliche unterrichtliche Voraussetzungen aus der Sekundarstufe I, organisatorische Schwierigkeiten, – liegt auf der Hand. Andererseits besteht aber ihr Vorteil darin, daß den Schülern der beteiligten Gymnasien im Rahmen der Wahlmöglichkeiten nach dem KMK-Modell ein großes Angebot an Fächern und Kursen gemacht werden kann, aus dem sie relativ weitgehend ihren Neigungen entsprechend wählen können; da in Neigungsfächern oft auch bessere Zensuren erreicht werden, verbessert die Kooperation letztlich über eine bessere Durchschnittsnote im Abitur die Aussicht auf einen Studienplatz. Daß das Petrinum, will es seinen Schülern ein mit größeren Schulen vergleichbares Angebot an Fächern machen, wegen der geringen Schülerzahl besonders auf Kooperation angewiesen ist, ist unbestritten.



Schulhof (noch ohne Pausenüberdachung)

Zum
Jubiläum
gratuliert
herzlichst
Ihre



Gegründet 1831 als Wochenblatt für den Kreis Recklinghausen

Abitur gestern und heute

Vorbemerkungen

Feiert man ein Jubiläum – und sind es gar 150 Jahre – so ist man geneigt, seinen Blick mit Stolz auf die erreichten Leistungen zurückzulenken. Leicht sieht man dabei die Vergangenheit in verklärendem Licht. Doch worauf ist Stolz berechtigt? (Sicherlich nicht einfach auf eine lange Liste erfolgreicher Abiturienten!) Und wer ist überhaupt dazu berechtigt? (Sicherlich nicht nur die zufälligen Lehrer, Schüler und Eltern von heute!)

Eineinhalb Jahrhunderte sind im Petrinum Abiturienten ausgebildet worden, die sich jeweils zu ihrer Zeit mit dem ihnen vermittelten schulischen Rüstzeug bewähren mußten. Somit ist unser Jubiläum ein berechtigter Anlaß, sich mit dem auseinanderzusetzen, was Schule damals und heute bedeutete und bedeutet. Die einzelnen Fachkonferenzen unserer Schule haben deshalb versucht, die Zielrichtung ihres Faches darzustellen und es – soweit möglich – in seiner geschichtlichen Entwicklung zu verfolgen. Dabei ist als Grundzug aller Untersuchungen Schule als dynamischer Prozeß deutlich hervorgetreten: „Abitur heute“ zeigt sich als eine Antwort auf die sich ständig verändernden Verhältnisse in der Welt und leitet sich ab aus den vielen Stationen des „Abi-

turs gestern“. Vielleicht feiert man ein „historisches Jubiläum“ dann in der richtigen Weise, wenn man ein Verständnis für die Wurzeln des heutigen Schulalltags sucht.

Die folgenden Artikel haben zugleich den Sinn, allen Interessierten, besonders den jetzigen und ehemaligen Schülern, einen Einblick in die Fächer zu geben, die heute auf dem Petrinum Abiturfächer sein können. An den einzelnen Beiträgen haben alle Fachkollegen und auch Schüler mitgewirkt und in mitunter mühsamer Kleinarbeit Material gesichtet und ausgewertet.

Die künstlerischen Fächer (Kunst und Musik) sind nicht aufgeführt. Leider haben wir in diesem Bereich zur Zeit keine hauptamtliche Fachkraft, ein hoffentlich bald behobener Zustand! Ferner besteht für unsere Schüler neben den dargestellten Fächern die Möglichkeit, an den Kooperationsschulen folgende Kurse zu belegen, die in den nachstehenden Darlegungen nicht berücksichtigt werden: Italienisch, Niederländisch, Informatik und Technik.

Karlfried Conrads

„Emanzipation“ und „Wissenschaftlichkeit“ als pädagogische Leitideen für den Unterricht

Zum Wandel der Unterrichtsdidaktik
von Heinz-Jürgen Schürmann

„Emanzipation“ und „Wissenschaftlichkeit“ werden heute häufig in undifferenzierter Weise neben Begriffen wie „Demokratisierung“, „Partizipation“, „Chancengleichheit“, „Integration“ in pädagogischen Diskussionen als Schlagworte benutzt. Auf diese Weise mißraten sie leicht zu hohlen Phrasen. Die Begriffe, die als Leitformeln der Bildungsreform wesentlich der letzten zehn Jahre ausgegeben wurden, bleiben verschwommen und leisten dann keinen Beitrag für die Bedürfnisse unterrichtlicher Praxis. Die entscheidenden Fehler in der Verwendung obengenannter Begriffe entspringen der Tatsache, daß sie aus ihrem gesellschaftlich-politischen Kontext herausgelöst und auf wenige technokratische Maßnahmen reduziert werden (vgl. dazu R. Kirchhof, Zur Verwirklichung der pädagogischen Forderungen „Emanzipation“ und „Wissenschaftlichkeit“ im Unterricht). Gerade aber die Pädagogik der letzten Jahre ist stark von gesellschaftskritischen Positionen beeinflusst, was beobachtbar wird in der häufig leidenschaftlich geführten Diskussion um die Neuordnung des Ausbildungssystems bis hin zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung. Im Zusammenhang mit diesen Prozessen rücken die Begriffe „Emanzipation“ und „Wissenschaftlichkeit“ oder „Wissenschaftsorientiertheit der Lehr- und Lernprozesse“ als Ausdruck ideologie- und gesellschaftskritischer Positionen immer stärker in den Richtzielen der schulischen Lehrpläne und Curricula in den Vordergrund.

Was meint nun der Begriff „Emanzipation“ als eine Aussage über pädagogische Zielsetzung? *„Immer wenn von ‚Emanzipation‘ gesprochen wird, geht es um Aufhebung menschlicher Fremdbestimmung“* (W. Lempert, Zum Begriff der Emanzipation). In dieser Definition erscheint Emanzipation als negativer Begriff im Sinne von Verringerung von Abhängigkeiten, ihm fehlt also zunächst das konstruktive Prinzip. Die Frage, wie sich die Aufhebung menschlicher Fremdbestimmung vollzieht, muß beantwortet werden. Dieses ist die eigentlich pädagogische Frage. Bei der Beantwortung des Problems läßt sich zweierlei aufzeigen: Einerseits ist der Mensch ein Teil eines gesellschaftlichen Gefüges, das von ihm die Fähigkeit zur Integration, zur Einbettung in die Gesellschaft fordert, andererseits ist der Mensch Individuum, welches die Entwicklung einer eigenen Identität, einer eige-

nen Persönlichkeitsstruktur verlangt. Soziales Lernen und Individualisierung müssen also gleichzeitig eingeleitet werden. (Vgl. Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, S. 86 f.: *„Der Lernprozeß wird zu einem Gruppenlernprozeß. Hierher gehört, daß Schüler gemeinsam an einem Experiment oder Projekt arbeiten, arbeitsteiliges Lernen erlernen, soziale Rollen ausüben, Regeln des Zusammenarbeitens und Zusammenlebens aufstellen, Konflikte aushaltbar und austragbar machen, sich in sachliche Diskussion als einen Lernprozeß eigener Art einüben.“*) Emanzipation ist folglich der Prozeß, in dem der Einzelne diesen scheinbaren Widerspruch handelnd aufzulösen lernt. Diesem Ziel muß die pädagogische Praxis entsprechen. Beobachtbar wird deshalb im Raum Schule immer mehr eine Strategie von Unterricht, die mit dem Begriff „schülerzentriert“ (A. C. Wagner) beschrieben werden kann. Unter Einsatz unterschiedlicher unterrichtlicher Sozialformen (Partner-, Gruppenarbeit, Gruppenunterricht) und unter Berücksichtigung arbeitsunterrichtlicher Verfahren (nicht „Mitteilung“, sondern Erarbeitung von Erkenntnissen) soll der Heranwachsende zu einem selbständigen und selbstverantwortlichen Handeln erzogen werden.

Dieses Verfahren muß begriffen werden als ein kontinuierlicher Prozeß, in dem der Raum für Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit sich zunehmend öffnet. (Vgl. Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe, 1978, S. 3: *„Die allgemeinen Ziele der gymnasialen Oberstufe ergeben sich aus der Feststellung der Vereinbarung, daß in der Schule die individuellen Bedürfnisse der Lernenden und die Ansprüche der Gesellschaft zu ihrem Recht kommen müssen. Ein wesentliches Ziel der Erziehung ist somit Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung.“*) Die Zielvorstellung „Emanzipation“ wirkt sich aber nicht nur auf die Methoden, sondern auch auf die Inhalte und ihre Aufbereitung aus. Das leitet über zu der Frage: Was meint der Begriff Wissenschaftlichkeit oder Wissenschaftsorientiertheit der Lehr- und Lernprozesse? Die Forderung *„In keinem Unterricht darf gelehrt werden, was wissenschaftlich unhaltbar und falsch ist“* (Blankertz) ist sicher heute unbestritten. Damit wird Wissenschaftlichkeit als ein den Unterricht bestimmendes Prinzip anerkannt, das bezogen werden muß auf die Inhalte als Wahrheitskriterium und die Methoden als Wissenschaftspropädeutik. Bedeutet das die Verwissenschaftlichung von Schule und wird damit die Warnung Wagenscheins (Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, S. 87) überhört, *„daß Wissenschaftspropädeutik (...) nicht zu einer Überforderung der Schüler führen und nicht zu einer motivationsraubenden falschverstandenen Methode ausarten (darf).“* Wagenschein spricht hier von einer „falschverstandenen Methode“ etwa in dem Sinne, daß Wissen-

schaftspropädeutik nur verstanden wird als bloße Vermittlung von Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens in den jeweiligen Fachdisziplinen, stattdessen fordert er „kritische Vernunft“.

Dieses Moment der Kritik meint, daß „*alle Inhalte der fachlichen Lernziele (...) mit Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen zu lehren (sind), so daß dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemutete Intentionalität offen bleibt*“ (Kollegschule NW, S. 23). Der Heranwachsende soll nicht zu einer kritiklosen Annahme fachwissenschaftlich begründeter Inhalte erzogen werden, sondern die neudefinierte Qualität des Begriffs Wissenschaftspropädeutik ermöglicht dem Heranwachsenden, ja fordert geradezu gemeinsame Planung und Organisation von Unterricht. Die oben zitierte gemeinsame Vereinbarung der Kultusminister beschreibt dies als „Lernzielschwerpunkte“ für die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe. Es wird deutlich, daß der Begriff „Wissenschaftlichkeit“ in

seiner neu definierten Qualität als Wissenschaftspropädeutik das emanzipatorische Interesse einbezieht, d. h. beide Begriffe nicht voneinander zu trennen sind, sondern die additive Reihung im Thema aufgehoben werden muß zugunsten der Formulierung: Emanzipation durch Wissenschaftspropädeutik. Für die pädagogische Praxis bedeutet das, daß der Heranwachsende über den Weg kreativen und problemlösenden Denkens immer stärker in den Unterricht als interessierter Mitarbeiter hineinwachsen muß. Solche Zielperspektive hat aber neben den schon oben angeführten unterrichtlichen Sozialformen als Handlungsraum auch zur Folge, daß der Lehrer bereit ist, sein eigenes Rollenverhalten weg von einer stark lenkenden (autokratischen) zu einer mehr den Schüler einbeziehenden (sozial-integrativen) Haltung zu verändern. Denn seit der Untersuchung durch Tausch ist empirisch nachgewiesen, welchen Einfluß autokratisches Lehrerverhalten auf die unkritische Übernahme vorgegebener Denkschemata hat und in welcher Weise sozial-integrativer Unterrichtsstil die geistige Selbständigkeit im Sinne selbstverantwortlichen Handelns fördert.



Dilemma Deutsch

von Wolfgang Kindler und Heribert Seifert

1. Die Grundlegung des Deutschunterrichts im 19. Jahrhundert

Die Gründung der neuen Schulform „Humanistisches Gymnasium“ zu Anfang des 19. Jahrhunderts erforderte nicht nur eine allgemeine bildungstheoretische Rechtfertigung dieser Einrichtung, wie dies mit dem Begriff der Allgemeinbildung geschah, sondern zugleich auch neue Begründungen für den Bildungswert der einzelnen Fächer. Während der Sprachunterricht in der Muttersprache von Anfang an seinen Platz im Fächerkanon des Gymnasiums behaupten konnte, war lange Zeit umstritten, ob es einen Unterricht, der sich mit Werken der Nationalliteratur als Kunstwerken befaßte, überhaupt geben sollte. Zu Beginn des Deutschunterrichts als Schulfach am humanistischen Gymnasium kann also von einer Einheit von sprachlicher und literarischer Bildung noch keine Rede sein. Die allmähliche Integration beider Bereiche, die für den heutigen Deutschunterricht noch bestimmend ist, soll im folgenden erläutert werden.

1.1 Deutschunterricht als Denkschulung

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts widmet sich der Deutschunterricht am humanistischen Gymnasium in Preußen ganz überwiegend der Denkschulung. Die Aufgabenfelder des Grammatikunterrichts, der Aufsatzlehre und der Lesebucharbeit erhielten so eine gemeinsame Zielsetzung, die theoretisch in Humboldts Sprachbegriff begründet ist. Für Humboldt ist die Muttersprache nicht bloßes Werkzeug zum Ausdruck und zur Übermittlung von Gedanken, sondern lebendiges Zeugnis der Arbeit des Geistes, mit dem dieser sich seine Umwelt aneignet. Sprache dient nach dieser Auffassung nicht vorrangig kommunikativen Zwecken, sondern der Erzeugung von bestimmten Weltansichten. Jedem Menschen erschließt sich die Welt nur in der Form, in der er sie in den Worten und Strukturen seiner Sprache einfangen kann. Denken und Sprechen rücken so in einen engen Zusammenhang:

„Die gesprochene Sprache hat, . . . , zwei Seiten: Eine innere, welche der Intelligenz, und eine äußere, welche der Erscheinung zugewendet ist. Von jener Seite angesehen, ist die Sprache Gedanke, von dieser Seite angesehen, ist sie eine Vielheit mannigfaltiger Laute; wir nennen jene die logische und diese die phonetische Seite – die Lautseite – der Sprache.“

Mit dieser Unterscheidung, die Humboldts Überlegungen ein wenig verkürzt, gewinnt Karl Ferdinand Becker die Basis für eine schulpraktische Anwendung der Sprachtheorie. Die von ihm begründete Sprachlehre ist vor allem Denklehre. Nicht das Erlernen der Muttersprache soll Ziel des Deutschunterrichts sein – jeder Schüler spricht Deutsch schon vor jedem Sprachunterricht –, sondern die Einübung in die Logik der hochdeutschen Sprache als Einübung in grundlegende intellektuelle Fähigkeiten. Methodisch bedeutete das einen formalen Grammatikdrill, der in den Begriffen der lateinischen Grammatik geschah: Wortformen waren zu bestimmen, Sätze analytisch zu zergliedern, Formen des logischen Urteils in der Sprache zu erkennen.

Der formale Grammatikunterricht an isolierten Beispielsätzen stieß freilich bald auf Kritik. Der in der Elementarschulpädagogik entwickelte Gedanke, die Denkschulung müsse sich auf Zusammenhänge beziehen und deshalb Texte, nicht Sätze als Übungsmaterial verwenden, wurde auch im Gymnasium akzeptiert. Die gründliche Lektüre deutscher Schriftsteller sollte nun auch an dieser Schulform gepflegt werden. Erhielt damit die muttersprachliche Literatur Eingang in den gymnasialen Deutschunterricht, so hieß dies nicht, daß sie als künstlerisches Phänomen behandelt werden sollte. Literatur diente nur als Vorlage für analytisch-reflektierendes Lesen, das auf ein Ermitteln der Hauptgedanken und ihrer logischen Verknüpfung zielte.

Doch erschöpfte sich die Denkschulung nicht in der analytischen Textaufnahme. Den „Gipfelpunkt des Gymnasialunterrichts“ sieht der Gymnasiallehrer Hiecke 1842 in der selbständigen schriftlichen Produktion des Schülers, im deutschen Aufsatz. Hier sollten Gedanken im Zusammenhang klar formuliert und begriffliche Unterscheidungen getroffen werden. Freilich: Produktion heißt hier Reproduktion des im Unterricht behandelten Stoffes. Methodisch folgt dieser Aufsatzunterricht bis in das 20. Jahrhundert hinein dem logisch-formalistischen Grundansatz der Denkschulpädagogik, erweitert um rhetorische Elemente. Die Ziele dieses Unterrichts formuliert Ernst Laas 1872 so:

„Wir wollen ihn (den Schüler, d. Verf.) in der inductiven und deductiven Methode, im Definiren, Distinguiren und Combiniren, in der Divisio und Partitio, in der Aufstellung und Lösung von Problemen, in der sorgfältigen Lectüre von Büchern, in zweckbestimmten Excerptiren, urtheilvollem Sichten und Gruppiren nach methodischem Stufengang von Unter-Secunda an geübt wissen.“

(Zitiert nach: H. J. Frank, *Dichtung, Sprache, Menschenbildung*, München 1976, S. 199.)

Als Laas diese Vorstellungen vorträgt, ist der Deutschunterricht allerdings nicht mehr nur Sprachunterricht. Diese Aufsatzerziehung soll gleichermaßen für die Auseinandersetzung mit Dichtung gelten. Welchen Weg hatte aber der Literaturunterricht bisher genommen?

1.2 Literaturunterricht: Dichtung als Reich der Freiheit

Deutsche Literatur im Unterricht zu behandeln, war in den ersten Jahren des humanistischen Gymnasiums alles andere als selbstverständlich. Die Vertreter der zentralen Fächer dieses Schultyps, die Altphilologen, sahen in der Lektüre deutscher Dichter eine Tätigkeit, die den Erholungsstunden der Schüler vorbehalten sein sollte, nicht aber der Arbeit im Unterricht. Denn sprachliche Schwierigkeiten, an denen philologisches Bemühen sich abarbeiten könnte, wollten sie der muttersprachlichen Lektüre nicht einräumen. Befürchtet wurde noch 1837 eine Erziehung zum schöngeistigen Müßiggang:

„Heute wird aus Hölti oder Bürger deklamiert, morgen werden Fabeln oder Nathan der Weise vorgelesen. Es war ein fortgehender Fest- und Feyertag den leichtlebenden Menschen durch die ganze Woche hin ausgebreitet, wobei der Lehrer an der Mühelosigkeit des Gegenstandes sich eben so behagen ließ, wie die der Arbeit und der Anstrengung entspannte Schaar bereitwilliger Zuhörer.“

(Zitiert nach H. J. Frank, a. a. O., S. 289.)

Freilich erwies sich diese Position als auf die Dauer unhaltbar. Die Öffnung des Deutschunterrichts am humanistischen Gymnasium für einen systematischen Literaturunterricht erfolgte, als der Begriff des Klassischen unter dem Einfluß der Kunsttheorie Goethes und Schillers eine Neudefinition erfuhr. War er bisher zur Kennzeichnung antiker Autoren, deren Werke Vorbildcharakter besaßen und deren Studium am humanistischen Gymnasium mit Vorrang betrieben werden sollte, verwandt worden, so begriff man jetzt klassisch als Merkmal von Kunstwerken, deren Wert zeitlos war, weil sich in ihnen ein allgemeines, überhistorisches Humanitätsideal abzeichnete. Damit war es möglich, auch Werke der damaligen Gegenwartsliteratur in den Rang des Klassischen zu erheben.

Hinzu kam, daß Schiller mit seiner Schrift „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“ (1795) eine theoretisch fundierte Begründung des Bildungswertes von Literatur geliefert hatte. Unter dem Eindruck der Entwicklung der französischen Revolution zur Jakobiner-

diktatur war Schiller von dem Gedanken an eine politische Gesellschaftsveränderung, die einen an Vernunftprinzipien orientierten Staat an die Stelle der alten, überlebten Ordnung setzen könnte, abgerückt. Nach seiner Auffassung ließ sich der grundsätzlich angestrebte Vernunftstaat derzeit nur mit Gewalt verwirklichen, weil die vorhandenen Menschen noch nicht über die nötige Sittlichkeit verfügten, um Vernunftprinzipien freiwillig zu befolgen. Damit aber verstieß der Weg (Gewalt) gegen das Ziel (Freiheit). Eine Möglichkeit, Vernunft und Sittlichkeit dennoch mit dem in Unwissenheit und moralischer Rohheit befangenen Menschen zusammenzubringen, sah Schiller in der Erziehung zum Kunstgenuß, zum Genuß des Schönen.

Sehr knapp gesagt, soll der schöne Schein der Kunst als Vehikel für den Transport der moralischen Absicht – sittliche Verbesserung des Menschen – dienen. Gerade weil Kunst nicht Wirklichkeit ist, erlaubt sie dem Beschauer oder Leser, sich von allen kleinlichen Alltagszwängen, die in der harten Realität das Befolgen sittlicher Ideale erschweren, freizumachen und erweckt durch ihre künstlerische Vollkommenheit, ihre sinnlich wahrnehmbare Schönheit, den Wunsch, die Ideale aus der Kunst-Welt auch in der wirklichen Welt zu erfüllen. Die Entscheidung für das Sittengesetz soll so zwanglos aus der Faszination durch die Kunst folgen. Sittengesetz und individuelles Bedürfnis wären dann eins: die Dichtung führt ins Reich der Freiheit. Literatur als Kunst hatte damit hohen Rang für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung zugewiesen bekommen. Die ursprünglichen Versuche von Altphilologen, die Lektüre deutscher Dichtung allenfalls als Privatlektüre zuzulassen, wurden schließlich aufgegeben, die Klassenlektüre setzte sich in den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts auch am humanistischen Gymnasium durch. Zielsetzungen, Inhalte und Methoden des literarischen Teils des Deutschunterrichts folgten freilich recht verschiedenen Wegen. Neben eine kurze biographisch-bibliographische Orientierung über Leben und Werk einzelner Dichter traten poetologische Unterweisungen, die in die Bauprinzipien von Dichtwerken einführen sollten und literaturgeschichtliche Überblicke. Die zuletzt angeführte Betrachtungsweise wurde im Deutschunterricht, ähnlich wie in der germanistischen Fachwissenschaft, seit der Mitte des 19. Jahrhunderts zur vorherrschenden. Man versuchte, die Dichtungen historisch mit Hilfe von Epochenbegriffen (z. B. Klassik, Romantik) zu ordnen und damit zugleich ihren Gehalt näher zu bestimmen (das „Wesen“ der Klassik, der Romantik). Gemeinsam ist allen drei Ansätzen, daß sie Literatur nicht in erster Linie vom Kunstcharakter der Werke her zu verstehen suchen, sondern daß sie den Zugang zu ihnen über andere Instanzen gewinnen wollen – ihn aber gerade dadurch verstellen. Hinter der Person des Dichters (biogra-

phischer Ansatz), seinen kunsttheoretischen Überlegungen (poetologischer Ansatz) oder hinter historischen Epochenbegriffen (literaturgeschichtlicher Ansatz) verschwinden die konkreten Texte. Sie dienen nur noch zur Illustration abstrakter Einordnungen und höchst fragwürdiger Klassifikationen. Das Resultat war ein sehr abstraktes Verständnis von Dichtung.

1.3 Die Wende ins Irrationale:

Der Deutschlehrer als hoher Priester der Dichtung

Der oben beschriebene Deutschunterricht provozierte eine Gegenbewegung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Ausgehend vom romantischen Dichtungsbegriff, der im Werk eine Offenbarung des Göttlichen, vermittelt durch das Genie des Dichters sieht, das unmittelbar an die Seele des Lesers oder Zuhörers rührt, wurde das analytisch-systematische Behandeln von Literatur nach den angeführten Verfahrensweisen verworfen. Das Werk soll nunmehr direkt, durch den sinnlich wahrnehmbaren Vortrag wirken. Nur so kann es das Gemüt des Schülers wirklich treffen, kann Verehrung, Liebe und Hingabe zum Dichterwort auslösen. Mit einem Wort: Gefühlszustände sind die Lernziele dieses neuen Deutschunterrichts.

Diese Revision bisher gültiger Begründungen und Methoden des Deutschunterrichts ist einzuordnen in eine geistesgeschichtliche Bewegung des 19. Jahrhunderts, für die hier der Hinweis auf Nietzsches Kulturkritik genügen soll. Nietzsche wendet sich entschieden gegen ein Bildungsphilistertum, das er als Produkt der bisherigen Erziehung gerade auf den höheren Schulen begreift. Bildung nach diesem System erscheint ihm als abstrakte Gelehrsamkeit, die totes Buchwissen anhäufte, zu schöpferischer Tätigkeit aber unfähig war. Die zergliedernde Analyse von Kunstwerken zerstöre deren eigentümliche Wirkung, mache sie kraft- und folgenlos, da sie nicht Enthusiasmus, sondern verstandesmäßige Einsicht beabsichtige.

War Nietzsche in seiner Kulturkritik vor allem philosophisch-gesellschaftspolitisch interessiert, da er Schöpfung und Tatkraft gegen das seiner Ansicht nach erschlaffte Bürgertum des zweiten deutschen Kaiserreichs hielt, so formulierte Dilthey im engeren kunsttheoretischen Rahmen eine a-rationale Auffassung von Dichtung, die für die folgenden Jahre großen Einfluß auf den Deutschunterricht gewinnen sollte.

Dichtung ist für Dilthey der Ausdruck von Erlebnissen, der sich im Horizont von Stimmungen geformt hat. Die Aufnahme von Dichtung bedeutet die Aufnahme jener Stimmungen aus dem Text, um das Erlebnis des Dichters zu reproduzieren.

Die Umsetzung von Diltheys Dichtungstheorie in eine Unterrichtsmethodik führte zur Entwicklung folgender vier Schritte, nach denen die Behandlung von Werken der Literatur vorgenommen werden sollte:

1. Einstimmung
2. Darbietung
3. Besprechung
4. Darstellung durch die Schüler.

Die Einstimmung sollte die Nachempfindung der Stimmung durch den Schüler vorbereiten. Hier wurde auf die Fähigkeit des Lehrers gesetzt, die Schüler suggestiv in eine Form von Weihestimmung zu versetzen. Es kam darauf an, Gefühle zu provozieren, was nicht selten zur Farce geriet: Da Stimmungen auch von Äußerlichkeiten abhängen, wurde empfohlen, die Textauswahl nach dem Zusammenhang von Inhalten und Jahreszeiten zu richten, um den Schülern etwa durch den Blick in eine herbstliche Landschaft die Einstimmung in ein Herbstgedicht zu ermöglichen.

Die eigentliche „Begegnung“ mit dem Dichtwerk sollte sich in der Phase der Darbietung vollziehen. Auch hier ist wieder der Lehrer gefordert. Er allein ist, priestergleich, befugt, den Text künstlerisch darzubieten, das heißt, vorzutragen. Streng genommen ist mit diesem Vortrag nach dieser Literaturpädagogik auch die Interpretation geliefert: Sie kommt in der Art und Weise des Vortrags zum Ausdruck. Doch verstieß ein derartig intuitiv-emotionaler Zugriff gegen den Bildungsanspruch des Gymnasiums. So folgte als nächster Schritt die Besprechung, in der Beziehungen zwischen Formen und Inhalt erörtert werden sollten, um so nicht nur die Sinne, sondern auch das Denken gleichermaßen anzusprechen. Die letzte Phase verlangte den Vortrag des Dichtwerks durch die Schüler. Memorieren und Deklamieren gehören seitdem zum festen Bestand des Deutschunterrichts.

2. Der Deutschunterricht im Kaiserreich

2.1 Deutsch mangelhaft – durchgefallen

Bisher wurden bei der Darstellung der Entwicklung des Deutschunterrichts vor allem die pädagogischen und wissenschaftlichen Voraussetzungen berücksichtigt. Dieses Bild

bedarf, mit Blick auf den Deutschunterricht seit dem 2. deutschen Kaiserreich, dringend der Ergänzung durch Erläuterungen der politischen Interessen, die sich an dieses Schulfach banden.

Die im vorherigen Abschnitt geschilderte Empfehlung eines wehevollen Irrationalismus beim Umgang mit Literatur bereitete den Boden für eine verhängnisvolle Politisierung des Deutschunterrichts. Denn je weniger die Unterrichtsinhalte rationaler Kontrolle zugänglich waren, desto eher war es möglich, Gefühle, Ressentiments und Vorurteile als Träger politischer Ideologien in den Unterricht einzubringen. Schon bald nach Reichsgründung von 1871 wurde versucht, eine solche Ideologie, den deutschen Nationalismus, auch für den Deutschunterricht am humanistischen Gymnasium bestimmend werden zu lassen. Der Deutschunterricht sollte nach dieser Auffassung nicht nur lehren, in der Muttersprache zu denken und zu sprechen, und auch nicht nur mit der Nationalliteratur vertraut machen, sondern er sollte ein umfassender Unterricht in deutscher Art und deutschem Wesen werden. Diese Versuche, aus einem auf Sprache und Literatur beschränkten Fach eine umfassende Volkstumskunde mit völkisch-nationalem Vorzeichen zu machen, sind erst unter der Herrschaft der Nationalsozialisten verwirklicht worden. Die Anfänge dieser Bestrebungen gehen freilich in das wilhelminische Kaiserreich zurück. Am humanistischen Gymnasium stand man diesen Strömungen zunächst völlig ablehnend gegenüber. Ein penetranter Nationalismus war mit dem Neuhumanismus und seinem an einem verklärten Bild der Antike orientierten Bildungsideal nur schwer vereinbar. Dennoch blieb der Deutschunterricht an dieser Schulform von den Bemühungen um eine verstärkte „Nationalerziehung“ nicht unberührt, erfuhren diese Bemühungen doch allerhöchste Förderung. Auf der Berliner Schulkonferenz von 1890 debütierte Wilhelm II. als Pädagoge:

„Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer. Wir müssen von der Basis abgehen, die jahrhundertlang bestanden hat, von der alten klösterlichen Erziehung des Mittelalters, wo das Lateinische maßgebend war und ein bißchen Griechisch dazu. Das ist nicht maßgebend, wir müssen das Deutsche zur Basis machen. Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht. Wenn einer im Abiturientenexamen einen tadellosen deutschen Aufsatz liefert, so kann man daraus das Maß der Geistesbildung des jungen Mannes erkennen und beurteilen, ob er etwas taugt oder nicht.“

(Zitiert nach: Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart Bd. 1, Frankfurt 1973, S. 416.)

Dieses Eingreifen des Kaisers war folgenreich. Die 1892 in Kraft gesetzten Gymnasiallehrpläne für Preußen brachten eine Erhöhung der Stundenzahl für das Fach Deutsch auf Kosten des Lateinunterrichts. Das Schlagwort von einer Entwicklung, die vom Humanismus zum Nationalismus bzw. zum Germanismus führen sollte, machte die Runde und zweifelte die Berechtigung gerade jener Schulform an, die bislang als die hervorragende Einrichtung des höheren Schulwesens angesehen wurde.

Wie schon erwähnt, war jedoch die Tradition des humanistischen Gymnasiums nicht so rasch aus der Welt zu schaffen. Sieht man z. B. Abiturthemen des Gymnasium Petrinum aus den Jahren 1895-1918 durch, so stellt man fest, daß offen nationalistische Themenstellungen weitgehend fehlen. Das Gewicht des Faches aber verschiebt sich auch an diesen Schulen. So heißt es in der Reifeprüfungsordnung 1892:

„Das Deutsche ist noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gerückt, und die Leistungen darin sind von so entscheidender Bedeutung bei der Reifeprüfung, daß ein Schüler, welcher in den Gesamtleistungen im Deutschen nicht genügt, fernerhin in den Prüfungen für nicht bestanden erklärt wird.“

(Zitiert nach H. J. Frank, a. a. O., S. 513/14.)

Damit war für Jahrzehnte der Deutschzensur eine Ausnahmrolle zugewiesen. Der Deutschunterricht hatte, zumindest unterrichtsorganisatorisch, die vom Kaiser gewünschte Zentralstellung am Gymnasium erhalten.

2.2 Der deutsche Aufsatz

Kernstück dieses Deutschunterrichts war der deutsche Aufsatz, dem in den Jahren des wilhelminischen Kaiserreichs eine ganz bestimmte Funktion für die Bewußtseinsbildung der Schüler zukommt. Der Kaiser sah in ihm einen untrüglichen Gradmesser der intellektuellen Leistungsfähigkeit der Schüler. Welche Fähigkeit damit in Wirklichkeit gemeint war, wird deutlich, wenn man einige Themenstellungen heranzieht. So lauten die Themen des deutschen Aufsatzes im Abitur des Jahres 1899 am Gymnasium Petrinum:

- „1. Die Wahrheit des Wortes: ‚Die Treue, sie ist doch kein leerer Wahn!‘ wird durch die Geschichte bewiesen und verherrlicht in der Sage.
2. Welchen Vorteil hat der Gebildete vor dem Ungebildeten?
3. Der Wechsel menschlicher Schicksale, nachgewiesen aus der Geschichte ganzer Völker und aus dem Leben einzelner Menschen.“

Wenn man einmal davon absieht, daß diese Formulierungen keinerlei Aufgaben enthalten, sondern nur Überschriften für die vom Schüler anzufertigende Abhandlung vorgeben, so fällt auf, daß kein Thema von der Sache her zu den Gegenständen des Deutschunterrichts gehört. Die Themen erfordern philosophische, historische und pädagogische Argumentationen und wären daher in den entsprechenden Fächern zu behandeln. Sie sind zudem in einer solchen Allgemeinheit formuliert, daß profunde Fachkenntnisse in den angegebenen Bereichen nötig sind, um dem Anspruch solcher Überschriften gerecht werden zu können. Diese Fachkenntnisse aber vermittelte der Deutschunterricht gerade nicht. Erwartet wurde vielmehr, daß der Schüler bei der Bearbeitung eines dieser Themen eine nicht näher definierte Form von Bildung bewies, die sich vor allem im routinierten Umgang mit mehr oder minder passenden Dichterworten zeigen sollte. Eine solche Aufsatzerziehung mußte dazu führen, die Anstrengung sachkundigen Denkens und Argumentierens durch eine vermeintlich ins Philosophisch-Seherische gewendete, in Wirklichkeit aber verblasene Rhetorik zu ersetzen. Das Resultat war die Produktion bloßer Meinungen zu jedem beliebigen Thema, durch eifriges Zitieren von Klassikern als Tiefsinn getarnt.

Das Abgleiten dieser Aufsatzerziehung in die reine Beliebigkeit bloßer Meinungsäußerungen wurde freilich durch einen unausgesprochenen Konsens verhindert. Bei aller Vagheit der Inhalte, die sich in solchen Aufsätzen findet, läßt sich dennoch feststellen, daß bestimmte Argumentationsmuster wiederkehren.

Immer wieder zeigt sich in diesen Aufsätzen antihistorisches Denken (Geschichte erscheint als Kreislauf, als Schicksal); soziale und materielle Handlungsmotive werden zugunsten einer Betrachtung, die ideale Beweggründe verabsolutiert, außer acht gelassen; gesellschaftliche und politische Konflikte erscheinen als bedauerliche und negative Abweichungen von einem Ideal der Harmonie und des Einverständnisses. Diese Grundzüge kennzeichnen ein Bewußtsein, das eine kritische Geistesgeschichte als bürgerliche Ideologie, als eine verzerrte Form der Wirklichkeitswahrnehmung also, die mit der sozialen Lage ihrer Träger zusammenhängt, analysiert hat.

Ein Deutschunterricht, der zu einem solchen Bewußtsein erzog, war Gesinnungsunterricht: Ziel war die Erzeugung einer Gesinnung, die mit den bestehenden politisch-gesellschaftlichen Machtverhältnissen im wilhelminischen Kaiserreich trotz aller sozialen Konflikte im Einklang blieb. Des Kaisers Hinweis auf die Wichtigkeit des deutschen Aufsatzes wird nur so verständlich.

3. Deutschunterricht im Faschismus

3.1 Die vollständige Indienstnahme des Deutschunterrichts durch den Nationalsozialismus

Wurde bisher schon deutlich, daß gesellschaftliche Ansprüche sich mehr oder weniger direkt in Inhalten und Methodik des Deutschunterrichts niederschlugen, so erfuhr nach der Machtergreifung Hitlers der Unterricht eine radikale, tiefgreifende Veränderung. Das Fach Deutsch wurde integriert in einen Verband deutschkundlicher Fächer, in denen „... *die neue Geistesrichtung für die Jugend am deutlichsten Gestalt gewinnt.*“

(Die Studentafeln, in: Höhere Schule, S. 35.)

Allerdings blieb Deutsch als eigenständiges Fach erhalten, in dem Literatur- und Sprachunterricht gegeben wurden.

Seine Ziele wurden unmittelbar aus nationalsozialistischen Grundsätzen und Theorien abgeleitet. Zugleich sollte der Unterricht Menschen prägen, die sich willig den Absichten des NS-Staates unterwerfen würden. Allgemein läßt sich schon hier zusammenfassen, daß besonders in der Auseinandersetzung mit Literatur eine seelisch-emotionale Einflußnahme auf den Schüler ausgeübt werden sollte. Intellektuelle Qualitäten wie z. B. kritische Distanz galten als undeutsch und waren damit nicht erstrebenswerte Ziele des Deutschunterrichts. Bewußt wurden von dem Unterricht auch jegliche ethische-moralischen Wertmaßstäbe ferngehalten. In der Betrachtung von Literatur sollte der Schüler nicht darüber nachdenken, welches Handeln human oder gerecht sei, sondern das kraftvolle Wirken völkischer Führer nachvollziehend bewundern.

So kommt K. I. Flessau nach der Analyse von Lehrplänen und Lehrbüchern aus dem Faschismus zu dem nicht nur für jeden Deutschlehrer äußerst bedenkenswerten Fazit:

„*Deutschunterricht ist das Fach unter allen Fächern, mit dessen Hilfe sich am besten und am konsequentesten politische Indoktrination betreiben läßt, ist Werkzeug zu einer vollständig außerfachlichen Absicht.*“

(Kurt Ingo Flessau; Schule der Diktatur, München 1972, S. 35.)

3.2 Literaturunterricht im Faschismus

Um den hier nur angedeuteten Grundansprüchen zu genügen, wurden die NS-Pädagogen zu literaturwissenschaftlichen Kunstgriffen gezwungen. Eine wesentliche Aufgabe des Unterrichts lag darin, nachzuweisen, daß Hitler und seine Vorstellungen in bester deutscher Tradition stünden.

Da dies aber nicht der Fall war, mußten zwangsläufig besonders anerkannte Dichter und Philosophen verfälscht dargestellt werden. Dies geschah nun nicht dadurch, daß bestehende Werke willkürlich umgeschrieben und verändert wurden, sondern vollzog sich oft durch eine atypische, dem Gesamtwerk widersprechende Auswahl.

So wurde – ganz im Sinne von nationalsozialistischen Erziehungszielen – Martin Luther einseitig als Antisemit gesehen, wobei seine tatsächlich antisemitischen Äußerungen aus dem historischen Zusammenhang gerissen und Luther gleichsam zum ewigen Kronzeugen gegen das Judentum gemacht wurde. Heinrich von Kleist verkam in der Aufbereitung durch NS-Pädagogen zum antifranzösischen, preußischen Militärschriftsteller. Noch krasser verfuhr man mit Goethe. Aus dem Weltbürger, der sich bewußt anderen Kulturen aufschloß, wurde durch eine willkürliche Textauswahl und durch Textkürzungen ein Franzosenfeind, der die Überlegenheit der deutschen Rasse verkündete.

Weil aber die meisten bedeutenden Werke der Aufklärung und Klassik unverkennbar humanistische Ziele hatten, die denen der Faschisten völlig widersprachen, wurden sie nur sehr eingeschränkt im Unterricht behandelt. Texte, die wie Lessings „Nathan der Weise“ zur Toleranz gegenüber Juden aufriefen, wurden völlig aus dem Lehrplan gestrichen. Genauso verfuhr man mit der von den Nazis als undeutsch geächteten Literatur, worunter Texte von jüdischen Literaten (H. Heine), demokratischen Schriftstellern (H. Mann) oder kommunistischen Autoren (B. Brecht) fielen. Das bedeutet, daß ein Großteil der humanistischen und demokratischen deutschen Literatur als nicht existent übergangen wurde. Aus dem Literaturunterricht wurden also alle Werke verbannt, die nach NS-Verständnis dem deutschen Wesen widersprachen. Deutsch war alles, was mit nationalsozialistischem Denken übereinstimmte.

Besonders deutsch war die sogenannte Blut-und-Boden-Literatur. Sie sollte das gesamte deutsche Leben in seiner wirklichen Tiefe widerspiegeln. Das gesamte Leben wurde allerdings nicht erfaßt. Diese literarisch häufig minderwertige Literatur beschränkte sich zumeist auf die pralle Schilderung bäuerlichen Lebens. Doch auch hier wurde ein verzeichnetes Bild vom deutschen Leben entworfen. Nicht nur, daß die Bauern allesamt kraftstrotzende, heroische Figuren waren, die Ausländer und Juden verachteten, auch waren die Nöte, unter denen sie heldisch litten, nicht profaner Art, wie zu hohe Pacht oder sinkende Agrarpreise, sondern entstammten meist Unbilden der Natur.

Neben die Blut-und-Boden-Literatur traten auch Texte, in denen die NSDAP und Hitler offen verherrlicht wurden. Ihre propagandistische Aufgabenstellung ist auch noch heute beim ersten Überlesen eindeutig. Der folgende Textauszug, der im Lesebuch der Oberschule für Mädchen abgedruckt war, verdeutlicht, wie Hitler zur religiös überhöhten (für Hitler sterben) und damit unangreifbaren Figur stilisiert und wie die Unterwerfung unter faschistische Herrschaftsansprüche propagiert wurde.

In dem Text von W. Fanderl: „Ich weiß, daß ich für Hitler sterben muß“, besucht ein Mitglied der HJ seinen durch den Messerstich eines Kommunisten lebensgefährlich verletzten Gruppenführer im Krankenhaus.

„... Bereits zweimal hat man ihn operiert. Ich muß mich zusammennehmen und auf die Zähne beißen, damit meine Mutter nichts merkt, sonst regt sie sich auf, hatte er noch zu mir gesagt. Heldenmut eines deutschen Arbeiterjungen! – Wieder im Krankenhaus. Ich darf sein Zimmer nicht betreten, er liegt allein. Zum fünftenmal hat man operiert. Seine Mutter liegt zu Haus, sie hat genau wie Bruder, Onkel und Kameraden ihr Blut gegeben, um ihren Sohn durch Blutübertragung zu retten.

Vier Wochen furchtbare Qualen und Schmerzen. Bei der letzten Operation sagte er zu seiner Mutter: ‚Mama, nicht weinen, ich weiß, daß ich für Hitler sterben muß.‘ Zwei Tage später erhalten wir die furchtbare Nachricht. Wir gehen zu Werners Mutter. Zusammengefallen ist das Gesicht dieser deutschen Frau. Bleich liegt sie im Bett, als wir in das Zimmer gerufen werden. Beim Anblick dieser armen Arbeiterfrau, die schon ihren Mann im großen Krieg dem Vaterland geopfert hat, kommen uns die Tränen. Doch die Frau ist stärker als wir. ‚Nicht weinen, mein Werner will es nicht!‘ ruft sie uns zu. Wir reißen uns zusammen, sind erschüttert von der Größe dieser Frau . . .“

(Aus: Hirts Deutsches Lesebuch, Erster Teil: Klasse 1, Ausgabe B. Oberschule für Mädchen. Breslau 1939, S. 250 f.)

Hier wird sehr deutlich, was es für den Unterricht selbst bedeutet, daß sich die politischen Vorstellungen Hitlers in den Richtlinien niederschlugen. Hier wurden „... Sprache und Literatur unter vier Aspekten betrachtet, ständig vier Themenkreise erörtert, nämlich das Volk als Blutgemeinschaft, als Schicksals- und Kampfsgemeinschaft, als Arbeitsgemeinschaft, als Gesinnungsgemeinschaft“ (K. I. Flessau, S. 75).

3.3 Sprachunterricht im Nationalsozialismus

Hier muß zunächst eingeschränkt werden, daß es auch Bereiche des Deutschunterrichts gab, die von der politischen Propaganda zumindest teilweise verschont blieben. So wurden im Grammatik- und Rechtschreibeunterricht in erster

Linie als notwendig erachtete Grundkenntnisse und Fähigkeiten vermittelt. Rechtschreiberegeln (nicht ihre Gewichtung!) sind zunächst unpolitisch.

Eindeutig politisch war allerdings die Verwendung der Sprache. Hier fallen besonders zwei Gegenstandsbereiche auf: Der politische Gegner und die Juden wurden mit Begriffen aus dem Bereich der Biologie dargestellt. Mikroben, Tuberkel, Trichinen, Bakterien waren typische Begriffe. Die sprachliche Gleichsetzung von politischem Gegner und Krankheitserreger deutete schon auf die von den NS-Politikern eingeleiteten Verfahrensweisen hin. Eine Bakterienkultur ist zu vernichten.

Zentrale Begriffe aus Hitlers Reden und Schriften, die auch im Deutschunterricht behandelt wurden, waren Ehre, Treue und Opfermut. Sie wurden von ihrer ursprünglichen Bedeutung losgelöst und verfälscht. Treue bedeutete nun völlige Selbstaufgabe, blinde, bedingungslose Unterwerfung unter eine Führergestalt. Diese Sprachverwilderung und -zerstörung wurden allerdings nicht über eindeutige Erläuterung bewußt gemacht. Vielmehr blieben sie nebulös und einem klaren begrifflichen Zugriff versperrt. Auch das war typisch für den Deutschunterricht im Nationalsozialismus.

4. Der Deutschunterricht der Nachkriegszeit

Nach der Niederlage des deutschen Faschismus wurde vielen Deutschdidaktikern wie unter einem Schock bewußt, wie intensiv Deutschunterricht in den Dienst des 3. Reichs gestellt worden war. Nur so ist die nun folgende Reaktion zu begreifen. Aus der Tatsache, daß Unterricht zum Propagandainstrument der Nationalsozialisten geworden, also politisch mißbraucht worden war, folgert man, Unterricht grundsätzlich von der Politik zu befreien. So erfolgte keine Aufklärung über die verhängnisvolle Rolle des Deutschen als Unterrichtsfach, sondern eine Verdrängung und Flucht in die Innerlichkeit.

Im Sinne bildungstheoretischer Didaktik, die auch für den Deutschunterricht stark durch Weniger geprägt wurde, sollten sich die Schüler für die an sie herangetragenen Kulturgüter öffnen und so mit Bildung erfüllt werden. Bildung wurde ahistorisch begriffen. Entsprechend den herrschenden Strömungen innerhalb der Germanistik (Staiger) wurde Literatur nur immanent, aus sich heraus erklärt. Historische Bezüge wurden vernachlässigt. Stattdessen sollten sich die Schüler einfühlen, Gefühle und Stimmungen meist klassischer Vorbilder nachvollziehen. Gegenstand des Unterrichts war, von wenigen Ausnahmen abgesehen, nur „hohe Literatur“.

Deutlich schlägt sich diese Tendenz auch in den Abiturthemen des Petrinums von 1949 nieder:

1. Das Studium der alten Schriftsteller füllt unser Inneres mit großen Gegenständen und Gesinnungen. (Goethe)
2. Das Volkslied „Die schöne Hannale“ und die Ballade „Die schöne Agnete“ von Angas Miegel sind nach Gehalt und Gestalt zu vergleichen.
3. Was begründet, was untergräbt die Menschenwürde?

Besonders das erste Thema veranschaulicht, wie der Mensch durch den Umgang mit Literatur geprägt werden sollte.

Dieses Verständnis des Deutschunterrichts hält sich, wenn auch durch Klafki und andere Didaktiker modernisiert und teilweise verändert, bis zur Mitte der 60er Jahre.

5. Gegenwärtige Tendenzen

5.1 Die linguistische Sackgasse

Der Deutschunterricht der fünfziger und sechziger Jahre geriet im Zusammenhang mit der Studentenrevolte in seine tiefste Krise. Der Veränderungswille einer kritischen Studentengeneration richtete sich vor allem auf ein Schulfach, das als ausgesprochenes Gesinnungsfach zu häufig Bewußtseinsformen gepflegt hatte, die mit obrigkeitsstaatlichen, antidemokratischen Verhältnissen vereinbar waren. Der erste Ansatzpunkt der Kritik an dem Schulfach Deutsch war also politischer Art. Mit dem Kampfruf „Schlagt die blaue Blume tot, macht die Germanistik rot!“ wurde der Anspruch formuliert, von der Orientierung an einem romantischen Dichtungsbegriff, der Literatur jenseits geschichtlich-gesellschaftlicher Zusammenhänge ansiedelt, abzugehen und auch die Literatur als Teil der historisch und sozial bestimmten menschlichen Lebensäußerungen aufzufassen. Daneben trat die Forderung, den Deutschunterricht endlich auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen. Das bedeutete, sich von allen intuitiven Interpretationsweisen von Literatur zu lösen und rational überprüfbare Verfahren der Textanalyse zu entwickeln. Zunächst griff die Deutschdidaktik auf die amerikanische Sprachwissenschaft, die Linguistik, zurück, die ein strikt formales Beschreibungsverfahren zur Erfassung von Sprachstrukturen entworfen hatte. Sprache wurde als Zeichensystem aufgefaßt, das sich mit Hilfe mathematischer Begriffe, vor allem aus der Mengenlehre, ordnen läßt. Die Folge war eine formalistische Verkürzung des Deutschunterrichts: Im Sprachunterricht richtete sich das Interesse nur noch auf das Erkennen formaler Strukturen (z. B. in Satzbauplänen), ohne daß die Funktionen der Sprache im Alltag für das Ausdrücken von Gefühlen, von Bedeutungsnuancen, von subjektiver Selbstdarstellung berücksichtigt wurden. Mit z. T. beträchtlichem begrifflichen Aufwand –

an die Stelle der Grundbegriffe der lateinischen Schulgrammatik waren Termini der amerikanischen Linguistik getreten, wurden Grammatikmodelle gepaukt, ohne daß klar wurde, welchen Sinn dieses Lernen für die Sprachpraxis der Schüler haben würde. Im Literaturunterricht waren die linguistischen Verfahren allein erst recht unzulänglich. Ihre wissenschaftliche Präzision beruht doch vor allem auf eindeutig definierten Begriffen und den Möglichkeiten, Sprachstrukturen formal und quantitativ zu erfassen. Die Bedeutungsvielfalt von Worten, die gerade in literarischen Werken eine große Rolle spielt, läßt sich aber durchaus nicht eindeutig fassen. Hier sind Interpretationsleistungen des Lesers nötig, die wiederum von den je subjektiven Voraussetzungen abhängig sind, die ein Leser an ein literarisches Werk heranträgt. Mit linguistischen Methoden ließen sich allenfalls Häufigkeiten der Wortverteilung in einzelnen Werken ermitteln oder Eigenarten des Satzbaus. Der Bedeutungsgehalt von Literatur ist damit aber nicht annähernd verstehbar. Diese Mängel linguistischer Verfahrensweisen und die Einsicht, daß mit ihrer Hilfe auch die Forderung nach Einordnung von Sprache und Literatur in geschichtlich-gesellschaftliche Zusammenhänge nicht erfüllt werden kann, führten Anfang der siebziger Jahre zu einem erneuten Orientierungswechsel in der Deutschdidaktik. Kommunikation wurde der neue Zentralbegriff.

5.2 Das Zauberwort Kommunikation

In der Kommunikationstheorie begreift man Sprache nicht als bloß formales Zeichensystem, sondern vor allem als Verständigungsmittel. Dabei gilt, daß sowohl die Alltagssprache als auch die Literatur unter dem gleichen Aspekt betrachtet werden: Beide sind nach Anlaß, Verwendungssituation und Wirkung verschiedene Mittel menschlicher Verständigung.

Hauptthema eines Deutschunterrichts, der diesem theoretischen Konzept verpflichtet ist, wurde die Untersuchung der Besonderheiten des sprachlichen Verständigungsprozesses. Im Vordergrund des Interesses standen und stehen nicht länger isolierte sprachliche Formen und Strukturen, sondern die Frage nach der Funktion solcher Formen für die Verständigung der beteiligten Sprecher bzw. Schreiber und Leser. Welche besondere Ausdrucks-, Mitteilungs- oder Darstellungsabsicht steckt z. B. hinter bestimmten Formen des Satzbaus, der Verwendung bestimmter Wortarten? Solche Fragen sind nur zu beantworten, wenn man situative bzw. geschichtlich-soziale Einflüsse auf die Situation, in der Sprache verwandt wird, berücksichtigt, also über die bloße Sprachanalyse hinausgeht. Für die Untersuchung alltäglichen Sprachgebrauchs bedeutete das, z. B. die sozialen

Rollen der Kommunikationspartner mit zu betrachten: So wählen Schüler jeweils unterschiedliche Sprechweisen, wenn sie mit Eltern, Mitschülern, Spielkameraden oder Lehrern reden. Solche Unterschiede bewußt zu machen und zugleich die Möglichkeiten zu erweitern, unter verschiedenen Sprechweisen auszuwählen, um besser eigene Interessen oder eigene Absichten durchsetzen zu können, sind wichtige Ziele gegenwärtigen Sprachunterrichts. Zugleich sollen Formen der sprachlichen Manipulation, sei es durch Werbung, politische Rede oder durch Medientexte, erkennbar gemacht werden, um den Schüler von sprachlich vermittelter Fremdbestimmung freizusetzen. Damit ordnet sich der Deutschunterricht dem allgemeinen Erziehungsziel „Emanzipation“, verstanden als Erziehung zu bewußter Selbstbestimmung, unter.

Methodisch bedeutet dies, daß nicht nur Analyse zu betreiben ist, sondern daß ständig der Anwendungsbezug der im Unterricht erarbeiteten Kenntnisse im Vordergrund stehen sollte. Nur wenn aus der Analyse Konsequenzen für eine Verbesserung der Sprachpraxis gezogen werden können, können die Ziele des Deutschunterrichts erreicht werden.

Dem kommunikationstheoretischen Ansatz entspricht dabei ein Verzicht auf eine unbefragte Orientierung der Sprachpraxis der Schüler an den Normen der Hochsprache. Nicht abstrakte Wertmaßstäbe für „gutes Deutsch“ regeln den Sprachgebrauch, sondern die Leistungsfähigkeit verschiedener Sprachformen in verschiedenen Sprach- und Schreibsituationen. Dabei dürfte sich freilich recht häufig herausstellen, daß in der Tat das Hochdeutsche in seiner durch den Duden verbindlich gemachten Form ein sehr gut geeignetes Instrument zum präzisen Ausdruck von Verständigungsabsichten ist. Nur: Diese Einsicht sollen die Schüler durch Untersuchung der Leistungen dieser Sprachform selber gewinnen; sie soll ihnen nicht einfach verordnet werden.

Im literarischen Teil des Deutschunterrichts hat die Orientierung am Begriff der Kommunikation zunächst eine Ausweitung der behandelten Texte mit sich gebracht. Wenn Literatur vor allem als Verständigungsmittel verstanden wird, so gibt es keinen Grund mehr dafür, daß im Deutschunterricht nur die Werke der sogenannten hohen Literatur besprochen werden sollten. Denn auch die Trivilliteratur (Heftromane, Comics) dient bestimmten Formen der sprachlichen Kommunikation, befriedigt soziale Bedürfnisse, die im Unterricht aufzuklären sind. So geschah es, daß der traditionelle Lektürekanon des Deutschunterrichts eingeschränkt wurde und ganz neue Textsorten Eingang in die Schule fanden. Zeitweise wurde sogar, von Seiten einer sich als politisch engagiert verstehenden Deutschdidaktik der

Ruf laut, auf die Lektüre von Klassikern ganz zu verzichten, da diese doch nur antiquierte Inhalte übermittelten, die für die Lebenswirklichkeit der heutigen Schüler bedeutungslos seien. Die Argumentation unterschlug kurzschlüssig die Lernmöglichkeit, die gerade in der Lektüre von Texten aus ganz anderen historischen Zeiten liegen.

Für die Zielsetzung des literarischen Teils des Deutschunterrichts bedeutete die kommunikationstheoretische Wende die Aufgabe der Absicht, die Schüler mit einem festen Kanon von „Klassikern“ vertraut zu machen. Wichtig ist heute, ihnen Methoden der rationalen und überprüfbaren Textanalyse an die Hand zu geben, mit denen sie Texte ganz verschiedener Epochen verstehen und zugleich ihren Kunstcharakter genießen können. Nicht wehevoller Andacht vor literarischen Kostbarkeiten ist dieser Deutschunterricht verpflichtet, sondern systematischer Formanalyse und kontrollierbarer Ermittlung der in einem Text enthaltenen Bedeutungen. Das erfordert vom Lehrer, sich bei der Aufgabenstellung für Klassenarbeiten sehr sorgfältig klar zu machen, mit welchen Voraussetzungen die Schüler an ihre Aufgabe herangehen, welche Leistungen er von ihnen erwartet. Der deutsche Aufsatz alten Typs mit Themenstellungen, die eher philosophisch-historische Essays erwarten lassen als Schulaufsätze, ist damit endgültig tot: Die Themen heutiger Deutsch-Klausuren sind strikt fachorientiert und setzen Kenntnisse in den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen des Schulfaches voraus. Als Beispiel für eine solche Arbeit sei im folgenden eine Aufgabenstellung aus der schriftlichen Reifeprüfung des Jahres 1979 angeführt.

Beispiel einer Abiturklausur:

Interpretieren Sie das vorliegende Gedicht nach Form und Gehalt.

Die wiedergegebene Aufgabenstellung baut auf folgenden Deutschkursen auf, die die Abiturienten in ihrer Schullaufbahn auf der Oberstufe des Gymnasium Petrinum besucht haben:

Kurshalbjahr 12/1: Thema: Politische und soziale Lyrik des 19. und 20. Jahrhunderts.

Inhalte: Fügen, Die drei Typen der Literatur; Heine, Die Tendenz; Weerth, Hungerlied; Brecht, Fragen eines lesenden Arbeiters, Der Kirschendieb, Der Radwechsel; Anacker, Dem Führer; Enzensberger, Ins Lesebuch; Für die Oberstufe; Blindlings; Biermann, Die Ballade von dem Briefträger William L. Moore aus Baltimore; Degenhardt, Tonio Schiavo; Staatsverständnis Schillers.

Methode: Textinterpretation.

Kurshalbjahr 12/2: Thema: a) Max Frisch, Homo Faber;
b) Siegfried Lenz, Brot und Spiele.

Methode: Analyse von Ganzschriften im Rahmen schülerzentrierten Verfahrens unter besonderer Berücksichtigung von Gruppenunterricht.

Kurshalbjahr 13/1: Thema: Bedeutung der Sprache für die psychische und soziale Entwicklung des Menschen.

Inhalte: Wygotsky, Zur Ontogenese des Sprechens und Denkens; Schuy, Sprachliche Situation des Taubstummen; Hörmann, Der Fall Helen Keller; Handke, Kaspar Hauser; Bernstein, Die Sprache der Mittelschicht und der Arbeiterklasse; Marcuse, Die Sprache der totalen Verwaltung.

Methoden: Textanalyse, Texterörterung, Textkritik.

Kurshalbjahr 13/2: Thema: Formen moderner Lyrik.

Inhalte: Else Lasker-Schüler, Abschied; August Stramm, Abendgang; Helmut Heißenbüttel, Sprechstück; Ernst Jandl, Schützengraben; Philosophie; Eugen Gomringer/Franz Mon, Konkrete und visuelle Poesie.

Methoden: Textanalyse.

Die Leistungserwartung skizzierte der Fachlehrer auf folgende Weise:

Der Schüler muß erkennen:

- daß der Autor auf optischem Wege klarmacht, welche Bedeutungsnuancen ein Wort je nach Kontext haben kann;
- die sloganartige Sprache als Ausdruck einer bestimmten gesellschaftlichen Mentalität (Notstand);
- daß die darstellerische Technik nicht bloß formalistisches Spiel ist, sondern eine besondere Funktion für die Informationsübermittlung besitzt (faschistoide Elemente in der sloganartigen Sprache).

KONRAD BALDER SCHÄUFFELEN

da kannten die soldaten kein pardon mehr!
einer Stadt sitzt die Angst im Nacken

1. die einwohner trauen sich nicht auf die **STRASSE**

2. die einwohner **z i t t e r n**

3. die rockers schlagen jeden zusammen

4. die soldaten gehen nur **gru
ppe
nwe
ise
aus**

5. die einwohner greifen zur **G E I L
I
S E L B S T
F O
H A U E T**

6. kampf bis aufs **M e s s s s s s s s
r**

7. runter mit den langen **H
a a a a
a a a a
r r r r
e e e e
n n n n**

8. die zeitung he**TZ**t auf

9. das lange haar muß **g
l
dr a n
u
b
e
n**

RECKLINGHAUSEN

Stadt der Ruhrfestspiele



Rathaus

STADT DER SCHULEN

- 22 Grundschulen**
- 12 Hauptschulen**
- 3 Sonderschulen**
- 3 Realschulen**
- 5 Gymnasien**
- 2 Kollegschen**
- 1 Berufs- und Berufsfachschule**
- 28 weitere Fachschulen, Bildungszentren und Institute**

**Informationen: Stadt Recklinghausen — Amt für Öffentlichkeitsarbeit —
Rathaus, Tel. 58 76 58, Telex 8 29 685**

Non vitae, sed scholae?

von Ortwin Redeker

Wenn der Durchschnittsschüler des Jahres 1829 über das Fach Latein geklagt hat, werden es ihm viele Schüler des Jahres 1979 verständnisvoll nachempfinden können – in dem Bewußtsein, Leidensgenossen der damaligen Schüler zu sein.

In Wirklichkeit haben die Schüler des Gymnasiums zu Recklinghausen im Jahre 1829 – es sei denn, sie hätten die lateinische Sprache schon mit der Muttermilch aufgesogen – ungleich stärker unter dem Lateinunterricht gelitten als die heutigen Schüler des Gymnasium Petrinum. Die für viele Schüler sicher bittere Schulwirklichkeit anno 1829 wird aus den noch erhaltenen Unterlagen der damaligen Zeit (Jahresberichte, Abiturarbeiten, Entlassungszeugnisse) hinlänglich deutlich. Den Leser des Jahres 1979 erfaßt, je nach Gemütslage, Staunen oder Grausen; der „guten“ alten Zeit nachtrauern werden die wenigsten.

Daß die Schüler, die 1829 am Gymnasium zu Recklinghausen zur Reifeprüfung antraten, nicht einen Lebenslauf, sondern ein „curriculum vitae“ anfertigen mußten, werden zumindest Altphilologen, Besucher eines humanistischen Gymnasiums und sonstige Nostalgiker noch als sympathische Randerscheinung registrieren; allenfalls der Gedanke an das moderne „curriculum“ könnte sie ein wenig irritieren.

Sicherlich keine Randerscheinung war der lateinische Aufsatz. Er nahm im Lateinunterricht der höheren Klassen und nicht zuletzt in der schriftlichen Abiturprüfung einen sehr hohen Stellenwert ein. Die ersten sieben Abiturienten mußten sich 1829 zu dem Thema äußern: „*Unde factum est, ut difficilius esset Romanis Italiam quam reliquum orbem terrarum vincere?*“ Die Aufsätze – jedenfalls einige – sind eine Augenweide und nötigen dem heutigen Betrachter auch dann noch Bewunderung ab, wenn er berücksichtigt, daß für die Niederschrift bis zu vier Stunden benötigt wurden. Wie dem ungläubigen Thomas ergeht es ihm, wenn er die Gesamtarbeitszeit erfährt: Die Schüler begannen mit dem lateinischen Aufsatz morgens um 6.00 Uhr, fertig – vermutlich fix und fertig – waren sie nachmittags um 5.00 Uhr!

Welchen Ansprüchen der lateinische Aufsatz genügen mußte, deuten die Beurteilungen des damaligen Oberlehrers Caspers an. Unter einer guten Arbeit finden sich u. a. folgende Bemerkungen: „... der Gedankengang ist bestimmt, klar, gesund und schön. Die Latinität ist nicht nur frei von

grammatischen Fehlern und Germanismen, sondern sie zeigt eine sehr glückliche, bis zur Sicherheit gebildete Anlage, jeden Gedanken in Ausdruck und Form echt lateinisch zu geben.“ Daß auch damals nicht alle Schüler den gestellten Ansprüchen gerecht werden konnten, beweist ein anderer Aufsatz, der den heiligen Zorn des Oberlehrers erregt haben muß. Das knappe Urteil läßt an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig: „*Die Arbeit ist ein gehaltloses, verworrenes, grammatisch fehlerhaftes, unlateinisches Gewäsch.*“ Der lateinische Aufsatz ein unlateinisches Gewäsch – eine arge Zumutung für den passionierten Lateinlehrer!

Die zentrale Bedeutung des Lateinischen läßt sich aus den Entlassungszeugnissen ablesen. Nicht nur der exponierte Ort – unter der Rubrik „Kenntnisse“ wird Latein an erster Stelle aufgeführt –, sondern stärker noch der Umfang der Ausführungen unterstreicht die Sonderstellung des Faches Latein. Die Leistungen eines Schülers in den anderen Fächern werden insgesamt weniger oder höchstens genauso ausführlich gewürdigt wie seine Leistungen in diesem einen Fach. Der wörtliche Auszug aus einem Entlassungszeugnis des Abiturjahrgangs 1829/30, der auch Hinweise auf Inhalte und Ziele des Lateinunterrichts enthält, mag dies verdeutlichen:

Im Lateinischen las er Ciceros Reden, einige philosophische Schriften desselben, Horazens Oden und Sermonen, Tacitus' Annalen etc. mit gründlichem Verständnis und bewies überall rasche und scharfsinnige Auffassung von Inhalt und Form. Sein lateinischer Aufsatz war frei von Fehlern und Germanismen und hat sich der antiken Form in vorzüglichem Grade genähert, verriet überhaupt eine glückliche, bis zur Sicherheit gebildete Anlage, jeden Gedanken in Ausdruck und Form echt lateinisch zu geben. Von seiner Fertigkeit im Lateinischen gab das schriftliche Extemporale sowie das Lateinsprechen bei der Interpretation des Sophokles gute Beweise.

Deutlicher als alles andere belegen die Stundentafeln, daß der Lateinunterricht den Kern der gymnasialen Bildung ausmachte. Aus der Stundentafel des Gymnasiums zu Recklinghausen im Schuljahr 1829/30 geht hervor, daß in 7 Klassen (Septima, Sexta, Quinta, Quarta, Tertia, Secunda, Prima) insgesamt 61 1/2 Stunden Latein pro Woche erteilt wurden – ein Drittel der Gesamtstundenzahl und das Dreifache der für das Fach Deutsch ausgewiesenen Stundenzahl (20 1/2 Stunden)!

Bei einer so furchterregend hohen Stundenzahl (im Durchschnitt fast 9 Wochenstunden Latein je Klasse) war es kaum zu vermeiden, daß die Schüler eine Menge Latein lernten – in der Regel wohl mehr als notwendig. Vor diesem Hintergrund sind die regelmäßigen schriftlichen und mündlichen

Extemporalia (unvorbereitet anzufertigende schriftliche Arbeiten und Stegreifreden über ein bestimmtes Thema in lateinischer Sprache) nicht mehr ganz so unbegreiflich, verständlicher wird auch die bei der griechischen Abiturprüfung gestellte Aufgabe, einen schwierigen griechischen Text (Chorlied aus dem „Aias“ des Sophokles) in die lateinische Sprache zu übertragen und mit einem lateinischen Kommentar (commentariolum) zu versehen, und schon beinahe selbstverständlich erscheint einem die lateinische Rede eines Schülers bei der jährlichen Entlassungsfeier für die Abiturienten (1830 über das Thema: „*De utilitate ac praestantia linguarum studii*“).

Es würde zu weit führen, auf den Unterrichtsstoff in den einzelnen Klassen detailliert einzugehen. Erwähnt sei hier nur, daß die Quarta des Schuljahres 1829/30 (damals Klasse 4 des Gymnasiums) u. a. Sallusts „*Catilina*“ gelesen hat – einen Text, an dem sich nicht wenige Schüler(innen) des jetzigen Lateingrundkurses der Jahrgangsstufe 11 die Zähne ausbeissen.

„Die ganze wissenschaftliche Bildung der neueren Zeit ist auf das Studium des Altertums gegründet, von welchem sie sich . . . nur zu ihrem Verderb trennen kann. Die lateinische Sprache sowohl als auch die griechische ist jedem Studierenden . . . unentbehrlich.“

Diese von Rektor und Senat der neu gegründeten Berliner Universität im Jahre 1818 an die Studierenden gerichtete Mahnung kennzeichnet die dominierende Stellung, die die alten Sprachen – insbesondere die lateinische – in der gymnasialen Bildung des 19. Jahrhunderts eingenommen haben. Schulzes Lehrplan von 1837, der für alle Gymnasien verbindlich wurde, markierte den „Höhepunkt“: Durchschnittlich fast 10 Stunden je Woche wurden dem damaligen Schüler im Fach Latein zugemutet – nahezu ein Drittel der gesamten Unterrichtszeit (zum Vergleich: für Deutsch wurden 2,5 Wochenstunden als ausreichend angesehen).

Der Lateinunterricht war in erster Linie Sprach- und Grammatikunterricht. Die zentrale Bedeutung des lateinischen Aufsatzes, die breiten Raum einnehmenden Extemporalia und die sehr starke Betonung des Hinübersetzens vom Deutschen ins Lateinische zeigen, daß es weniger um das Verständnis antiker Autoren als vielmehr darum ging, das formale Denken zu schulen und ein möglichst „astreines“ Lateinisch zu schreiben und zu sprechen.

Das ausgehende 19. Jahrhundert brachte eine Wende. 1890 hatte der junge Kaiser Wilhelm auf einer von ihm einberufenen Schulkonferenz das Gymnasium angeklagt, daß es zwar

junge Griechen und Römer, aber keine Deutschen erziehe. Zwar blieb die eindeutige Vorrangstellung des Lateinischen nach wie vor bestehen, doch wurde der Stundenanteil des Faches nicht unerheblich eingeschränkt. Gewiß waren auch 68 Wochenstunden für die meisten Schüler, die um die Jahrhundertwende das Gymnasium Petrinum besuchten, noch ganz schön happig, aber immerhin – ein „Fortschritt“ gegenüber früher war unverkennbar.

Gleichzeitig läßt sich eine allmähliche Änderung der Unterrichtsinhalte und Lernziele verfolgen. Der lateinische Aufsatz, vorher das Kernstück des lateinischen Oberstufenunterrichts und der lateinischen Abiturprüfung, wurde langsam zu Grabe getragen – am Petrinum im Schuljahr 1890/91 mit dem Abiturthema: „*Ter res publica Romana unius viri virtute e summo periculo erepta est: constantia Fabii, fortitudine Marii, vigilantia Ciceronis*“. Mit Beginn des 20. Jahrhunderts wurden auch die deutsch-lateinischen Extemporalia immer stärker zugunsten von Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche zurückgedrängt. (In der schriftlichen Abiturprüfung allerdings trat – von 1892 bis 1925 – an die Stelle des lateinischen Aufsatzes das lateinische Skriptum, die Übertragung eines deutschen Textes in die lateinische Sprache.) Die sprachlich-grammatische Schulung wurde nicht mehr als höchstes Unterrichtsziel angesehen, sondern als notwendige Grundlage für die Lektüre der römischen Klassiker, die zunehmend ins Zentrum des Lateinunterrichts rückte. Die geistige Auseinandersetzung mit den antiken Schriftstellern sollte die Schüler zugleich mit der Kultur des Altertums vertraut machen.

Die Richtertschen Reformen von 1925 stellten die deutschkundlichen Fächer in den Vordergrund. Nicht nur der Lateinunterricht, sondern jeder fremdsprachliche Unterricht hatte vorrangig die Aufgabe, ein tieferes Verständnis für die deutsche Sprache und die deutsche Kultur zu wecken; die Kenntnis fremder Sprachen und Kulturen hatte nur eine Hilfsfunktion.

Diese nationale Note wurde in den Jahren nach 1933 zum Nationalismus gesteigert. Die Lehrpläne von 1938 belegen mit erschreckender Deutlichkeit, in welchem Maße die einzelnen Fächer zur nationalsozialistischen und rassistischen Erziehung mißbraucht wurden – Latein macht da keine Ausnahme. Rasse, Führergedanke, Zerfall und Zersetzung, Erneuerung und Neuaufbau – von diesen Gesichtspunkten soll die Lektüreauswahl bestimmt werden. „Die Lektüre muß die Jugend zu zuchtvoller Gründlichkeit erziehen. Es darf kein Hinweghuschen über Form und Inhalt geduldet werden. Die Übersetzung aus den alten Sprachen ist ein Prüfstein für ehrliche und wahrhafte Arbeit, wie es kaum einen besseren gibt.“

Inwieweit die Lehrpläne die Unterrichtswirklichkeit an den Gymnasien widerspiegeln, ist schwer zu sagen. Die Unterlagen des Petrinums – etwa der Hinweis im Anstaltslehrplan 1937/38, daß bei der Caesarlektüre die „Wertung der Kapitel nach ihrer rassistischen und völkischen Bedeutung“ vorzunehmen sei, oder die Bevorzugung des Livius bei den Abiturprüfungen – sind in dieser Hinsicht wenig ergiebig.

Trotz weiteren Stundenrückgangs (Wochenstundenzahl am Petrinum im Jubiläumsjahr 1929: 53 Stunden, d. h. fast 6 Stunden je Klasse) behielt das Fach Latein am Petrinum – wie an den anderen altsprachlichen Gymnasien – seine beherrschende Stellung; das erste Jahrzehnt nach 1945 war sogar, jedenfalls in Nordrhein-Westfalen, durch eine vorübergehende Renaissance gekennzeichnet.

Ein grundlegender Wandel – jedenfalls in der Oberstufe – ist erst in den letzten Jahren eingetreten. Mit der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe (Sekundarstufe II) ist das altsprachliche Gymnasium alter Prägung „verabschiedet“ worden. Im Jahr 1974 erhielten erstmalig Schüler(innen) des Petrinums das Zeugnis der Reife, die ohne Latein die beiden letzten Klassen durchlaufen hatten. Seitdem ist Latein ab Jahrgangsstufe 11 eine Fremdsprache neben anderen (Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Niederländisch), nicht mehr Pflichtfach, sondern Wahlfach, und seitdem wird es häufiger abgewählt als gewählt; im Schuljahr 1978/79 haben sich von 41 Schülern der Jahrgangsstufe 11 siebzehn für Latein entschieden – zwölf für den Grundkurs, fünf für den Leistungskurs. Der Hauptgrund für das Wahlverhalten der Schüler dürfte darin liegen, daß nach 6 Jahren Lateinunterricht nicht nur eine gewisse Sättigung, sondern auch – bei mindestens ausreichender Endnote – das „Große Latinum“ erreicht ist.

In der Sekundarstufe I hat Latein seine Stellung vor allem deshalb behaupten können, weil das Petrinum den Schülern in Klasse 5 als Fremdsprache ausschließlich Latein anbietet. Bestrebungen, neben Latein zusätzlich Englisch in das Angebot aufzunehmen, sind bislang gescheitert.

Mit der Neugestaltung der Sekundarstufe II feierte auch – nicht nur im Fach Latein, sondern fächerumspannend – das „curriculum“ fröhliche Urständ, nun nicht mehr als „curriculum vitae“ aus anno 1829, sondern als ein ebenso inhaltschweres wie -leeres „vehiculum“, das die didaktische Neubesinnung in den einzelnen Fächern gewährleisten soll – ein Vehikel, das noch reichlich Sand im Getriebe hat und manchem Lehrer immer noch nicht ganz geheuer ist.

„Curriculum“ fordert neben einem stärker lernzielorientierten Unterricht und der Festlegung von bestimmten Kurssequenzen für Grund- und Leistungskurse¹⁾ in der Sekundarstufe II auch eine Änderung der Klassen- und Abiturarbeiten im Fach Latein. Genau ein halbes Jahrhundert lang (von 1926 bis 1975) war die schriftliche lateinische Abiturprüfung unverändert geblieben: die Schüler mußten eine Stelle aus einem Werk eines lateinischen Schriftstellers ins Deutsche übertragen.

Seit 1976 wird neben der Übersetzung eine Zusatzaufgabe gestellt, die ein Viertel oder ein Drittel der Gesamtleistung ausmacht. Durch die Zusatzaufgabe können verschiedene Lernziele überprüft werden: Etwa die genaue sprachlich-stilistische Analyse eines Textes oder die Fähigkeit, den Gedankengang des Textes zu strukturieren, oder auch die Einordnung des Textes in das Gesamtwerk eines Schriftstellers oder – noch weitergehend – in übergreifende geistige und geschichtliche Zusammenhänge.

Damit diese Charakterisierung nicht zu vage bleibt, soll ein konkretes Beispiel verdeutlichen, wie eine solche Zusatzaufgabe aussehen kann. Der 1978 für den Leistungskurs am Petrinum gewählte Abiturvorschlag (dem zweiten Vorschlag, der beim Schulkollegium in Münster eingereicht wurde, lag ein Text aus Vergils Aeneis zugrunde) fordert die Übersetzung eines Cicerotextes und die Beantwortung von 7 Zusatzfragen, die in mehr oder weniger enger Beziehung zum Text bzw. zum Autor stehen (Verhältnis der Bewertung der beiden Aufgaben zueinander: 3 : 1).

Neben dem Text und den Zusatzfragen werden im folgenden auch die möglichen (vom Fachlehrer erwarteten) Antworten aufgeführt. Der Vollständigkeit halber sei noch vermerkt, daß seit mehreren Jahren bei der Abiturarbeit die Benutzung des Lexikons „Der kleine Stowasser“ erlaubt ist – eine Regelung, die manche vielleicht als bedenkliches Zugeständnis an den Zeitgeist werten, andere wohl eher mit dem ebenso tiefen wie verständlichen Stoßseufzer zur Kenntnis nehmen werden: „Warum konnte diese Maßnahme nicht schon zu meiner eigenen Schulzeit getroffen werden?!“

Abiturthema: Cicero, De re publica I 3 (4) und 6 (11)

His rationibus tam certis tamque illustribus opponuntur ab iis, qui contra disputant, primum labores, qui sint re publica defendenda sustinendi, leve sane impedimentum vigilantibus et industrio, neque solum in tantis rebus, sed etiam in mediocribus vel studiis vel officiis vel vero etiam negotiis contemnendum. Adiunguntur pericula vitae, turpisque ab his formido

- mortis fortibus viris opponitur, quibus magis id miserum videri solet, natura se consumi et senectute, quam sibi dari tempus, ut possint eam vitam, quae tamen esset reddenda
- 10 naturae, pro patria potissimum reddere. Illo vero se loco copiosos et disertos putant, cum calamitates clarissimorum virorum iniuriasque iis ab ingratis impositas civibus colligunt.
- Maximeque hoc in hominum doctorum oratione mihi mirum videri solet, quod, qui tranquillo mari gubernare se negent
- 15 posse, quod nec didicerint nec umquam scire curaverint, iidem ad gubernacula se accessuros profiteantur excitationis maximis fluctibus. Isti enim palam dicere atque in eo multum etiam gloriari solent, se de rationibus rerum publicarum aut constituendarum aut tuendarum nihil nec didicisse umquam
- 20 nec docere, earumque rerum scientiam non doctis hominibus ac sapientibus, sed in illo genere exercitatis concedendam putant. Quare qui convenit polliceri operam suam rei publicae tum denique, si necessitate cogantur, cum, quod est multo proclivius, nulla necessitate premente rem publicam regere
- 25 nesciant? Equidem, ut verum esset sua voluntate sapientem descendere ad rationes civitatis non solere, sin autem temporibus cogeretur, tum id munus denique non recusare, tamen arbitrari hanc rerum civilium minime neglegendam scientiam sapienti, propterea quod omnia essent ei praeparanda,
- 30 quibus nesciret, an aliquando uti necesse esset.

Zusatzaufgabe:

1. Z. 1-10:
 - a) Welche Einwände gegen eine politische Betätigung führt der Autor an?
 - b) Wie begegnet er ihnen?
 - c) Beurteilen Sie seine Gegenargumente!
2. Z. 5: studiis . . . officiis . . . negotiis
Erklären Sie kurz die Bedeutung dieser Begriffe und suchen Sie die Anordnung in dieser Reihenfolge zu begründen!
3. Z. 11: calamitates . . . iniuriasque
Erklären Sie den Plural!
4. Z. 13-30:
Worin besteht die Auffassung der homines docti, die Cicero hier zu Worte kommen läßt?
Wie beurteilt Cicero diese Auffassung?
5. In welchen Ausdrücken erkennt man Ciceros Urteil über sie in besonders deutlicher Weise?
6. Was verstehen Sie unter der Wendung „in illo genere exercitatis“ Z. 21?
7. Warum beschäftigt der Einwand der hier zitierten homines docti Cicero persönlich besonders?

Erwartete Lösungen der Zusatzaufgabe:

1. a) 1) labores
2) pericula vitae – turpis formido mortis
- b) ad 1) leve sane impedimentum
eine Behauptung, die keiner eigenen Widerlegung bedarf (contemnendum)
ad 2) Der Einwand wird mit dem Hinweis abgetan, daß der Tod durch den Kräfteverfall im Alter eher ein Übel ist.
- c) Cicero weist die Argumente nicht durch logisch begründete Gegenargumente zurück, sondern durch den Hinweis auf allgemeine Erfahrungen.
2. studia: Beschäftigungen mit innerer Beteiligung, aus Neigung
officia: Beschäftigungen aus einem Pflichtgefühl heraus
negotia: Beschäftigungen (Geschäfte) jeder Art
Die drei Begriffe aus dem Wortfeld der menschlichen Tätigkeit werden hier in einer absteigenden Klimax aufgeführt. Deutlicher wird diese absteigende Anordnung noch, wenn man von „in tantis rebus“ (Z. 4) ausgeht.
3. Der Plural des Abstraktums bezeichnet konkrete Einzelfälle, die als Beispiel von Unglück und ungerechter Behandlung dienen.
4. Die homines docti erklären, bei ruhigem Wellengang das Staatsschiff nicht lenken zu können, sondern nur im Augenblick höchster Gefahr. Dieses Versprechen erscheint Cicero ungereimt und widersprüchlich, da die homines docti die leichten Aufgaben nicht erfüllen können, wohl aber die schweren erfüllen wollen, ohne die staatsmännische Kunst gelernt zu haben.
5. gloriari (Z. 18); isti (Z. 17); descendere (Z. 26); evtl. auch: mirum (Z. 13); profiteantur (Z. 16); nihil (Z. 19); qui convenit (Z. 22).
6. Es sind die Politiker mit praktischer Erfahrung gemeint.
7. Cicero hat persönlich den Weg, den die in diesem Text zitierten homines docti vertreten, nicht gewählt, sondern als Politiker die labores und pericula vitae erfahren. Er selbst – auch ein homo doctus et sapiens – hält es für verantwortungslos, auf politisches Engagement zu verzichten und den Staat anderen zu überlassen.

¹⁾Zu Beginn des Schuljahres 1977/78 erging der Aufruf des Kultusministers an die Fachkonferenzen des Landes Nordrhein-Westfalen, Vorschläge über fachdidaktisch sinnvolle Kursabfolgen von der Jahrgangsstufe 11.1 bis 13.2 in den verschiedenen Grund- und Leistungskursfächern auszuarbeiten und an eine zentrale Koordinierungsstelle weiterzuleiten. Ziel dieser Maßnahme war eine praxisnahe Weiterentwicklung der – mehr oder (meist) weniger verbindlichen – Unterrichtsempfehlungen für die neugestaltete gymnasiale Oberstufe.

Möglicherweise war den Bildungstheoretikern, die ihre strahlenden Lernzielvisionen meist fernab vom nicht immer so strahlenden Schulalltag zu Papier gebracht hatten, aufgegangen, daß auch die „Praktiker an der Schulfront“ wenn schon nicht ein Wort, so doch ein Wörtchen mitzureden hatten. Die Vorschläge der Fachkonferenzen sollten auf der Grundlage von Unterrichtserfahrungen (immerhin) und curricularen Zielvorstellungen (ohne „curriculum“ läuft heute in der Schule nichts mehr) erfolgen.

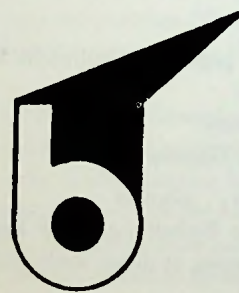
Die Fachkonferenz Latein am Petrinum hat für Latein als Grundkursfach folgende Kurssequenz für die Kurse von 11.1

bis 13.2 ausgearbeitet (aus Platzgründen verbietet sich eine detaillierte Aufführung der Unterthemen und der jeweils zugeordneten Unterrichtsinhalte):

- 11.1: Niedergang der römischen Republik in der Darstellung von Sallusts „Catilina“
- 11.2: Abseits vom Forum:
Erlebnisdichtung im antiken Rom (Catull)
Ein Staatsmann privat (Cicero in seinen Briefen)
- 12.1: Aufkommen einer neuen politischen Kraft:
Die Germanen (Tacitus: Germania)
- 12.2: Politik in Theorie und Praxis bei Cicero
(Auszüge hauptsächlich aus Ciceros „De re publica“ und „De officiis“)
- 13.1: Frieden ohne Freiheit? – Der Prinzipat in der Beurteilung Vergils und Tacitus'
(Auszüge aus Vergils „Aeneis“ und „Georgica“ und aus Tacitus' „Annalen“)
- 13.2: Leben und Denken in der frühen römischen Kaiserzeit
(Briefe von Seneca und Plinius).

L. Brämer

GROSSHANDEL
FÜR REINIGUNGSBEDARF



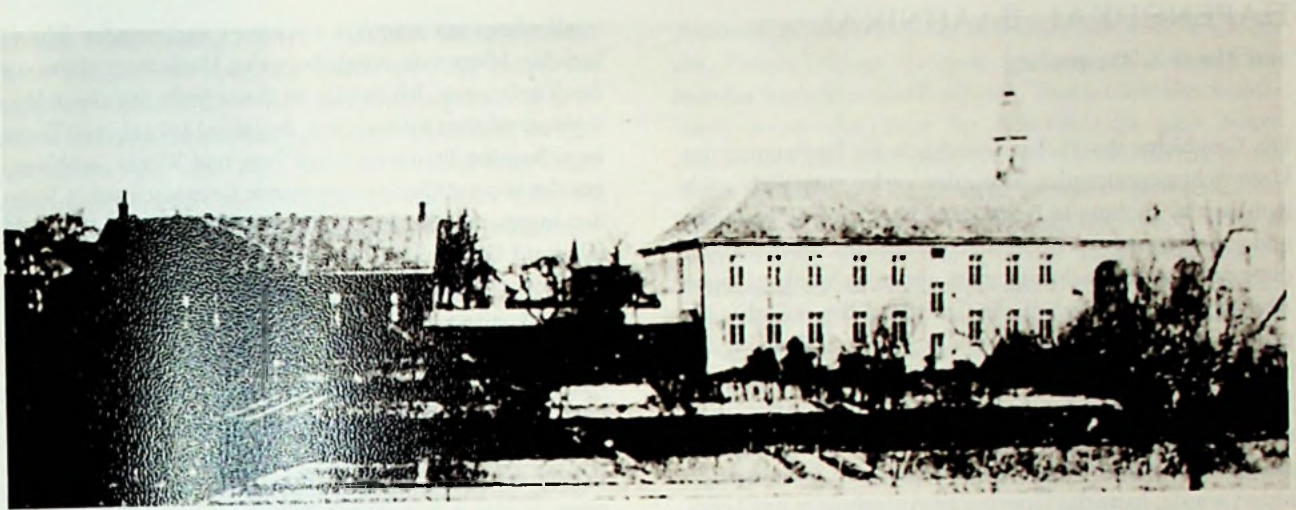
Bodenreinigungs- und Pflegemittel
Industriereiniger, Sanitärreiniger
Bäderreiniger, Desinfektionsmittel

Bodenpflegemaschinen,
Wassersauger
Industriesauger, Staubsauger
Shampooierautomaten

Ihr Problemlöser in allen
Gebäudereinigungsfragen.

Alle Hilfsmittel für
Schwimmbad und Sauna

KANALSTRASSE 60
4600 DORTMUND 1 (Hafen)
Telefon (02 31) 82 10 05



Altes Gymnasium mit Kirche und Turnhalle



ΠΑΡΕΝΘΗΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΑΙ

von Hannes Demming

Die Geschichte des Faches Griechisch am Petrinum, jenes Unterrichtsgegenstandes also, der recht eigentlich nach gymnasialer Bildung in einem ursprünglichen Sinne klingt und von dem man sich einst nicht dispensieren lassen konnte, ohne damit auch gleichzeitig eines uneingeschränkt gültigen Abiturs verlustig zu gehen, die Geschichte dieses Faches am petrinishen Institut beginnt schon vor der Erhebung der Schule zum Gymnasium (20. 10. 1828). Bereits im Jahre 1820, als die Anstalt durch die Regierung in Münster (1815 mit dem Wiener Kongreß war Recklinghausen an Preußen gefallen) zu einer höheren Stadtschule mit vier Klassen organisiert wurde, hatte das Griechische Aufnahme in den Lehrplan gefunden, und aus einem dem ersten Drittel des 17. Jahrhunderts entstammenden Elenchus librorum geht sogar durch die Erwähnung des Lehrbuches „Rudimentum Graecum Jacobi Coretseri“ hervor, daß die lingua Graeca schon damals hier gelehrt wurde (vgl. Jahresbericht 1900/01).

In dem nach der ersten Abiturprüfung im Jahre 1829 (7 Abiturienten) vom damaligen Direktor Dr. Franz Wüllner gefertigten ersten „Jahresbericht über das Königliche Gymnasium zu Recklinghausen“ ist das Fach mit 30 Wochenstunden angegeben: 4 auf der Quinta – ja, richtig gelesen, auf der Quinta, aber das hört sich gefährlicher an, als es in Wirklichkeit wohl war, denn der damaligen Sexta war noch eine Septima vorgeschaltet –, 6 auf der Quarta, 7 auf der Tertia, 6 auf der Sekunda und 7 auf der Prima (kombiniert mit der Obersekunda). Der Unterricht wurde übrigens in der Quinta von dem Herrn Candidaten Kotthoff erteilt, der in dieser Klasse auch mit 2 Stunden Französisch vertreten war. Am Anfang des Gymnasium Petrinum also schreiten das Französische und das Griechische einträchtig Hand in Hand, einträchtig gehen sie ins neue Jahrhundert, und den Sechzigern des 20. Jahrhunderts schließlich bleibt es vorbehalten, an unserer Schule die Wahl einer der beiden Sprachen zu einem Mittel der Unterscheidung der Geister zu machen: hie Gräzisten, hie Romanisten. „Schade!“, so möchte man hinzufügen angesichts des ehemals harmonischen Nebeneinanders der beiden vielleicht klangvollsten Sprachen, die unser Kulturkreis im Laufe seiner dreitausendjährigen Geschichte hervorgebracht hat.

Nun wäre es gewiß eine spannende Angelegenheit, die Anteile des Französischen und Griechischen an der Lehrverfassung des Petrinums durch die Jahrzehnte hindurch zu untersuchen, vielleicht sogar in Form von Kurven sichtbar zu machen. Ein genaues Studium der bis zum Schuljahr 1928/29

– allerdings mit manchen Lücken – vorliegenden Jahresberichte könnte da möglicherweise Hochinteressantes an den Tag bringen. Ich möchte an dieser Stelle nur einige Momentaufnahmen wiedergeben. Im Jahre 1842 gab es ab Tertia zwei Stunden Französisch je Klasse und Woche, wohingegen das nun auf Quarta einsetzende Griechisch auf 21 Stunden insgesamt „heruntergekommen“ war (4 auf IV, 5 auf III, 6 auf II, 6 auf I). Vom Schuljahr 1855/56 an setzte das Französische bereits auf Quinta ein. Im Schuljahr 1863/64 – Recklinghausen hatte übrigens damals gut 4200 Einwohner – war es mit 3 Stunden auf Quinta und von Quarta an mit 2 Stunden bis hin zur Prima vertreten; das Griechische, noch immer auf Quarta beginnend, hatte je Jahrgang 6 Stunden in der Woche. Für das Jahr der Reichsgründung ergibt sich dasselbe Bild. An der Lehrverfassung von 1884/85 hingegen zeigt sich eine erhebliche Veränderung der Lage: Der Quintaner hat jetzt vier Stunden Französisch, der Quartaner fünf, von Tertia an sind es dann wöchentlich zwei Stunden. Das Fach Griechisch bringt es nunmehr auf sieben Wochenstunden in Tertia und Sekunda und auf sechs in der Prima. Nebenbei bemerkt: Im Schuljahr darauf gibt es zum ersten Mal 2 Stunden Englisch (fakultativ) auf der kombinierten Sekunda/Prima. Wie sich die Zeiten ändern! 7 Jahre später wird der Französischbeginn auf Quarta verlegt.

Das erste Schuljahr des 20. Jahrhunderts sieht folgende Verteilung bei den Fächern Französisch und Griechisch:

	IV	UIII	OIII	UII	OII	UI	OI
Griechisch	–	6	6	6	6	6	6
Französisch	4	2	2	3	3	3	3

In den Stundentafeln zur Neuordnung des höheren Schulwesens in Preußen aus dem Jahre 1924 (Übergang zu den sog. Richtertschen Richtlinien) sind für das nach wie vor auf U III einsetzende Griechisch durchgehend bis zur Oberprima (heute Jahrgangsstufe 13) 6 Stunden vorgesehen, während es den einzelnen Schulen überlassen bleibt, ob sie Englisch oder Französisch als erste neue Fremdsprache auf Quarta beginnen lassen. Dieser werden dann in IV 3 Wochenstunden, in den weiteren Klassen 2 zugestanden.

Galt es zu Kaiser Wilhelms Zeiten, im Schulunterricht der Jugend klarzumachen, „daß ein geordnetes Staatswesen mit einer sicheren monarchischen Leitung die unerläßliche Vorbedingung für den Schutz und das Gedeihen des Einzelnen in seiner rechtlichen und wirtschaftlichen Existenz ist“ (Allerhöchste Ordre an das Staatsministerium v. 1. Mai 1889) und diesem Ziel den Unterricht in den einzelnen Fächern, also auch im Griechischen, unterzuordnen, so schrieben die republikanischen Richtertschen Richtlinien 1925: „... Vor-

schnelle Gleichsetzung heutiger staatlicher und wirtschaftlicher Zustände mit denen der Antike wird der Lehrer bekämpfen, vielmehr durch die Heraushebung von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten den Geist wahrhaftig zu klären suchen. Aber über diese Belehrung hinaus muß dieser Unterricht Vorbilder aufrichten und Denkbilder schaffen: Männer sprechen lassen, deren Vaterlandsliebe ein leuchtendes Beispiel ist, Zeiten miterleben lassen, deren Gemeinschaftsgeist von bewunderungswürdiger Kraft und Entschlossenheit war, aber auch andere, deren Zerrissenheit zu Elend und Untergang führte; und auch die Enge der vorhellenistischen Staatsauffassung wie die unsoziale Gliederung der antiken Gesellschaft muß zum Bewußtsein kommen. . . . Wichtig aber bleibt auch, die Erinnerung daran wachzuhalten, daß führende deutsche Geister mehr als einmal in eigener staatlicher Not durch die mahnende Größe eines antiken Vorbildes gestärkt worden sind."

In der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur wurde der Griechischunterricht dazu mißbraucht, Führeridee, Soldatentum und Rassenbewußtsein zu propagieren. In den Vorbemerkungen zu den Übergangslehrplänen für die Höheren Schulen der Provinz Westfalen v. 21.12.1945 (Griechisch ab Quarta bis Prima mit 5 Stunden, Englisch ab O III bis I mit 3 Stunden, Französisch wahlfrei in den letzten drei Klassen mit je 2 Stunden pro Woche) hieß es unter Punkt 6: „In Auswahl und Behandlung muß alles Nationalsozialistische und Militaristische ausgeschieden werden.“ 7 Jahre später soll „der altsprachliche Unterricht . . . zu einem vertieften Verstehen und Erleben jener überzeitlichen Grundformen und Grundwerte führen, die unsere abendländische Kultur der Antike verdankt. Er verfolgt sein Ziel durch gründliches Eindringen in die wesentlichen Geistes-schöpfungen der Griechen und Römer, in ihre Sprache und in die großen Werke ihrer Literatur und Kunst.“ Und der Endgewinn ist dann „eine ehrfurchtsvolle Haltung zu den großen überzeitlichen Persönlichkeiten und Werten, eine bewußte und wertbestimmte Einstellung zu den wesentlichen Problemen der Gegenwart und das Gefühl der Verpflichtung zu einem gemeinschaftsbejahenden, charaktervollen Handeln in verantwortlicher Berufsarbeit.“

Nach den Richtlinien von 1963 gibt „die auf das Wesentliche ausgerichtete Selbstdarstellung der Griechen . . . Zeugnis von Ursprung und Entfaltung des abendländischen Geistes. Sie bietet in Wort und Werk eine Fülle anschaulicher Bilder von den Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Seinsbewältigung.“

Diese Richtlinien haben nach dem Sprachunterricht auf U III und O III im Lektürekanon immer noch u. a. Xenophons

Anabasis, Homers Odyssee und Ilias, Herodots Geschichten, Platons Dialoge, darunter Apologie und Kriton, Dramen des Sophokles oder Euripides, Thukydides' Geschichtswerk, Aristoteles' Staat der Athener oder auch Nikomachische Ethik. All diese Namen tauchen bereits in den ersten Jahresberichten unserer Schule auf, und einem Schüler jener frühen Jahre wäre das insgesamt noch recht vertraut gewesen. Den großen Um- (manche sagen: Zusammen-)bruch brachte die sogenannte Reform des gymnasialen Schulwesens, die Enttypisierung und die Curriculumreform der ausgehenden sechziger und gesamten siebziger Jahre dieses Jahrhunderts.

Vom ganzen Griechischunterricht bleiben danach (falls das Fach überhaupt gewählt wird) 4 Stunden je Woche im Differenzierungsbereich der Klassen 9 und 10 (früher O III und U II) und 3 Wochenstunden (Grundkurs) auf der Jahrgangsstufe 11 übrig. Eine Fortführung des Faches ist zwar nach der Reform in Grund- und Leistungskursen bis zum Abitur möglich, die Praxis am Petrinum indes läßt, dem Gesetz der (zu geringen) Zahl gehorchend, das Griechische am Ende der 11 (Obersekunda) enden. Das Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler, nicht etwa Anordnung „von oben“, zeitigt diese nicht erfreuliche Folge. Das mit Ende 11 erreichte Graecum scheint den meisten zu genügen.

Es stehen so für die Lektüre, wenn's hoch kommt, drei Halbjahre zur Verfügung. Um da zu errechnen, wieviele Autoren auch nur angelesen werden können, braucht man nicht einmal die Finger einer Hand.

Das Ende vom Lied?

Nun, es bleibt zu hoffen, daß unser Fach, zumindest in der Kurzform, der Schule erhalten bleibt. Sollte sich aber durch das Wahlverhalten der Schülerschaft eine genügend große Zahl für eine Fortsetzung des Griechischen auf der Prima finden, machte das dem Vertreter des Faches die Rückschau in die Vergangenheit ein wenig weniger wehmütig; denn etwas von Wehmut kam schon auf, als der Verfasser dieses Berichtes Gelegenheit hatte, fernmündlich oder auch im unmittelbaren Gespräch Ehemalige über ihre Erfahrung mit dem Fach Griechisch zu befragen, naturgemäß ältere Semester: Man erinnerte sich an Lehrerpersönlichkeiten und ihre liebenswerten oder skurrilen Eigenarten, man bekannte Vorlieben für diesen oder jenen Autor, man war stolz darauf, aus dem Gedächtnis rezitieren zu können, verneinte zwar häufig praktische Verwendbarkeit des Griechischen im späteren Berufsleben, sah aber gleichwohl die auf diese Sprache verwendete Zeit nicht als verloren an. Auf grundsätzliche Ablehnung des Faches bin ich nicht gestoßen. Und noch eins: Favorit der Befragten war Homer. Ob das in 25 oder 50 Jahren auch noch oder wieder so sein wird?

Englisch – Ein Kuckucksei?

von Hans Wiese und Friedrich Pieper

Als nach dem 2. Weltkrieg das Englische die Stelle der zweiten Fremdsprache am altsprachlichen Gymnasium einnahm und damit Französisch, das diese Position jahrzehntelang innegehabt hatte, ablöste, stieß diese Maßnahme bei vielen Altsprachlern und altsprachlich Gebildeten auf Unverständnis oder gar Ablehnung. Bis dahin nämlich hatte Englisch ein Schattendasein geführt – es konnte als Wahlfremdsprache von Klasse 11-13 betrieben werden – während Französisch, die legitime Tochter des Lateinischen, als sinnvolle Ergänzung zum altsprachlichen Unterricht angesehen und gepflegt wurde. Noch 1963 heißt es in den Richtlinien für Latein: Der vertiefte lateinische Sprachunterricht „erleichtert dann auch die Erlernung der romanischen Sprachen und das sprachgeschichtliche und sprachwissenschaftliche Verständnis ihrer Formen und Syntax und schafft einen Zugang zu vielen Erscheinungen der englischen Sprache.“ (S. 17)

Das „Parlieren“ in der Fremdsprache wurde als Firlefanz belächelt und der fünfjährige Englischkurs von vielen Eltern und selbstverständlich auch Schülern oft nur als notwendiges Übel hingenommen. So konnte noch in den sechziger Jahren, als das Englische schon längst dabei war, an den meisten anderen Gymnasialformen Latein als erste Fremdsprache abzulösen, ein Vater, den das allzu energische Vorgehen eines Englischlehrers um das Fortkommen seines Sprößlings fürchten ließ, folgende Ansicht äußern:

„Junger Mann, eines sollten Sie wissen. Ich selbst bin ‚alter Petriner‘ und habe mit vielen Ehemaligen und natürlich mit vielen Eltern Ihrer jetzigen Schüler Kontakt. Darum kann ich Ihnen versichern: Englisch ist an dieser Schule nie ernstgenommen worden, und das werden Sie auch nicht ändern.“ (N. B. Im Schuljahr 77/78 „baute“ ein weiterer Sprößling eben dieses Vaters sein Abitur am Petrinum. Sein erstes Leistungsfach? Englisch.)

Welche Ziele waren nun diesem Fach gesteckt? In den bereits zitierten Richtlinien lesen wir: „Man wird sich in dem fünfjährigen Lehrgang damit begnügen müssen, eine grundlegende Kenntnis der englischen Sprache zu vermitteln, damit die Schüler später englisch geschriebene Literatur lesen können; sie müssen außerdem mit einigen wesentlichen Zügen des englischen und amerikanischen Lebens bekannt gemacht und in die englische und amerikanische Literatur eingeführt werden.“ Weiter wird betont, daß der Unterricht grundsätzlich in der Fremdsprache durchzuführen ist und daß schon früh im „Gegensatz zum Lateinischen die Aufnahme durch das Ohr und die spontane Äußerung zu dem Gehörten zu pflegen“ sind (S. 33).

Oberstes Ziel dieses Unterrichts war also Literaturverständnis auf der Basis grammatisch-kulturkundlicher Kenntnisse. Die nahezu ausschließliche Form der Abituraufgabe war die Nacherzählung eines ca. 1000 Wörter langen – häufig literarischen – Textes.

Schon in den sechziger Jahren rückte man immer mehr von dieser Zielsetzung ab. Hier ist nicht der Ort, über die Lernzieldiskussion zu berichten, deshalb soll auch über die neue Zielsetzung ein Richtlinienzitat informieren:

„Umfassender Lerninhalt des Englischunterrichts ist das (fremd-) sprachliche Kommunikationsmedium des englischsprachigen Lebensraums und die in diesem Medium gewortete Wirklichkeitserfahrung.“
(Curriculum Englisch, 2. Ausgabe, S. 9.)

Dieses Ziel gilt selbstverständlich auch für die Arbeit in der Oberstufe bis hin zum Abitur, das nach Einführung der Oberstufenreform zum ersten Male im Jahre 1974 von 19 Schülern eines Leistungskurses im Fach Englisch abgelegt werden konnte. Damit hatte sich Englisch im ersten Anlauf an die Spitze der Fremdsprachen gesetzt, und bis heute hat sich am Wahlverhalten der Schüler kaum etwas geändert.

Damit man sich nun ein Bild davon machen kann, wie die Arbeit in der Oberstufe aussieht und ob, wie so häufig behauptet wird, die Schüler mit Englisch ein leichtes Fach wählen, soll ein praktisches Beispiel vorgestellt werden.

Dazu noch zwei Hinweise vorweg: Der Stoff soll in den 5 Halbjahren eines Leistungskurses etwa folgendermaßen aufgeteilt werden: 20 % Sprachtheorie (kann Bestandteil der einzelnen Halbjahreskurse oder ein selbständiger Kurs sein), je 40 % sollen den nicht-fiktional und den fiktional versprachlichten Sachbereichen (entspricht im weitesten Sinne dem, was die „alten Richtlinien“ Literatur nennen) vorbehalten sein. Als Aufgabenformen für das Abitur kommen in Betracht:

1. die Textaufgabe: Text mit Aufgaben zum Inhalt und Gehalt, zur vorliegenden Sprachverwendung und zur eigenen Äußerung und Kritik;
2. die Thementaufgabe: Thema, das freie schriftliche Darstellung fordert bzw. erlaubt.

Im Rahmen der Bestimmungen zur Abiturprüfung im Fach Englisch sind an das Schulkollegium zwei Vorschläge einzureichen, die sich wiederum aus zwei Themen zur Auswahl zusammensetzen. Vom Schulkollegium wird ein Vorschlag an die Schule zurückgesandt und liegt dann den Schülern vor.

Bei der Reifeprüfung 1978 konnten die Schüler zwischen folgenden zwei Themen wählen:

1. Fiktionaler Bereich

Textaufgabe mit Aufgabenstellung zu: Joseph Heller, *Catch 22* (London, 1955).

2. Nicht-fiktionaler Bereich

Textaufgabe mit Aufgabenstellung zu: James Morris, "The Beatle Generation" in: Richard c. Lukas, *From Metternich to the Beatles: Readings in Modern European History* (New York, 1973).

Als Beispiel soll hier der zweite Vorschlag angeführt werden.

Klausurthema für einen Leistungskurs:

James Morris, The Beatle Generation

No discussion of recent history would be complete without a reference to the world of the young who, because of the revolutions in everything from living standards to sexual behavior, are often called the "turned on" generation. There was a certain appropriateness in labelling the popular culture of the young in the 1960's as "The Beatle Generation". These moppets with Mersey accents invented a brand of music that held sway over millions of people all over the world. Although the Beatle boom is over and they have split up, their music is still performed and enjoyed. Their social impact on Britain, says James Morris, was especially significant because their confidence and iconoclasm helped to inspire new vigor in English life. The Beatles, says Morris, helped England "into mini-skirts".

The Beatles have sold more records in less time than any other performers in history. Since 1964, eleven Beatles records have reached No. 1 on Billboard magazine's sales chart; their nearest competitors, The Rolling Stones, have had three No. 1 songs during the same period. The Beatles' best-selling album is their first, Meet the Beatles (almost 5 million sold), and their best-selling single record is I Want to Hold Your Hand (4.5 million). Capitol Records estimates that the Beatles have grossed more than \$ 100 million in the U.S., where they have sold 20 million albums and 24 million singles. . .

Of course, the first hysterical Beatle-boom is over. Sophisticated challengers have nibbled at the cult, the Beatles are getting older, the original dreamlike inanity of it all is spent. Some avantgarde children mutter that they are old hat. In Liverpool recently I asked a taxi driver to take me to Admiral

Grove, the birthplace of Ringo Starr. "My," he said, "nobody's sent me on that pilgrimage for six months and more" – and sure enough, Ringo's mum had moved elsewhere and the neighbors talked of their local miracle as though it had all happened long, long ago, like a folktale. The Beatles have abandoned Liverpool. "I'll take you where Gerry of the Pacemakers used to live," said the taxi man obligingly, but Gerry's mother, too, looked back on Liverpool's Beatleage with a fairly distant nostalgia. "All the Beatle boys used to come here," she said, "to practice with Gerry and the rest, but we never hear from them now, they've all gone – but my Gerry's still in Liverpool, of course," and she showed me a sort of zither thing, presented to Gerry by American fans when he appeared on The Ed Sullivan Show.

Inevitably the Beatles have gone grand. They are, after all, millionaires. Three of the four are married now – only Paul is a bachelor. John, George and Ringo all live in substantial modern houses, popularly referred to as "mansions," in the stockbroker belt around London – very respectable country, full of vice. Paul has just acquired a house in London itself, between cosmopolitan shambles of Hampstead and the graver dignity of St. John's Wood, where rich men of enlightened views tend to congregate. Two of the Beatles have Rolls-Royces – Lennon's has a television set in it – two others have Aston Martins, and all four double on Minis. They seldom appear together in public in daylight nowadays, but sometimes you may see them after dark in one of the racier London dicotheques, legendary figures out of the night.

Their boyish appeal to the mothers of the world has inevitably declined, and their old air of throwaway celebrity has thickened with time, money and experience. But the more the Beatles change, the more they remain the same. There are a few manufactured things, like the Model-T Ford or the DC-3, whose design lasts and lasts not only because it is efficient but because it expresses a social or historical condition. They not only fulfill a need but are organic to the time and so exactly fit their period that we come to see it in their image.

The Beatles are not manufactured goods, but they, too, fall into this category. Other models come and go, but the Beatles are beyond fashion or gimmickry. Nobody now supposes that they will simply fade away. Already their music is performed by colleagues as varied as Ella Fitzgerald, Peter Nero and Arthur Fiedler. No history of the 1960's will be complete without a Beatle footnote, and above all, no future history of England will be true to itself unless it has a paragraph, fond or scathing, frivolous or profound, about these irrepressible scions of what Winston Churchill loved to call "The Island Race."

Folgende Aufgabestellungen sind von den Schülern zu erarbeiten:

- a) *short summary of the text in no more than 3 sentences*
- b) *Analysis of the title "Beatle Generation"*
- c) *Analysis of the social influence on Europe and the world*
- d) *Critical evaluation of that phenomenon and the personal attitude towards this "fashion"*
- e) *Define which structure Morris has applied to create a certain impression and why just this pattern has been chosen.*

Zu den Leistungsanforderungen und zur Aufgabenlösung sollen im Rahmen dieser kurzen Darstellung die nachstehenden Erläuterungen genügen:

Es wird erwartet, daß der Schüler im reproduktiven Aufgabenteil nachweist, daß er den Text verstanden hat und dies in der Zielsprache belegen kann. Es soll sich befähigt zeigen, das zur Verfügung stehende Wörterbuch (einsprachig englisch) sachgerecht einzusetzen, um auftretende Verständnisschwierigkeiten selbständig zu beheben. Wichtig ist, daß der Schüler über ein textspezifisches Vokabular verfügt und analytische Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Erarbeitung fremdsprachlicher Texte erlernt hat.

Im weiteren wird darauf zu achten sein, in welchem **Maße** der vorliegende Originaltext richtig wiedergegeben **wird** und wie der Schüler sich befähigt zeigt, den Text nach **Sinn-**abschnitten zu strukturieren (Reorganisation). Hier **müssen** im Unterricht eingeübte Techniken der Texterschließung angewandt werden. Im besonderen Maße soll der **Schüler** ihm bekanntes Hintergrundwissen (soziokulturelle **Daten**) in seine Arbeit eingehen lassen. In diesem **Zusammenhang** ist der Rückgriff auf im Unterricht behandelte **Themenkreise** besonders wichtig.

Im Bereich „Problemlösung“ soll über den **Ansatz des** Textes hinausgegangen werden (Transfer); gerade hier **wird** auf eine deutliche, dem Gegenstand angemessene **Sprach-**verwendung zu achten sein. Die Arbeit sollte auch **Auf-**schluß darüber geben, in welchem Maße der Schüler **sich** persönlich von der Thematik betroffen fühlt und wie er **diesen** individuellen Bezug verständlich aufzeigen kann. **Ein** zusammenfassender Teil soll die Teilergebnisse der **Text-**analyse im Rahmen einer Synthese enthalten; eine **Stellung-**nahme zum Problemgehalt des Textes sollte am Ende **der** Arbeit abgegeben werden.

»Blutspender

sind

Lebensretter«

Französisch am Gymnasium Petrinum

von Helmut Stein und Merve Narath

I. Die Einführung des Romanischen Zweiges – Ende einer Epoche?

Die Tradition des Faches Französisch am Petrinum reicht weit in die Vergangenheit zurück. So wurde diese Sprache schon im 19. Jahrhundert seit Bestehen der Schule als Vollanstalt ab Quinta bis Oberprima und in diesem Jahrhundert vor 1945 ab Quarta bzw. Untertertia als 2. Fremdsprache angeboten. Schriftliches Abiturfach war Französisch in der Regel allerdings nicht. Als nach 1945 im Zuge des Wiederaufbaus des deutschen höheren Schulwesens das Englische stärker favorisiert wurde, erschien das Fach Französisch in den Jahresberichten des Gymnasium Petrinum ab 1949 wieder als freie Arbeitsgemeinschaft in den Klassen Obersekunda bis Oberprima und führte dort in Ruhe ein relativ bescheidenes Dasein im Schoße des altsprachlichen Gymnasiums.

Diese Ruhe wurde ab Ende 1966/Anfang 1967 ganz erheblich gestört, als nämlich eine Gruppe von Eltern – vornehmlich solche von Schülern aus den unteren Klassen – die Einführung eines neusprachlichen Zweiges am altsprachlichen Gymnasium Petrinum forderte, der in der Klasse 9 die Wahl zwischen Griechisch und Französisch als der 3. Fremdsprache ermöglichen sollte.

Die Vertreter dieser Forderung machten geltend, daß es in Recklinghausen zwar eine Vielfalt gymnasialer Bildungsmöglichkeiten gebe, aber noch keinen einem altsprachlichen Gymnasium anzugliedernden romanischen Zweig mit der Sprachenfolge Latein ab Sexta, Englisch ab Quarta und Französisch ab Obertertia. Französisch stelle einmal als Tochtersprache des Lateinischen mit diesem eine enge Bildungseinheit dar, außerdem ermögliche die Kombination Latein/Französisch einen guten Zugang zu weiten Bereichen der europäischen Tradition und des europäischen Geisteslebens, und zum letzten sei die Kenntnis des Französischen als moderner Sprache ein Schlüssel zum Verständnis der heutigen Welt und habe für die Einigung Europas erhebliche Bedeutung. Die humanistische Tradition am Gymnasium Petrinum bleibe durch den Lateinunterricht über neun Jahre hindurch gesichert; außerdem könne ja anstelle der modernen Sprache auch Griechisch weiterhin wie bisher gewählt werden.

Diese Forderung löste bei allen damit befaßten Gruppen heftige Diskussionen aus, die nicht nur in der Elternschaft, im Lehrerkollegium, zwischen den Schülern und in den Kreisen der ehemaligen Petriner geführt wurden, sondern ihren Niederschlag auch in kommunalpolitischen Auseinandersetzungen und in der Recklinghäuser Presse fanden.

In all diesen Aussprachen stand der Bildungswert an sich der in dieser Form neu einzuführenden modernen Fremdsprache vollkommen außer Zweifel. Was aber Teile der o. e. Gremien fürchteten, waren einmal die grundsätzliche Veränderung des Charakters dieses bislang traditionell altsprachlichen Gymnasiums, die als Verrat am humanistischen Bildungsideal angesehen wurde, und zum anderen die Veränderungen, die sich auf pädagogischem und organisatorischem Gebiet im weitesten Sinne ergeben könnten.

Das Lehrerkollegium plädierte vorwiegend aus praktischen Gründen für die Beibehaltung des bisherigen Zustandes, da man das Petrinum als altsprachliches Zentrum im Emscher-raum erhalten wollte und da bei der Einführung des romanischen Zweiges die Schülerzahl sich vergrößern würde. Von der Stadt kurzfristig nicht zu behebender Raumangel und Personalprobleme seien die Folge des Letzteren, denn Romanisten seien Mangelware. Besonders hingewiesen wurde auf den möglichen „Verlust der bisherigen, vielfach geschätzten, individuellen Behandlung der Schüler“ und auf die damit gegebene Gefahr der „Entwicklung zum Massenbetrieb“ hin (Konf. v. 17. Mai 1968).

Die Eltern und Schüler, die gegen die Umwandlung der Schule waren, schlossen sich diesen Argumenten weitgehend an. Von Elternseite wurde noch die Befürchtung hinzugefügt, daß aus Nützlichkeitsüberlegungen heraus Wahlen in der Obertertia zwischen Griechisch und Französisch zu Ungunsten des Griechischen ausfallen könnten, was dann den Untergang des altsprachlichen Gymnasiums bedeuten würde. Außerdem sei das Erlernen des Griechischen auch für die Zukunft wichtig, „weil Philosophie, Kunst, Geschichte und . . . Christentum ohne die Kenntnis der Sprache und der Gedankenwelt der Griechen nicht in ihrem ganzen Gehalt verständlich und erfassbar“ seien (Brief der Schulpflegschaft an die Eltern, S. 3, April 1968). Auch habe sich erwiesen, daß „die Abiturienten eines altsprachlichen Gymnasiums in den naturwissenschaftlichen Fächern den Abiturienten anderer Schultypen an den Universitäten auf die Dauer nicht nachstünden“ (s. o. a. a. O., S. 4). Elitedenken spiele keine Rolle bei der Ablehnung des Französischen.

Den Schülern erschien es über die erwähnte Argumentation hinaus kurioserweise unmöglich, in 5 Jahren das Französi-

sche besser zu erlernen, als „es einigermaßen fließend sprechen, schreiben und lesen“ zu können. Es sei keineswegs möglich, „etwa noch weitgehend Bezüge zum Lateinischen aufzuzeigen oder, um ein Beispiel zu nennen, Montesquiens oder Rousseaus Gedanken zur Aufklärung im Original zu lesen“ (Schülerzeitung „Rostra“, Nr. 9, März 1968, S. 7. Überlegungen zur Einführung des Romanischen Zweiges am Gymnasium Petrinum). Der Verfasser des Artikels glaubte auch, „daß die geplante Umstellung nicht im Interesse der Schüler geschehen“ solle, „sondern nur kommunalpolitischen Erwägungen“ entspringe (a. a. O., S. 9f).

In welchem Maße Prestigedenken oder parteipolitische Überlegungen mancher Gruppen in den Auseinandersetzungen um das Französische eine Rolle gespielt haben, bleibe dahingestellt; sicher aber ist, wie die Lehrerkonferenz vom 25. Januar 1968 „bedauerte, daß die Angelegenheit bisher zu wenig sachlich behandelt worden“ sei.

Im März und April 1968 durchgeführte Abstimmungen der Schüler von O III-O I und der Eltern über die Frage, ob sie für die Einführung eines romanischen Zweiges am Petrinum seien, zeigten, daß die Schüler mit ca. 70 % und die Eltern mit ca. 66 % aller Stimmen gegen das Projekt waren. Im restlichen Drittel hatten vornehmlich Eltern von Unterstufenschülern für das neue Fach votiert.

Trotz dieses Ergebnisses faßte der Rat der Stadt Recklinghausen am 27. Mai 1968 den Entschluß, dem Gymnasium Petrinum einen romanischen Zweig anzugliedern. Dieser Ratsbeschluß wurde vom Schulkollegium in Münster mit der Verfügung vom 10. Februar 1969 genehmigt. Die Bezeichnung der Schule lautete vom Schuljahr 1969/70 ab „Gymnasium Petrinum – Städt. altsprachliches Gymnasium und neusprachliches Gymnasium i. E.“. Eine lange Epoche der Schule als rein altsprachliches Gymnasium hatte damit ihr Ende gefunden.

Aber der neue Name der Schule blieb nicht lange bestehen, denn die Enttypisierung der Gymnasien nach dem Beschluß der Kultusministerkonferenz, die die traditionellen Typen der Gymnasien abschaffte, begann am Gymnasium Petrinum mit dem Eintritt ins Übergangsmodell vom Schuljahr 1972/73 ab. Auch ein eventueller Sieg der Verteidiger des altsprachlichen Gymnasiums im Jahre 1968 hätte also keine lange Lebensdauer gehabt. Die ersten Abiturienten, die 1969 im Sommer mit dem Erlernen der französischen Sprache begonnen hatten, legten ihr schriftliches Abitur im Jahre 1974 in diesem Fach im Übergangsmodell ab. Das erste Abitur nach den Richtlinien der Kultusministerkonferenz im Französischen erfolgte dann im Jahre 1976.

II. Die Lage des Französischen nach der Reform von Mittel- und Oberstufe (1972)

Die starke Position, die man den Fremdsprachen allgemein nach 1945 im höheren deutschen Schulwesen eingeräumt hatte, ist seit Anfang der 70er Jahre immer stärker abgebaut worden. Insbesondere das Französische als 3. Fremdsprache ab Klasse 9 hat unter den Veränderungen in der differenzierten gymnasialen Mittelstufe zu leiden.

Zum einen wurde die schon seit 1969 bestehende Wahlmöglichkeit zwischen Griechisch und Französisch erweitert durch die Wahl von Einführungs-, Aufbau- und Ergänzungskursen anderer Fächer. Außerdem ist die Stundenzahl von vorher sieben auf vier Stunden gekürzt, und drittens können die Schüler das Fach in der Klasse 9 beliebig abwählen.



Da auch die Bedingungen für das Abitur es ermöglichen, dieses mit nur einer Fremdsprache in der Sekundarstufe II zu bestehen, und dem Französischen der Nimbus einer besonders schwer zu erlernenden Sprache vorausgeht, wählen viele Schüler nach den Jahrgangsstufen 11 und 12 das Fach ab, so daß die Lage des Französischen immer kritischer wird, was sich besonders an einer kleinen Schule wie dem Petrinum deutlich zeigt. Dieses Faktum führt im Fach Französisch zu einer verstärkten Kooperation mit anderen Recklinghäuser Gymnasien.

In der Grundstufe (Klasse 9 u. 10) versucht man heute neben dem Leseverständnis verstärkt das Hörverständnis und die sprachliche Bewältigung von Alltagssituationen einzuüben. Sprachhöhe ist dabei heute die geschriebene und gesprochene Umgangssprache. In der Übergangs- und Oberstufe (Jahrgangsstufen 11-13) beschäftigte man sich früher fast ausschließlich mit vorwiegend „literarisch wertvollen Werken“ (Richtlinien NRW Franz. 1963, S. 14), während heute Sachtexte aus allen Lebensbereichen mindestens ebenso einbezogen werden. Die Gleichrangigkeit von literarischen und Sachtexten ist damit gegeben.

Aus diesen Tatsachen heraus ist es kaum zu verstehen, daß Schüler diese Sprache häufig abwählen. Der Grund dürfte vielmehr auch darin zu suchen sein, daß andere Fächer in dem Rufe stehen, mit weniger Aufwand bessere Ergebnisse und damit einen besseren Notenschnitt im Abitur zu erreichen.

III. Curriculum für einen Leistungskurs und die daraus erwachsenen Abituranforderungen

Um eine Antwort auf die Befürchtungen der Schüler (s. o.) zu geben, seien hier die unterrichtlichen Voraussetzungen und ein Abiturthema genannt.

1. Unterrichtliche Voraussetzungen für die Bearbeitung der Abituraufgabe

Kurshalbjahr 12, 1

Themen:

1. Einführung in die Lektüre anhand von authentischen Texten
2. Réalisme et naturalisme (Daudet: Lettres de mon moulin)

Kurshalbjahr 12, 2

Themen:

1. Die Gedankenwelt des Siècle des Lumières
2. Die Philosophie Albert Camus (Lektüre: La Peste)

Kurshalbjahr 13, 1

Thema:

Wirtschaftliche und soziale Probleme des 19. und 20. Jahrhunderts (Entstehung der sozialen Frage, Arbeiterprobleme, Probleme der Frau in der modernen Gesellschaft)

Kurshalbjahr 13, 2

Thema:

Problèmes de notre civilisation (Umweltfragen, Probleme des modernen Sports, Tourismus, Zeitkritik)

Ferner wurden in allen Kurshalbjahren grammatische Strukturen wiederholt und vertieft und der Wortschatz systematisch erweitert.

2. Abiturthemen

Egalité (Voltaire, Dictionnaire Philosophique)

Die Aufgabenstellung bestand in der Abfassung eines Commentaire dirigé composé anhand eines beigefügten Aufgabenkatalogs.

Egalité

Que doit un chien à un chien, et un cheval à un cheval? Rien, aucun animal ne dépend de son semblable; mais, l'homme ayant reçu le rayon de la Divinité qu'on appelle raison, quel en est le fruit? C'est d'être esclave dans presque toute la terre.

Si cette terre était ce qu'elle semble devoir être, c'est-à-dire si l'homme y trouvait partout une subsistance facile et assurée, et un climat convenable à sa nature, il est clair qu'il eût été impossible à un homme d'en asservir un autre. . . .

Dans cet état si naturel dont jouissent tous les quadrupèdes, les oiseaux et les reptiles, l'homme serait aussi heureux qu'eux, la domination serait alors une chimère, une absurdité à laquelle personne ne penserait; car pourquoi chercher des serviteurs quand vous n'avez besoin d'aucun service?

S'il passait par l'esprit à quelque individu à tête tyrannique et à bras nerveux d'asservir son voisin moins fort que lui, la chose serait impossible: l'opprimé serait à cent lieues avant que l'oppresser eût pris ses mesures.

Tous les hommes seraient donc nécessairement égaux s'ils étaient sans besoins. La misère attachée à notre espèce subordonne un homme à un autre homme; ce n'est pas l'inégalité qui est un malheur réel, c'est la dépendance. Il importe fort peu que tel homme s'appelle Sa Hauteur, tel autre Sa Sainteté; mais il est dur de servir l'un ou l'autre.

Une famille nombreuse a cultivé un bon terroir; deux petites familles voisines ont des champs ingrats et rebelles: il faut que les deux pauvres familles servent la famille opulente, ou qu'elles l'égorgent, cela va sans difficulté. Une des familles indigentes a ca offrir ses bras à la riche pour avoir du pain; l'autre va attaquer et est battue. La famille servante est l'origine des domestiques et des manoeuvres; la famille battue est l'origine des esclaves.

Il est impossible, dans notre malheureux globe, que les hommes vivant en société ne soient pas divisés en deux classes, l'une de riches qui commandent, l'autre de pauvres qui servent; et ces deux se subdivisent en mille, et ces mille ont encore des nuances différentes. . . .

Le genre humain, tel qu'il est, ne peut subsister, à moins qu'il n'y ait une infinité d'hommes utiles qui ne possèdent rien du tout; car, certainement, un homme à son aise ne quittera pas sa terre pour venir labourer la vôtre; et, si vous avez besoin d'une paire de souliers, ce ne sera pas un maître des requêtes qui vous la fera. L'égalité est donc à la fois la chose la plus naturelle et en même temps la plus chimérique. . . .

Chaque homme, dans le fond de son coeur, a droit de se croire entièrement égal aux autres hommes; il ne s'ensuit pas de là que le cuisinier d'un cardinal doive ordonner à son maître de lui faire à dîner; mais le cuisinier peut dire: "Je suis homme comme mon maître, je suis né comme lui en pleurant; il mourra comme moi dans les mêmes angoisses et les mêmes cérémonies. Nous faisons tous deux les mêmes fonctions animales. Si les Turcs s'emparent de Rome, et si alors je suis cardinal et mon maître cuisinier, je le prendrai à mon service." Tout ce discours est raisonnable et juste; mais, en attendant que le Grand Turc s'empare de Rome, le cuisinier doit faire son devoir, ou toute société humaine est pervertie. . . .

(Voltaire)

Annotations

Pour préciser ses pensées Voltaire a remanié le début de l'article en écrivant:

Il est clair que tous les hommes jouissant des facultés attachées à leur nature sont égaux; ils le sont quand ils s'acquittent des fonctions animales, et quand ils exercent leur entendement. Le roi de la Chine, . . . ne peut dire au dernier des hommes: Je te défends de digérer, d'aller à la garde-robe, et de penser. Tous les animaux de chaque espèce sont égaux entre eux:

- 3 le rayon = trait partant d'un corps lumineux; rayon de soleil, fig. lueur, clarté
- 11 la chimère = l'idée fausse, l'imagination vaine
- 16 la lieue = ancienne mesure de distance (env. 4 km) ici: grande distance
- 24 le terroir = terre considérée par rapport aux produits agricoles, ici: champ
- 30 le manoeuvre = ouvrier exerçant des travaux qui n'exigent pas de connaissances professionnelles spéciales
- 37 subsister = continuer d'exister cf. subsistance 6
- 41 le maître des requêtes = *Berichterstatte im Staatsrat*.

Sujets d'étude

1. Dégagez la marche des pensées de Voltaire et donnez un résumé des idées de l'auteur sur le problème de l'égalité parmi les hommes.
2. Qu'est-ce que Voltaire entend par "égalité" et "inégalité" et pourquoi y a-t-il des inégalités parmi les hommes?
3. De quelle manière l'auteur présente-t-il ses idées au lecteur?
4. A quel égard les pensées du texte précédent sont-elles caractéristiques du XVIII^e siècle?
5. Quelles sont les idées religieuses de Voltaire?

a) Anmerkungen

zu den unterrichtlichen Voraussetzungen

Die Auswahl des Textes „Egalité“ von Voltaire erfolgte im Hinblick auf den im Unterricht behandelten Komplex „Die Gedankenwelt des Siècle des Lumières“. Im Rahmen dieser Thematik fand eine intensive Beschäftigung mit den „philosophes“ Voltaire, Montesquieu, Rousseau und den grundlegenden Ideen ihrer Hauptwerke statt. Somit waren die Schüler mit den notwendigen ideengeschichtlichen und literaturwissenschaftlichen Vorkenntnissen ausgestattet und mit der erforderlichen methodischen Verfahrensweise der Analyse philosophisch-abstrakter Texte vertraut. Das themenspezifische Vokabular sowie die der Aufgabenstellung gemäße Form der Textkommentierung waren ebenfalls eingeübt worden. Der hier ausgewählte Text gestattete es, die im Unterricht erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten auf eine adäquate neue Aufgabe zu transferieren.

b) Leistungsanforderungen
hinsichtlich des ausgewählten Themas

Die Leistungsanforderungen im sprachlich-stilistischen und kompositorischen Bewertungsbereich entsprachen den in den Empfehlungen zur Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Französisch aufgezeichneten Anforderungen. Im inhaltlich-gedanklichen Bewertungsbereich wurden angemessene Informationsaufnahme, -verarbeitung und -bewertung verlangt. Im einzelnen wurden folgende Antworten erwartet:

1. Die Gedanken, die Voltaire über égalité entwickelt, waren resümierend nachzuzeichnen. Ausgehend von einem Vergleich mit der Tierwelt, in der totale Gleichheit untereinander herrscht, sollte der Widerspruch geklärt werden, warum unter den vernunftbegabten Menschen überall Sklaverei, also völlige Ungleichheit, herrscht und wie diese Ungleichheit entsteht.
2. Es war herauszustellen, daß égalité im Sinne Voltaires Unabhängigkeit meint – gleichwertig sind alle Menschen – und daß nicht die inégalité an sich das eigentliche Übel dieser Welt ist, sondern die inégalité im Sinne von dépendance, die Ungleichheit im Sinne der Beherrschung des Menschen durch den Menschen, die totale Abhängigkeit einzelner von einzelnen. Es war zu zeigen, wieso es zu

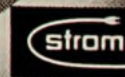
diesen Abhängigkeitsverhältnissen kommt und wieso Abhängigkeit existieren muß. Es galt den scheinbar paradoxen Satz zu lösen: „L'égalité est donc à la fois la chose la plus naturelle et en même temps la plus chimérique“ (Z. 42/43).

3. Die Klarheit der Gedankenführung sowie vor allem der Wechsel von abstrakter Reflektion und illustrativer Beispielgebung waren herauszufinden.
4. Hier bestand die Aufforderung an den Schüler, den Text zu beurteilen und zu ihm Stellung zu nehmen, d. h. ihn als für das 18. Jh. typischen Text zu erkennen. Merkmale: Thema des Artikels, Betonung der Würde und der Rechte des Menschen, Gesellschafts- und Herrschaftsverhältnisse, Prinzip der Vernunft und ihre Anwendung, Aufdeckung von Widersprüchen und Absurditäten.
5. Die Schüler sollten hier – nach Beschäftigung mit den philosophisch-politischen Ideen Voltaires und angeregt durch die 4. Frage – ihr Vorwissen über die religiösen Ideen der Mehrheit der Aufklärer am Beispiel Voltaires darlegen. Es wurde eine Klärung des Begriffes „Deismus“ erwartet. Die Stellung Voltaires zur Kirche, seine Auffassung von Toleranz zwischen den verschiedenen Konfessionen und seine eigene Konzeption einer „religion naturelle“ sollten dargestellt werden.



VEW Fortschritt durch Energie

**Wir liefern nicht nur Strom und Gas.
Wir bieten zusätzlich
einen informativen Beratungs-
und Planungs-Service. Kostenlos.**



**Vereinigte Elektrizitätswerke Westfalen AG
Kaiserwall 46/48 4350 Recklinghausen
Tel. (02361) 25052-55**

Geschichtsunterricht am Gymnasium oder: War Sisyphos ein Historiker?

von Theo B. Schulte-Coerne und Heribert Seifert

I Die Kehrtwendung: 1878 versus 1978

Lehrplan der Prima am Gymnasium Petrinum im Schuljahr 1878/79:

*Wiederholung der alten und mittleren Geschichte
Geschichte der neueren Zeit bis 1871*

Kursthemen der Jahrgangsstufen 12 und 13 im Schuljahr 1978/79: (GK – Grundkurs, LK – Leistungskurs; jeweils pro Semester).

GK 12.1 – Französische Revolution

– Europäischer Kolonialismus in Afrika

GK 12.2 – Imperialismus

– Politischer Terrorismus im 19. und 20. Jh. in Europa

LK 12.1 – Entwicklung der beiden deutschen Staaten

LK 12.2 – Grundlagen und Probleme des mittelalterlichen Reiches

GK 13.1 – Zwei Wege in eine deutsche Republik:
1918 und 1945

GK 13.2 – Ausgewählte Probleme der römischen Sozialgeschichte

LK 13.1 – Imperialismus

LK 13.2 – Folgeprobleme des Imperialismus

Die Gegenüberstellung erhellt schlagartig die Veränderung, die der Geschichtsunterricht erfahren hat, und erweckt auf den ersten Blick wohl auch Besorgnis: Das Gefüge historischer Abläufe scheint von einer beliebigen, fast anachronistischen Folge von Einzelfällen abgelöst worden zu sein, für die eher Fächer wie Politik oder Sozialwissenschaften zuständig sein müßten, und damit hat – grob gesagt – die Übernahme des Neuen die Suche nach der Vergangenheit ersetzt. Das Bild von der Geschichte wird auf den Kopf gestellt und wirkt verkehrt in der doppelten Bedeutung des Wortes.

Fragen, die aus dieser Besorgnis entstanden sind, lauten etwa so:

- Wo ist der rote Faden, der Orientierungsrahmen für den Schüler?
- Soll der leichte, modische Erfolg die mühsame Fachdisziplin ersetzen?
- Werden die frühen, jedoch entscheidenden Grundlagen unserer Kultur zur Seite gedrängt?
- Sind noch die Normen und Werte gesichert, die die Grundlagen unserer Gesellschaft ausmachen?

Dem Fragenden geht es dabei weniger um eine Antwort als um die Verdeutlichung eines, nämlich seines Standpunktes, und hier muß bewußt gemacht werden, daß es sich dabei nicht um eine objektive, über den Dingen stehende Position handelt, sondern daß sie die Prinzipien des früheren Geschichtsunterrichts widerspiegelt. Einige Leitaspekte mögen hier genügen:

- genetisches Verfahren: der chronologische Ablauf wird zum Ordnungsprinzip des Unterrichts
- Diplomatiegeschichte: die politischen Haupt- und Staatsereignisse stehen im Mittelpunkt
- Personalisierung: der pädagogische Zuschnitt wird durch die Hervorhebung führender Persönlichkeiten erreicht

Auch das methodische Verfahren war „personalisiert“, denn der Lehrer vermittelte zwischen dem Gesamtkomplex der Geschichte und der Aufnahmefähigkeit der Klasse: er ordnete, veranschaulichte, trug vor, bewertete und erfragte das Lernergebnis, seine Aufgabe war es, den Schüler an die Geschichte „heranzuführen“. Daß das genetische Verfahren dabei keineswegs eine objektive Perspektive sicherte, sei hier nur am Rande hinzugefügt.

Erst in den sechziger Jahren gerieten diese Prinzipien ins Wanken, doch die möglichen Konsequenzen wurden sowohl in der Wissenschaft als auch im Schulbereich beiseite geschoben. Der dann folgende Umbruch oder Einbruch – je nach Betrachtungsweise – traf die Fachdidaktik unvorbereitet, denn die hatte weder die Veränderungen in der modernen Pädagogik (s. die Lerntheorie) noch im Bildungswesen allgemein (s. die Konkurrenz neuer Fächer) zur Kenntnis genommen. Nach den negativen Erfahrungen der Historie hatte man das Heil in der Beschränkung auf die Vergangenheit gesucht und dabei die gesellschaftlichen und curricularen Veränderungen aus den Augen verloren. Im Rahmen dieser Entwicklungen haben zwar alle Fächer einen Neuansatz in Angriff genommen (s. die Unterrichtsempfehlungen des Kultusministers Anfang der 70er Jahre), aber kein Fach ist davon so grundsätzlich erschüttert worden. Zeitweilig drohte die Geschichte als selbständige Disziplin verlorenzugehen, und nirgendwo hat sie ihre alte Stellung behaupten können. Die „Krise“ des Geschichtsunterrichts wurde zum Leitthema der fachdidaktischen Diskussionen und ist es noch. Daß der pädagogische Wandel gerade dieses Fach derart verunsichert, ist für den Historiker kein Zufall, sondern in der Geschichte des Geschichtsunterrichts begründet.

II Der Mißbrauch: Vaterland – Volk – Abendland

Da nichts Neues unter der Sonne geschieht, ist dies nicht die erste Krise des Geschichtsunterrichts. 1890 eröffnet Kaiser Wilhelm II. eine Schulkonferenz mit dem Appell:

„Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer . . . Aber vor allen Dingen müssen wir in der vaterländischen Geschichte Bescheid wissen. Der Große Kurfürst war zu meiner Schulzeit nur eine nebelhafte Erscheinung; der Siebenjährige Krieg lag bereits außerhalb aller Betrachtung, und die Geschichte schloß mit dem Ende des vorigen Jahrhunderts, mit der französischen Revolution. Die Freiheitskriege, die das Wichtigste sind für den jungen Staatsbürger, wurden nicht durchgenommen . . . Das ist aber gerade das punctum saliens. Warum werden denn unsere jungen Leute verführt? Warum tauchen so viele unklare, konfuse Weltverbesserer auf? Warum wird immer an unserer Regierung herumgenörgelt und auf das Ausland verwiesen? Weil die jungen Leute nicht wissen, wie unsere Zustände sich entwickelt haben . . .“

(Zitiert nach: Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, Bd. 1, Frankfurt 1973, S. 417-418.)

Wie der Ärger des über jene „Weltverbesserer“ rasonierenden Kaisers zeigt, hatte die Beschäftigung mit der Antike durchaus politische Konsequenzen. Manchem Schüler mag bei der Behandlung der polis oder res publica eine Diskrepanz zum militaristischen Obrigkeitsstaat Bismarckscher Prägung aufgefallen sein. Man sollte daraus jedoch keine Widerstandslegende stilisieren, denn die Schule konnte den pädagogischen Freiraum, den der antike Stoff bot, nicht nutzen, da es im eigentlichen Sinn keine Geschichtsdidaktik gab. Die Auswahl und Bearbeitung von Lerninhalten wurde nicht reflektiert, da man der Antike einen Bildungswert an sich zumaß. Vorrangig war die Aneignung eines möglichst großen Wissens, doch ein Bildungsbegriff, der auf Kenntnisreichtum ausgerichtet ist, führt schwerlich zur Handlungsfähigkeit.

Die Kluft zwischen Alltagserfahrung und Schulwissen konnte so zu einer Orientierungslosigkeit oder auch zu einem „dünnkelhaften Vulgäridealismus“ (H. U. Wehler) führen. Nietzsche hat diese Lebensferne in der Beschäftigung mit der Geschichte in seinem Aufsatz „Vom Nutzen und Nachteil der Historie“ analysiert und scharf kritisiert.

Insofern hat der Kaiser in seiner Rede eine Schwachstelle des Geschichtsunterrichts getroffen. Das Feld, das die Schule freigegeben hatte, füllte der Staat, wenn auch im gymnasialen Bereich gegen einige Widerstände. Die Lebensferne sollte ersetzt werden durch einen historischen Unterricht, der seinen Beitrag zur Stabilisierung des neuen Kaiserreiches leistete. Die eigene Nation und ihr Weltmachtstreben wurden zum übergeordneten Wertmaßstab, der eine kritische

Überprüfung der eigenen Vergangenheit oder die Betonung entgegengesetzter Prinzipien nicht mehr zuließ (etwa die Interpretation des Freiheitsbegriffs nicht als nationale oder völkische Befreiung, sondern als Emanzipation des Individuums). Die Folge war eine deutschümelnde, teilweise chauvinistische Pädagogik, die auch dadurch den Interessen der herrschenden Schicht diente, daß sie politische Gegensätze und soziale Widerstände überdeckte bzw. in ein negatives Licht rückte. Das historische Selbstverständnis eines sozialdemokratischen Arbeiters oder eines freisinnigen Bürgers gewann unter diesem Blickwinkel destruktiven Charakter, denn es gefährdete die vermeintlich gemeinsame Interessenlage, die große nationale Aufgabe. Allerdings blieben diese Widersprüche im gymnasialen Raum relativ unbedeutend, weil die Schüler fast ausschließlich der bürgerlichen Schicht entstammten, die ein Bündnis mit der alten Adelsgesellschaft einging, da sich beide durch eine neue Gefahr, die Arbeiterschaft, in ihren Privilegien bedroht sahen. Mit dem Abitur und dem Akademikertum hatte das Bürgertum in der Zwischenzeit seine Statussymbole und eigene politische und soziale Vorrechte durchgesetzt, die in gewissem Sinne dem Adelsprädikat der früheren Gesellschaft entsprachen.

In der Weimarer Republik behielten trotz einer neuen Staatsform die alten Bewußtseinsstrukturen weitgehend ihre Gültigkeit. Eine ganze Generation von Geschichtslehrern, die vom monarchischen Gedankengut des Kaiserreiches geprägt worden war, konnte sich nicht von heute auf morgen zu engagierten Verfechtern der Demokratie verwandeln. Sie, die sich vorher als staatstragend verstanden hatten, konnten dem aus Revolution und Niederlage entstandenen Staat allenfalls in distanzierter Neutralität gegenüberreten.

Der Nationalsozialismus forderte dann wieder unverblümt eine Ideologisierung der Schule:

„Aus dem Glauben der nationalsozialistischen Bewegung an die Zukunft des deutschen Volkes ist ein neues Verständnis der deutschen Vergangenheit entstanden. Der Geschichtsunterricht muß aus diesem lebendigen Glauben hervorgehen, er muß die Jugend mit dem Bewußtsein erfüllen, einem Volk anzugehören, das von allen europäischen Nationen den längsten und schwersten Weg bis zu seiner Einigung zurückzulegen hatte, das aber heute, am Beginn eines neuen Zeitalters, voller Zuversicht auf das Kommende blicken darf.“ (Nach: K. Flessau, Schule der Diktatur).

Das wilhelminische Weltmachtstreben hatte gigantomaniische und damit unrealistische Dimensionen erhalten: Der Glaube ersetzte die Vernunft, die Zuversicht auf das Kommende überdeckte die politischen Zwänge der Gegenwart. Dahinter stand eine pseudoreligiöse Heilserwartung, die alle

Wirklichkeitsbezüge verloren hatte: Die Weltordnung sollte sich in einem „Tausendjährigen Reich“ erfüllen, in dem eine auserwählte Rasse die Herrschaft innehatte. Für die „wissenschaftliche“ Verbrämung war u. a. auch der Geschichtsunterricht zuständig, der die Lehre des Sozialdarwinismus historisch belegen mußte und seine neuen Leitwerte wie Rassismus oder Führerkult daraus ableitete.

Nach 1945 erschien den Siegermächten die totale Ideologisierung des Fachs so unbegreiflich, daß es in einigen Fällen sogar aus der Stundentafel gestrichen wurde. Erst 1948/49 wurde wieder überall Geschichtsunterricht erteilt, und zwar mit der Aufgabe, einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit zu leisten. Er hatte also die Haltungen zu bekämpfen, die er selbst geschaffen hatte. Aus verständlichen Gründen waren die meisten Lehrer mit dieser Rolle überfordert, und sie entwickelten eine Berührungsangst vor dem heiklen Thema Faschismus. Aber auch die leitende bildungstheoretische Konzeption, wie sie etwa E. Weniger vertrat, erwies sich als nicht tragfähig. Die Beschäftigung mit der Vergangenheit sollte den jungen Staatsbürger auf seine Aufgaben in der Gegenwart und Zukunft vorbereiten und seine persönliche Verantwortung für Volk und Staat verdeutlichen. Seine Wertvorstellungen bezog er aus der abendländischen Geschichte. Dabei wurde die historische Erfahrung verdrängt, daß diese Individualethik vor dem totalitären Machtanspruch des Dritten Reiches versagt hatte und daß sie auch in früheren Zeiten nicht unbedingt dem Staatsganzen, sondern eher Sonderinteressen dienstbar gemacht wurde. In diesem Interpretationsmuster wirkte Hitler wie eine dämonische Ausnahmeerscheinung, wie eine Schicksalsfügung (s. die Umkehrung der NS-Ideologie), die den Erfahrungs- und Handlungsspielraum eines Volkes überstieg und keine weitergehende Analyse erforderte.

Da in ähnlich unkritischer Weise eine Vermittlung der Werte erfolgte, auf die sich der neue Staat berief, und da der Kalte Krieg zu vorschnellen Freund-Feind-Bezügen verführte, gelang es dem Geschichtsunterricht wiederum nicht, einen überzeugenden Weg zwischen einer vermeintlich unpolitischen Beschränkung auf die Vergangenheit und der unreflektierten Erziehung zur Staatsloyalität zu finden. Damit lieferte auch er seinen Beitrag dazu, daß in den fünfziger Jahren eine „skeptische Generation“ geprägt wurde, die der Gesellschaftskrise der sechziger Jahre hilflos gegenüberstand.

III Der Neuansatz:

Wie betone ich Geschichtsbewußtsein?

Der Blick in die Vergangenheit kann eine Flucht vor der Gegenwart bedeuten, und fast scheint es so, als hätten sich

die Historiker in den sechziger Jahren mehr um die Krisen versunkener Kulturen gekümmert als um die ihres eigenen Fachs. Die Kritik wurde im Schnellverfahren erledigt:

- Der Vorwurf, in der Vergangenheit immer wieder der politischen Manipulation gedient zu haben, wurde damit unterlaufen, daß man ja jetzt einen gesicherten Wert vertrete, die Demokratie.
- Die Hinwendung zu neuen Fächern konnte als Modeerscheinung interpretiert werden, gegen die man sich abschotten mußte oder der man sich in Grenzen bediente.
- Die niederschmetternden Untersuchungen über die Ergebnisse des Geschichtsunterrichts (vgl. W. Jaide, *Das Verhältnis der Jugend zur Politik*, Berlin 1963) wurden umgemünzt in die Forderung, den Stoff noch besser zu sichten und aufzubereiten.

Indem man die Sisyphearbeit ungebrochen fortsetzte, offenbarte man eine restaurative Haltung: Korrekturen konnten nur Randbereiche betreffen, die Grundlagen blieben unangetastet. Man geriet zwar immer mehr in eine defensive Position, doch das mußte man der Außenwelt anlasten, einer geschichtsfernen Zeit, der das richtige Bewußtsein fehlte und die es zu überleben galt. Ein längeres Ausharren in dieser Verteidigungsstellung wurde jedoch in dem Moment unmöglich, in dem das Fach in akute Existenznot geriet und Pläne auftauchten, es zugunsten anderer Disziplinen aufzugeben. Nicht die Gesellschaft kam in den Zugzwang, ihr Geschichtsbewußtsein zu überprüfen, sondern das Fach selbst. Das Ergebnis soll hier in drei Punkten zusammengefaßt werden.

1. Problemorientierung: Gesinnung gegen Kritikfähigkeit.

Noch in den sechziger Jahren verlangten die damals neu verfaßten Richtlinien vom Geschichtslehrer, im Schüler die Bereitschaft zu wecken, „den Ruf der Vergangenheit“ zu hören, es sollte die Einsicht in „bleibende Rechtsgrundsätze und übergreifende Ordnungen“ und in die „sittliche Verantwortung“ des Menschen vermittelt werden. Die Geschichte wurde als eine gesicherte Einheit verstanden, als ein festes Gefüge mit unbezweifelbaren Gesetzen. Daß dieser Anspruch nicht haltbar ist, wird schon allein dadurch deutlich, daß der „Anruf der Vergangenheit“ höchst unterschiedlich gehört wurde, denn aus der Geschichte wurden Diktatur und Demokratie, Monarchie und Republik legitimiert. Aus dem Forschungsgebiet, das unterschiedlich gesehen und gewertet werden kann, wurde eine gesetzmäßige Größe konstruiert, und eine derartige Umkehrung hatte ganz bestimmte Ziele, auch wenn betont wurde, es gehe um die Geschichte an sich. Wo der Stoff zum sachlichen Bericht über vergangene Zeiten geglättet wird, wo nur Ergebnisse zu behandeln sind, da ist die Historie abgeschlossen. Entwicklungen, die

in der Regel widersprüchlich und mehrdimensional verlaufen sind, werden als eindimensionales Resultat wiedergegeben, das schon allein deshalb einen Wert in sich besitzt, weil es sich als „geschichtsträchtig“ erwiesen hat. Elemente, die in unsere Zeit hineinwirken, werden entsprechend als „Grundlagen“ unseres Daseins begriffen, die zu akzeptieren sind. Der Mensch ist eingebunden in die „Kontinuität alles geschichtlichen Lebens“, und er hat ein Bewußtsein für die grundlegenden Gesetze und Normen zu entwickeln, kurz: ein Geschichtsbewußtsein. Schon die Betonung verdeutlicht, worum es hier geht: dominant ist der erste Wortteil.

Von R. Schörken stammt die Umkehrung, Geschichtsbewußtsein zu Geschichtsbewußtsein werden zu lassen, d. h. „das Unbemerkte zum Bemerkten zu machen“ (GWU, 1972, S. 81ff). Es soll deutlich werden, daß unser Verhältnis zur Geschichte von Voreinstellungen geprägt ist. Wir haben ein Bezugssystem, in dessen Mitte „wir“ stehen und das sich von dem der „anderen“ abgrenzt. So identifizieren wir uns etwa mit bestimmten Staaten der Antike und übernehmen das entsprechende Wertungsmuster, das andere Völker als Barbaren bzw. Unterentwickelte erscheinen läßt, oder wir haben Sympathien gegenüber einer Gesellschaftsschicht und fühlen uns ihr loyal verbunden. Es ist einleuchtend, daß z. B. ein Perser ein anderes Interpretationsmuster für die griechische Kolonisation in Kleinasien gewinnt als der humanistisch orientierte Europäer oder daß in einer Akademikerfamilie mit bürgerlicher Tradition die Sozialfrage im 19. Jahrhundert anders gewertet wird als in einer Arbeiterfamilie mit proletarischem Selbstverständnis. Der Gedanke, Weißer und Europäer zu sein, ließ vor einigen Jahrzehnten noch ein ungebrochenes Selbstwertgefühl zu, wenngleich dies sicherlich nicht von einem farbigen Asiaten geteilt wurde, doch dürfte dieses Bewußtsein in der Zwischenzeit einige Schrammen erhalten haben. Auch andere Begriffe, die früher nicht angezweifelt wurden, z. B. Familie oder Staat und Nation, rufen heute recht unterschiedliche Loyalitätsansprüche hervor. Ob also ein historisches Phänomen Bedeutung gewinnt und wie es gewertet wird, das liegt auch an der Position des Betrachters.

Ein kleines Beispiel aus der mittelalterlichen Geschichte soll das unterstreichen, nämlich die unterschiedlichen Bewertungsmöglichkeiten der Kreuzzüge. Da steht die europäische Perspektive der arabischen gegenüber, da kann der Christ das missionarische Element betonen oder die unchristliche Metzelei beklagen, da kann der ökonomische oder kulturelle Fortschritt konstatiert oder stärker auf Elend und Ausbeutung hingewiesen werden, insgesamt die Kreuzzugsbewegung als grundlegend für das Mittelalter oder als zweitrangig eingeschätzt werden. Ein einheitliches Bild – und das gilt

für dieses Beispiel wie auch für die Geschichte an sich – kann nur für eine bestimmte Gruppe von Menschen stehen, die die gleiche Perspektive besitzt.

Im schulischen Bereich sind es in der Regel Staat oder Gesellschaft, die sich als Richtmaß für Gruppenzugehörigkeit begreifen. Auch oder gerade ein demokratisches System verlangt Wertung, verlangt Identifikation, aber es muß die Prozesse offenlegen, die dazu führen, und kann sich nicht hinter Normen verschanzen, die angeblich zwingend aus der Historie hervorgehen, in Wahrheit aber bildungspolitische Setzungen sind. Wenn man die Mündigkeit des Individuums fordert, kann man nicht gleichzeitig für den Schüler nur den Weg der kritiklosen Übernahme offenlassen. Der Umgang mit der Geschichte ist immer funktionsbezogen aufgefaßt worden – trotz gegenteiliger Beteuerungen –, denn er sollte eine bestimmte Haltung schaffen und das menschliche Handeln beeinflussen. Dieser Prozeß muß bewußt gemacht werden, d. h. es muß deutlich werden,

- mit welcher Begründung und Zielsetzung ein historisches Thema ausgewählt wird,
- welche Bedeutung es für den Schüler haben kann, sei es im fachlichen Zusammenhang oder in der politischen Urteilsbildung,
- welche Einzelaspekte bzw. Positionen auf den Gesamtkomplex einwirken oder schon zu vorgeformten Einstellungen geführt haben.

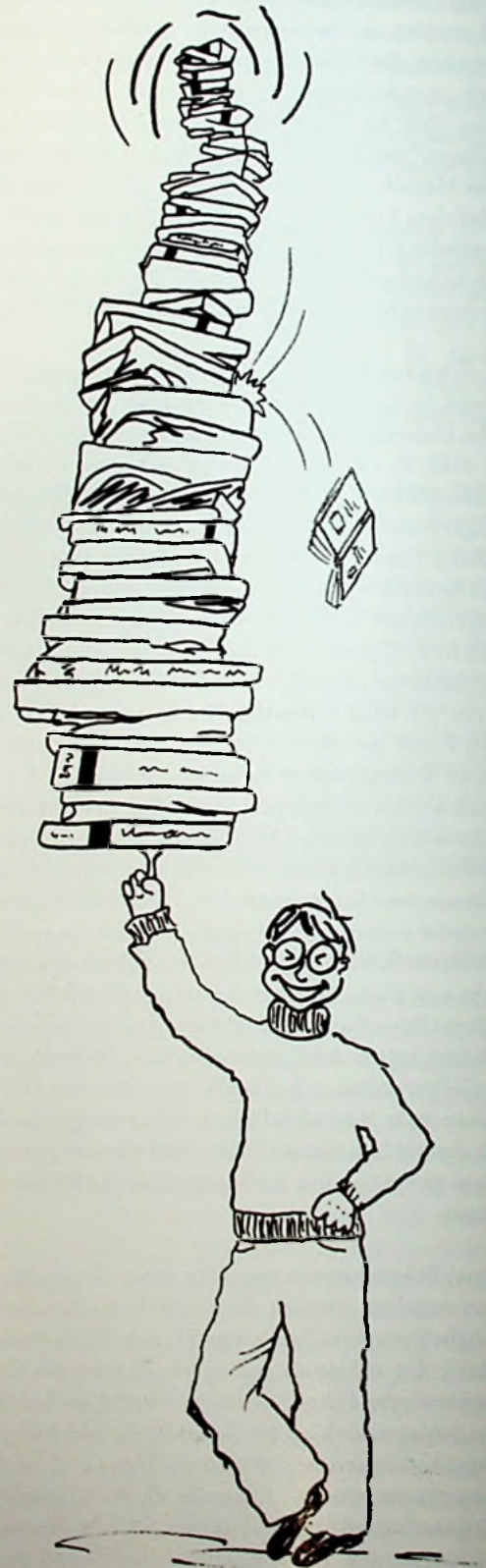
An die Stelle der Identifikation mit verordneten Identitäten wird die kritische Prüfung von Identifikationsangeboten gesetzt. Der Nachvollzug der historischen Linie, die sich durchgesetzt hat, bildet nicht mehr den Mittelpunkt des Lernens, sondern das Denken in Alternativen, die Erarbeitung der verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten und auch die Entdeckung verschütteter Tendenzen, denn nur dann kann das Ergebnis sowohl aus den Bedingungen seiner Zeit als auch aus dem Blickfeld der Gegenwart beurteilt werden. Das aber setzt voraus, daß Geschichte nicht als Faktum, sondern als Problem begriffen wird.

2. Schülerorientierung: Pauken oder entdecken?

Wissen kann man pauken, Probleme muß man lösen. Wenn die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit Zielpunkt des Unterrichts wird, so verlangt das eine neue Form des Lernens, in deren Mittelpunkt die Eigenständigkeit des Schülers steht. Im Idealfall sollte er den gesamten Lernvorgang möglichst weitgehend mitbestimmen oder zumindest über die Funktion der einzelnen Arbeitsschritte orientiert sein. Nur wer sich dessen bewußt ist, daß hier das eigene Engagement und Urteil gefordert wird, kann auf eine Erziehung zur Mündigkeit verpflichtet werden. Und diese basiert auf zwei Grundlagen:

- a) Der Schüler muß den historischen Sachverhalt als Problem erfassen, d. h. er muß herausfinden, was ihn daran interessiert oder betrifft und damit zu einer Stellungnahme herausfordert. Diese muß jedoch einerseits der historischen Wirklichkeit der damaligen Zeit, die in der Regel von anderen Realitäten und Normen beeinflusst war, standhalten und außerdem in einer aktuellen Diskussion, die unterschiedlichen Standpunkten Rechnung trägt, vertretbar sein. Erst in diesem Bezugssystem wird der Sachverhalt zu einem Untersuchungsgegenstand geformt, der Fragen aufwirft und Antworten verlangt.
- b) Der Schüler muß zu einer eigenständigen Erkenntnis kommen, d. h. er muß die eingangs gestellten Fragen lösen können. Dieser Weg ist nur dann überzeugend, wenn er an Originalquellen erarbeitet wird, wenn also der Forschungsansatz des Historikers im kleinen widergespiegelt wird, und er verlangt weiterhin die Einbeziehung wissenschaftlicher Quellen, die aufweisen, wie unterschiedlich die Überlieferung erfaßt werden kann.

In der gymnasialen Oberstufe ist dieser Ansatz zur Zeit – es gibt eine restriktive Tendenz – idealtypisch verwirklicht, da es dort keinen festen Stoffplan gibt und die Schüler bei der Wahl des Kursthemas ihre Interessen und ihre Fragen einbringen können und damit natürlich auch die weitere Konzeption mitbestimmen. In der Sekundarstufe I bleibt das chronologische Prinzip zwar weiterhin – wenn auch durchaus mit Abstrichen – Orientierungsrahmen, doch tritt an die Stelle des lückenlosen Durchgangs ein Auswahlprinzip, das auf den oben genannten Leitlinien basiert. Als Beispiel können hier noch einmal die Kreuzzüge dienen, die normalerweise in Klasse 7 anstehen: Die Schüler sind begeistert, wenn dieses Thema angeboten wird, und eine nähere Befragung ergibt, daß sie sich darunter einen mittelalterlichen Indianerkrieg vorstellen, bei dem die Ritter die Rolle der überlegenen Weißen einnehmen. Wenn man nun diese Erwartungshaltung mit einer zeitgenössischen Bewertung der Gegenseite konfrontiert, die das unmenschliche Vorgehen darstellt, so erwächst daraus direkt die Frage, wer denn recht hat und ob das noch ein „ritterlicher“ Kampf war. Bei dem Versuch einer Antwort ergeben sich neue Aspekte, etwa die Analyse der Motive der Ritter und anderer beteiligter Gruppen und Personen und der Vergleich der Situation vor und nach den Kreuzzügen. Erst die Beantwortung mehrerer dieser Fragen läßt ein persönliches Urteil zu, das sich durchaus von dem des Mitschülers unterscheiden kann. Auf jeden Fall ist gesichert, daß der Sachkomplex „Kreuzzüge“ einer differenzierten Analyse unterzogen worden ist, daß die Schüler ihre Untersuchungstechniken verbessert haben und daß Fehlhaltungen aufgefangen wurden.



Ein solches Vorgehen kostet natürlich Zeit, zumal weiterhin noch neue Arbeitsverfahren einbezogen werden, die diesem Ansatz eher entsprechen. Wenn unterschiedliche Ansätze und Urteile analysiert und diskutiert werden sollen, dann ist nicht einzusehen, warum das in Einzelarbeit geschehen soll. Die neue Konzeption verlangt neue Verfahren, deren Ziele schon in ihrem Namen deutlich werden, etwa Partnerarbeit oder Gruppenarbeit. Auch sie müssen, ähnlich wie die methodischen Prinzipien, sorgfältig vorbereitet und in einem gestuften Prozeß eingeführt werden, der sich im Laufe der gesamten Schulzeit entfaltet.

Man kann jetzt eine Gegenüberstellung vornehmen. Im früheren Geschichtsunterricht ist sicher mehr an historischem Stoff durchgenommen worden, und möglicherweise hat der Schüler auch einen besseren „Überblick“ über die „Universalgeschichte“ erhalten. Doch bleibt die Frage, wie dabei die Brücke geschlagen werden sollte zu den hohen Bildungszielen, die dem Stoffkanon vorangestellt waren, und welche Fähigkeiten denn hier geschult werden sollten. Der Schüler hatte vor allem zwei Aufgaben, nämlich Wissen zu speichern und die richtigen Zuordnungen vorzunehmen. Der Lehrer erleichterte ihm diese Arbeit, indem er den Stoff sozusagen mundgerecht servierte, damit ihn der Schüler trotz der Fülle verdauen konnte. Das Lernen war bis in Einzelphasen fremdbestimmt. Der heutige Geschichtsunterricht ermöglicht dem Schüler mehr Eigenständigkeit und setzt damit andere Ziele. Der heutige Schüler weiß sicherlich weniger als sein Vorgänger, aber das bedeutet nicht, daß er weniger „kann“ oder ein schlechteres Geschichtsverständnis hat: er hat ein anderes. Die Ziele, an denen er zu messen ist, sind etwa mit Urteilsfähigkeit oder Methodensicherheit zu kennzeichnen. Und es ist auch zu überlegen, ob der Zeitfaktor nicht dadurch eine andere Dimension bekommt, daß die Zeit, die man anfänglich in eine intensive Schulung steckt, durch das selbständige Lernen mehr als wettgemacht wird. Das ist auch in einem anderen Bereich zu sehen: Das neue Konzept wird vom Schüler nicht immer begeistert angenommen, da es arbeitsaufwendiger und komplizierter erscheint, aber in der Folgezeit führt das Bewußtsein, eigenständig ein Problem in den Griff zu bekommen, zu einer veränderten und erneuerten Motivation.

3. Wissenschaftsorientierung: Kopf oder Kollektiv?

„Nur die Fülle führt zur Klarheit“, heißt es bei Schiller, aber der Weimarer Dichterkollege hält dagegen, daß sich der Meister erst in der Beschränkung zeige. Mit diesem Widerspruch mußte auch der traditionelle Geschichtsunterricht leben. Auf der einen Seite nahm er für sich in Anspruch, „die“ Geschichte zu vermitteln, also die gesamte historische

Entwicklung einzubeziehen, auf der anderen Seite mußte er jedoch den schulischen Zwängen Rechnung tragen, d. h. sich auf eine bestimmte Stundenzahl einstellen und die Alterssituation der Schüler berücksichtigen. Man half sich, indem man, wie man damals sagte, den Stoff „verdichtete“, die wesentlichen Stationen hervorhob und anderes wegließ. Es wurden Perlen auf eine Schnur gereiht, die von den Anfängen bis zur Gegenwart reichte, aber wenn man zu viele Perlen aneinanderreicht, so wirken sie gleichförmig und verschwimmen vor den Augen.

Dagegen setzte man das Prinzip der Veranschaulichung. Die einzelnen Themen wurden personalisiert und dramatisiert, d. h. eine bestimmte Person verkörperte eine Sache oder auch eine Epoche und erlebnishaft Schilderungen sollten die Erinnerung stützen. Als Beispiel sei hier ein Vorschlag angeführt, mit dem H. Heimpel noch 1949 einen Neuansatz für die mittelalterliche Geschichte versuchte: Sie sollte in zwölf Schritten – das Wort spricht für sich – durchgenommen werden, und jeder dieser Bereiche sollte auf eine Person ausgerichtet werden. Die Subjektivität derartiger Auswahlverfahren liegt auf der Hand und ist schon in einem der vorigen Kapitel verdeutlicht worden.

Wichtiger ist ein zweiter Einwand. Er resultiert aus der Frage, was bei einem Unterricht dieser Art im Gedächtnis des Schülers haften bleibt. Nehmen wir als Beispiel die Punischen Kriege: Wahrscheinlich fällt spontan der Name Hannibal, eventuell noch das Stichwort Cannae, und dann folgen die Elefanten, die mit hochgerecktem Rüssel einen Fluß durchwaten und alpinistische Großtaten vollbringen. Und damit versiegt der Quell der Erinnerung. Was hängen bleibt, sind die Gedächtnisstützen, nicht die Sache selbst.

Nun könnte man leicht zynisch festhalten, daß der Unterricht damit zwar wenig erreicht, aber immerhin auch nicht geschadet habe, doch wenn man dieses Ergebnis generalisiert, so bleiben als Orientierungsrahmen für die gesamte Geschichte die Namen einiger „großer Männer“. Für den Schüler ist politisches Handeln dann nur noch über Einzelpersonen greifbar, nicht durch strukturelle Bedingungen oder kollektive Grundlagen. Herrschaft wird von Herrschern ausgeübt, die oben stehen und bestimmen, die zu bestimmenden Figuren deklariert werden. Man kann darin eine bewußte Ideologisierung sehen oder eine unbewußte Übernahme eines überlebten Geschichtsbildes, wichtig ist vor allen Dingen die Erkenntnis, daß das eben nicht „die“ Geschichte ist, sondern eine eingeeengte und verfälschende Perspektive, die im Widerspruch zur Geschichtswissenschaft steht.

Diese hat ihr Forschungsgebiet und ihre Zielsetzung längst ausgeweitet. Nicht allein Staaten und Herrschaftssysteme sind Objekt ihrer Untersuchungen, sondern alle Bereiche menschlichen Lebens rücken in das Blickfeld historischer Analyse. Ein Beispiel sind die sozialwissenschaftlichen Modelle, die vor allem aus den angelsächsischen Ländern übernommen wurden und die man mit dem Begriff „Gesellschaftsgeschichte“ kennzeichnen kann. In salopper Vereinfachung kann man fragen, ob nicht unsere Vorfahren, die zwar in der Regel nicht den Beruf eines Kaisers oder Papstes ausübten, dennoch von entscheidender Bedeutung für Staat und Gesellschaft waren, wenn auch nicht als Individuen. In komplizierterer Form läßt sich der Arbeitsbereich verdeutlichen, wenn man einige Schwerpunkte aufzeigt. Er reicht „von den materiellen Bedingungen, von den Bevölkerungsverhältnissen, vom wirtschaftlichen Wachstum und Wandel über die sozialen Klassen, Gruppen und Schichten, Allianzen, Proteste und Konflikte, Sozialisationsprozesse, Verhaltensmuster und kollektiven Mentalitäten bis hin zu den politischen Institutionen und Willensbildungsprozessen sowie den Veränderungen im Bereich der Kunst, Religion und Wissenschaft“ (J. Kocka, Sozialgeschichte, Göttingen 1977). Oder in provokanter Gleichsetzung: Ist der Wandel der Mutter-Kind-Beziehung in den letzten zwei Jahrhunderten nicht ebenso wichtig wie die renovatio imperii Ottos III.?

Um nun allerdings nicht in einem unüberschaubaren Meer von Teilbereichen und Einzelphänomenen zu ertrinken, sind Ordnungsprinzipien nötig, die sinnvolle Zusammenhänge herstellen. So etwa der Versuch, Gesamtgesellschaften nach jeweils typischen Strukturen historisch zu ordnen. Es lassen sich ganz grob agrarische und industrielle Gesellschaften unterscheiden, die dann weiter ausdifferenziert werden können in die jeweils charakteristischen Beziehungen zwischen Wirtschaftsformen, politischem System, Bewußtseinsstrukturen u. a. m. Im Gegensatz zum dogmatisierten Marxismus, der einen ähnlichen Ansatz verfolgt, werden in der westlichen Geschichtswissenschaft solche Gesellschaftsformationen nicht in eine angeblich zwanghaft eintretende Abfolge gebracht (s. Kapitalismus – Sozialismus – Kommunismus), sondern als theoretische Modelle verstanden, deren Gebrauchswert sich gerade auch dann erweist, wenn ein konkreter historischer Zustand nicht vollständig in ein solches Modell hineinpaßt. Der Vergleich zwischen Modell und Abweichung kann aufschlußreiche Einsichten liefern.

Die enorme Erweiterung von Gegenstandsbereich und Methodenapparat der Geschichtswissenschaft kann nicht vollständig im Geschichtsunterricht übernommen werden, zumal auf einigen Gebieten noch nicht entsprechend aufbereitetes Material vorliegt. Wesentlich ist jedoch, daß das

Fach nicht seine Grundlagen, die in der Wissenschaft liegen, aus den Augen verliert, damit es nicht zwei Geschichtsbilder gibt, ein wissenschaftliches und ein schulisches.

IV Kein Schlußwort

Ein Schlußwort kann nicht gesprochen werden, da die Reform des Geschichtsunterrichts nicht abgeschlossen ist. Noch hat die Schule den neuen Ansatz nicht voll verwirklicht, und in einigen Bereichen zeigen sich auch Schwachpunkte, die einer kritischen Prüfung bedürfen. Die Reform geht also weiter und mündet in eine Reform der Reform. Solch ein Satz erweckt zwar bei manchem Leser ein Gefühl der Beängstigung, aber er sollte bedenken, daß die Schule nicht in einem isolierten Raum lebt; sie reagiert auf ihr Umfeld. Gerade der Geschichtsunterricht kann sich nicht der Fiktion verschreiben, es habe jemals eine statische, in sich gesicherte Schule oder Gesellschaft gegeben.

Wenn hier dennoch die neue Unterrichtsform deutlich der alten gegenübergestellt wurde, dann nicht, um die eine zu verdammen und der anderen das Heil zuzusprechen, sondern um die grundlegend veränderte Konzeption sichtbar zu machen. Auch die heutige wird sich der Kritik zu stellen haben, und es wird neue Ansätze geben. Eins jedoch ist nicht möglich, nämlich hinter den Stand von heute zurückzufallen, der mit Enzensbergers Wort charakterisiert werden kann:

„Geschichte ist eine Erfindung, zu der die Wirklichkeit ihre Materialien liefert. Aber sie ist keine beliebige Erfindung. Das Interesse, das sie erweckt, gründet auf den Interessen derer, die sie erzählen; und sie erlaubt es denen, die ihr zuhören, ihre eigenen Interessen, ebenso wie die ihrer Feinde, wiederzuerkennen und genauer zu bestimmen.“

Anlage:

Beispiel eines Abiturthemas:

(Vorschlag für die schriftliche Arbeit in einem Grundkurs)

Für das schriftliche Abitur reicht der Kurslehrer drei Themenvorschläge ein, die aus verschiedenen Kurshalbjahren stammen. Das Schulkollegium wählt zwei davon aus. – Der hier aufgenommene Vorschlag wird in der Originalform wiedergegeben. Wir bitten um Verständnis für das Fachchinesisch.

Karl Heinzen, *Der Mord* (1849)

Die Dinge müssen mit ihrem Namen genannt werden und die Wahrheit muß an's Licht, mag sie freundlich oder schrecklich aussehen, mag sie die Friedensfarbe tragen oder das Roth des Kriegs. Seien wir daher offen und ehrlich, reißen wir den Schleier herab und sagen wir es mit nackten Worten heraus, was durch Handlungen und durch Drohungen, durch Blut und Qual, durch Kanonen und durch Galgen, durch Fürsten wie durch Blousenmänner, durch Kroaten wie durch Demokraten alle Tage, nur unter falschen Titeln, gepredigt wird: das Hauptmittel der geschichtlichen Entwicklung ist der Mord. Er ist es bis jetzt, wird es aber hoffentlich nicht bleiben.

Die Männer des Egoismus beginnen den Mord, die Männer der Ideen erwidern ihn. Beide mögen sich drehen und winden wie sie wollen, dem Morden oder dem Gemordetwerden weichen sie nicht aus und die ultima ratio von Beiden besteht einfach darin, den Gegner aus der Welt zu schaffen.

Für die Kunst, den Gegner aus der Welt zu schaffen, hat man allerlei verschiedene Namen erfunden. Hier läßt man ihn nach einem so genannten Gesetz durch einen Henker hinrichten und nennt das Todestrafe; dort lauert man ihm mit einem Stilet hinter der Hecke auf und nennt das Meuchelmord; dort organisiert man das Beiseiteschaffen auf großem Fuß und nennt das Krieg. Bei Licht besehen, sind diese verschiedenen Benennungen völlig überflüssig, sie drücken im Grunde nur eine und dieselbe Sache aus, und mag ich hingetrichtet oder gemeuchelt oder von einer Kartätschenkugel zerrissen werden, ich werde immer aus der Welt geschafft, und dieses Ausderweltschaffen war der Zweck und zwar der Zweck meines Gegners.

Seien wir daher praktisch, nennen wir uns selbst Mörder wie unsere Gegner, nehmen wir dem großen geschichtlichen Mittel seinen moralischen Schrecken und sehen wir bloß zu, ob etwa unsere Gegner ein Privilegium des Mordens haben. Ist alles Töden ein Verbrechen, so ist es allen gleich sehr verboten; ist es kein Verbrechen, so ist es Allen gleich sehr erlaubt. Ist einmal das Bedenken, daß das Morden an sich ein Verbrechen sei, überwunden, so kommt es bloß darauf an, daß man dem Gegner gegenüber im Recht zu sein glaubt und die Macht hat, ihn – aus der Welt zu schaffen. Das ergibt sich nicht bloß nach einfacher Logik, sondern auch nach der Geschichte der Thatfachen. Wir wollen keine Tödtung, keinen Mord; wenn aber die Gegner nicht gleiche Gesinnung haben, wenn sie den Mord rechtfertigen und sogar ein Privilegium des Mordens ansprechen, so zwingt uns die Noth, ihnen das Privilegium streitig zu machen, und man hat von dieser Noth nicht viel Schritte zu thun, um zu der Rolle eines Robespierre zu kommen, um im Interesse der Humanität Hunderttausende für das Blutgerüste zu bestimmen . . .

Der mordenden Reaktion gegenüber ein Gewissen haben, heißt gewissenlos sein . . . Muß man einen halben Welttheil in die Luft sprengen und ein Meer von Blut vergießen, um die Barbarenpartei zu ruiniren, so soll man kein Bedenken tragen."

(Aus: W. Laqueur, Hg., Zeugnisse politischer Gewalt. Dokumente zur Geschichte des Terrorismus. Frankfurt 1978, S. 44/45 u. 49.)

Zum Text: Alle Abweichungen von der heute gültigen Rechtschreibung stammen aus der Vorlage.

Zum Autor: Karl Heinzen (1809-1880) war Radikaldemokrat und Teilnehmer an der Revolution von 1848. Er emigrierte nach dem Scheitern dieser Revolution nach Amerika und betätigte sich dort als Herausgeber kurzlebiger politischer Zeitschriften.

Aufgabenstellung:

1. Analysieren Sie Heinzens Rechtfertigung des politischen Mordes. Machen Sie dabei deutlich, inwieweit er politisch-historisch bzw. moralisch argumentiert.
2. Versuchen Sie, Heinzens Argumentation in die Auseinandersetzung zwischen Anarchismus und Kommunismus über die Stellung zur Gewaltanwendung einzuordnen. Beschränken Sie sich bei anarchistischen Positionen auf solche des 19. Jahrhunderts.
3. Nehmen Sie kritisch Stellung zu Heinzens These: „Das Hauptmittel der geschichtlichen Entwicklung ist der Mord“. Ziehen Sie historische Beispiele für Ihre Argumentation heran.

Unterrichtsvoraussetzungen:

Kursthema: Zur Geschichte des politischen Terrorismus im 19./20. Jahrhundert.

Inhalte: Ideengeschichte des Individualterrors und seiner Kritik im 19. Jh. (Anarchismus, Kommunismus, russ. Sozialrevolutionäre); exemplarische Verknüpfung der Ideen mit der Gesellschaftsgeschichte (Rußland); Konzept Stadtguerilla; Genese der RAF in der BRD; Strategie und Taktik der RAF; gesellschaftliche und politische Folgen des Terrorismus in der BRD.

Methoden: Textarbeit an Primärquellen; Kleingruppenarbeit zur Ermittlung der Reaktionen der Bevölkerung auf den Terrorismus.

Leistungsanforderungen:

Es wird erwartet, daß der Schüler den Argumentationsgang, mit dem Heinzen Mord als hervorragendes Mittel im politischen Kampf begründet, nachzeichnet. Das verlangt, daß er der Logik der Ausführungen des Textes folgt, dabei allerdings auch schon zwischen dem pragmatisch-utilitaristischen Axiom und den herangezogenen Beispielen unterscheidet. Reorganisation und Transfer sind nötig, um die von Heinzen bezogene Position im Kontext der anarchistisch-kommunistischen Gewaltdebatte zu diskutieren. Der Text ist dabei in seiner kurzschlüssigen Terror-Rezeptur so-

wohl gegen Bakunins differenziertere Legitimation von Gewaltanwendung gegen Individuen abzugrenzen als auch gegen die marxistische Kritik (Liebknecht, Lenin) des Individualterrors schlechthin. Auf der Stufe der Problemlösung ist eine Auseinandersetzung mit der im Heinzen-Zitat vorfindbaren Geschichts- und Gesellschaftsauffassung gefordert. Zugleich muß die daraus abgeleitete politische Handlungsmaxime in konkreten historischen Situationen (Rußland im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts oder die RAF in der BRD) überprüft werden. Eine Beurteilung des Individualterrors sollte sich so aus der Einheit von ideengeschichtlicher und realhistorischer Argumentation ergeben.

Durstlöscher Trinkwasser



Neun von zehn Wasserverbrauchern in unserem Raum sagen: das Trinkwasser aus der Leitung schmeckt gut. Viele geben unserem Trinkwasser die Note 1 für den Geschmack.

Sie alle wissen, daß ihr Trinkwasser klar, frisch, kühl, also appetitlich ist.

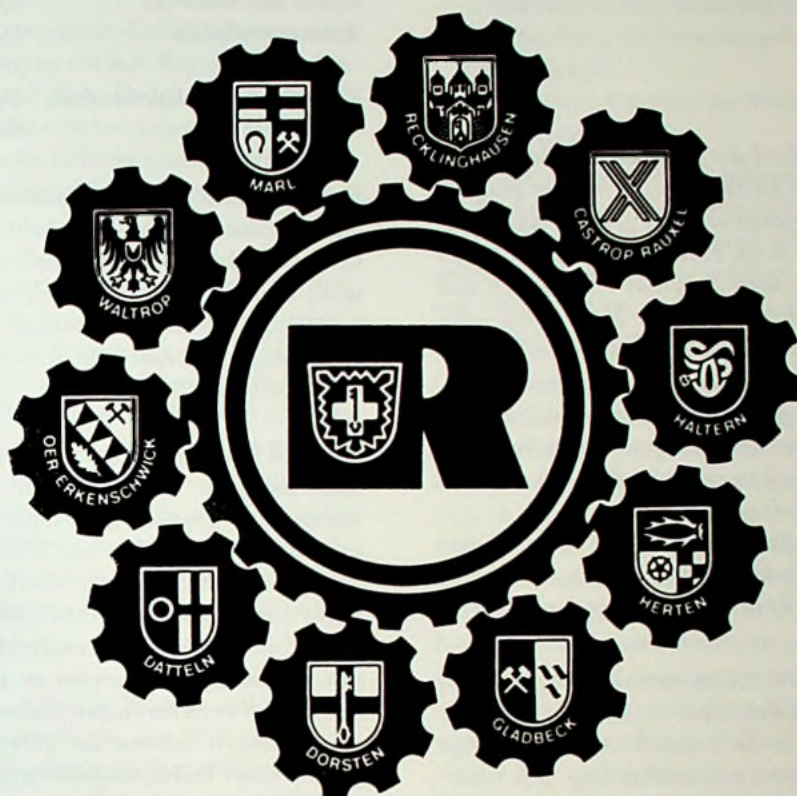
Gutes Trinkwasser, das ab Hahn schmeckt, ist kein Zufall. Mit großem technischen Aufwand wird es gewonnen, aufbereitet, transportiert und verteilt.

Wir wissen, wie das gemacht wird.

Damit die Verbraucher auch weiter das kühle Naß genießen können. Wann und wo immer sie wollen. Gelsenwasser.

GELSENWASSER AG





10 Städte · 630 000 Einwohner · 760 qkm

KREIS RECKLINGHAUSEN

Brücke: Ruhrgebiet – Münsterland

Der zukunftsorientierte Wirtschaftsraum

Kreishaus, 4350 Recklinghausen, Ruf: 02361 / 2041, Telex: 0829822

Thematische Geographie statt Länderkunde – Zum Wandel eines Schulfaches

von Marianne Barkmeyer und Merve Narath

„Afrika ist ein Kolonialland der Europäer, die den Erdteil beherrschen und ihm die Kulturgüter der Weißen bringen. Sie wandeln die Eingeborenen und ihre gesamte Kultur allmählich um und führen deren Erzeugnisse an pflanzlichen Ölen und die Ergebnisse ihrer Arbeit in Pflanzungen und Bergwerken dem Weltmarkt zu. Die Hafenplätze aller Küsten bilden Einfallstore für die europäische Zivilisation. Aber die Zahl der in Afrika wohnenden Weißen ist gering, selbst in den für Weiße geeigneten Siedlungsgebieten. Die Eingeborenen bilden eine überwältigende Mehrheit, und Europäertum und Afrikanertum stehen sich als zwei sehr verschiedene Welten gegenüber.“

(Aus: E. von Seydlitzsche Geographie für höhere Lehranstalten, 3. Heft, Die Ostfeste: Afrika, Asien, Australien. Der Indische Ozean. Die Erde als Weltkörper. Breslau 1926, 18. Auflage, S. 41.)

„Ein Erdteil im Aufbruch – eine neue Zeit beginnt. Die Afrikaner werfen ihre Fesseln ab. . . . Die Eingeborenen schauen erwartungsvoll in die Zukunft. Aber viele junge Republiken stehen vor einem mühevollen Weg. Ihre Grenzen entstanden im vorigen Jahrhundert, als europäische Mächte den Kontinent unter sich aufteilten. Innerhalb dieser Grenzen wohnen keine einheitlichen Völker. Die meisten Afrikaner lebten bislang in Stammesgrenzen. Oft fehlt die gemeinsame Sprache. Die beginnende Industrialisierung bringt neue Gegensätze. Wohlstand und drückende Armut wohnen nebeneinander. Alte Häuptlingsfamilien haben früher Dörfer und Stämme beherrscht. Jetzt geht die Macht an völlig neue Schichten über. Die Afrikaner wollen diese Schwierigkeiten meistern. Schulen und Universitäten entstehen. Zahlreiche Farbige studieren an fast allen Hochschulen der Welt. Als Techniker, Ärzte, Lehrer, Juristen oder Politiker kehren sie in ihre Heimat zurück; aber sie haben es schwer, ihr Wissen weiterzugeben.“

(Aus: Schäfer, Erdkunde Band 3. Afrika. Asien. Paderborn 1968, S. 64.)

Geographie Band 2, 7. und 8. Schuljahr. Mit der Erde und ihren Gesetzen leben. Stuttgart 1972.

Aus der Inhaltsübersicht:

Übergeordneter Themenblock: Einzelthema zum afrikanischen Kontinent.

Das Naturgesetz der Klimazonen Regenwald – Savannen und Höhenstufen:

– Wüsten, Trockengrenzen der tropischen Landwirtschaft.

Rassen und Kulturen:

Apartheid.

Räume entwickeln:

Das gescheiterte Ernährungsprojekt (Tansania).

Eingriffe in den Naturhaushalt: Der Assuan-Staudamm

Sadd el Ali.

Ebenso deutlich wie viele der zahlreichen in den letzten Jahren erschienenen fachwissenschaftlichen Publikationen zur Erdkundendidaktik vermögen vielleicht die angeführten Beispiele aus Schulbüchern zu zeigen, welchem Wandel die Schulgeographie in ihren Inhalten, Zielen und damit auch ihrem Stellenwert innerhalb des schulischen Fächerkanons unterworfen war und ist.

Während in den zwanziger und dreißiger Jahren der Erdkundeunterricht als beschreibende Länderkunde auf die Vermittlung physisch-geographischer Inhalte (Aufbau, Lage, Klima, Boden, Tier- und Pflanzenwelt, u. a.) abzielte, daneben aber auch die politische Erdkunde betont wurde, waren zur Zeit des Nationalsozialismus Inhalte und Ziele des Faches rein ideologisch ausgerichtet: *„Die Schulgeographie muß ausgerichtet werden an der Idee Blut und Boden, indem sie im nordischen Blutsanteil aller deutschen germanenbürtigen Stämme die wertvollste einigende Kraftquelle unseres Volkes, im Boden seinen kostbarsten Rohstoff sehen lehrt. Der Rassegedanke muß die Erdkunde ebenso durchpulsen wie der volksdeutsche Gedanke, damit der Nachwuchs unserer Nation empfindet als eine nordisch bestimmte Bluts- und Willensgemeinschaft und sich über die Reichsgrenzen hinaus dem gesamtdeutschen Volkstum verbunden fühlt.“*

(Franz Schnass, Zehn Thesen für den Erdkundeunterricht. In: Pädagogische Warte 1935, S. 714.)

Mit Beginn der fünfziger Jahre setzte eine Diskussion über die Neubestimmung der Unterrichtsinhalte ein, deren Ursachen vor allem in dem starken Unbehagen angesichts der Dürftigkeit schulischer Länderkunde zu sehen ist; einen Staat wie Indien in sechs Stunden abzuhandeln, konnte und kann schließlich Schüler wie Lehrer kaum zufriedenstellen. Erste Wege aus dem Dilemma stellten das Konzept der Länderkunde nach dominanten Faktoren sowie das exemplarische Prinzip dar. Neue Probleme tauchten auf. Mußte man doch erfahren, daß das Bild eines Landes, das nur noch aus den als wesentlich erscheinenden „Mosaiksteinchen“ zusammengesetzt und als solches nicht unbedingt weniger dürftig war, zum Teil auch noch verfälschte Vorstellungen in

Schülerköpfen hervorrief. Was lag näher, als bei Verzicht auf die Untersuchung aller Länder und Regionen der Erde sich auf wenige zu konzentrieren, um diese nun genauestens und beispielhaft für eine Gruppe kennenzulernen?

Aber noch immer waren die unguten Gefühle über die schulische Länderkunde nicht ganz aus dem Weg geräumt; pädagogische Diskussionen und Ideen fanden schließlich auch ihren Niederschlag im erdkundlichen Lehrplan: Mit Beginn der siebziger Jahre trat an die Stelle der exemplarischen Länderkunde der allgemeingeographische, exemplarische, thematische Unterricht.

Kommen wir auf das zuletzt genannte Beispiel aus dem Schulbuch zurück. „Mit der Erde und ihren Gesetzen leben“ zeigt bereits an, daß nicht Faktenwissen über Länder und Kontinente, sondern das Erfassen von Kausalität, Funktion, Struktur und Prozeß in Räumen im Vordergrund steht, zu dem die Schüler schrittweise von der Erprobungsstufe bis zur Sekundarstufe II herangeführt werden. So können zu einem übergeordneten Themenblock Beispiele aus ganz unterschiedlichen Räumen herangezogen werden. Anhand dieser Beispiele erkennt der Schüler natur- und kulturgeographische Gesetzmäßigkeiten, die er in neuen Zusammenhängen wieder anwenden kann.

„Wirtschaftliche, soziale, politische Prozesse in ihrer räumlichen Dimension“, „Eingriffe in den Naturhaushalt“, „Raumstrukturen als Ergebnis gesellschaftlichen Handelns“, „Raumprozesse als Systemzusammenhänge“, „Raumstrukturen und -prozesse als Objekte von Planungen“ – diese Leitlinien bestimmen den Erdkundeunterricht in der Sekundarstufe II. Das in der Sek. I ansatzweise entwickelte wird in dieser Stufe quantitativ und qualitativ erweitert. Werden in der Sek. I dem Thema „Eingriffe in den Naturhaushalt“ etwa 15 Stunden eingeräumt, so können unter dem Thema „Landschaftsökologie“ halbjährige Grund- und Leistungskurse durchgeführt werden. Während vor der Oberstufenreform das Fach Erdkunde Teilgebiet der Gemeinschaftskunde war und auch nur mündliches Prüfungsfach im Abitur sein konnte, hat es nach der Neukonzeption Eigenständigkeit im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich erhalten.

Die veränderte Stellung und Konzeption des Faches eröffnet Schülern wie Lehrern auch neue Möglichkeiten der Unterrichtsarbeit. Interessant ist die Projektarbeit, deren Arbeitsweise in besonderem Maße handlungsorientiert ist: Nach Festlegung von Thema und Ziel des Projektes, genauer Planung des Vorgehens führen Schüler in Zusammenarbeit mit dem Lehrer selbständig eine Untersuchung durch, deren Er-

gebnisse anschließend zusammengetragen, gemeinsam reflektiert und beurteilt werden. „Forschungsobjekte“ können z. B. sein:

- Analyse eines Stadtkerns
- Untersuchung eines Sanierungsprojektes
- Untersuchung von Freizeitangebot und Freizeitverhalten im Heimatort
- Erfassen und Kartieren der Verkehrssituation
- Gesteinsanalysen.

Gemessen an fachwissenschaftlichen Untersuchungen können die Ergebnisse einer solchen Projektarbeit in vielen Fällen unvollständig sein, dennoch führen sie den Schüler zu größerer Selbständigkeit, eröffnen ihm neue Erfahrungen und Möglichkeiten, komplexe Strukturen seiner unmittelbaren Umwelt genauer und als veränderbar zu erkennen.

Das nachfolgende Beispiel eines Abiturthemas, das 1978 Schülern des Grundkurses Erdkunde gestellt wurde, verdeutlicht die Neuorientierung des Faches in der Oberstufe. Die Aufgabe nimmt Bezug auf einen Kurs der Jahrgangsstufe 12 „Stadtentwicklung“, in dem die Schüler insbesondere den Ausbau und die innere Struktur Recklinghausens untersucht hatten, dieses teilweise auf der Basis eigenständiger Beobachtungen im Gelände und von Befragungen bei Bewohnern und städtischen Behörden. Die Inhalte der übrigen Kurse in den Jahrgangsstufen 12 und 13, aus denen die schriftlichen und mündlichen Abituraufgaben entwickelt werden müssen, waren: „Politische Strukturen und Prozesse – Die wirtschaftliche und politische Entwicklung im ostasiatischen Raum am Beispiel von China und Japan“; „Entwicklungsländer und Entwicklungspolitik“; „Landwirtschaft“.

Abiturthema:

Struktur und Entwicklung einer modernen Großstadtcity am Beispiel Leverkusens.

Arbeitsanweisungen:

1. Beschreiben Sie stichpunktartig die Entwicklung der Großstadt Leverkusen und die Merkmale ihrer City!
2. Kennzeichnen Sie die Merkmale der City anhand des Bahrdschen Idealmodells!
3. Beurteilen Sie die Entwicklung Leverkusens und die Merkmale der City, indem Sie sie den Merkmalen der City des Bahrdschen Idealmodells gegenüberstellen!

Im Rahmen der Bearbeitung von Aufgabe 1 sollen die Schüler die Entwicklungsphasen Leverkusens seit Mitte des letzten Jahrhunderts skizzieren: 1. Entwicklung eines ursprünglich agrarwirtschaftlich ausgerichteten Raumes zu einem Industrieraum aufgrund vorhandener Verkehrsachsen; 2. kommunale Neugliederung; 3. Citybildung. Darüber hinaus müssen die Merkmale der City dargestellt werden: kulturelles Zentrum im Norden mit angrenzender Freifläche, große Einkaufszentren in Block A und C, Verwaltungsbauten in B, Verkehrsanbindungen, Parkplätze in der Nähe der Einkaufszentren.

Aufgabe 2 verlangt von den Schülern die Beschreibung der Konzeption Bahrds für die Anlage einer City. Herausgestellt werden müssen: Das Kommunikationszentrum mit Fußgängerzone und anschließenden Einkaufszentren mit Fußgänger- und Fahrstraßen, die Verkehrsanbindung durch Bahnlinien, U-Bahn und einen die City umgebenden Außenring mit Anschluß an Schnellverkehrsstraßen, die Parkflächen am Außenring, Fußgänger- und U-Bahn-Verbindung der Wohnzentren zur City.

Bei der Bearbeitung der dritten Aufgabe sollen die Schüler das Modell und die reale Cityplanung von Leverkusen vergleichen, Ähnlichkeiten und Unterschiede feststellen und begründen. Sie sollen die Citykonzeptionen nach wirtschaftlichen, sozialen und verkehrstechnischen Gesichtspunkten beurteilen.

Zur Aufgabenlösung wurden folgende Arbeitsmaterialien vorgelegt: 1. Text über die Stadtentwicklung von Leverkusen; 2. Funktionaler Plan von Leverkusen; 3. Plan der Stadtmitte von Leverkusen mit Angaben zur Struktur von A und C; 4. Citymodell nach Bhardt.

1. Stadtentwicklung

Im Raum der heutigen Stadt Leverkusen hat sich seit der Jahrhundertwende ein entscheidender Strukturwandel vollzogen. Der ursprünglich agrarwirtschaftlich ausgerichtete Raum wurde nach Verkehrserschließung und nachfolgender Industrieansiedlung zu einem Industriewirtschaftsraum mit Siedlungsagglomerationen, denen städtische Zentralität weitgehend fehlte. Eingeleitet wurde die Epoche der Industrialisierung seit 1845 durch den Bau der drei im Leverkusener Stadtgebiet parallel laufenden Eisenbahnlinien Köln–Düsseldorf, Köln–Hagen und Troisdorf–Wedau im Bereich der ebenen Nieder- und Mittelterrasse des Rheines (vgl. Abb. 1). Daraufhin ließen sich viele Fabrikanten in der Nähe der Bahn nieder. Den eigentlichen Impuls ihrer Existenz und ihre besondere Bedeutung erhielt Leverkusen seit 1892 durch

die Farbenfabriken Bayer AG. Hervorragend günstige Transportmöglichkeiten an der wichtigen Wasserstraße, Abwasser- und Abfallstoffbeseitigung sowie die vorhandenen reichen Grundwasservorräte zur Wasserversorgung waren standortbestimmend.

Die Stadtraumbildung ging nun nicht von einem zentralen Punkt aus, etwa von einem Markt, sondern wurde dem Bedürfnis der Industrie und bevölkerungspolitischen Erwägungen angepaßt. So wurden die ersten Werksiedlungen der Farbenfabriken Bayer und die des Eisenwalzwerkes Th. Wuppermann in unmittelbarer Nähe der Werke angelegt, wobei die Bebauung nur innerhalb der Anfang des Jahrhunderts noch selbständigen Gemeinden Wiesdorf und Schlebusch erfolgte, eine Entwicklung, die den späteren Reifeprozess von der industriellen Agglomeration zur organischen Stadt mit einer repräsentativen und funktionsgerechten Stadtmitte erschwerte. Das starke Anwachsen der Gemeinde Bürrig/Küppersteg im Jahre 1920 hatte zur Folge, daß Wiesdorf 1921 Stadtrechte erhielt. Zehn Jahre später kam es im Zuge einer kommunalen Neugliederung des Landes zum Zusammenschluß der Stadt Wiesdorf mit den Gemeinden Rheindorf, Schlebusch und Steinbüchel unter dem neuen Namen „Leverkusen“. Seit ihrer Gründung im Jahre 1930 nahm die junge Industriestadt einen erheblichen Aufschwung, der seinen sichtbaren Ausdruck in einer nie zuvor gekannten Steigerung im Bevölkerungswachstum durch Wanderungsgewinne und Geburtenüberschuß und in der ständigen Vergrößerung der Wohnsiedlungen findet. (1871: 6923 Einw.; 1920: 35310 Einw.; 1950: 66601 Einw.; 1970: 110650 Einw. – Alle Zahlen gelten für das gesamte heutige Stadtgebiet.)

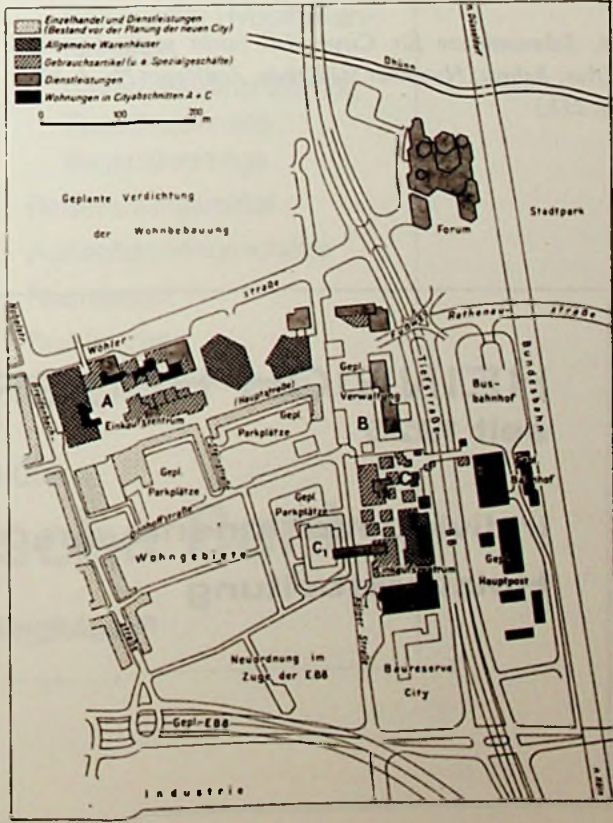
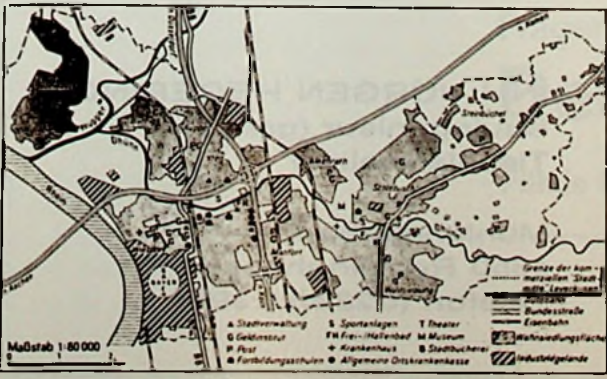
Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Phase der systematischen Stadtplanung und -entwicklung eingeleitet. Die vorhandenen, bis dahin unzusammenhängend gewachsenen Siedlungskomplexe in den ehemals selbständigen Gemeinden mußten als Ausgangspunkt einer Neuordnung angesehen werden. Außerdem waren verkehrsgeographische Hindernisse zu berücksichtigen. Der sich von W nach O erstreckende und damit von der idealen Kreisgestalt abweichende Stadtraum wird in N–S-Richtung von sechs stark belasteten überregionalen Verkehrslinien geteilt: von drei Eisenbahnlinien, einer Autobahn und zwei Bundesstraßen; in W–O-Richtung zerschneidet eine zweite Autobahn den Raum. Weitere Trennungslinien bilden die im wesentlichen von O nach W verlaufende Dhünnaltalzone sowie die von NO nach SW gerichtete, von häufigen Überschwemmungen heimgesuchte Wupperriederung. Das Ergebnis dieser zweidimensionalen Zerschneidung ist eine Schachbrettanordnung des Siedlungsgrundrisses. Von der landschaftlichen Eigenart des Stadtraumes bahnte sich damit eigentlich von selbst eine Sied-

lungsentwicklung an, die auf dem Prinzip der Nachbarschaftsplanung beruht. Seit 1950 wurden vier in sich geschlossene Großsiedlungen mit eigenen wirtschaftlichen und kulturellen Schwerpunkten gebaut: Rheindorf-Nord mit etwa 15 000 Einw.; Alkenrath mit etwa 7 000 Einw.; und im Stadtteil Steinbüchel, in den landwirtschaftlich genutzten Ausläufern des Bergischen Landes mit seinen zahlreichen alten Weilern, Mathildenhof und Steinbüchel-West. Die Integration der einzelnen Siedlungsteile im Raumgefüge der gesamten Stadt wurde durch die Wahl der Dhünnallandschaft als Standort sozialer und kultureller Einrichtungen Leverkusens erreicht (vgl. Abb. 1: Kulturzentrum, Museum, Stadtbücherei, Krankenhaus, drei Gymnasien, zwei Freibäder, ein Hallenbad, Sportanlagen). Damit kann diese Haupt- und Mittelachse, die fast ganz von einer Bebauung mit Wohn- und Industriebauten verschont blieb und als Grünzone die Funktion eines Erholungsraumes besitzt, als Bindeglied und „lebendige eigentliche Stadtmitte“ (Granz) der nördlich und südlich gelegenen Stadtteile aufgefaßt werden.

Die Teile der Stadt wachsen damit zu einer organischen Stadteinheit zusammen, in der die Gebiete des Wohnens, der Erholung und der Bildung in ausgewogener Beziehung zueinander stehen. Mit den hauptsächlich in den fünfziger und sechziger Jahren entstandenen zentralen Einrichtungen im Bereich der Dhünnallandschaft zeichnete sich ein städtisch anmutendes Leben der jungen Industriestadt Leverkusen ab. Dennoch hatte sich bis 1969 in dem räumlich ungünstig strukturierten Stadtgebiet eine Urbanisierung im echten Sinne noch nicht vollzogen, ein bei der erst 39jährigen Geschichte dieser Stadt erklärlicher Umstand: Als Voraussetzung für eine Urbanisierung, für die Förderung eines Stadtbewußtseins, fehlte in Leverkusen bisher eine funktionsgerechte und städtebaulich repräsentative Stadtmitte, ein Orientierungszentrum der Bürger, ein für die Existenz und Entfaltung der Großstadt und ihrer Bewohner entscheidender Schnittpunkt aller städtisch wirkenden Kräfte der Verwaltung und Kultur, des Handels und Verkehrs.

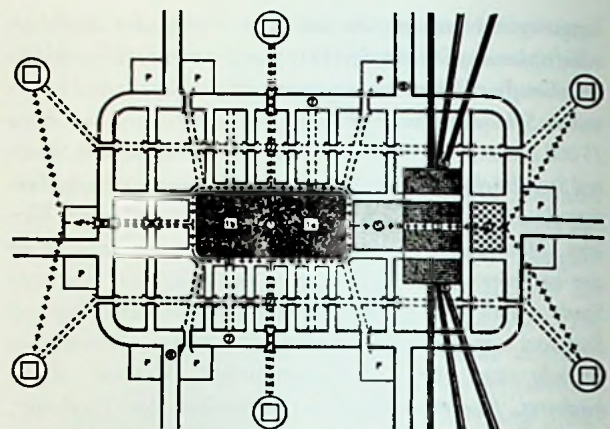
3. Stadtmitte von Leverkusen

2. Funktioneller Plan von Leverkusen



Geschäftsbereiche im Abschnitt C: basarartige Läden, zwei Fußgängerebenen, folgende Branchen haben sich angesiedelt: 3 Schuhgeschäfte, 2 Herren- und 3 Damenmodengeschäfte, je ein Laden für Lederwaren, Pelze, Miederwaren, Spielwaren, Schallplatten, Optik, Fotoartikel, Uhren/Schmuck, Geschäfte für Kosmetik, Blumen und Rauchwaren, 1 Apotheke, 1 Friseur, 2 Bausparkassen, 1 Kundenkreditbank, 1 Reisebüro, 2 zweigeschossige Textilkaufhäuser, 1 Kaufhaus, ein 14geschossiges Bürohochhaus (Versicherungen, Makler, Architekten, 6 Ärzte, Sparkasse), 7 Obergeschosse mit Büros, 83 Wohnungen, im NO eine Bowlingbahn, Tanzbar, 3 Restaurants, ein Bierlokal.

Abschnitt A: 1 Kaufhaus, zahlreiche Geschäfte verschiedenen Bedarfs, 1 Hotel, mehrere gastronomische Betriebe, 160 Wohnungen.



- Fußgängerstraßen
- ===== Fahrstraßen, mit — teilweise schmalen — Bürgersteigen
- X Fußgängerbrücken (mit Kiosken und kleinen Geschäften besetzt) (gegebenenfalls Fußgängertunnel, nach Möglichkeit als Passagen ausgebaut)
- ⊙ Zentren der benachbarten citynahen Innenstadt-Quartiere. Von dort glatte Fußgänger Verbindung zur City
- +++++ Untergrundbahn
- P Mehrstöckige Parkplätze, bzw. Parkpaletten, Hochgaragen usw. für City-Besucher

- 1 »Auge der City«
Fußgängerbezirk mit wenigen Stichstraßen für privilegierten Autoverkehr
- 1a) Citypark mit öffentlichen Bauten, Kulturbauten, repräsentativen Restaurants und Hotels
- 1b) »Steinerne Plätze« — »Politische Plätze«
- 2 Kommerzielle City
(starke Mischung der Funktionen, gemischte Block-, Scheiben- und Punkthaus-Bebauung)
- 3 Hauptbahnhof (Gleise unter Erdbodenniveau)
- 4 Fußgänger- und Fahrstraßen führen ohne Steigung hindurch
- 5 Bahnhofplatz für Zufahrt durch Kraftfahrzeuge
- 6 Gleiskörper der Eisenbahn, in der City meist mit Geschäftshäusern überbaut
- 7 Außenring der City
- 8 Innenring der City (darunter U-Bahn- oder Unterpflasterstraßenbahn)
- 9 Schnellverkehrsstraßen, evtl. Stadtautobahnen (nach Möglichkeit kreuzungsfrei)

4. Schemaskizze für Citymodell (nicht maßstabgerecht)
(Aus: Bahrdt, *Humaner Städtebau*, Zeitfragen Nr. 4, 1969, S. 232.)

HEINRICH HEGERING

seit 1925

individueller Innenausbau
Holzverarbeitung

INH. JÜRGEN HEGERING
Bauingenieur (grad.)
Tischlermeister

Mühlenstraße 15
4350 Recklinghausen
Telefon (02361) 23961



Unter einem Dach

Wir bieten Ihnen einen umfassenden Kundendienst für Ihre privaten und Ihre geschäftlichen Geldangelegenheiten.

Unsere wichtigsten Dienstleistungen:

Laufende Konten / eurocheque

Sparkonten

Sparpläne im Erfolgssystem 100

Sparbriefe

Deutsche Bank-Obligationen

Wertpapiere

Geschäftskredite

Gewerbliche Anschaffungs-
Kredite

Persönliche Kredite

Dispositions-Kredite,
Klein-Kredite, Auto-Darlehen,
Anschaffungs-Darlehen,
Praxis-Darlehen, Darlehen
mit Versicherungsschutz

BauKreditSystem

Hypotheken

Deutsche Bank-Hypothek

Bankvorausdarlehen

Persönliche Hypotheken-
Darlehen

Gesamtbaufinanzierung

Zwischenkredite

Bausparverträge

Reisezahlungsmittel

Außenhandelsgeschäfte

Nachttresor

Stahlfächer

Vermögensverwaltung

Fragen Sie die

Deutsche Bank

Filliale Recklinghausen

Philosophieunterricht in der Schule: Lob des Zweifels

von Heribert Seifert

Nordrhein-Westfalen gehört zu den Bundesländern, in denen noch Philosophie als Schulfach auf der Oberstufe des Gymnasiums unterrichtet wird. So laufen auch am Gymnasium Petrinum immer wieder Philosophie-Kurse, wenngleich in den letzten Jahren ein kontinuierlicher, über die ganze Oberstufe hinweg durchgeführter Philosophieunterricht nicht mehr erteilt wurde. Beispiele für Abiturthemen aus diesem Fach können deshalb nicht vorgelegt werden.

Zu wenig Schüler entschieden sich für dieses Fach, als daß in jedem Halbjahr entsprechende Kurse hätten eingerichtet werden können. Die Interessenten haben freilich Gelegenheit, im Rahmen der Kooperation der innerstädtischen Gymnasien Philosophieunterricht an anderen Schulen zu erhalten.

Warum aber wählt nur eine geringe Anzahl von Schülern Philosophie? Der Grund liegt ganz offenkundig im anspruchsvollen Charakter der Unterrichtsinhalte, die zudem methodisch kaum durch Unterrichtsmedien leichter faßlich gemacht werden können. Um etwa die Grundgedanken von Kants „Kritik der praktischen Vernunft“ zu verstehen, muß man sich beharrlich in Texte vertiefen und ihr Verständnis im Gespräch zu artikulieren suchen. Audiovisuelle Hilfsmittel stehen dabei nicht zu Verfügung. Textarbeit und argumentierendes Gespräch sind deshalb im Philosophieunterricht die zentralen Arbeitsformen.

Was aber wird inhaltlich erarbeitet? Ist die Beschäftigung mit philosophischen Texten nicht eine zu schwierige Aufgabe, die allenfalls würdigen Gelehrten vorbehalten sein sollte, nicht aber noch jugendlichen Schülern zugemutet werden kann? Bedarf es nicht gründlicher Kenntnisse philosophischer Traditionen und Denkrichtungen, um überhaupt erst einen Zugang zu den abstrakt scheinenden Problemen dieses Faches zu gewinnen – Kenntnisse, die Schüler noch nicht haben können?

Die in solchen Fragen steckenden Einwände wären vielleicht berechtigt, wollte das Schulfach Philosophie einen vereinfachten Durchgang durch die Universitätsphilosophie versuchen. Dies aber ist nicht der Fall. Oberstes Gebot für die Auswahl von Lerninhalten an der Schule ist deren Bedeu-

tung für die Schüler, nicht ihr bloß fachimmanenter Rang. Das heißt, auch der Philosophieunterricht muß die Lebenswirklichkeit der Schüler zum Ausgangspunkt seiner pädagogischen Überlegungen machen.

Nicht die Einführung in eine Systematik der philosophischen Disziplinen ist vorrangig, sondern die Verdeutlichung der Eigenarten und der Funktion philosophischen Denkens. Dabei erweist sich, daß das Fach gerade in der Schule eine Fülle wichtiger Lernmöglichkeiten bereithält. Im Unterschied zu den anderen Schulfächern (Religion ausgenommen), die vor allem mit den jeweils fachspezifischen Methoden und Erkenntnissen vertraut machen müssen, ist im Philosophieunterricht grundsätzlich eine fächerübergreifende Perspektive einzuüben. Philosophisches Nachdenken sperrt sich gegen ein Schubladendenken, das die Ergebnisse einzelner Fachwissenschaften unverbunden nebeneinander stehen läßt. Um ein Beispiel zu geben: Während sich Fächer wie Politik, Sozialwissenschaften und Geschichte mit den konkreten, in Ereignissen, Taten und Strukturen niederschlagenden Handlungen von Menschen im politisch-gesellschaftlichen Raum befassen und versuchen, allgemeine Gesetze oder individuelle Besonderheiten dieses Handelns aufzuzeichnen, ist die Fragerichtung der Ethik als einer philosophischen Theorie des Handelns eine gänzlich andere. Hier geht es um das Grundproblem, daß menschliches Handeln immer von Wertsetzungen gesteuert ist, die in so traditionsmächtigen Begriffen wie z. B. Freiheit, Gerechtigkeit, Gewaltlosigkeit oder Toleranz zum Ausdruck kommen. Zu fragen ist nach den Begründungen solcher Wertsetzungen, ihren Konsequenzen für eine Regelung menschlichen Zusammenlebens, ihren unterschiedlichen historischen Ausprägungen.

Unter geschichtsphilosophischer Perspektive wird man sich mit Versuchen beschäftigen, dem scheinbar unüberblickbaren Faktenwust der Historie einen Sinn zu unterlegen: Gibt es Entwicklungsrichtungen in der Geschichte der Menschheit, die die Verwendung des Begriffs „Fortschritt“ rechtfertigen, oder spricht der Augenschein eher für die Vorstellung von einer kreisförmig verlaufenden Geschichte?

Ein anderes Beispiel: In der Biologie sind bestimmte Auffassungen vom Menschen enthalten, die sich aus dem speziellen Forschungsinteresse dieser Wissenschaft erklären lassen (etwa die Vorstellung, daß menschliches Verhalten ähnlich wie tierisches Verhalten unter der Kontrolle biologischer Prozesse im Körper und von Umweltreizen stehe). In der philosophischen Anthropologie als Nachdenken über den Menschen wird ein solches Menschenbild auf seine Voraussetzungen und Folgen hin überprüft: Welche Aspekte des

Menschen sind hier isoliert worden? Welche Erkenntnisinteressen können mit Hilfe eines solchen Menschenbildes befriedigt werden, welche nicht? Was bedeutet es für die Vorstellung von menschlicher Handlungs- und Willensfreiheit? Solche Fragen eröffnen die Möglichkeit, Menschenbilder unterschiedlicher Herkunft miteinander zu vergleichen, so etwa naturwissenschaftliche und religiöse.

Diese sehr knappen Hinweise müssen genügen, um zu zeigen, wie in philosophisches Denken eingeführt werden kann. Die Funktion solchen Denkens ist zunächst, scheinbare Selbstverständlichkeiten und Gewißheiten in Frage zu stellen, sie methodisch angeleiteten Zweifel zu unterwerfen. Philosophische Texte bieten das Material dazu, solche Prozesse zu studieren und in der Auseinandersetzung mit ihnen eine eigene Position zu finden. Damit entspricht das Fach in

hohem Maß dem Orientierungsbedürfnis der Heranwachsenden, ihrem Wunsch, den eigenen Lebensentwurf an Leitideen auszurichten bzw. in der Verneinung bestimmter Leitideen selber zu entwickeln.

Philosophie kann hier eine Form von „Lebenshilfe“ sein, freilich nicht als platte Vermittlung fester Weltbilder mit Hilfe philosophischer Systeme; Ziel ist vielmehr, eine Haltung zu erzeugen, die mit dem unerbittlichen Fragen des Sokrates in den Dialogen Platons gekennzeichnet ist. Das muß Folgen für das Verhalten von Lehrern und Schülern im Unterricht haben. Auch dabei ist das gleiche Prinzip anzuerkennen, das die Auseinandersetzung mit philosophischen Texten regelt: nur der eigentümliche Zwang des besseren Argumentes (Habermas) ist zugelassen, nicht aber andere Autoritäten.



**Mach's richtig,
kauf bei
Bringewald!**

MÖBEL
in
Stil u. modern

BRINGEWALD

Recklinghausen, Große Geldstraße
(1 Minute vom Markt)

**Bekannt für
TEPPICH
SONDERANGEBOTE**

TILLMANN + CO.

Seit 1893



*Herner Straße 47
4350 Recklinghausen
Telefon (0 23 61) 5 70 91-5*

Hochbau Ingenieurbau
 Industriebau
 Brückenbau
 Wohnungsbau

Tiefbau Kanalisation
 Erdarbeiten
 Straßenbau

Schreinerei Fensterserienproduktion
 Kunststoff-Fenster

Sozialwissenschaften – Gesellschaft contra Individuum?

von Karlfried Conrads

Das Fach „Sozialwissenschaften“ gehört zu den Fächern, die am Petrinum mit der Oberstufenreform eingeführt wurden. Ein Verständnis der Zielrichtung dieses Faches wird am besten in den Empfehlungen deutlich, die der Kultusminister für den Kursunterricht herausgegeben hat.

„Ziel des sozialwissenschaftlichen Unterrichts, der menschliches Handeln und Verhalten in seiner sozialen, politischen und wirtschaftlichen Dimension aufzeigt, ist es, dem Schüler Möglichkeiten zu seiner Selbstverwirklichung anzubieten. Der Unterricht in diesem Fach soll den Schüler sowohl zur reflektierten Distanz von den in der Gesellschaft wirksamen Zwängen als auch zur bewußten aktiven Integration in die Gesellschaft befähigen.“

Die Sozialwissenschaften greifen also einen besonderen Aspekt aus der Wirklichkeit heraus und stellen ihn in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen. Das bedeutet jedoch nicht, daß den gesellschaftlichen Einflüssen auf die Entwicklung des einzelnen das Übergewicht zugemessen wird. Ein Gesamtbild des Menschen und seines Umfeldes kann und will diese Wissenschaft nicht bieten. Es sind vielmehr die vielfachen Nahtstellen zwischen Individuum und Gesellschaft, die sichtbar gemacht werden sollen: Seit seiner Geburt ist der Mensch ständig Mitglied von unterschiedlichen Gruppen und kann sich den vielfachen Gruppeneinflüssen niemals völlig entziehen. Wie die Gruppe ihn prägt, so wirkt auch er wiederum als Individuum auf die Gruppe ein. Gerade dieses in seiner Intensität sich ständig verändernde Spannungsfeld macht den Reiz der sozialwissenschaftlichen Fragestellung aus.

Da gesellschaftliches Handeln sehr komplex ist und Auswirkungen auf alle drei Bereiche (soziale, politische und wirtschaftliche Dimension) hat, werden aus Gründen der Beschränkung die Sozialwissenschaften in der Sekundarstufe II in zwei Schwerpunktbereichen unterrichtet: Schwerpunkt Soziologie und Schwerpunkt Ökonomie. Die Politikologie, nämlich die Untersuchung einer bestimmten Gesellschaft, ist immer mit angesprochen. Die Fragestellungen entspringen jeweils diesen Schwerpunkten, weiten sich dann aber vielfach auf den anderen Bereich aus.

Eine der wichtigsten Erkenntnisse, die Schüler in den Sozialwissenschaften erlangen, ist, daß es den rein rational handelnden Menschen nicht gibt, sondern daß sein Verhalten in erheblichem Umfang auch durch affektive Einflüsse gesteuert wird. So muß auch die in der Formulierung des Kultusministers angesprochene Fähigkeit zur „reflektierten Distanz“ bzw. zur „aktiven Integration in die Gesellschaft“ als ein Ziel angesehen werden, das nur näherungsweise erreicht werden kann.

Eine gewisse Vorbereitung auf das Fach Sozialwissenschaften erhalten die Schüler in der Sekundarstufe I durch das Fach „Politik“, das mit Geschichte und Erdkunde den Bereich „Gesellschaftswissenschaften“ bildet. Politik wird in der Klasse 5 einstündig pro Woche und in den Klassen 6, 8 und 10 zweistündig unterrichtet. In den vom Kultusministerium herausgegebenen Richtlinien heißt es zur Zielsetzung des Politikunterrichts: *„Unter politischem Lernen versteht man das bewußte und vernünftige Ordnen der Erfahrungen der politischen Realität, die Analyse und die Veränderungen von Bewußtseinsinhalten, Einstellungen und Verhaltensweisen, die Gesellschaften zur Verwirklichung ihrer Zielvorstellungen vorschreiben oder ermöglichen. Im Laufe dieses Lernprozesses werden politische und soziale Grundkenntnisse erarbeitet. Von der Übernahme der in einer Gesellschaft dominierenden Werte, Leistungsvorstellungen und Haltungen wird auch das Verhalten im politischen System mitbestimmt. Dies bewußt zu machen, ist eine Aufgabe des Politik-Unterrichts.“*

Während Politik in der Sekundarstufe I für alle Schüler Pflichtfach ist, wählen in der Sekundarstufe II nur die Schüler Sozialwissenschaften, die diesem Bereich besonderes Interesse entgegenbringen. Das Fach Sozialwissenschaften kann den gesellschaftlichen Pflichtbereich des Schülers abdecken, wenn es in den Jahrgangsstufen 11-13 durchgehend belegt und durch zwei Grundkurse in Geschichte ergänzt wird.

Sozialwissenschaften im Abitur

Im Abitur wird in der Regel eine materialgebundene Aufgabe gestellt, d. h. zu einem Text, einem Schaubild oder einer Tabelle wird ein bestimmter Arbeitsauftrag erteilt. Nachstehend wird jeweils ein mögliches Thema für den Schwerpunktbereich Ökonomie (schriftliches Abitur) und den Schwerpunktbereich Soziologie (mündliches Abitur) vorgelegt.

Schwerpunkt Ökonomie:
Klausurthema für einen Grundkurs:

Überragende Marktstellung, ja oder nein? (Anleitung für Kartellamt, Wirtschaft und Gerichte)

<i>Fragestellungen</i>	<i>Erster Fall</i>	<i>Zweiter Fall</i>	<i>Dritter Fall</i>
<i>Marktanteil</i>	<i>Mittelständischer Zulieferer der Elektroindustrie, Alleinhersteller eines bestimmten Teiles, das indes auch von von anderen Zulieferern oder von der Elektroindustrie selbst hergestellt werden könnte</i> 100 Prozent	<i>Deutsche Tochter eines ausländischen Chemie-konzerns, stellt Lack-farben her, größtes Unter-nehmen einer mittel-ständisch strukturierten Branche, in der die Markt-anteile zwischen 0,5 und 25 % liegen</i> 25 Prozent	<i>Großunternehmen der Automobilindustrie, größtes der Branche, Marktanteil wegen zunehmender Import-konkurrenz allerdings rückläufig</i> 33 Prozent
<i>Finanzkraft? (Eigenkapital, Zugang zum Kapitalmarkt?)</i>	<i>Kapitalschwach, Zugang zum Kapitalmarkt schwierig (keine Kapital-gesellschaft)</i>	<i>Eigenkapital nicht besonders groß, finanzielle Ressourcen der Mutter stehen aber zur Verfügung</i>	<i>Kapitalstark vielfältige Verflechtungen</i>
<i>Verflechtungen? (Konzernverbund mit anderen Unternehmen, deren Ressourcen dem betroffenen Unternehmen zur Verfügung stehen?)</i>	<i>Selbständiges Unternehmen, kein Verbund mit anderen</i>	<i>Zugehörigkeit zu einem internationalen Konzern</i>	<i>aber insofern kein Vorsprung gegenüber Wettbewerben</i>
<i>Zugang zu Beschaffungs- oder Absatzmärkten? (Verlegte Integration, bevorzugter Zugang zu Vormaterial oder Abnehmer?)</i>	<i>Kein Vorsprung beim Zugang zu Vormaterial oder Abnehmern</i>	<i>Bevorzugter Zugang zum Vormaterial, das die Mutter herstellt und für das sie marktbeherrschend ist, Verbindung mit Mutter sichert auch Absatz der Tochter</i>	
<i>Marktzutrittsschranken? (Gewerbliche Schutzrechte oder anderweitige rechtliche oder faktische Hemmnisse, die die Konkurrenz durch andere Unternehmen erschweren?)</i>	<i>Keinerlei Schranken für Produktionsaufnahme durch andere Zulieferer oder die Abnehmer selbst</i>	<i>Newcomer sehen keine Chance, gegen Konzern-tochter anzukommen; Wettbewerber folgen der Preispolitik der Branchen-führerin</i>	<i>Marktzutrittsschranken wegen Abbaus der zwischenstaatlichen Handelsschranken immer niedriger. Import-konkurrenz deutlich spür-bar</i>

(„Manager“ 4, 1973, S. 19.)

Aufgabenstellung:

1. Erläutern Sie die vorliegende Übersicht zur Ermittlung der Marktstellung eines Unternehmens!
2. Beurteilen Sie die drei aufgezeigten Unternehmen hinsichtlich ihrer marktbeherrschenden Stellung!
3. Vergleichen Sie das Verhalten von Großunternehmen in konzentrierten Branchen bei einer Rezession (in Hinblick auf Preise und Beschäftigte) mit der Geschäftspolitik von Unternehmen in starker Konkurrenz!

Bei der Bearbeitung von Aufgabe 1 wird die Erläuterung des Anlageschemas erwartet. Es muß erklärt werden, warum die verschiedenen Fragestellungen der Anleitung sich zur Untersuchung der überragenden Marktstellung eignen. Ferner können Ergänzungen und Kritik vorgebracht werden.

Aufgabe 2 verlangt die Auswertung der drei vorgelegten Fälle, wobei sich die Fähigkeit zum Erfassen ökonomischer Sachverhalte in einer differenzierten Beurteilung der komplexen Bedingungen zeigen muß.

In der Beantwortung der Frage 3 soll das vom Normalfall abweichende Verhalten von Großunternehmen untersucht und damit gezeigt werden, unter welchen Bedingungen dieses auf die staatliche Wirtschaftspolitik schädliche Auswirkungen haben kann.

Voraussetzung für die Lösung dieser Aufgabe ist folgendes Curriculum von 11-13:

- 11,1 Einführung in die Grundlagen der Wirtschaftswissenschaften, Bedürfnisse, ökonomisches Prinzip, Wirtschaftskreislauf
- 11,2 Markt- und Planwirtschaft im Modell und Realität: Der Angebots-Nachfrage-Mechanismus als Grundlage der Marktwirtschaft, die soziale Marktwirtschaft; der zentral gesteuerte Planungsmechanismus, Konvergenztheorie
- 12,1 Die Rolle des Geldes im Wirtschaftsprozeß und die Steuerung konjunktureller Schwankungen: Funktion des Geldes, Geldschöpfung und -vernichtung, Rolle der Bundesbank, Konjunkturtheorie, Stabilitätspolitik
- 12,2 Die Einkommens- und Vermögensverteilung: Beziehung zwischen Gewinn- und Lohnquote, einkommens- und vermögenspolitische Konzeptionen
- 13,1 Unternehmenskonzentration und Kontrolle wirtschaftlicher Macht: Stand und Entwicklung der Unternehmenskonzentration im nationalen und internationalen Bereich, Verbandsmacht, Mitbestimmung
- 13,2 Internationale Wirtschaftsbeziehungen: Begründung des Außenhandels, Zahlungsbilanz, Weltwirtschaftsordnung, wirtschaftliche Zusammenschlüsse

Schwerpunkt Soziologie:

Thema für eine mündliche Prüfung

William J. Goode, Soziologie der Familie in D. Claessens, Grundfragen der Soziologie, Bd. 8, S. 16 ff.

Neben der Religion ist die Familie die einzige soziale Institution, die sich in allen Gesellschaften formal entwickelt hat. So wird in der Anthropologie der Begriff „Sozialstruktur“ oft im Sinne der Familien- und Verwandtschaftsstruktur benutzt. Dagegen wird manchmal argumentiert, in bestimmten Gesellschaften gebe es keine legalen Systeme, weil auch keine formal organisierte gesetzgebende Körperschaft oder Gerichtsbarkeit existiere. Trotzdem ist es möglich, aus dem konkreten Verhalten die legalen Aspekte des Handelns, die wirtschaftlichen Aspekte oder die politischen Triebkräfte zu isolieren, selbst wenn es in dieser Gesellschaft keine ausdrücklich gekennzeichneten Organe gibt, die diese Bereiche kontrollieren. In allen Gesellschaften – auf wie hohem technischen Niveau sie auch stehen mögen – wird dem Status der Familienmitglieder und den mit ihm verbundenen Pflichten auf formaler und informeller Ebene Beachtung geschenkt. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, stellen die Familienpflichten die direktesten rollenspezifischen Pflichten eines jeden Mitglieds der Gesellschaft dar. Fast jeder Mensch wird in eine Familie hineingeboren und gründet selbst eine Familie. Ein jeder ist mit vielen anderen Menschen verwandt. Den religiösen Pflichten, die andere für selbstverständlich halten, oder den politischen Anforderungen der Gesellschaft mögen viele zu entgehen suchen. Aber fast keine der mit der familiären Rolle verknüpften Pflichten kann delegiert werden, so wie dies bei spezialisierteren Pflichten in der Arbeitswelt möglich ist.

Eine andere interessante Eigenart, die das Familienleben aufweist, ist die, daß fast ein jeder daran teilhat, obwohl diese Teilhabe nicht wie viele andere Pflichten durch formale Sanktionen abgestützt ist. Wir sehen uns z. B. folgenden Alternativen gegenüber: Entweder wir müssen einer wirtschaftlichen und produktiven Tätigkeit nachgehen oder wir hungern; entweder wir müssen Wehrdienst leisten, Steuern zahlen, vor Gericht erscheinen oder wir setzen uns physischer Bestrafung oder Gewaltanwendung aus. Dem Individuum aber, das nicht heiraten oder sich mit seinem Vater oder Bruder nicht unterhalten will, droht keine derartige Strafe. Der soziale Druck ist jedoch so universell und mit indirekter oder direkter Belohnung oder Bestrafung so verwoben, daß sich fast jeder den Forderungen der Familie entsprechend konform verhält oder dies zumindest vorgibt.

Darüber hinaus ist die Familie – wie bereits oben festgestellt wurde – die wichtigste instrumentelle Basis der Sozialstruktur, in der alle anderen Institutionen auf ihren Beitrag angewiesen sind. Das in der Familie erlernte Rollen-Verhalten wird zum Modell oder Prototyp des in anderen Bereichen der Gesellschaft erforderlichen Rollen-Verhaltens. Der Sozialisierungsprozeß hat die kulturelle Tradition der Gesellschaft zum Inhalt; die Familie überträgt diese Tradition auf die nächste Generation und ist damit ein Übermittlungsmechanismus, durch den die Kultur am Leben erhalten wird.

Für die Familie ist auch das gesamte Verhalten des Individuums, die Art, wie es Zeit und Energie verwendet, viel überschaubarer als für jeden anderen, der außerhalb der Familie steht. Die Familienmitglieder können beurteilen, wie das Individuum seine Zeit und sein Geld auf seine verschiedenen rollenspezifischen Tätigkeiten verteilt. Infolgedessen übt die Familie auf das Individuum einen Anpassungsdruck aus: etwa mehr zu arbeiten und weniger zur Kirche zu gehen und dafür mehr Zeit auf die Schulaufgaben zu verwenden. Auf diese Weise fungiert die Familie als Instrument oder Mittler der Gesamtgesellschaft.

Aufgabenstellung:

1. Fassen Sie den Text kurz zusammen und benennen Sie die einzelnen Sinnabschnitte!
2. Stellen Sie die Hauptthesen des Autors dar und befassen Sie sich schwerpunktmäßig mit einem Kernbereich!

Bei der Bearbeitung von Aufgabe 1 soll der Schüler seine Fähigkeit belegen, den wesentlichen Gehalt eines wissenschaftlichen Textes erkennen zu können; im weiteren ist die Struktur des Textes zu benennen und zu begründen.

Aufgabe 2 verlangt eine detaillierte Analyse der Thesen des Autors; dabei wird erwartet, daß der Schüler über die bloße Benennung hinausgeht und seine eigene Position zum aufgefundenen Material definieren kann.

In der etwa 20-minütigen Prüfungszeit (nach ca. 30 Minuten Vorbereitung) soll der Schüler in einem freien Vortrag und anschließenden Prüfungsgespräch folgende Schwerpunkte herausarbeiten:

1. Die „formale“ Entwicklung der Familie. Der Zusammenhang von Familienstruktur und Sozialstruktur.
2. Die notwendige Übernahme von „Pflichten“ in der Familie.
3. Das Fehlen von „Absicherung“ in der Familie in dem Sinne, daß jedes Mitglied nicht übertragbare Verantwortungen übernehmen muß; geschieht dies nicht, gerät die Familie insgesamt leicht in Schwierigkeiten, ohne daß unmittelbare Sanktionen verhängt würden. Der soziale Druck ist jedoch sehr stark.

4. Das in der Familie vermittelte Rollenverhalten ist Modell für andere Bereiche der Gesellschaft. Familie ist also immer Mittler zwischen Individuum und Gesamtgesellschaft.

Wie bei allen Fächern vorgeschrieben, weitet der Prüfer im Anschluß an die Behandlung dieser Aufgabe das Prüfungsgespräch auf das Stoffgebiet eines anderen Semesters der 12. oder 13. Jahrgangsstufe aus.

Voraussetzung für die Lösung dieser Aufgabe ist folgendes Curriculum von 11-13:

- 11,1: Einführungen in die Soziologie: Gegenstand, Methoden und Richtungen der Soziologie
- 11,2: Das politische System in der Bundesrepublik Deutschland: Probleme der Ausübung und der Kontrolle von notwendiger Herrschaft und Macht in einer Demokratie am Beispiel von Parteien, Regierung, Verwaltung u. a.
- 12,1: Die Familie als Beispiel für gesellschaftlichen Wandel: soziale Funktion, schichtenbedingte Erziehungsleitbilder, die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen von Ehe und Familie
- 12,2: Soziale Ungleichheit: Aspekte und Ursachen, geschichtliche Entwicklung, schichtenspezifische Verhaltensdifferenzierungen
- 13,1: Die internationale Politik: Wechselwirkung von Innen- und Außenpolitik, internationale Sicherheitspolitik, Friedensforschung
- 13,2: Die junge Generation: altersspezifische Rollen- und Autoritätsdifferenzierungen, Verhaltensweisen der modernen Jugend.



Beginn der Neubauarbeiten



Darkhotel »Die ENGELSBURG«

**Augustinessenstraße 10
4350 RECKLINGHAUSEN
Telefon 02361/25066**

Was alles finden Sie unter unserem Dach?

- ein stilvolles Restaurant, internationale Küche und erstklassigen Service
- den passenden Rahmen für Jubiläen, Empfänge, Bälle in unserem unterteilbaren, klimatisierten Saal
- einen individuellen Rahmen für Taufen, Geburtstage, Kommunionen und Konfirmationen, Verlobungen und Hochzeiten in unserem Kaminsaal, im Jagdzimmer, im großen oder kleinen Clubzimmer oder im Salon
- die Gestaltung von Tagungen und Konferenzen
- ein gerade renoviertes Hotel mit 40 Betten, fast alle Zimmer mit Bad oder Dusche und WC, Zimmertelefon, (Frühstück vom Frühstücksbuffet)
- unsere Pinter »Zum Türmchen«
- an schönen Tagen im Sommer ein Gartenrestaurant auf unserer herrlichen Parkterrasse
- Engelsburg Catering: kalte und warme Buffets oder Essen für Ihre Einladungen zu Hause, mit oder ohne Personal.

Wir beraten Sie gerne unverbindlich,
über Ihren Besuch würden wir uns sehr freuen.

Inhalte, Bedeutung und Situation des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts

von Wolfgang Kindler

Erziehungswissenschaften wurden erst am Gymnasium durch die Oberstufenreform allgemein als Unterrichtsfach eingeführt, und es hat den Anschein, als würden die Erziehungswissenschaften wie andere gesellschaftswissenschaftliche Fächer nun durch die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe den Status eines untergeordneten Nebenfachs erleiden müssen.

Dies erscheint nicht zuletzt deshalb unverständlich, weil im erziehungswissenschaftlichen Unterricht Themenbereiche erschlossen werden (wie z. B. Jugenddelinquenz, Schulängste und -Probleme, Drogensucht bei Jugendlichen, Aggressivität etc.), in denen sich offenkundige Probleme der gegenwärtigen Gesellschaft darbieten, die zugleich dringlich und ungelöst sind.

Hier deutet sich bereits der Gegenstandsbereich des erziehungswissenschaftlichen Unterrichts an: Er thematisiert alle Bereiche, die in weitestem Sinne mit Erziehung und deren Bedingungen zusammenhängen, seien sie gesellschaftlich-sozialer oder anthropologischer Art, wobei Erziehung nicht auf das familiäre Einwirken der Eltern auf ihre Kinder beschränkt ist, sondern alle Menschen (also auch den Erwachsenen) prägende Faktoren zu reflektieren sucht.

Aus dieser Aufgabenstellung ergibt sich eine große Auswahl verschiedenster Inhalte: Von tiefenpsychologischen Ansätzen und deren Gewicht für Verhaltensdeutung und Erziehung, über ethnologische Vergleiche, über Erziehungsstile, -ziele und -normen und deren historischen und strukturellen Bedingtheit, über sozialpädagogische Fragestellungen wie z. B. nach Ursachen und Verwahrlosung, bis zum Systemvergleich zwischen Erziehungsinstitutionen in der DDR und der Bundesrepublik bieten sich Aufgabenstellungen für den Unterricht an.

Die Methodik des Unterrichts ist wissenschaftsbestimmt und, wenn es das jeweilige Thema erfordert, interdisziplinär. So werden bei der Erarbeitung eines komplexen Bereiches wie „Schulische Sozialisation“ mehrere Forschungsansätze wichtig. Zur Ermittlung der Funktion organisierten Lernens ist historisches und gesellschaftswissenschaftliches Vorgehen notwendig, zur Bewertung von Erziehungszielen der Schule eine Auseinandersetzung mit Normenkritik, zur Analyse des Geschehens im Unterricht selbst werden Rückgriffe auf

Organisationssoziologie (die Schule als totale Institution), Didaktik (Unterricht als geplantes Geschehen, konkrete Bedingungsfaktoren des Unterrichts) und Gruppendynamik (die Klasse als formale Gruppe, Beziehungsgefüge zwischen Schülern, das Verhältnis Gruppenleiter, hier Lehrer, und Gruppe) nötig.

Andere Themen verlangen ein eher projektorientiertes Vorgehen. So untersuchten Schüler unter der Aufgabenstellung „Das Freizeitangebot in Recklinghausen für Jugendliche“ eigenständig verschiedene Freizeitangebote der Stadt, nachdem zuvor im Unterricht entsprechende theoretische Grundlagen bereitgestellt worden waren. Sie sprachen mit Kinobesitzern über die Kriterien einer Programmauswahl, setzten sich mit dem Sportamt der Stadt auseinander und nahmen kritisch Diskotheken und diverse Jugendtreffs unter die Lupe. Anschließend wurden die konkreten Ergebnisse weitgehend eigenständig unter verschiedenen pädagogischen Fragestellungen interpretiert und im Unterricht dargestellt und diskutiert.

Ein direkter Praxisbezug bietet sich u. a. auch bei Besuchen von Kindergärten, Gerichtsverhandlungen und bei verschiedenen Beobachtungsaufträgen an.

Die Ziele des Faches ließen sich auf den übergeordneten Schwerpunkt zuspitzen, daß erziehungswissenschaftlicher Unterricht dem Jugendlichen bei seiner Selbsterkenntnis und Selbstfindung Hilfen geben will, indem er ihm die Kräfte, die ihn geprägt haben und prägen, verdeutlicht, eigene Wesenszüge und Verhaltensweisen bewußt macht und auf Handlungsalternativen hinweist.

Zur Verdeutlichung der Anforderungen in diesem Fach sei nachstehend ein Abiturthema dargestellt.

Fürsorgeerziehung

Haus Elim: Ein Wort zur Begrüßung (1967).

Liebe . . .

Wir begrüßen Dich beim Eintritt in unsere Hausgemeinschaft und wünschen Dir von Herzen, daß Du Dich bald an Deine neue Umgebung gewöhnen und Dich in unserem Heim wohlfühlen mögest. Du sollst eine gute und reiche Zeit hier erleben.

Wie in jeder Gemeinschaft von Menschen, so muß es auch in unserem großen Haus eine Hausordnung geben. Ein frohes und gesundes Leben ist nicht möglich, wenn jeder tun und lassen kann, was er will. Weil wir Dir helfen möchten, Dich schnell in Haus Elim einzuleben, machen wir Dich gleich bei Deiner Ankunft mit unserer Hausordnung bekannt. So sieht unser Tageslauf aus:

An Werktagen:

6.30 Uhr Aufstehen, Ankleiden, Ämter machen

Im Sommer:

6.00 Uhr Aufstehen, Frühsport oder Schwimmen

7.30 Uhr Morgenandacht und Frühsport

8.15 Uhr Arbeitsbeginn

12.00 Uhr Mittagessen

12.30 Uhr Freizeit im Haus oder im Garten

14.00 Uhr Arbeitsbeginn oder Berufsschulunterricht

15.30 Uhr Kaffee

16.00 Uhr Arbeit oder Unterricht

18.20 Uhr Waschen und Umziehen

19.00 Uhr Abendessen

19.30 Uhr Abendgestaltung im Haus oder im Freien

(Flicken und Stopfen der eigenen Sachen, Handarbeiten, Werken und Basteln, Singen und Musizieren, Gesellschaftsspiele, Sport, Vorlesen, Radio, Fernsehen, Tonband, Film, Laienspiel, Vorbereitung von Festen)

spätestens

21.30 Uhr Bettruhe – Sonderregelungen ausgenommen.

An Sonn- und Feiertagen

7.30 Uhr Aufstehen, Ankleiden, Ämter machen

8.30 Uhr Frühstück

9.30 Uhr Gottesdienst in der Neukirchner Evang. Kirche oder Besuch des Hausgottesdienstes

11.45 Uhr Mittagessen

12.30 Uhr Persönliche Freizeitgestaltung im eigenen Zimmer

15.30 Uhr Kaffee

ab

16.30 Uhr Freizeitgestaltung in der Gruppe: Spaziergang, Briefeschreiben, Spielen, Fernsehen, usw.

18.30 Uhr Abendessen

19.30 Uhr Abendgestaltung in der Gruppe oder in der Hausgemeinschaft.

Da Du in ein evang. Heim gekommen bist, wirst Du nicht erstaunt sein, daß wir das Tischgebet pflegen, Andachten halten und an den Sonn- und Feiertagen den Gottesdienst besuchen. Solltest Du noch nicht konfirmiert sein und den Wunsch haben, es nachholen zu wollen, so hast Du die Möglichkeit, Dich während der Heimzeit vorzubereiten und konfirmieren zu lassen.

Deine Kleider und Wertsachen werden registriert. Alle Kleidung wird eingezeichnet. Du wirst angeleitet, Deine Kleidung zu pflegen. Es ist selbstverständlich, daß Du nichts von Deiner Kleidung und Deinem Eigentum verschenkst, vertauschst oder verkaufst.

Du darfst an Deine nächsten Angehörigen (Eltern, Geschwister oder Großeltern) gleich nach Deiner Ankunft im Heim, danach wöchentlich 1 mal schreiben. An weitere Bekannte oder Verwandte kannst Du 14tägig schreiben, sofern das Jugendamt die Erlaubnis dazu gibt. Der Briefverkehr mit einem Freund bedarf der Genehmigung des Landesjugendamtes und Heimleitung. Alle aus- und eingehende Post wird entweder von Deiner Gruppenmutter oder von der Leitung durchgesehen. Du darfst jederzeit auch an das Landesjugendamt und an das Heimatjugendamt schreiben. Mit Erlaubnis des Jugendamtes dürfen Dich Deine nächsten Angehörigen alle 4 bis 5 Wochen an einem Tag, dessen Termin ihnen vom Haus angegeben wird, von 13.00 bis 17.00 Uhr besuchen. Wenn Deine Führung gut ist, darfst Du vom 2. Besuchstag an mit Deinen Verwandten nach draußen gehen. Ebenso kannst Du bei guter Führung nach 6 Monaten mit Einverständnis des Jugendamtes einige Tage Urlaub bei Deinen nächsten Angehörigen verbringen oder auch zwischendurch zu besonderen Familienfestlichkeiten beurlaubt werden.

Wir rauchen in unserem Hause nicht. Die Leiterin oder ihre Stellvertreterin werden Dir im Aufnahmegespräch gerne die Gründe dafür erklären.

Jedes Mädchen braucht für sein späteres Leben Grundkenntnisse in der Hauswirtschaft. Darum durchläufst Du am Anfang der Heimzeit einen 3 bis 4 monatigen Grundausbildungslehrgang, der mit einer Prüfung abschließt. Daran anschließend hast Du in unserem Heim folgende Ausbildungs-, Lehr- oder Anlernmöglichkeiten:

Hauswirtschaftlicher Aufbaukursus

Stenografie- und Schreibmaschinenkursus

Damenschneiderei

Konfektionsnäherei

Weißnäherei.

(Aus: Autorenkollektiv, Gefesselte Jugend, Frankfurt 1974, S. 330 f.)

Verhaltensauffälligkeiten, die zur Einweisung Jugendlicher in Fürsorge-Erziehung geführt haben:

Auffälligkeit	männl.		weibl.	
	abs.	%	abs.	%
Sachbeschädigung (Vandalismus)	1	0,5	0	0
Kriminalität auf sexuellem Gebiet (ausg. Homosexualität)	4	2,0	0	—
Agressivität in der Gemeinschaft	2	1,2	1	0,5
Diebstahl	41	20,5	3	1,5
Schulschwänzen	15	7,5	3	1,5
Arbeitsbummelei	17	8,5	3	1,5
Arbeitsschwänzen				
Widersetzlichkeit gegen Erwachsene	4	2,0	0	—
Fortlaufen von zu Hause	18	9,0	12	6,0
Ausbleiben tagsüber	1	0,5	7	3,5
Unerwünschte sexuelle Beziehungen	2	1,0	66	33,0
Äußere Vernachlässigung	5	2,5	11	5,5

(Aus: Autorenkollektiv, Gefesselte Jugend, Frankfurt 1974, S. 80.)

Aufgabenstellung:

1. Analysieren Sie die Ihnen vorliegende Heimordnung im Hinblick auf die darin deutlich werdende Beziehung zwischen der Heimleitung und dem Zögling.
2. Erläutern Sie anhand der Statistik die Normen, gegen die Fürsorgezöglinge am häufigsten verstoßen.

3. Vergleichen Sie diese Normen mit den Normen, die in der Heimerziehung zum Ausdruck kommen und beurteilen Sie den möglichen Erziehungserfolg dieser Institution.
4. Setzen Sie sich unter Berücksichtigung Ihrer Ergebnisse zu den Teilaufgaben 1-3 mit dem Begriff der Verwahrlosung und einigen Versuchen zu seiner wissenschaftlich exakten Erfassung auseinander.

Die beiden ersten Teilaufgaben erfordern genaues Textverständnis und eine eigenständige, neugeordnete Wiedergabe des Textes, wodurch die Lösung der beiden anderen Teilaufgaben vorbereitet wird. Der Schüler hat hier die Gelegenheit, sich mittels eines anschaulichen Beispiels über eine immer noch verbreitete Form der Fürsorgeerziehung zu informieren. In der 3. Teilaufgabe müssen die bisherigen Ergebnisse zueinander in Beziehung gesetzt werden (Reorganisationsleistungen). Die Problematik einer Fürsorgeerziehung, die den auffällig gewordenen Jugendlichen in ihren Einrichtungen, die zu einer Wiedereinordnung des Jugendlichen in die Gesellschaft beitragen sollen, wiederum mit Regeln, Anweisungen und Vorschriften und Verhaltensmaßregeln einengt, deren Einhaltung ihm zuvor nicht möglich war, ist aufzuzeigen.

In der letzten Aufgabe muß der Schüler sein Wissen auf einen anderen Bereich übertragen und sinnvoll anwenden können (Transfer). Das Problem von Regeln, Vorschriften etc., das Normenproblem also, muß hier auf den Verwahrlosungsbegriff übertragen werden und seine Bedeutung ist an verschiedenen Definitionsversuchen zum Begriff der Verwahrlosung zu belegen.

SEIT 160 JAHREN im Dienste von Handwerk und Handel

Wilhelm Krimpert

Inhaber Josef Krimpert
Raumausstattermeister

- Gardinen - Dekostoffe
- Polstermöbel - Matratzen
- Teppichboden - Teppiche

Große Geldstraße 20 — Hl. Geiststraße 11 — Castroper Straße 29
4350 RECKLINGHAUSEN Telefon (0 23 61) 2 28 06



Für alle: die Sparkasse.



Für Sie: Stadtparkasse RE

— wir für die Recklinghäuser . . .

über 134 000 Sparkonten — Einwohnerzahl RE: 119 800
über 44 000 private Girokonten — Beschäftigte in RE: 46 000
über 600 Mill. Spareinlagen und Sparkassenbriefe

Ob Kredit- oder Geldanlage, Aktien, Beteiligungen,
Zahlungsverkehr, Außenhandel, Vermögensberatung
immer für Sie da — in allen Geldsachen!
Ihr Vertrauen zu uns = Unsere Verpflichtung!

Wenn's um Geld geht . . .

Stadtparkasse Recklinghausen

* mit dem optimalen Stadtparkassen-Service

Schwerpunktsverlagerung in der Mathematik

von Josef Böcker

Nach außen hin haben zwei Dinge die Entwicklung der Schulmathematik geprägt und zeitweilig die Gemüter erhitzt, einmal die Einführung der Mengenlehre, zum anderen der Gebrauch der Taschenrechner in der Schule, die es erlauben, in der Oberstufe langwierige rechnerische Probleme schnell zu lösen und somit mehr Zeit für wesentliche mathematische Probleme übrig zu halten.

Bei Durchsicht der Abiturarbeiten dieser Schule zeigte sich aber, daß noch eine ganz andere Entwicklung in den letzten achtzig Jahren stattgefunden hat; eine Entwicklung, die ich an drei Arbeiten exemplarisch zeigen möchte.

Im Abitur des Jahres 1907 lag das Schwergewicht auf Geometrie. Das Stoffgebiet „sphärische Trigonometrie“, dessen Kenntnisse man etwa zur Bewältigung der Arbeit benötigte, ist mittlerweile vollständig aus der Schule verschwunden. Dies ist um so erstaunlicher, als gerade im Zeitalter der Raumfahrt Aufgaben aus diesem Gebiet von besonderem Interesse wären.

1. Es ist zu lösen die Gleichung
 $6x^4 + 5x^3 - 38x^2 + 5x + 6 = 0$
2. In Berlin (geogr. Breite $\phi = 52^\circ 30'$) beobachtete man am westlichen Himmel um 7 Uhr 50 Minuten die Höhe eines Sternes $h = 35^\circ 40'$, dessen Deklination $+15^\circ 44'$ betrug; wann kulminierte dieser Stern?
3. Zur Herstellung eines Dreiecks sind gegeben: ein Winkel α und die Höhe h_s und die Mittellinie s_1 , welche von seinem Scheitel ausgehen.
4. In einem auf der Spitze stehenden gleichseitigen Kegel liegt eine Kugel von 9 cm Radius. Wieviel Kubikzentimeter Wasser müssen in den Kegel gegossen werden, um die Kugel gerade zu bedecken – dabei füllt das Wasser auch die Spitze des Kegels –? Wie hoch steht das Wasser im Kegel, wenn die Kugel herausgenommen wird?

In der Abiturarbeit des Jubiläumsjahrgangs 1954 ist kaum noch etwas von Geometrie zu finden. Hier zeigt sich das Eindringen der Differential- und Integralrechnung, die das Schwergewicht dieser Arbeit bilden. Differential- und Integralrechnung stellen in neuerer Zeit eines der zentralen Themen der Mathematik in der Sekundarstufe II dar.

1. Wie groß ist das gemeinsame Flächenstück der Kurven
 $x^2 + y^2 + 8y = 112$ und $16y = x^2$?
2. Einer Kugel mit dem Radius r ist ein Zylinder größten Inhaltes einzubeschreiben. Untersuche die Funktion

$$I = \frac{V}{\pi} = f(h).$$

Berechne für den Fall des Maximums die Verhältnisse zwischen der Höhe und dem Grundkreisdurchmesser des Zylinders und dem Durchmesser der Kugel und zwischen dem Inhalt des Zylinders und dem Inhalt der Kugel. Zeichne den Achsenschnitt für diesen Fall. Stelle die Funktion

$$I = f(h)$$

graphisch dar, benutze dabei $r = 4$ cm (Einheit auf der h -Achse 1 cm; auf der I -Achse 1 mm).

3. Die irrationalen Zahlen im Aufbau des Zahlensystems.

Differential- und Integralrechnung finden wir auch in den Abiturarbeiten der letzten Jahre. Als Beispiel wird hier eine Leistungskursarbeit des Jahres 1978 gewählt. Wenn man die zweite Aufgabe dieser Arbeit etwa mit den Aufgaben des Jahres 1954 vergleicht, zeigt sich, daß hier ähnliche Inhalte behandelt wurden. Zusätzlich aber findet eine Rückkehr der Geometrie statt, wenn auch in anderer Form als etwa im Vorschlag des Jahres 1907 zu sehen. Die geometrische Aufgabe dieser Arbeit stammt aus dem Bereich „Vektorrechnung“, einem für die Schulmathematik ziemlich neuen Stoffgebiet, das erst während der letzten Jahre in dieser Ausführlichkeit seinen Platz in der Oberstufe eroberte.

1. Man berechne

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{n^3 \cdot \frac{1}{1 \cdot 2 \cdot 3} + \frac{1}{2 \cdot 3 \cdot 4} + \frac{1}{n(n+1)(n+2)}}{1^2 + 2^2 + \dots + n^2}$$

Anleitung: Man berechne zuerst

$$\sum_{k=1}^n \frac{1}{K(K+1)(K+2)} = \frac{n(n+3)}{4(n+1)(n+2)}$$

Das Beweisprinzip ist dabei darzustellen.

2. Gegeben ist eine Funktion mit der Gleichung

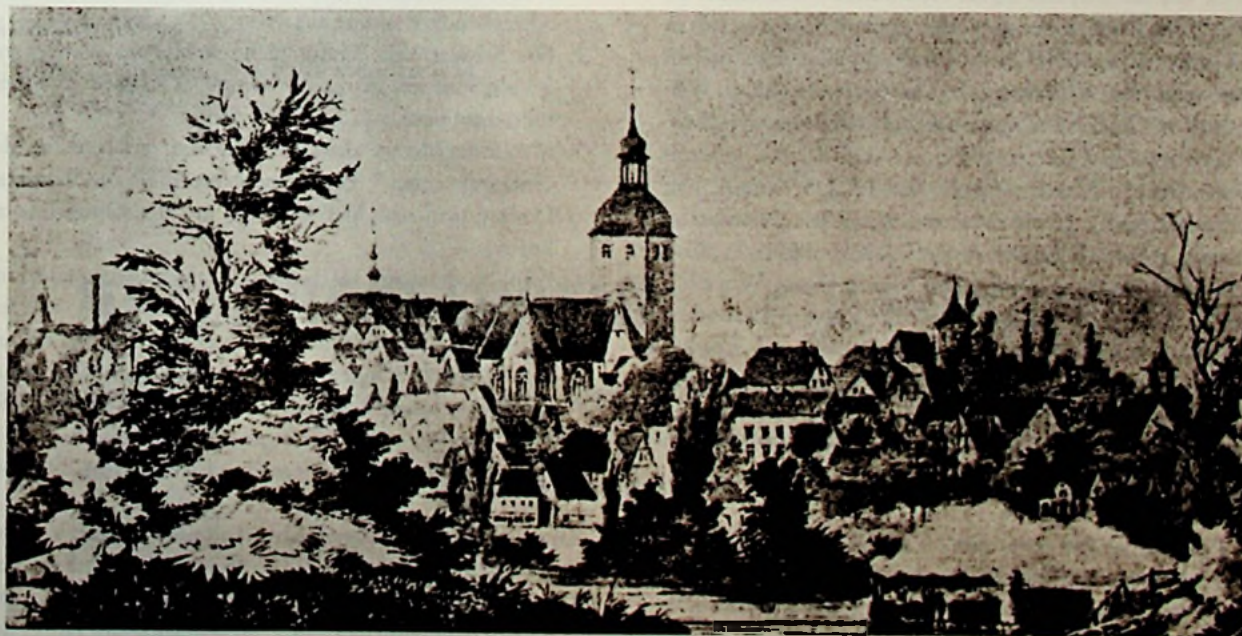
$$f(x) = \frac{12}{x^2 + 3}$$

- Untersuchen Sie $f(x)$ auf Nullstellen, Polstellen, Extremwerte und Wendepunkte.
- Untersuchen Sie die Kurve auf Steigungs- und Krümmungsverhalten und Symmetrie.
- Zeichnen Sie den Graphen.
- Welcher Punkt auf dem Graphen hat vom Nullpunkt den kleinsten Abstand? Genauigkeit: 2 Stellen nach dem Komma.

3. Gegeben: Ebene $E: x_1 + x_2 + x_3 - 3 = 0$ und die Geraden h und g

$$h: \vec{x} = \begin{pmatrix} 7 \\ 6 \\ 5 \end{pmatrix} + \mu \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \\ -1 \end{pmatrix} \quad g: \vec{x} = \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} + 2 \begin{pmatrix} 3 \\ -2 \\ -1 \end{pmatrix}$$

- Prüfen sie nach, ob g in der Ebene liegt.
- Ermitteln Sie eine Normalengleichung der zu E senkrechten Ebene F , welche E in g schneidet.
- Geben Sie eine Parametergleichung für E an.
- Berechnen Sie den Schnittwinkel von E mit der x_2, x_3 -Ebene.
- Zeigen Sie, daß h parallel zu E ist, und ermitteln Sie den Abstand zwischen h und E .



Recklinghausen im Jahre 1870

Das Fach Physik

von Gerhard Oeing-Hanhoff

In der Stundentafel des Schnippenkötterschen Plans für altsprachliche Gymnasien, der mit Wiedereröffnung der Schulen im Herbst 1945 gültig geworden war, wurde dem Fach Physik 2 Wochenstunden durchgehend von Untertertia (Klasse 8) bis Oberprima (Klasse 13) zugeteilt, d. h., alle Schüler der sprachlichen Gymnasien hatten im Laufe von 6 Jahren ununterbrochen jeweils an 2 Wochentagen Physik. An unserer Schule gab es einen Anstaltslehrplan in Form eines Minimalkatalogs, in dem die Stoffverteilung für die einzelnen Jahre festgelegt war:

Untertertia:	Mechanik der festen, flüssigen und gasförmigen Körper;
Obertertia:	Wärmelehre und Optik;
Untersekunda:	Elementare Elektrizitätslehre;
Obersekunda:	Kinematik und Dynamik;
Unterprima:	Elektrische und magnetische Felder;
Oberprima:	Das Weltbild der klassischen und der modernen Physik (Atomphysik).

Die inhaltliche Füllung der Themengebiete war dem Lehrer überlassen und in der Regel durch das eingeführte Lehrbuch (ab 1949 gab es wieder Lehrbücher für das Fach) vorgegeben.

Physik war am altsprachlichen Gymnasium Nebenfach. Es wurden also keine Klassenarbeiten geschrieben noch gab es Abiturarbeiten in diesem Fach. Diese fehlenden schriftlichen Unterlagen verhindern einen Vergleich zwischen dem Niveau des Unterrichts von einst und jetzt. Die in Oberprima behandelten Themen waren erstaunlich anspruchsvoll und modern. In Klassenbüchern der 50er Jahre findet man als Eintragungen: „Ergebnisse der speziellen Relativitätstheorie“, „Masse als Funktion der Geschwindigkeit“, „Materiewellen nach de Broglie“, „Der Franck-Hertz-Versuch“, „Halbwertszeit von Radiumemanation“, u. a. Besonders interessierte Schüler haben physikalische Jahresarbeiten geschrieben; einige davon sind mit dem Carl-Still-Preis ausgezeichnet worden. Themenbeispiel: „Die experimentelle Bestimmung der magnetischen Konstante μ_0 mit Hilfsmitteln der Schulphysik“.

Mit Einführung der reformierten Oberstufe und der zugleich proklamierten Gleichwertigkeit aller Fächer, der Enttypisierung der Gymnasien – es gab bis dahin das altsprachliche, neusprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche – sowie der Hinzufügung neuer Fächer (Erziehungswissenschaft, Ökonomie, Informatik u. a.) entstand für die

Schulphysik eine völlig neue Situation. Die Schüler können nun beim Eintritt in Klasse 11 (Obersekunda) selbst entscheiden, ob sie überhaupt Physik, Physik als dreistündigen Grundkurs oder als fünfstündigen Leistungskurs behalten wollen. Eine Verpflichtung, sich auf der Oberstufe mit Physik zu beschäftigen, gibt es nicht mehr. Mit der Wahl von Mathematik und Biologie beispielsweise ist der mathematisch-naturwissenschaftliche Pflichtbereich „abzudecken“. Wer den Grundkurs wählt, kann ihn als Kurs mit schriftlichen Arbeiten aussuchen, muß es aber nicht. Für Leistungskurse, die in der Mitte der Klasse 11 beginnen, ist die Anfertigung von Klausuren bindend vorgeschrieben. Leistungskurse sind immer Fächer des schriftlichen Abiturs.

Im Zuge der Oberstufenreform scheint also das Fach Physik eine gewaltige Aufwertung erfahren zu haben, zumal am altsprachlichen Gymnasium, kann man doch, statt in der Abiturprüfung Thukydides übersetzen zu müssen, jetzt das Plancksche Wirkungsquantum experimentell ermitteln. Der Schein trügt, wie so häufig. Um es vorwegzunehmen: Am Gymnasium Petrinum gibt es im Augenblick, und wie es aussieht, in den nächsten beiden Jahren, gar keine Oberstufenphysik. 2 Schüler (in Worten: zwei) haben bislang eine schriftliche Reifeprüfungsarbeit im Grundkursbereich angefertigt. Die Gründe für das schlechte Abschneiden der Physik in der Schüleregunst sind mannigfaltig:

1. Physik gilt als „schwer“. Die unumgängliche Mathematisierung physikalischer Gesetze und der häufige Gebrauch mathematischer Methoden übt auf viele eine abschreckende Wirkung aus.
2. Die Schüler sind häufig nicht wahlfähig. An unserer Schule wird seit Jahren Physik nur in Klasse 8 und 9 erteilt, dazu noch von Aushilfskräften.
3. Man kann Physik nicht wie viele andere Fächer auf der Oberstufe „neu“ beginnen, ohne die grundlegenden Definitionen und Meßverfahren aus der Mittelstufe zu kennen.
4. Ähnlich wie in der Mathematik ist die Leistungsmessung verhältnismäßig einfach objektivierbar. Das mittlere Zensureniveau liegt deutlich unter dem anderer Fächer. Das hält viele Schüler, sogar solche, die die Kenntnisse des Faches später dringend benötigen, von der Wahl der Physik ab, etwa den künftigen Medizinstudenten, da er doch unbedingt einen Notendurchschnitt von 1,4 benötigt.

Zahlen verdeutlichen den Sachverhalt noch besser: Von den 43 Obersekundanern des laufenden Schuljahres haben zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 10 Physik gewählt, das sind 23,3 %; davon besuchen 2 (4,7 %) seit Mitte des Jahres den Leistungskurs am Hittorf-Gymnasium. Für alle 4 kooperierenden Gymnasien in Recklinghausen findet lediglich in die-

ser Jahrgangsstufe ein Leistungskurs statt. Die Erscheinung des Physikschwundes ist landes- und bundesweit. So stirbt – in Abwandlung eines Platonwortes – die Schulphysik am Übermaß der Freiheit, die man den Schülern gewährt. Im Zeitalter der Energiekrise und der Umweltschädigung brauchen sich Abiturienten weder mit dem Begriff Energie noch mit den Gesetzmäßigkeiten eben dieser, ihrer Umwelt zu beschäftigen.

Zur Zeit gibt es weder für Grund- noch für Leistungskurse verbindliche Richtlinien. Die 1972 und 1973 (Heft 13 und 13 II Curriculum Gymnasiale Oberstufe Physik) vom Kultusministerium herausgegebenen „Arbeitsmaterialien und Berichte“ haben lediglich empfehlenden Charakter und sind in den Anforderungen zum Teil hoffnungslos überzogen. Neue Richtlinien sind in Entwicklung. Im Augenblick legen die Fachkonferenzen den Stoffkanon fest. Am Gymnasium Petrinum ist die Verteilung für einen Grundkurs wie folgt:

Klasse 11: Mechanik

- a) Kinematik der geradlinigen Bewegungen; Unabhängigkeitssatz; zusammengesetzte Bewegungen.
- b) Dynamik; Grundgleichung der Mechanik.
- c) Arbeit, Energie, Impuls; Erhaltungssätze.
- d) Kreisbewegung bei konstanter Bahngeschwindigkeit; (Rotation starrer Körper).
- e) Gravitation, Raumfahrt, Satelliten.

Klasse 12: Elektrik

- a) Ladung, Spannung, Strom, elektrisches Feld, Grundgleichung als $\frac{Q}{A} = \epsilon_0 \cdot E$.

- b) Magnetisches Feld, Kräfte auf bewegten Ladungen (Lorentz-Kraft), Grundgleichung in der Form $\frac{\Phi}{A} = \mu_0 \cdot H$.
- c) Elektromagnetische Induktion.
- d) Wechselstromkreis; mechanische und elektromagnetische Schwingungen.

Klasse 13: Wellenoptik, Atome und Quanten

- a) Mechanische und elektromagnetische Wellen;
- b) Wellenoptik, Huygensches Prinzip.
- c) Lichtquanten, Photoeffekt, Compton-Effekt, Plancksches Wirkungsquantum (Dualismus Welle-Korpuskel bei Licht).
- d) Einfache Atommodelle; Franck-Hertz-Versuch, Linienspektren, Bohr-Modell.
- e) Materiewellen, de Broglie-Beziehung.
- f) Falls die Zeit reicht: Naturkonstanten.

Damit man sich von den Leistungsanforderungen beim Abitur ein Bild machen kann, sei die Aufgabenstellung der Reifeprüfung des vergangenen Jahres beigelegt:

Thema (mit Versuchen): Analogie zwischen Lichtwellen und Hertzschen Wellen

Die vorliegende Apparatur ist ein Mikrowellensender der Firma Leybold.

- a) Geben Sie mindestens 3 Versuche an, die zeigen, daß es sich bei der Strahlung um eine Wellenstrahlung handelt!
- b) Erklären Sie die Brechung (an einer Fläche) beim Parafinprisma mit Hilfe des Huygensschen Prinzips!
- c) Messen Sie mit einer Ihnen bekannten Methode die Wellenlänge der Strahlung aus dem Mikrowellensender!
- d) Erläutern Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Strahlung im Vergleich mit der sichtbaren Lichtstrahlung.

HOTEL-RESTAURANT

KOLPINGHAUS

Inhaber Fam. Ratajczak

Gute Küche – Gepflegte Getränke – Fremdenzimmer
Räume für alle Festlichkeiten – Großer Parkplatz

Im Ausschank: Bitburger Pils und Diebels Alt

Recklinghausen - Herzogswall 38 - Telefon 2 26 40

Chemie gestern und heute

von Raimund Happ

Im Laufe der langen Tradition des Petrinums ist es erstmalig in unseren Tagen möglich, eine Abiturprüfung im Fach Chemie abzulegen. Die Anzahl der Schüler, die an unserem Gymnasium diese Möglichkeit bisher wahrgenommen haben, ist nicht sehr groß. Dies ist aber keine Erscheinung, die speziell nur unsere Schule betrifft, sondern im ganzen Land zu bemerken ist. Solche Feststellungen sind im Grunde nicht einmal verwunderlich, wenn man einschlägige Untersuchungen über die Beliebtheit des Chemieunterrichts aus den letzten sieben Jahren kennt. Unabhängig von ortsgelassenen und schultypspezifischen Faktoren testieren die Schüler der Chemie nur selten mehr als mäßige Beliebtheit. Auch die Reformen der letzten Jahre, die den Schülern mit entsprechender Neigung die Möglichkeit bieten, Chemie zum schriftlichen Abiturfach zu wählen, haben in der Gesamttendenz keine Änderung herbeigerufen. Eine aufkommende Hoffnung, entstanden durch persönliche Erfahrung in den letzten Jahren, werde ich wahrscheinlich wieder aufgeben müssen. Beim Unterricht in der Orientierungsstufe, den Klassen 5 und 6, fand ich so viel Begeisterung und Neugier gegenüber den Stoffen und den Versuchen mit ihnen, daß sich Schüler wie Lehrer gleichermaßen auf den Unterricht freuten. Vermutlich werden künftige Erlasse der Kultusbehörde die Unterrichtsverteilung so festlegen, daß erstmalig in Klasse 7 Chemie unterrichtet wird.

Im Verlauf der Bildungsreform unserer Tage läßt sich unschwer feststellen, daß die stetig steigende Bedeutung der Chemie und ihrer Anwendungen sich auch im Gymnasium widerspiegelt. In der Sekundarstufe I hat die Chemie heute ihren festen Platz im Kanon der naturwissenschaftlichen Fächer und zwar in einem Umfang, den das humanistische Gymnasium alter Prägung nicht kannte. Ein oder zwei Jahre Chemie mit maximal zwei Wochenstunden reichten gerade aus, grundlegendste Stoffkenntnisse und fundamentale allgemeine Chemie zu vermitteln. Meist zwangen die begrenzten experimentellen Möglichkeiten zur „Kreide-Chemie“ an der Tafel, Versuche waren nur in bescheidenem Rahmen durchführbar. Das Auswendiglernen von Formeln und Reaktionsgleichungen mußte den Schülern ein Greuel bleiben, da das zum Verständnis notwendige Hintergrundwissen wegen der beschriebenen Grenzen oft nicht zureichend gelehrt werden konnte. Heute können mit technisch weit verbessertem Experimentiergerät Demonstrationen durchgeführt werden, die früher nicht als Schulversuche denkbar waren. Vor allem physikalische Meßgeräte ermöglichen es immer besser, Eigenarten der Chemie und ihrer Methoden

den Schülern in tieferem Maße einsichtig zu machen. Exakte quantitative Experimente mit sehr geringen Fehlerquellen gehören heute zum Unterricht.

Zwischen Stoffkunde und Theorie bewegt sich das chemische Denken, und im Mittelpunkt der Erfahrungswissenschaft Chemie steht der Versuch. Die bei Experimenten gesammelten Beobachtungen können durch Verallgemeinerungen in mehr oder weniger spekulativen oder intuitiven Schritten zu einer Hypothese führen (der in den empirischen Wissenschaften angewandte Induktionsschluß ist kein streng logischer oder mathematischer Schluß).

Eine zweite Vorgehensweise besteht darin, aus Hypothesen, Modellvorstellungen oder Gesetzen deduktiv Folgerungen abzuleiten, die man anschließend zu verifizieren sucht. Beide Arbeitsweisen können nicht auf den Versuch verzichten (die Bestätigung einer Folgerung durch einen Versuch ist im Grunde aber auch wieder eine induktive Verallgemeinerung). Diese unterschiedlichen Vorgehensweisen dem Schüler eingängig zu machen, ist eine Bedingung dafür, Verständnis für die naturwissenschaftliche Arbeitsweise zu wecken.

Zentral neben dem Experiment steht in der Chemie der Begriff des „Erklärens“. Das Erklären bewegt sich zwischen dem Bereich der Theorie und dem Bereich der Beobachtung. So werden die Eigenschaften der Stoffe durch die Struktur der kleinsten Teilchen erklärt. Die beobachtbaren Eigenschaften und die Strukturen aus dem Bereich der Theorie werden miteinander verknüpft und in Beziehung gesetzt. Diese Herausbildung einer Fähigkeit des Denkens zwischen Eigenschaft und Struktur bildet ein fachspezifisches Lernziel des Chemieunterrichts.

Naturwissenschaftliche Arbeitsweise und angestrebtes Ziel verdeutlichen eine Unterrichtsreihe, die die Stationen Phänomen (Begriff), Modell, Prinzip (qualitativ), Gesetz (quantitativ) und Anwendung durchläuft. Repräsentativ mag hier das Massenwirkungsgesetz stehen:

1. Phänomen
Reversible chemische Vorgänge laufen in abgeschlossenen Reaktionsräumen nicht vollständig ab
2. Modell
Statisches bzw. dynamisches chemisches Gleichgewicht
3. Prinzip
Qualitative Einflußmomente für die Lage des Gleichgewichts (Le Chatelier und Braun)
4. Gesetz
Quantitative Beschreibung des chemischen Gleichgewichts (Massenwirkungsgesetz nach Guldberg und Waage)

5. Anwendung des Gesetzes in der Technik

Haber-Bosch-Verfahren (Die Ammoniaksynthese nach dem Haber-Bosch-Verfahren ist die Grundlage zur Herstellung von Stickstoffdünger und damit heute notwendig zur Sicherung der Welternährung)

Eine dazu passende Abituraufgabe, die auch auf die hier skizzierte Unterrichtsreihe aufbaut und einen Teil des schriftlichen Abiturs darstellt, sei als Beispiel mit kurzen Bemerkungen angeführt:

Aufgabenart: Aufgabe mit Anwendung von Gesetzen und Auswertung einer Graphik

Text der Aufgabe:

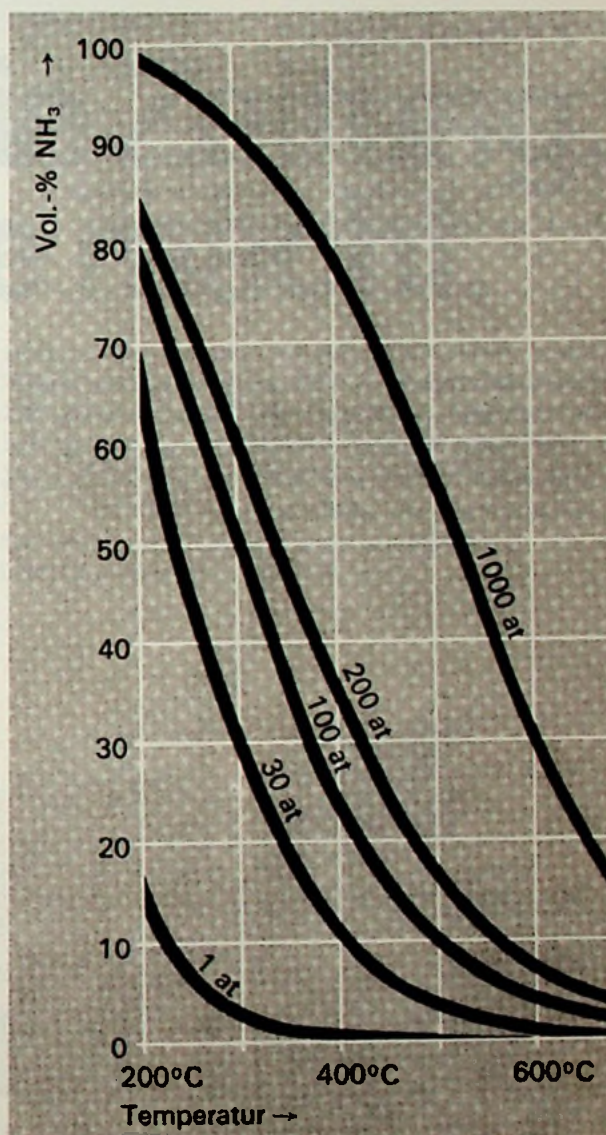
Erläutern Sie anhand Ihrer Kenntnisse aus der Reaktionskinetik das nachfolgende Diagramm zur Ammoniaksynthese (Darstellung aus den Elementen) und versuchen Sie die nach diesem Diagramm günstigsten Bedingungen für die NH_3 -Synthese herauszufinden!

Erklären Sie anschließend, warum in der Technik bei 400-500°C und 200 At Druck bei Zusatz von Eisen gearbeitet wird!

- Anmerkung:
1. H_2 -Moleküle sind sehr klein
 2. $\Delta H^0_{(\text{NH}_3)} = -46 \text{ kJ} \cdot \text{mol}^{-1}$
 3. $\text{N} + \text{N} \rightarrow \text{N}_2 \quad \Delta H^0_{(\text{N}_2)} = -946 \text{ kJ} \cdot \text{mol}^{-1}$

1. Unterrichtsreihe: Reaktionskinetik, MWG
2. Unterrichtliche Voraussetzungen
 - a) Abhängigkeiten der Reaktionsgeschwindigkeit von der Temperatur (evtl. quantifiziert als RGT-Regel)
 - b) Bindungsenergie
 - c) Aktivierungsenergie
 - d) Katalysator
 - e) Satz von Avogadro
 - f) Prinzip vom kleinsten Zwang (Druck- und Temperaturabhängigkeit), abgeleitet an einem Beispiel
 - g) Struktur des Ammoniakmoleküls
 - h) Großtechnischer Prozeß

Die Ammoniaksynthese aus den Elementen sollte nach Möglichkeit noch nicht im Unterricht behandelt worden sein; auf keinen Fall darf sie unter dem Gesichtspunkt des Prinzips vom kleinsten Zwang durchgenommen worden sein. Das in der Aufgabe vorgestellte Diagramm darf nicht bekannt sein; der Schüler muß aber in der Lage sein, verschiedene Diagrammtypen lesen zu können.



Leistungsanforderungen:

1. Beschreibung des Diagramms
2. Angabe der Reaktionsgleichung mit Energiebilanz
3. Erläuterung des Diagramms nach dem Prinzip des kleinsten Zwanges
 - a) Temperaturabhängigkeit
 - b) Druckabhängigkeit
4. Erkennen der günstigsten Synthese-Bedingungen aus dem Diagramm
5. Angabe der Gründe für die technischen Bedingungen z. B. Aktivierungsenergie, (Bezug auf $\Delta H^0_{(\text{N}_2)}$) zu geringe Reaktionsgeschwindigkeit, Diffusion von H_2 , hohe Materialbeanspruchung und Kosten
Funktion des Eisens, Bedeutung von Katalysatoren

Folgende Stufen werden berührt:

Diagramm = generalisierende Aussage.

Analyse des Diagramms = Aufspaltung in Einzeldaten.

Erklärung des Diagramms nach dem Prinzip des kleinsten

Zwanges (mit Begründung für günstigste Bedingungen).

Angabe der Gründe für technische Bedingungen.

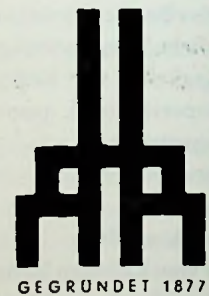
Unweit solch positiver Aspekte, die das oben erwähnte Haber-Bosch-Verfahren aufzeigen kann, steht die Bedrohung des Lebens durch Schadstoffe in unserer Umwelt. Sowohl die positive als auch die negative Bedeutung der Chemie in unserer technisierten Welt muß als übergeordnetes Lernziel immer im Blickfeld gehalten werden.

Diese allgemeinen Ziele des Chemieunterrichts werden aus diesem Hintergrund deutlich:

- Bedeutung der Chemie in der Gesellschaft
- Planung, Durchführung, Beobachtung und Auswerten von Versuchen
- „Chemisches Denken“ und naturwissenschaftliches Arbeiten
- Grundlagen für die Chemische Wissenschaft in Begriff „Modell und Theorie“.

Aristoteles sah in dem Betreiben von Wissenschaft eine Vergrößerung des Glücks, wie es seinem endlichen Weltbild und seinem Gottesbegriff entsprach. Uns hat sich die Wissenschaft unentbehrlich für die Sicherung der Lebensmöglichkeit gemacht, doch ging auf diesem Weg das Glück verloren.

H · R I D D E R
HOCH-, TIEF- UND STAHLBETONBAU



4350 Recklinghausen · Schlingweg 15

Fernruf 85 04 · Postfach: 1224

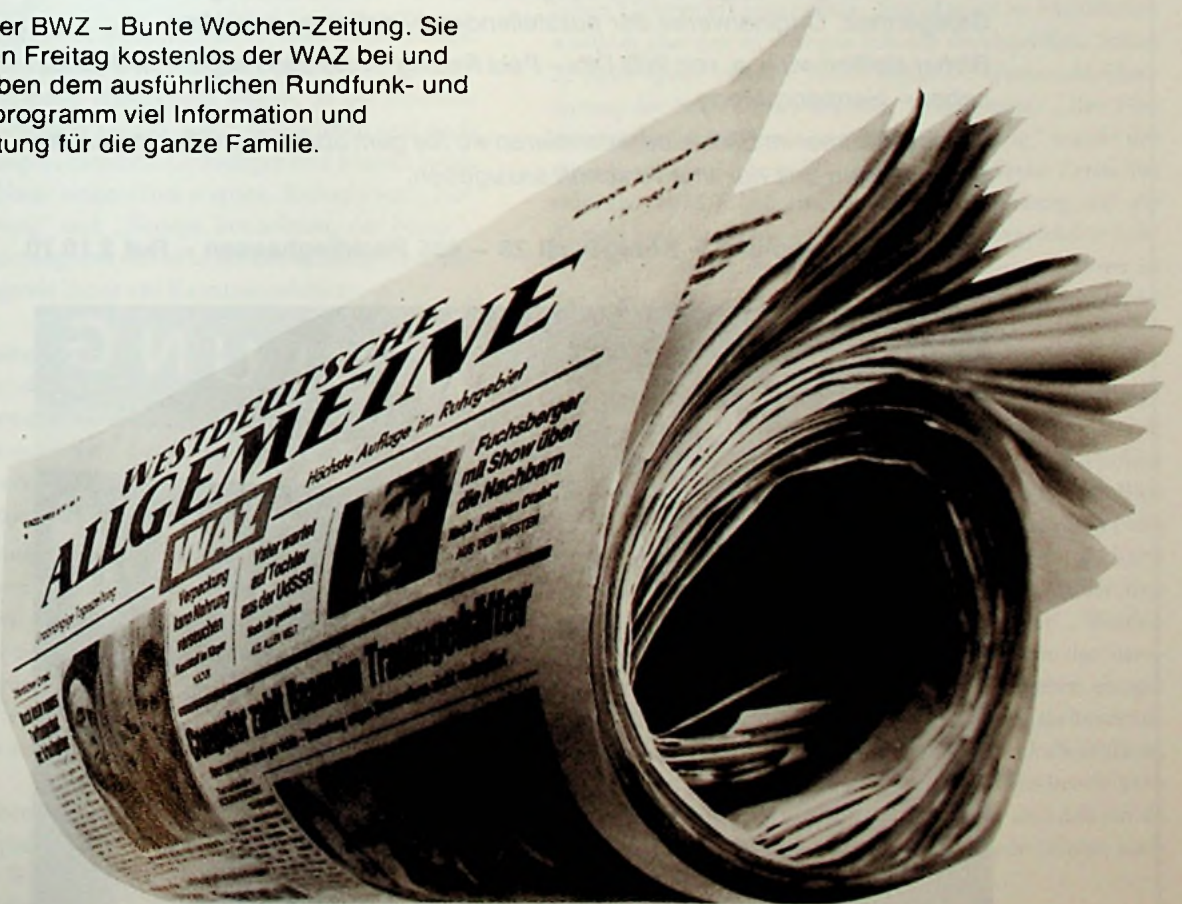
WAZ. Die Zeitung, die Schule macht.

Die größte Zeitung im Vest wird immer beliebter. Wegen der redaktionellen Vielfalt, z. B. dem ausführlichen Sportteil, der engagierten lokalen Berichterstattung, den sachlichen Kommentaren und aufschlußreichen Analysen. Aber auch wegen des übersichtlichen Anzeigenteils mit den großen „Westdeutschen Anzeigenmärkten“ und den Anzeigen des lokalen Einzelhandels.

Wegen der BWZ – Bunte Wochen-Zeitung. Sie liegt jeden Freitag kostenlos der WAZ bei und bietet neben dem ausführlichen Rundfunk- und Fernsehprogramm viel Information und Unterhaltung für die ganze Familie.

Wegen des „Reise-Magazins“, in dem Sie jeden Samstag viele nützliche Tips und Anregungen für Urlaub und Freizeit finden. Dazu die Angebote von Ferienorten, Hotels und Pensionen aus dem In- und Ausland.

Sie sehen, die WAZ hat viele gute Seiten. Und Qualität macht eben Schule.



WAZ. Größte Zeitung im Vest.

PAULUSBUCHHANDLUNG mit Kinderbuchladen PAUL & PAULINCHEN

ein Begriff in Recklinghausen und im Vest

Unser Angebot ist groß und vielseitig. Die Abteilungen Sozialpädagogik, Elternschule, Lehr- und Lernspiele, katholische und evangelische Theologie sind unsere besondere Stärke.

Für Freunde des vestischen Raumes führen wir in unserer touristischen Abteilung Kunst- und Bildbände, Auto- und Wanderkarten, Wanderführer sowie mundartliche Literatur.

In unseren regelmäßigen Ausstellungen „KUNST UND BUCH“ geben wir Ihnen Gelegenheit, Originalwerke der ausstellenden Künstler zu erwerben.

Bisher stellten wir u. a. vor: Willi Dix – Paul Reding – Andreas Felger – HAP Grieshaber – Hermann Moog.

Damit Sie immer im Bilde sind, informieren wir Sie gern über unsere Ausstellungen. Sie brauchen uns nur Ihre Anschrift anzugeben.

Paulusbuchhandlung – Königswall 28 – 435 Recklinghausen – Ruf 2 10 70



Entwicklung der Biologie zum Abiturfach

I. Von der „Sinnigen Betrachtung der Natur“ zur exakten Naturwissenschaft

von Peter Thomas

„In der Auffassung weiter Kreise der Bevölkerung ist, induziert und perseveriert durch die Methoden und Inhalte der Schulbiologie, die Biologie immer noch ein Tummelfeld skurriler Naturforscher, die ihr ganzes Leben damit zubringen, mit großer Wendigkeit und unglaublicher Zähigkeit beispielsweise Schmetterlinge oder Käfer zu sammeln und säuberlich mit lateinischen Namen zu versehen“. (Klausing 1968)

Mancher Leser wird, wenn er sich an seine Schulbiologie erinnert, an den Hauch musealer Idylle denken, die die vorwiegend deskriptive Naturkunde umgab, in der Pflanzen und Tiere nach ihrer Gestalt genau beschrieben und nach Arten, Gattungen, Familien, Ordnungen und Klassen in das System der Natur eingeordnet wurden. Biologie war „Naturbeschreibung“ und „Sinnige Betrachtung der Natur“. Mit Verwunderung und vielleicht mit Befremdung wird dieser Leser folgende Zitate zur Kenntnis nehmen:

„Wenn wir über die Wissenschaft der Zukunft nachdenken, so scheint mir, daß unter den Naturwissenschaften die biologischen Wissenschaften diejenigen sind, die noch größte Entwicklung vor sich haben. Das hängt eng mit der Anwendung physikalisch-chemischer Methoden in der Biologie zusammen.“ (Weizsäcker 1969)

„Im Mittelpunkt stand dabei nicht mehr, wie vor Jahren, die Physik, sondern die Biologie, die, an der Schwelle unerhörter Entdeckungen, in vielleicht noch nie gekanntem Ausmaß imstande sein wird, in das Gleichgewicht der Natur, sowie in den Lebensprozeß selbst, heilend oder vernichtend, einzugreifen.“ (Wieser 1970 über das CIBA-Symposium 1962 in London, das sich mit der Zukunft des Menschen befaßte.)

Die beschreibende und katalogisierende Phase der Biologie, die unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung der biologischen Wissenschaft war, ist seit 100 und mehr Jahren bereits überschritten worden. Der Anachronismus der oben erwähnten Auffassung ist nur zu verstehen als eine Folge der Phasenverschiebung zwischen dem Stand der Fachwissenschaft und der Information der Gesellschaft über die Ergebnisse und Methoden der Forschung in der Schulbiologie.

Erst im vorigen Jahrhundert fand die Biologie als Lehrfach allgemeinen Eingang in den Schulunterricht. Die Schulbiologie war gekennzeichnet durch die systematische Betrachtungsweise der Natur, der Naturkundeunterricht beschränkte sich im allgemeinen auf das Auswendiglernen einer Vielzahl von Tier- und Pflanzennamen, von Formen, die die Schüler fast nie gesehen hatten.

Die Diskrepanz zwischen Fachwissenschaft Biologie und Schulbiologie spiegelt sich in der Geschichte der staatlichen Regelung des Biologieunterrichts. Die gesellschaftliche Relevanz biologischer Themen, die heute immer stärker erkannt und berücksichtigt wird, hat nicht erst in der Gegenwart zu scharfen Debatten und Kontroversen geführt.

Nach dem „Normallehrplan“, der von Humboldts Mitarbeitern und Nachfolgern 1816 aufgestellt wurde, waren für alle Klassen zwei Wochenstunden naturwissenschaftlichen Unterrichts vorgesehen. Aus Mangel an Fachlehrern wurde er aber nur an wenigen Schulen durchgeführt. Schon 20 Jahre später erhoben Ärzte gegen die Unterrichtsüberlastung der Schüler ihre Stimme, Konsequenz: *„Zur Förderung der klassischen und religiösen Bildung“ wurde der naturkundliche Unterricht auf die Klassen Sexta-Tertia beschränkt. 1856 folgte eine weitere Beschränkung auf die Klassen Sexta und Quarta. Da kaum noch vorgebildete Lehrer zur Verfügung standen, gab es nach wenigen Jahren an den Gymnasien überhaupt keinen naturkundlichen Unterricht mehr“* (zitiert nach Mostler et al. 1975).

Erst 1866 wurde die Möglichkeit geschaffen, eine Lehrbefähigung in den Naturwissenschaften zu erwerben. Damit sollte dem Mangel an geeigneten Lehrkräften abgeholfen werden. Diese Entwicklung, die sich vor allem für den Biologieunterricht günstig auswirkte, wurde durch einen politischen, den „Lippstädter Fall“ jäh unterbrochen. 1879 hatte in Lippstadt ein wohlbekannter Biologe, Dr. H. Müller, den Primanern die ersten Kapitel aus Carus' „Sterne, Werden und Vergehen“ vorgelesen, in denen das Problem der Stammesentwicklung behandelt wird. Dieses Vorgehen erregte die Öffentlichkeit; der Fall kam vor das „wenig sachverständige Forum des Parlaments“, und der Minister Falk erklärte, er werde niemals dulden, daß die Deszendenztheorie zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werde und daß ein als Darwinist bekannter Lehrer angestellt werde (zitiert nach Norrenberg 1904 und Siedentop 1972).

Die Erkenntnis, daß auch der Mensch – bis dahin Geschöpf aus der Hand des Schöpfers – biologischen, d. h. kausal erklärbaren und nachvollziehbaren Gesetzmäßigkeiten unterliege, löste den größten Umsturz im menschlichen Weltbild

seit der Zeit Galileis aus. Die Polemik orthodoxer kirchlicher Kreise, die mit der Schöpfungsgeschichte die gesamte christliche Religion in Frage gestellt sahen, wirkte sich verheerend auf die Entwicklung der Schulbiologie aus.

Die Folge dieser politischen Einflußnahme auf die Lehrfreiheit in den Schulen war, daß in den preußischen Lehrplänen von 1882 die Biologie aus der Oberstufe aller höheren Lehranstalten gestrichen wurde, „weil die Ausdehnung dieses Lehrgegenstandes auf die oberen Klassen den kaum zu vermeidenden Anlaß gegeben hatte, die der Schule gestellten Aufgaben zu überschreiten und auf theoretische Hypothesen (gemeint ist die Abstammungslehre!) einzugehen, deren Erledigung dem Fachstudium an einer Hochschule überlassen werden muß“ (zitiert nach Siedentop 1972).

Erst durch die Bemühungen des Deutschen Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in Zusammenarbeit mit den Biologen an den Universitäten und Gymnasien wurde erreicht, daß von 1908 an wenigstens wahlfreier Unterricht in Biologie auf der Oberstufe wieder zugelassen wurde. Der Erlaß vom 19. 3. 1908 hob unter anderem folgende Gesichtspunkte zur „allgemeinen Beachtung und Verwertung“ hervor: „Bei dem in Aussicht genommenen biologischen Unterricht handelt es sich nicht um stoffliche Vollständigkeit oder um die Vermittlung abfragbaren Wissens, sondern vielmehr darum, Interesse und Verständnis für biologische Betrachtungsweisen zu wecken und den Sinn für eigene Beobachtung in dieser Richtung anzuregen. Die eigene Anschauung des Schülers ist möglichst zur Grundlage der Belehrung zu machen und auf Schülerübungen Wert zu legen. Hiervon ausgehend hat der Lehrer aus der großen Fülle des Lehrstoffs eine mäßige Auswahl zu treffen; seine persönliche Erfahrung und Studienrichtung wird dabei mitbestimmend sein, jedoch ist vor jeder Einseitigkeit in der Behandlung und besonders in den theoretischen Erörterungen zu warnen“ (zitiert nach Mostler et al. 1975).

Mit der Richertschen Schulreform von 1925 wurde die Oberstufenbiologie endgültig etabliert, allerdings auf Kosten des Unterrichts in der Mittelstufe. Durch diese in Preußen und zugleich in einer Reihe anderer Länder eingeführte Schulreform bekam die biologische Schularbeit viel Auftrieb, da die Entwicklung des experimentellen Unterrichts in hohem Maße gefördert wurde.

Aber auch die Richertsche Schulreform konnte die jahrzehntelange Unterbewertung der Schulbiologie nicht beseitigen. Dabei hatten nicht nur Naturwissenschaftler vor solcher Geringschätzung gewarnt; der Kieler Theologe

Reinke sagte bereits 1907: „An dem Siegeszug des Materialismus ist nicht ein Zuviel, sondern ein Zuwenig an naturwissenschaftlicher Bildung schuld“. Unzufriedenheit mit der nicht adäquaten Berücksichtigung der Biologie in der Schule äußerte auch der Physiker Bavink (1925): „Die Biologie aus der Schule verbannen, heißt, der naturwissenschaftlichen Hintertreppenliteratur Tür und Tor zu öffnen“ (zitiert nach Mostler et al. 1975).

Den schlimmsten Schlag aber erhielt der Biologieunterricht durch die nationalsozialistische Schulreform von 1938. Das Fach bekam zwar durchgehend in allen Klassen zwei Wochenstunden und wurde Prüfungsfach für alle Abiturienten, aber es wurde mißbraucht für rassenpolitische Aufgaben. Die Schulbiologie erhielt eine durch die nationalsozialistische Ideologie erzwungene Verknüpfung gesellschaftlicher Bezüge, die den damit verbundenen erzieherischen Aspekt manipulativ betonte. Das Wort Biologie wurde ersetzt durch „Lebenskunde“. Exemplarisch für die teilweise diabolische Verfremdung der Naturwissenschaft Biologie in der Schule sei hier ein Zitat aus einem Lebenskundebuch angeführt:

„Die Juden, ein Rassengemisch parasitärer Art. Für die großen Gefahren, die in ungünstigen Rassemischungen liegen, kennt die Völkergeschichte ein überaus abschreckendes Beispiel, das jüdische Volk. Das überaus Unharmonische in der jüdischen Rassenmischung kommt auch in der Häufigkeit gewisser Krankheiten unter Juden zum Ausdruck. Bekannt ist das verhältnismäßig häufige Vorkommen des Plattfußes. Die Zuckerkrankheit tritt bei Juden durchschnittlich viermal so oft wie bei anderen Völkern auf. Sehr bezeichnend ist die Häufigkeit von Geisteskrankheiten. Liegt doch überhaupt das Abstoßende des jüdischen Volkes mehr auf seelisch-geistigem als auf körperlichem Gebiet. Es ist vorwiegend aus einer negativen Auslese städtischer Händler und Wucherer des Orients hervorgegangen, die mit zweifelhaften Mitteln überall Einfluß zu erlangen suchten, um den Ertrag ehrlicher Arbeit in ihre Hände zu bekommen. Wesentliche Charakterzüge sind daher Verschlagenheit, körperliche und seelische Unsauberkeit, Grausamkeit, Gewinnssucht, Abneigung gegen körperliche Arbeit und insbesondere gegen den Beruf des Bauern und Soldaten.

So sind im ganzen gesehen die Juden ein Schmarotzervolk oder als Rassengemisch von parasitärem Charakter anzusehen, das allen Wirtsvölkern aus seinem ganzen Wesen heraus nur Nachteile und Unheil zu bringen vermag. Es ist nach alledem unsere heiligste völkische Pflicht, unser Blut vor Vermischung mit artfremdem Blute, insbesondere jüdischem, zu bewahren. Durch nichts wird die Ehre eines deutschen Menschen so verletzt wie durch die Nichtachtung

dieses Gesetzes.“ (Aus Meyer, Zimmermann „Lebenskunde, Lehrbuch der Biologie für höhere Schulen“, Verlag Stenger, Erfurt 1939).

Problematisch zeigte sich die Verfälschung und Verzerrung wissenschaftlicher Ergebnisse bei der vorherrschenden biologischen Unbildung, die es nur den Wenigsten gestattete, diese Manipulationsmechanismen zu durchschauen und zu bekämpfen. Die Entwicklungen der Nazizeit zeigen deutlich, daß die biologische Forschung einen Januskopf trägt; viele ihrer Ergebnisse, etwa auf den Gebieten der Bakteriologie, Genetik oder Verhaltensphysiologie, lassen sich gleich den Resultaten der Atomphysik zum Guten wie zum Bösen anwenden.

Die Reaktion auf solche „Lebenskunde“ blieb nach 1945 nicht aus. Das Fach Biologie und seine Lehrer waren durch diese Zeit belastet. Konsequenzen zeigten sich in der Folgezeit in einer starken Beschränkung des Biologieunterrichts in den Schulen.

Daß es sich bei dieser Beschränkung um einen Trugschluß handelte, betont Siedentop 1972: „*Nur dadurch, daß jeder Schüler sachlich einwandfreie Kenntnisse der biologischen Tatsachen hat, läßt sich ein politischer Mißbrauch der Biologie verhindern.*“

Die Entwicklung der Schulbiologie in den letzten Jahrzehnten wurde entscheidend durch die erstaunlichen, ja spektakulären Fortschritte der Fachwissenschaft Biologie geprägt, die sich zu einer der bedeutendsten Naturwissenschaften entwickelt hat. Die Forschungen auf den Gebieten der Molekulargenetik, der Nervenphysiologie, des Verhaltens und der Ökologie haben nicht nur vermehrte Erkenntnisse gebracht, sondern auch grundlegend neue Anschauungen entwickelt. Biologie ist nicht mehr rein deskriptive Erfassung der Mannigfaltigkeit der Organismenwelt, sie versucht zunehmend durch Anwendung exakt-naturwissenschaftlicher Methoden und Denkweisen in die Strukturen des Lebendigen und ihre Wechselwirkungen zur Umwelt einzudringen. Sie ist zu einer rationalisierenden Wissenschaft geworden, die die Vorgänge auf allen Organisationsstufen kausal zu erklären sucht.

Mit immer stärker in den Vordergrund tretender Bedeutung physikalischer und chemischer Untersuchungsmethoden untersucht die Biologie unter anderem folgende Fragestellungen:

- Wie entstand ursprünglich irgendeine Form des Lebens?
- Was ist die Ursache für die Vielfalt der Lebewesen (Arten)?

- Worin besteht das Phänomen des Alterns und was sind die Ursachen des natürlichen Todes?
- Wie funktionieren Lebewesen: Welche biochemischen Mechanismen sind dafür verantwortlich?
- Auf welche Weise wird das Verhalten der Lebewesen kontrolliert und wie funktioniert das Gehirn?
- Wie vermehren sich Lebewesen (was passiert bei der Befruchtung und was ist die Ursache der Vererbbarkeit bestimmter Merkmale)?
- Auf welche Weise wachsen und entwickeln sich Lebewesen?

(Zitiert nach Taylor 1971.)

Die Resultate vieler biologischer Forschungsrichtungen können weitreichende gesellschaftliche Auswirkungen haben. Denkt man z. B. an die Erforschung der Bakterien und Viren, die in den letzten Jahren eine Art Wissensexplosion hervorbrachte. Sie hat uns einerseits tiefe Einblicke in allgemeine Lebensfunktionen und ungeahnte therapeutische Möglichkeiten eröffnet. Andererseits läßt sich das neu erworbene Wissen aber auch zur Entwicklung von Massenvernichtungsmitteln benutzen, die nur zu leicht der Kontrolle ihrer Hersteller entgleiten und dann unbeabsichtigt Verheerungen anrichten können, von beabsichtigten gar nicht zu reden. Diese Gefahren des „biologischen Januskopfes“ aufzuzeigen und den Schülern deutlich zu machen, ist ein wesentliches Anliegen der Schulbiologie.

„Die Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse in einer entsprechenden Technik wirft im Rahmen der Gesellschaft Probleme der Wertung von „gut“ und „böse“ auf. Die Naturwissenschaften als solche sind frei von Werturteilen. Die Frage der Rückwirkungen eines technologischen Fortschritts stellt sich erst bei der Anwendung. Die Auswirkungen der angewandten Forschung auf Wirtschaft und Gesellschaft sind von so immenser Bedeutung, daß sie in einen modernen Unterricht einbezogen werden müssen. Es gibt eine Reihe biologischer Probleme, die den Menschen unmittelbar vor sittliche Entscheidungen stellen . . . Das Für und Wider sollte in jedem Fall sorgfältig erwogen werden, damit der Jugendliche zu einer Einsicht und Erkenntnis von Normen gelangt, aus der heraus er ein sittlich zu rechtfertigendes Urteil fällen kann.“ (Mostler et al. 1975.)

Der heutige Biologieunterricht hat, als fächerübergreifende Lehre vom Leben, den Menschen als zentrales Thema zum Inhalt. Der Schulbiologie geht es dabei nicht wie der Fachwissenschaft um das biologische Objekt an sich, sondern stets um die Beziehung der Sache zum Menschen. Dieser besondere Bezug verleiht der Schulbiologie ihren erzieherischen Wert.

II. Biologie als Abiturfach heute

von Renate Schmitz

Die seit dem zweiten Weltkrieg stark angewachsene Wissensfülle der modernen Biologie, die für den einzelnen als Gesamtgebiet kaum noch überschaubar ist, erfordert für den Schulunterricht eine sinnvolle Stoffauswahl. Von entscheidender Bedeutung für diese Auswahl und die Normen, nach denen die Ziele für die Curriculumseinheiten festgelegt werden, sind nach den gegenwärtigen Tendenzen folgende drei Bereiche (nach Mostler et al. 1975):

1. Bedürfnisse und Interessen der Schüler (Schülerrelevanz)
2. Anforderungen in der Gesellschaft (Gesellschaftsrelevanz)
3. Anforderungen der jeweiligen Bezugswissenschaften (Wissenschaftsrelevanz).

Dem Gesichtspunkt der Schülerrelevanz entsprechend sind die Unterrichtsinhalte unter dem Kriterium der Bedeutung für den Menschen auszuwählen.

Da der Biologieunterricht heute eine wichtige gesellschaftspolitische Aufgabe hat – er kann wesentliche Beiträge zur Sicherung der natürlichen Daseinsgrundlagen des Menschen leisten –, erhalten Sachgebiete wie Ökologie und Umweltschutz, Ernährungs- und Bevölkerungsprobleme sowie humanbiologische Themen zunehmend größeres Gewicht (nach Killermann 1974).

Die dritte wichtige Tendenz im Biologieunterricht aller Schulstufen und insbesondere im Oberstufenunterricht des Gymnasiums ist die Orientierung an den Strukturen und Methoden der Fachwissenschaft. In den modernen Naturwissenschaften ist die induktive Methode grundlegend für die Gewinnung von Erkenntnissen. So führt eine Reihe von Einzelergebnissen zunächst durch Induktion zur Aufstellung einer vorläufigen Hypothese. Die Verifizierung dieser Hypothese erfolgt entweder durch die vergleichende Betrachtung und Analyse vieler weiterer Fälle, die sich widerspruchsfrei in die aufgefundene Gesetzmäßigkeit einfügen lassen oder besser noch durch die experimentelle Bestätigung einer Vorhersage, die deduktiv aus der Hypothese abgeleitet wurde. Diese grundlegenden Methoden der biologischen Erkenntnisgewinnung sollen im Unterricht und bei der Leistungsüberprüfung nachvollzogen werden. Ein stärkeres Kennenlernen dieser fachwissenschaftlichen Arbeitsweise des heutigen Biologieunterrichts wurde durch die am 7. 7. 1972 von der KMK beschlossene „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ gewährleistet. Hiernach soll die vom Oberstufenunterricht geforderte propädeutische Einführung der Schü-

ler in wissenschaftliche Arbeitsweisen dadurch ermöglicht werden, daß neben der gemeinsamen Grundausbildung aller Schüler auch der individuellen Spezialisierung Raum gegeben ist, dadurch, daß die Schüler aus bestimmten Bereichen Grund- und Leistungskurse wählen können. Durch diese Oberstufenreform konnte Biologie erstmals als schriftliches Abiturfach gewählt werden.

Diese neue Ausrichtung der Schulbiologie soll anhand der folgenden Aufgabe, die neben einer Aufgabe zur Human-genetik im Schuljahr 1977/78 in einem Leistungskurs zur schriftlichen Abiturprüfung gestellt wurde, erläutert werden.

Aufgabe:

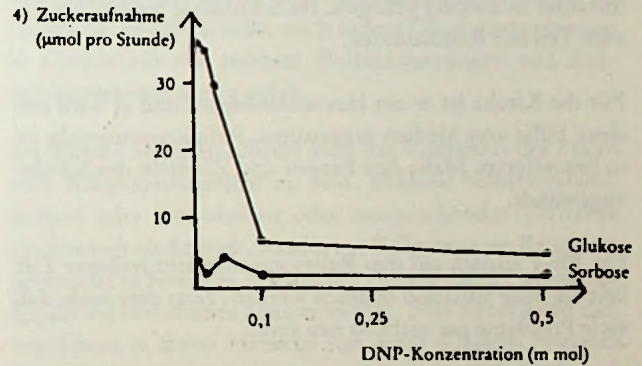
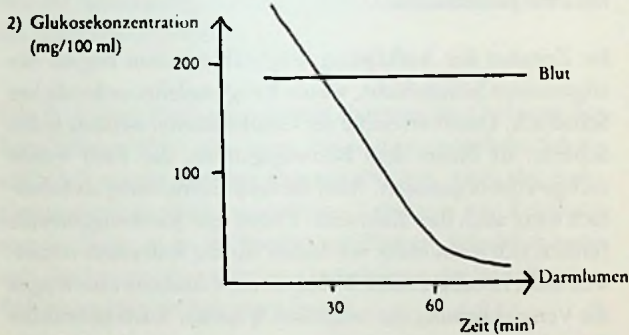
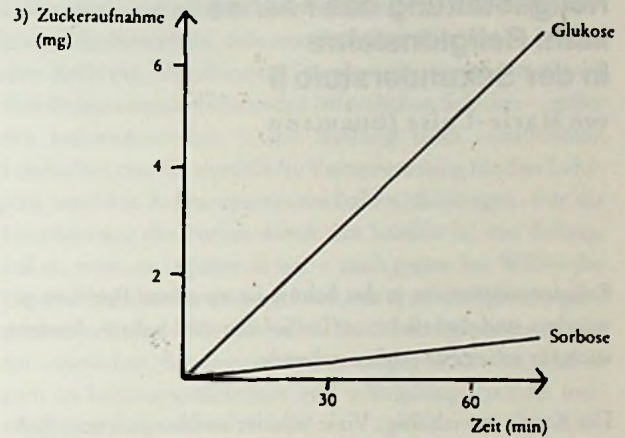
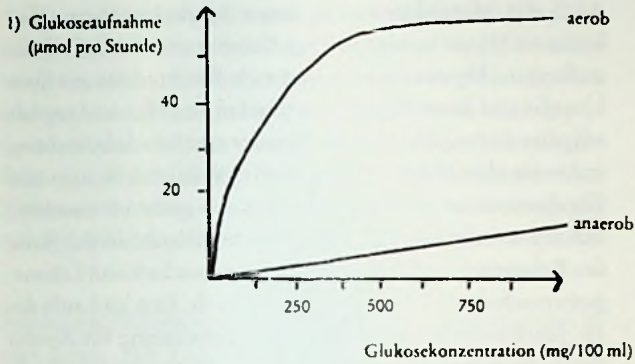
Die beiliegenden Abbildungen zeigen Ergebnisse der Untersuchung der Kohlehydratresorption.

Anmerkung: DNP (Abb. 4) ist ein Gift, das oxidative Stoffwechselvorgänge blockiert.

1. Beschreiben Sie kurz die Anatomie des Resorptionsortes!
2. Geben Sie einen Überblick über die Methode der Untersuchung der Nährstoffresorption!
3. Erläutern Sie die in den einzelnen Kurven dargestellten Versuchsergebnisse!
4. Deuten Sie diese Ergebnisse im Hinblick auf die Transportmechanismen bei der Zuckerresorption!

Die vorgelegte Aufgabe ist dem Themenbereich Stoffwechselphysiologie entnommen, der im ersten Halbjahr der Jahrgangsstufe 13 behandelt wurde. Das genaue Thema dieses Kurses lautete: „Stoffwechselphysiologie heterotropher Organismen unter besonderer Berücksichtigung des menschlichen Stoffwechsels“. Die allgemeinen Grundlagen für die Abituraufgabe stammten aus dem Kapitel „Ernährung und Verdauung“, wobei im Unterricht die zur Lösung wichtigen Aspekte „Anatomie des Dünndarms, Methode der Untersuchung der Nährstoffresorption und die verschiedenen Resorptionsmöglichkeiten“ behandelt wurden. Entsprechend den Forderungen, die an Themen für die gymnasiale Oberstufe im Fach Biologie gestellt werden, sind in dieser Aufgabe morphologische und physiologische Aspekte miteinander verknüpft.

Im ersten Aufgabenteil soll auf die anatomischen Voraussetzungen für die Aufnahme von Nährstoffen – insbesondere auf das Prinzip der Oberflächenvergrößerung – Bezug genommen werden.



Der zweite Aufgabenteil stellt ebenfalls eine Reproduktionsleistung dar: Es soll die im Unterricht besprochene Methode zur Untersuchung der Nährstoffresorption wiedergegeben werden.

In den beiden folgenden Aufgabenteilen wird von den Schülern problemlösendes Denken verlangt, indem ihnen Material zur Kohlenhydratresorption in Form von Kurven vorgelegt wird, von dem ausgehend der wissenschaftliche Erkenntnisprozeß der Analyse und Deutung der gegebenen Daten nachvollzogen werden soll. Zuerst sollen im dritten Teil die in den Kurven dargestellten Ergebnisse erläutert werden, und es soll u. a. beschrieben werden, daß unter anaeroben Bedingungen die Glukoseresorption in linearer

Abhängigkeit von der Konzentration erfolgt, daß unter aeroben die Aufnahme sehr viel schneller verläuft und daß eine maximale Transportkapazität erreicht wird. Es soll weiterhin erkannt werden, daß die Aufnahme von Glukose entgegen dem Konzentrationsgefälle verläuft, daß die Resorption verschiedener Zucker unterschiedlich schnell abläuft und daß bei Erliegen des oxidativen Stoffwechsels die Aufnahme von Glukose mit der gleichen Geschwindigkeit abläuft wie die der Sorbitose. Im vierten Teil soll mit Hilfe dieser Ergebnisse begründet werden, daß die Zuckerresorption selektiv erfolgt und daß die Glukose überwiegend durch aktiven Transport durch die Darmwand ins Blut gelangt, während die Sorbitose passiv durch Diffusion transportiert wird.

Neugestaltung des Faches kath. Religionslehre in der Sekundarstufe II

von Marie-Luise Jünemann

Religionsunterricht in der Schule ist zu einem Problem geworden, und dies nicht nur für Schüler und Lehrer, sondern auch für scheinbar Außenstehende.

Die Kritik ist vielfältig: Viele Schüler melden sich vom Religionsunterricht ab oder nehmen ihn nicht ernst; andere schätzen ihn. Eltern stützen ihn oder lassen ihn unbeachtet. Lehrer mühen sich mit ihm ab. Gesellschaftskritiker unterwandern ihn. Er wird mit Sozialkunde verwechselt, der Manipulation verdächtigt. Seine Wissenschaftlichkeit wird mitunter in Zweifel gezogen. Im Schulalltag bleiben für ihn zum Teil nur Randstunden.

Für die Kirche ist er ein Herzensanliegen, und er wird mit einer Fülle von Medien unterstützt. Religionsunterricht ist in besonderem Maße den Fragen und Zweifeln der Schüler zugewandt.

Ein Blick zurück auf den Religionsunterricht früherer Zeit läßt die neue Situation deutlich werden, zeigt aber auch, daß viele Probleme gar nicht so neu sind.

Aus der Missionsanweisung Mt 28, 18-20 („geht hinaus – macht zu Jüngern alle Völker – tauft sie und lehrt sie halten, was ich befohlen habe“) geht hervor, daß Christwerden primär Jüngerschaft ist, die einem entsprechenden Ruf folgt. Mit der Taufe wird man von Gott zum Christen gemacht. In enger Verbindung damit steht die fortdauernde Belehrung über das von Jesus Gebotene, also der Rückgriff auf die Wortüberlieferung.

Die Unterrichtung im Glauben, Katechese, wandte sich ursprünglich nur an Erwachsene. Die Zeit der Vorbereitung in den ersten nachchristlichen Jahrhunderten war nicht nur eine Unterrichts-, sondern auch eine Probezeit der Lebensverhältnisse. Es war nicht leicht, Christ zu werden! Unterweisungen erfolgten aber vielfach erst im Anschluß an den Empfang der Sakramente, dies um so mehr, als sich mit der Ausbreitung des Glaubens die Kindertaufe einbürgerte. Man sprach Kinder nicht durch einen besonderen Unterricht an, sie wurden durch Teilhaben am Familien- und Gemeindeleben in den Glauben eingeführt.

Auch das Mittelalter kannte keine Kinderkatechese. Man lernte zu Hause wenige richtige Gebete; aber bildliche Darstellungen, Mysterienspiele und viele Kirchenfeste mit ihrer Liturgie und ihrem Brauchtum schufen eine alles umfassende religiöse Atmosphäre. Soweit Kinder eine Schule besuchten, trafen sie überall auf religiöse Stoffe; weltliches Wissen und Glaubenswissen deckten sich. Es kann nicht verwundern, daß ein so sehr von außen bestimmter Glaube in der Krise der Reformation zerfiel. Glaubensgemeinschaft und Lebensgemeinschaft waren nicht mehr identisch. Erst im Laufe des 16. Jahrhunderts wurde Glaubensunterweisung für Kinder durch die Initiative der Reformatoren ein eigenes Schulfach; am Ende des Jahrhunderts nahm sie die Spitzenstellung ein. Daher hat das Fach – in der Sekundarstufe I – bis in unsere Tage auch den ersten Platz auf den Zeugnisformularen.

Martin Luther gab 1525 seinen „Katechismus“ heraus; auf katholischer Seite verfaßte Petrus Canisius S. J. drei Katechismen; auf einem davon basierte der Religionsunterricht für zwei Jahrhunderte.

Im Zeitalter der Aufklärung, zugleich mit dem Beginn der allgemeinen Schulpflicht, wurde Religionslehre ordentliches Schulfach. Damit erreichte die Glaubensunterweisung jeden Schüler; sie diente dem Bildungsganzen; das Fach wurde sachgerecht organisiert. Aber die feste Einrichtung als Schulfach hatte auch ihre Kehrseite: Eltern und Kirchengemeinde fühlten sich nicht mehr wie bisher für die Katechese verantwortlich; Lernbares und Wißbares des Glaubens überwogen die Verwirklichung des religiösen Wissens. Auch konnte die Obrigkeit leichter den Religionsunterricht für ihre Zwecke nutzen, und jeweilige Zeitströmungen gewannen Einfluß. Die Aufklärung wandte sich der Eigenheit des Kindes zu, und viele Pädagogen suchten seine Eigenwelt zu beachten. Es versteht sich von selbst, daß sich unterschiedliche Meinungen von Religionspädagogen dabei begegneten. Da wollten die einen mit sokratischer Methode zunächst die religiösen Begriffe im Kopf des Schülers hervorlocken; anderen hingegen schien dies wegen des Offenbarungsbegriffs unmöglich.

In dieser Zeit philanthropischer Bemühung um einen schülernahen Religionsunterricht führte man neben dem Katechismusunterricht die „Biblische Geschichte“ ein; Altes Testament und Neues Testament wurden als Bericht von der Geschichte Gottes mit den Menschen gelesen. Erfolglos blieben letztlich einige Versuche, Simultanschulen mit „allgemeinem Religionsunterricht“ einzuführen; immerhin traten namhafte Pädagogen für einen konfessionsfreien Religionsunterricht ein. Die Frage nach dem Verhältnis der Religionspädagogik zum Zeitgeist – Abkapselung oder Auslieferung – ist seitdem akut geblieben.

Ansätze, Glaubensgut zu vermitteln und zugleich Möglichkeiten der Schüler zu beachten, gingen im 19. Jahrhundert wieder verloren. Man versuchte, durch ein logisches System und geordneten Aufbau das Lehrgut der Kirche darzulegen. So erschienen mehrere neuscholastische Katechismusbearbeitungen, zuletzt (1925) der Deutsche Einheitskatechismus. Ziel dieser Fassungen war es, dem Schüler eine Waffe gegen die Angriffe einer säkularisierten Welt in die Hand zu geben.

Bereits um 1900 geriet diese Form des Religionsunterrichts in eine Krise. Die Entchristlichung der Bevölkerung – vor allem in den Großstädten – war nicht mehr zu übersehen. Der Religionsunterricht hatte seinen gesellschaftlichen Raum verloren. Infolgedessen wollten wiederum namhafte Pädagogen den konfessionellen Religionsunterricht in öffentlichen Schulen durch einen undogmatischen, religionskundlichen ersetzen, wiederum erfolglos. Kirchlich gesinnte Pädagogen mühten sich, mit textentwickelnder Methode, von der Anschauung zum Katechismustext hinzuführen und ihn dann erst zu erklären . . .

Die Weimarer Verfassung (1919) übertrug die Ordnung des Schulwesens allein dem Staat. Die leidige „geistliche Schulaufsicht“ wurde gänzlich abgeschafft (Art. 144); der Religionsunterricht blieb ordentliches Lehrfach; zur Erteilung war der Staat, nicht die Kirche, verpflichtet. Inhaltlich hatte sich der Unterricht nach den Grundsätzen der betreffenden Religionsgemeinschaft zu richten.

Hatte der Religionsunterricht an unserer Schule entsprechend den Stundentafeln der Richterschen Richtlinien von 1924 je Klasse 2 Wochenstunden zur Verfügung, erfuhr er zur NS-Zeit seine größte organisatorische Ohnmacht. Ab 1937 wurde der Religionsunterricht zurückgedrängt; die Kirche war auf ihre Möglichkeiten katechetischer Arbeit zurückgeworfen. Der Anstaltslehrplan des Gymnasium Petrinum für das Schuljahr 1937/38 weist das Fach Religionslehre nicht mehr aus; im Oktober waren noch „Richtlinien für die Auswertung der Rassenkunde im Religionsunterricht“ aufgestellt worden. Ab 1940 erhielten nur noch die Klassen 1-4 (Sexta bis Untertertia) Religionsunterricht. Freilich keimte bereits damals ein neuer Anfang: man konzentrierte sich auf wesentliche Inhalte der Glaubensvermittlung in einem kerygmatischen Religionsunterricht.

Erst bei der Genehmigung der Wiedereröffnung unserer Schule am 12. 12. 1945 trat Unterricht in Religion wieder voll in Erscheinung, freilich „insofern nicht andere Bücher als Bibel, Katechismus und Gebetbuch benutzt werden“.

Unter den Einflußfaktoren, die heute auf den Religionsunterricht einwirken, nehmen Staat und Kirche eine besondere Rolle ein. Das Bonner Grundgesetz räumt in Artikel 7 dem Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen – außer den bekenntnisfreien – die Stellung eines ordentlichen Lehrfaches ein; die eigentliche Verantwortung für den Lehrplan wird den Religionsgemeinschaften übertragen. Für die Einschätzung des Faches durch den Schüler ist von Belang, daß er, wenn er 14 Jahre alt ist, – auch gegen den Willen der Eltern – darüber bestimmen kann, ob er am Religionsunterricht teilnehmen will oder nicht. Da der Religionsunterricht der staatlichen Schulorganisation eingegliedert ist, hat er auch an bildungspolitischen und schulpädagogischen Entwicklungen teil.

Die Kirche ist um eine Glaubensbildung und Glaubensvertiefung ihrer Mitglieder bemüht, auch wenn die profanen Wissenschaftsbereiche sich längst verselbständigt haben und eine Führungsrolle beanspruchen. Religionsunterricht in der Schule ist eine Form, in der die Kirche ihren Dienst im Dasein für andere ausübt, auch indem Glaubenspositionen in Konkurrenz mit anderen Weltanschauungen und Zeitströmungen entfaltet werden.

Im Wandel begriffen scheint auch das Verhältnis der Eltern zum Religionsunterricht zu sein. Frühere Selbstverständlichkeit oder Gewohnheit oder entsprechendes Verhalten der Umwelt als Antrieb, Kinder zur Teilnahme am Religionsunterricht zu bewegen, schwinden vielfach dahin, sobald die Kinder ein bestimmtes Alter erreichen. Nur zu oft klappt das, was Eltern in dieser Hinsicht von ihren Kindern erwarten und was sie selbst praktizieren, auseinander. Oft ist es auch die beklommene Einsicht von Eltern, die interessiert den Religionsunterricht begleiten, ihren Kindern manches nicht mehr geben zu können, was sie an Glaubens- und Verhaltensvorstellung vermitteln möchten.

Wenn wir hier den Schüler im Religionsunterricht sehen, rückt besonders der Schüler der Sekundarstufe II ins Blickfeld. Unsere jungen Leute wehren sich gegen die Wertsetzungen einer rationalisierten Gesellschaft und wollen sich selbst bestimmen. Sie bejahen persönlich geprägte Frömmigkeit und berufen sich gern auf das Gefühl als Entscheidungsinstanz. Sie fragen nach dem Sinn von persönlichen Grunderfahrungen, und sie fragen den Religionslehrer. Viele unserer Schüler leben nicht mehr in einer Umwelt, die von einheitlichen Überzeugungen geprägt ist. Nur wenige Schüler der Sekundarstufe II identifizieren sich mit der Kirche; viel häufiger ist harte Kritik an ihrem Selbstverständnis und ihrer Geschichte. Zentrale Bereiche des christlichen Glaubens sind ihnen in ihrem Inhalt fragwürdig, sprachlich kaum noch verständlich.

Der Religionslehrer hat in der Sekundarstufe II eine Fülle schwieriger Aufgaben zu bewältigen. In seinem Unterricht muß bei der Verschiedenartigkeit der Vorkenntnisse der Schüler bei jedem Thema eine gemeinsame Basis geschaffen werden. Sein Unterricht muß so angelegt sein, daß alle Kursteilnehmer zu gemeinsamer Arbeit fähig werden. Nicht zuletzt hat er Leistungskontrollen auf der Grundlage seines Unterrichts zu erarbeiten, durchzuführen und zu korrigieren, wie dies früher bei einem zweistündigen, „nur“ mündlichen Fach nicht in dieser Intensität notwendig war.

Mit der Reform der gymnasialen Oberstufe ist das Fach Religionslehre neu gewertet worden. Es kann bei uns als Grundkurs belegt und in Nordrhein-Westfalen uneingeschränkt als 3. Fach der schriftlichen Abiturprüfung gewählt werden. Jeder Kurs steht in einem Sinnzusammenhang unter einem besonderen Thema. Der Religionsunterricht der Sekundarstufe II versucht, 5 theologische Bereiche für den Kursunterricht zu erschließen (vgl. Curriculum 11/II, S. 12). Die Inhalte der 5 theologischen Dimensionen – auf ihnen basiert unser Anstaltslehrplan – und ihre Umsetzung für den Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 11-13 sehen nach: W. Truwin (Hg.), Religion – Sekundarstufe II (Düsseldorf 1975) etwa folgendermaßen aus (gekürzt):

- I. Gott – Die theologische Dimension
Die gegenwärtige Krise bei der Frage nach Gott
Formen des neuzeitlichen Atheismus
Reden von Gott
Möglichkeiten der Erkenntnis und Erfahrung Gottes
Das Gottesbild der Weltreligionen
Der Gott der Bibel
- II. Jesus Christus – Die christologische Dimension
Der historische Jesus – der verkündete Jesus
Jesu Botschaft vom Gottesreich und die Erlösung von Mensch und Welt
Erlöst durch Jesus Christus
Auferstanden von den Toten
Deutungen in der Gegenwart
Das „Heil der Welt“, Jesus und andere Heilsbringer
- III. Kirche – Die ekklesiologische Dimension
Von der Gemeinschaftsbezogenheit des Glaubens
Unterschiedliche Deutungen der Kirche
Vom Selbstverständnis der katholischen Kirche
Gottesdienst und Sakramente
Kirche zwischen gestern und morgen
Die Kirche im Gespräch mit anderen Religionen
Kirche in Staat und Gesellschaft

IV. Zukunft – Die eschatologische Dimension
Die wesenhafte Zukunftsbezogenheit des Menschen und ihre besondere Akzentuierung in der technisierten Welt von heute
Bedeutung und Kritik utopischen Denkens
Zentrale Aussagen und Begriffe christlicher Eschatologie
Eschatologischer Vorbehalt – Gott als die absolute Zukunft des Menschen und der Menschheit
Hoffnung aus christlichem Glauben und Engagement des Christen in der Welt

V. Mensch – Die anthropologisch-ethische Dimension
Von der unreflektierten Erfahrung zur ausdrücklichen Frage nach dem Menschen
Der Mensch als Gegenstand von Wissenschaft und Philosophie, Mythos und Dichtung
Schöpfung oder Selbsterzeugung des Menschen?
Entfremdung und Aufhebung der Entfremdung
Muß der Mensch scheitern? –
Von menschlichen Grenzerfahrungen
Die Frage nach dem Sinn des Lebens
Ist der Mensch ein religiöses Wesen?
Grundstrukturen sittlichen Handelns
Ist Moral überflüssig – oder gar gefährlich?
Welche Moral ist die richtige?
Gibt es eine spezifisch christliche Moral?
Liebe – Kern jeder Moral?
Sittliche Problemfelder

Ziel jeden Religionsunterrichts ist es, den Schülern zu helfen, immer besser zu verstehen, was es heißt: „Veniat Regnum Tuum!“

(Zur Abfassung dieses Artikels wurden die Ausführungen der DIFF-Studienhefte V 1 und V 6 herangezogen.)

Beispiel eines Abiturthemas:

Texte:

1. Himmlers Posener Rede vor SS-Gruppenführern (4. 10. 1943).
(Aus: Hans Buchheim, Anatomie des SS-Staates, Freiburg 1965, S. 295)
2. Brief an die Galater 3, 26-28

Himmlers Posener Rede vor SS-Gruppenführern (4. 10. 1943)
Es ist grundfalsch, wenn wir unsere ganze harmlose Seele mit Gemüt, wenn wir unsere Gutmütigkeit, unseren Idealismus in fremde Völker hineinragen. Das gilt, angefangen von Herder, der die „Stimmen der Völker“ wohl in einer besoffenen Stunde geschrieben hat und uns, den Nachkommen,

damit so maßloses Leid und Elend gebracht hat. Das gilt, angefangen bei den Tschechen und Slowenen, denen wir ja ihr Nationalgefühl gebracht haben. Sie selber waren dazu gar nicht fähig, sondern wir haben das für sie erfunden.

Ein Grundsatz muß für den SS-Mann absolut gelten: ehrlich, anständig, treu und kameradschaftlich haben wir zu Angehörigen unseres eigenen Blutes zu sein und zu sonst niemandem. Wie es den Russen geht, wie es den Tschechen geht, ist mir total gleichgültig. Das, was in den Völkern an gutem Blut unserer Art vorhanden ist, werden wir uns holen, indem wir ihnen, wenn notwendig, die Kinder rauben und sie bei uns großziehen. Ob die anderen Völker im Wohlstand leben oder ob sie verrecken vor Hunger, das interessiert mich nur soweit, als wir sie als Sklaven für unsere Kultur brauchen, anders interessiert mich das nicht. Ob bei dem Bau eines Panzergrabens 10000 russische Weiber an Entkräftung umfallen oder nicht, interessiert mich nur insoweit, als der Panzergraben für Deutschland fertig wird. Wir werden niemals roh und herzlos sein, wo es nicht sein muß; das ist klar. Wir Deutsche, die wir als einzige auf der Welt eine anständige Einstellung zum Tier haben, werden ja auch zu diesen Menschentieren eine anständige Einstellung einnehmen, aber es ist ein Verbrechen gegen unser eigenes Blut, uns um sie Sorge zu machen und ihnen Ideale zu bringen, damit unsere Söhne und Enkel es noch schwerer haben mit ihnen. Wenn mir einer kommt und sagt: „Ich kann mit den Kindern oder den Frauen den Panzergraben nicht bauen. Das ist unmenschlich, denn dann sterben die daran“, – dann muß ich sagen: „Du bist ein Mörder an deinem eigenen Blut, denn, wenn der Panzergraben nicht gebaut wird, dann sterben deutsche Soldaten, und das sind Söhne deutscher Mütter. Das ist unser Blut.“ Das ist das, was ich dieser SS einimpfen möchte und – wie ich glaube – eingepflicht habe, als eines der heiligsten Gesetze der Zukunft: Unsere Sorge, unsere Pflicht ist unser Volk und unser Blut; dafür haben wir zu sorgen und zu denken, zu arbeiten und zu kämpfen, und für nichts anderes. Alles andere kann uns gleichgültig sein. Ich wünsche, daß die SS mit dieser Einstellung dem Problem aller fremden, nicht germanischen Völker gegenübertritt, vor allem den Russen. Alles andere ist Seifenschaum, ist Betrug an unserem eigenen Volk und ist ein Hemmnis zu einer früheren Gewinnung des Krieges.

Galater 3, 26-28:

26 Ihr seid also alle Kinder Gottes durch den Glauben in Christus Jesus.

27 Denn ihr alle, die ihr auf Christus getauft seid, habt Christus angezogen.

28 Da gibt es nicht mehr Juden und Griechen, Sklaven und Freie, Mann und Weib. Denn ihr alle seid einer in Christus Jesus.

Aufgabe:

1. Verdeutlichen Sie die Einschätzung und Stellung von Mensch und Gesellschaft im SS-Staat und im Reich Gottes.
2. Zeigen Sie auf, welche Ausgangsposition und Zukunftsverheißung Sie in den Texten erkennen. Begründen Sie daraus die jeweilige Konsequenz des eingeschlagenen Weges in die Zukunft.
3. Geben Sie an, welche Kriterien Ihnen wichtig und wirksam erscheinen zur Kritik totalitärer, inhumaner Systeme.

Es wird erwartet, daß die Schüler die unterschiedlichen Positionen erkennen und verdeutlichen und sie begreifen als Konsequenzen verschiedener Grundlegungen in den Systemen. Die daraus sich ergebenden Zukunftsentwürfe sind zu entwickeln mit Hilfe der Kategorien: negative „Utopie“ und das präsentisch-futurische Leben im Reich Gottes. Die Lösung der Aufgabe 3 wird erwartet aus den Kriterien der Reich-Gottes-Botschaft.



Evangelische Religion in der Diaspora?

von Wolfgang Rohde

Der Begriff „Diaspora“, vom israelitischen „niddah“, aber auch vom griechischen διασπείρειν abgeleitet, meint im Neuen Testament ursprünglich die Zerstreuung der Christen außerhalb der jerusalemischen Urgemeinde und bezeichnete später im allgemeinen Sprachgebrauch jene religiösen Gruppen, die „zerstreut“ als Minderheit innerhalb einer größeren andersartigen Gemeinschaft leben.

Vielleicht bildet auch das Petrinum im Hinblick auf das Fach „Evangelische Religion“ eine kleine „Diaspora“, ohne dabei jedoch die vielen negativen Assoziationen des Begriffes einzuschließen. Das Petrinum war und ist auch heute noch eine Schule des katholischen Bürgertums, was sich schon statistisch aus der zahlenmäßigen Relation der evangelischen zu den katholischen Schülern ablesen läßt. In den frühen Jahren der Schule zwischen 1829 und 1843 gibt es beispielsweise zeitweilig keinen evangelischen Schüler (etwa von 1836-1838), im Jahre 1856 sind bei einer Gesamtzahl von 146 Schülern nur 2,05 % (=3) davon evangelisch, von 1904-1929 ist eine leicht ansteigende Zahl evangelischer Schüler festzustellen (von 15,1 % im Jahre 1904 bis etwa 21,5 % im Jahre 1929). Eine rückläufige Tendenz in bezug auf die evangelische Schülerzahl kann von 1930/31 (20,6 %) bis 1941/42 (9,7 %) beobachtet werden; niemals übersteigt jedoch der prozentuale Anteil der evangelischen Schüler zur Gesamtzahl die Rate von etwa 26 % (1960/61). Derzeitig beherbergt unsere Schule 119 evangelische Schüler bei insgesamt 541 (etwa 22 %).

Auch die evangelischen Religionslehrer an unserer Schule waren nicht „einheimische“ sondern in gewisser Weise „Fremdarbeiter“. Neben Pastoren, die nebenamtlich am Petrinum Religion lehrten, gab es Religionsphilologen wie etwa Kurt Lohmann oder Dr. Georg Pape, die zwar am Petrinum unterrichteten, jedoch eine Planstelle an der damaligen Oberrealschule, dem heutigen Hittorf-Gymnasium, innehatten. Auch Pastor Werner Schneider, der bis 1977 Religionslehrer an unserer Schule war, hatte seine Planstelle bis 1971 am Hittorf-Gymnasium und erst ab dann am Petrinum. Ist das Petrinum also ein Schlachtfeld en miniature für religiöse Auseinandersetzungen, ein Abbild des schon lange währenden religiösen Schismas, oder werden gar Latein- oder Mathematikarbeiten nach einem ausgeklügelten konfessionsbedingten Punktesystem zensiert? Mit Sicherheit nicht! Zwar ist es bedauerlich, daß die Schüler beim Fach Religion die konfessionelle Trennung schon rein formal (anderer Lehrer, anderer Klassenraum) nachvollziehen müs-

sen und daß der Religionsunterricht bei einer stärker werdenden Annäherung der beiden Kirchen immer noch zweizügig erteilt wird, doch kann von einer bewußten Benachteiligung bestimmter Schülergruppen aufgrund des religiösen Bekenntnisses am Petrinum keine Rede sein. Vielleicht hat in früherer Zeit bei der sicherlich vorhandenen Intoleranz gegenüber anderen Konfessionen die humanistische Tradition der Schule die „harmonia Petrini“ aufrechterhalten, vielleicht schafft auch das Nachlassen des Einflusses christlicher Traditionen in der heutigen Zeit eine Atmosphäre der inneren Gelassenheit konfessionellen Problemen gegenüber. Eine Analyse dieses Sachzusammenhanges würde hier zu weit führen, die im Titel gestellte Frage kann allerdings im Hinblick auf das Verhältnis von Schülern, Lehrern und Eltern untereinander eindeutig verneint werden.

Doch das Problem der „Zerstreuung“ kann nun nicht nur auf den Bereich von Interaktionsprozessen im Unterrichtsablauf bezogen werden, sondern stellt sich noch dringender für den Bereich der Lerninhalte. Ist das, was heute vielfach in evangelischer Religion gelehrt wird, überhaupt noch Religionsunterricht; können Themenkreise wie „Drogen“, „Sexualethik“, „Gewalt in Politik und Gesellschaft“ nicht genauso gut oder viel besser in „Politik“ oder im Sachkundeunterricht behandelt werden? Schafft eine problemorientierte Konzeption von Religionsunterricht das „Proprium“, das Eigentliche des Religionsunterrichts, nicht ab? Schließlich – so die vielfache Elternmeinung – soll der Religionsunterricht sich an die Lehren der Kirche halten, über Religion informieren, christliche Lebensweise und christlichen Glauben vertiefen, biblisches Zeugnis geben. Sexualethik beispielsweise gehöre nun einmal in die Familienerziehung, Wissen um Sexualität erziehe sich sowieso von selbst und sei etwas „Natürliches“, eine Diskussion über Terrorismus könne sogar etwas mit Politik, vielleicht sogar mit kommunistischer, zu tun haben.

In diesem Kontext muß nun die Frage gestellt werden, worin die Ziele des Religionsunterrichts bestehen und woran es eigentlich liegt, daß gerade der Religionsunterricht in unserer Zeit so starke Legitimationsprobleme hat.

Das Curriculum der gymnasialen Oberstufe für das Fach „Evangelische Religion“ gibt in 2.1.0.-2.1.3. folgende Globalziele an: „Der Religionsunterricht ermöglicht dem Schüler die Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben sowie anderen Religionen . . . im Blick auf seine persönliche Existenz und die gesellschaftlichen Gegebenheiten, Ansprüche und Erfordernisse. Der Schüler soll befähigt werden . . . diese Positionen . . . zu verstehen, . . . die in ihnen enthaltenen Identifikationsangebote wahrzunehmen und . . . ver-

antwortlich zu handeln.“ (Die Globalziele für die Sekundarstufe I sind ähnlich formuliert und brauchen deshalb nicht mehr zitiert zu werden.)

Folgt man diesen Lernzielen, so sind auch alle diejenigen Themen legitimiert, in denen es um einen doppelten miteinander konvergierenden Bezug zur Problematik des Schülers und theologischen Grundaussagen geht, z. B. „Gewalt oder Frieden“, „Probleme der Freiheit“, „Sexualität und Liebe“. In der von Nipkow entworfenen Konzeption des „problemorientierten Unterrichts“ steht nicht das Vorkommen biblischer Texte und ihrer Auslegung im Vordergrund, sondern die theologische Bedeutung einer Problematik. Überdies soll der Schüler sein eigenes Wertsystem mit den im Unterricht angebotenen Wertvorstellungen vergleichen und gegebenenfalls ändern. Hier kann von einer sogenannten „Werte-Sozialisation“ gesprochen werden.

Das oben zitierte Globalziel des Religionsunterrichts läßt sich methodisch auch im Bezug zur biblischen Tradition realisieren, d. h. eine Problematik wird in direkter oder indirekter Anlehnung an einen Bibeltext aufgeworfen und entwickelt. Diese Konzeption wird „biblisch-hermeneutischer Unterricht“ genannt und entspricht einer eher traditionellen Weise der Unterrichtsgestaltung.

Die theoretische Konzeptualisierung des Religionsunterrichts kann aber an einer Wirklichkeit nicht vorbei: Das Fach Religion hat an gesellschaftlicher Anerkennung verloren, was wiederum in direktem Zusammenhang mit dem Zustand der kirchlich-christlichen Religion in unserer Gesellschaft steht. Dieser ist im wesentlichen durch zwei Charakteristika geprägt:

1. Die abendländische Geschichte des Christentums hat zu einem Absolutheitsanspruch und -verständnis des christlichen Glaubens in Europa geführt. Was nicht christlich ist, hat nichts mit Religion zu tun.
2. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, daß die christliche Religion eine Religion ohne Lebenspraxis ist. Ihre Lehren und Ansichten werden zwar von den meisten Bürgern als weltanschaulicher Überbau akzeptiert und an die Nachkommenschaft weitergegeben, die persönliche wie gesellschaftliche Gestaltung erfolgt allerdings nach dem Prinzip der Nützlichkeit und des Ellenbogengebrauchs.

So wird faktisch nach einer Nützlichkeitsethik gelebt und gleichzeitig die christliche Predigt von der opfernden Liebe Jesu zu Weihnachten als sentimentale ideologische Überhöhung benutzt. Dieser Mangel an christlichem Lebensvollzug, das kaum praktizierte und von vielen als „Ethik der Pleite“ verworfene Gebot der Nächstenliebe offenbaren ein

Verhältnis von Religion und gesellschaftlicher Praxis, das gerade in der christlichen Religion besonders stark ist und keine so prägnanten Parallelen in anderen Religionen hat.

Wenn der Religionsunterricht diesen Widerspruch nicht ständig thematisieren kann und auch den politischen Bereich erschließt, wird er nichts beitragen zu einer im positiven Sinne „christlichen“ Erneuerung gesellschaftlicher und politischer Praxis und bleibt im Hinblick auf das gesellschaftliche Umfeld in jener Diaspora, in die er bis heute gedrängt wurde und sich vielfach selbst hineingebracht hat.

Zum Abschluß soll noch eins der zum letzten Abiturtermin gestellten Themen vorgestellt werden:

Aus dem „Spiegel“-Essay Wegerklärungen, Beschwichtigen und Abwiegeln von Gerhard Mauz über den Massenselbstmord von Guayana. (Der Spiegel 48/78, S. 158 f.)

... In Jonestown sind gleich fast 800 Leichen auf einen Streich störend und erschreckend angefallen. So viele Austritte aus der „Menschheit e.V.“ binnen einer knappen Stunde und noch dazu im Kollektiv sind unannehmbar. Das beansprucht nun wirklich die Aufmerksamkeit. Es kann nicht hingenommen werden, daß fast 800 Vereinsmitglieder freiwillig ausgeschieden sein sollen.

Und so ist denn vom „erzwungenen“ Tod in Guayana die Rede und sogar von etwas völlig Neuem, Überraschendem, vom „erzwungenen Massenmord“ nämlich, nicht etwa vom „erzwungenen Massenselbstmord“. Doch der Umstand, daß einige der Toten erschossen oder erstochen gefunden wurden, daß andere offenbar genötigt worden sind, das Gift zu trinken ... reicht dann doch nicht aus, den Massenselbstmord als nicht mehr als einen Nebelstreif, als das Resultat von Zwang einzuordnen und abzulegen.

Allzu viele starben in Jonestown, ohne daß sie gezwungen werden mußten. Darum bedarf es stärkeren Trostes – des Trostes der These, die Toten seien einem Verbrecher zum Opfer gefallen, der sie ihres Willens beraubt hatte.

Ein Krimineller muß her, ein Psychopath, ein von „Krebsangst und Sexgier“ – stärker läßt sich dieser Tage das Teufliche nicht inkarnieren – Besessener, ein Terrorist der Seelen, ein „Todesvater mit der sanften Stimme“, ein Gehirnwäscher mit dem Charisma, das die Hölle ihren Propheten verleiht. Hat man erst einmal diesen Kriminellen, den Ausbund, die Ausgeburd, die fast 800 Tote verlangen, so sind die Toten betrogen und überwältigt worden, so waren sie willenlos: so sind sie nur noch Opfer eines Verbrechers. Und von diesem Verbrecher aus ist man dann auch schon bei den Klagen und Fragen, die das Wegerklären, Beschwichtigen und Abwiegeln vollenden und krönen, beim Klagen über die und

beim Fragen nach den Schuldigen . . . Kriminalisierung ist ein Allheilmittel. Sie verwandelt die Ergebnisse von Zuständen in Tatbestände. Sie schreibt Personen, was in und durch Personen nur sichtbar wurde . . . Kriminalisierung lenkt die Aufmerksamkeit ab von der Krankheit auf das Symptom der Krankheit . . . Die Verleugnungsarbeit hinsichtlich der fast 800 Toten von Jonestown ist schon weit gediehen. Das ist nicht erstaunlich. Die Tatsache, daß die Mehrheit dieser fast 800 Menschen unsere beste aller Welten verließ, ohne dazu gezwungen worden zu sein, stellt einen kapitalen Angriff dar . . .

Gehirnwäsche, Auslöschung des personalen Ichs? Das setzt voraus, daß ein Ich vorhanden ist, das ausgelöscht werden kann. . . Es ist wichtig, das genau zu fassen, was leichtthin als Gehirnwäsche gilt. Denn aus der genauen, korrigierenden Beschreibung ergeben sich zwingend weitere Korrekturen. Der sogenannte Verführer ist auch die Produktion eines Vakuums, eines erlittenen Mangels, einer dumpf doch quälend empfundenen Leere. Er schwingt sich nicht einfach über Menschen auf und bemächtigt sich betrügerisch und räuberisch ihrer, so daß sie ihm folgen müssen. Wer sich ihm schließlich unterwirft hat zuvor geholfen, ihn zu produzieren . . .

Die Zahl derer, die Ersatz für die ihnen fehlende Identität brauchen, nimmt zu. Noch meint man, sich mit ihnen nur dort befassen zu müssen, wo ihr Unglück lästig oder gefährlich wird; dort also, wo sie nicht mehr damit auskommen, nur für sich allein unglücklich zu sein; dort, wo sie ihr Unglück anderen zufügen . . . Die Krankheit dahinter, der Zustand einer Welt, die vorgibt, jedem die gleiche Chance einzuräumen, die jedoch in Wahrheit immer mehr Menschen das verweigert oder unzugänglich macht, was zu einer Identität, zu einem Ich führen könnte – dieser Krankheit gilt die von den Mitscherlichs formulierte „Verleugnungsarbeit“, die sich „gleichermaßen auf die Anlässe für Schuld, Trauer und Scham“ erstreckt . . .

Die Gruppe, deren Ängste Jim Jones bündelte und artikulierte, stand allen offen, auch denen, „die keine Zukunft mehr haben“. Es wächst die Zahl der Menschen, die sich ausgestoßen und geächtet fühlen müssen. Ihr Bedürfnis, geführt zu werden, schafft Führer, denen die Ängste der Führungsbedürftigen den Weg vorschreiben. Der Lebensraum selbst des leidlich „normalen“ Einzelnen in der Masse ist beklemmend klein geworden . . . Da sind die biographisch Verkrüppelten, die Deklassierten chancenlos . . .

Eines Tages finden sie etwas Besseres als den Tod tatsächlich nirgendwo mehr.

Aufgaben:

1. Geben Sie den Hauptgedanken des Textes wieder und stellen Sie dabei besonders heraus, worin Mauz die Ursachen für die Ereignisse in Jonestown sieht.
2. Lassen sich einige der von Mauz gegebenen Begründungszusammenhänge auch auf Entstehung, Organisation und Denkmodelle anderer Sekten übertragen? (Geben Sie Beispiele für Ihre Überlegungen.)
3. Nehmen Sie kritisch zu den Thesen des Verfassers Stellung.
4. Welche Chancen haben Ihrer Ansicht nach die Kirchen, der Sektenproblematik Herr zu werden?

Folgende Erwartungen werden etwa zur Lösung der Abituraufgabe gestellt: Der Schüler soll zunächst einmal die Hauptgedanken des Textes unter Berücksichtigung der sozialen Ursachen des Sektenproblems wiedergeben. Weiterhin wird ein Vergleich der Organisation der Volkstempelsekte mit der Organisationsform anderer Sekten (z. B. Zeugen Jehovas, Jugendsekten wie die „Kinder Gottes“ oder die Mun-Sekte) erwartet, wobei besonders auf die streng hierarchische Struktur von Sekten und die faschistisch zu nennenden Denkmodelle eingegangen werden soll. Schließlich erfolgt eine kritische Stellungnahme zu den Thesen des Verfassers im Hinblick auf die soziale Komponente des Sektenproblems. Hierbei soll auch das Bemühen der Kirchen um Aufklärung über die Praktiken von Sekten erörtert werden.



Stellenwert des Sports in Gesellschaft und Schule

von Peter Kaschel

1. Der Sport als Selbstzweck
2. Die verschiedenen Funktionen des Sports und seine gesellschaftspolitische Bedeutung
3. Bemühungen um die tägliche Turnstunde
4. Der Sportunterricht am Gymnasium Petrinum
5. Sport im Abitur
6. Zusammenfassung und Ausblick

1. Der Sport als Selbstzweck

Um einen Überblick über den Schulsport im allgemeinen, über den Sportunterricht am Gymnasium Petrinum im speziellen zu geben, halte ich einige Vorüberlegungen, die den Gesamtkomplex des Sports beinhalten, für sinnvoll.

Die Geschichte des Sports geht einher mit der Geschichte der Menschheit, so daß ein Ursprung des Phänomens Sport zeitlich kaum fixierbar ist. Es ist anzunehmen, daß Sport in den historischen Anfängen vornehmlich um seiner selbst willen – aus Freude an der Bewegung – betrieben wurde, sei es beispielsweise in Form verschiedener Laufdisziplinen oder in Primitivformen von Ballspielen. Jahrhundertlang blieb das Sportwesen weitgehend unorganisiert. Erst im 18. Jahrhundert versuchte der Pädagoge Basedow (1723-1790), jedwedes Sporttreiben zu systematisieren. Seine Idee, Sport in den Bereich der Schule zu integrieren, stieß zunächst auf Unverständnis und Ablehnung, wurde jedoch von seinem Schüler Simon, den man zu Recht als den ersten deutschen Turnlehrer bezeichnen darf, verwirklicht. Tatkräftige Unterstützung erhielt Simon durch namhafte Ärzte, die in sportlicher Betätigung mehr als bloßen Selbstzweck erkannt hatten. – Der Sozialpädagoge Salzmann (1744-1811), dessen oberstes Gebot Sporttreiben aus Freude am Sport war, führte das Werk Simons fort. Sein Erbe wiederum trat ein Mann an, der als bedeutendster Vertreter des Philanthropismus gilt: Johann C. F. Guthsmuths (1759-1839). Sportler „mit Leib und Seele“, war er gleichzeitig Wegbereiter der schulischen Leibeserziehung.

Noch größeren Aufschwung als unter Guthsmuths und seinen Vorgängern erlebte das deutsche Turnwesen unter Friedrich Jahn (1778-1852), dessen einsatzfreudiges, aufopferndes Schaffen unbestreitbar ist, dessen Motive, Freude am Sport zu wecken und den Körper gesund zu erhalten, jedoch um einen wesentlichen Aspekt erweitert wurden: vaterländische Gesinnung. Er betrachtete den Sport auch

unter dem Gesichtspunkt, „*wehrhafte Männlichkeit, ... ein alles Fremde ablehnendes Volkstum, ein einziges, von Fremdherrschaft befreites deutsches Vaterland*“ (Friedrich Eppensteiner, *Der Sport*, München 1964, S. 37) zu entwickeln. Mit diesem neu entstandenen Gedankengut ging der Selbstzweck – zumindest teilweise – verloren.

2. Die verschiedenen Funktionen des Sports und seine gesellschaftspolitische Bedeutung

Sport beschränkte und beschränkt sich nicht nur auf Körperertüchtigung um der Gesundheit willen, auf Freude an Spiel und Bewegung. Unter anderem waren es naheliegende rationale Gründe, die den Menschen bewogen, den Körper zu trainieren. So konnte der Jäger – vor Erfindung des Schießpulvers – das von ihm verfolgte Wild oft nur unter höchstem körperlichen Einsatz erlegen, wobei er zweifellos entsprechender Konstitution und Kondition bedurfte. Das Wort „Leistung“, ein auch im Sport relevanter Begriff, entstammt der gotischen Jägersprache.

Schon in der Antike wurde der Sport entfremdet, diente er nicht nur ausschließlich dem Selbstzweck, sondern verfolgte u. a. vormilitärische Intentionen. Man denke an den antiken griechischen Pentathlon, den aus Lauf, Hoch-, Tief- oder Weitsprung, Speer- und Diskuswurf sowie Ringen bestehenden Fünfkampf, der seine Nachfolge im heutigen Olympischen Fünfkampf – Reiten, Fechten, Schießen, Schwimmen, Lauf – oder im Biathlon gefunden hat.

Die Devise „*Nicht Sieg, sondern Teilnahme ist wichtig!*“ wurde bereits, als sie in der Antike kreiert wurde, ad absurdum geführt insofern, als olympischen Wettkampfsiegern ein bis an ihr Lebensende sorgloses Dasein, gehobener sozialer Stand und soziales Prestige gesichert waren.

Während des Nationalsozialismus machte sich die starke Infiltration parteipolitischen Denkens in der „KdF-Bewegung“ – initiiert durch die „Deutsche Arbeitsfront“ – bemerkbar.

„*Die militärische Verwertung des Sports, die Affinität von sportlichen und soldatischen Tugenden und die daraus resultierende Wechselwirkung zwischen beiden Bereichen prägt die Geschichte der Leibesübungen.*“ (Böhme/Gadow/Güldenpfennig/Jensen/Pfister, *Sport im Spätkapitalismus*, Frankfurt am Main 1971, S. 123.)

Sport – sofern nicht um seiner selbst willen betrieben – und Ideologie sind seit jeher eng verklammert. Den „wertfreien“ Sport, wie ihn Guthsmuths ins Leben zu rufen versucht hatte, gibt es kaum noch. – Ernsthaftige Versuche der größten Sport-Dachorganisation der Welt, des Deutschen Sportbundes (DSB), zumindest den Breitensport zu „entideolo-

gisieren“, waren und sind teilweise erfolgreich; man denke an den „Goldenen Plan“ (Sportübungsstättenbau), den „Zweiten Weg“ (Sport für nicht vereinszugehörige Menschen innerhalb von Sportvereinen!) und die „Trimm-Dich-Aktion“. Diese drei Initiativen des DSB kommen allen Menschen zugute.

Um die Komplexität des Phänomens Sport transparent zu machen, erachtete ich – wie bereits eingangs erwähnt – diese Überlegungen als notwendig und relevant für Gedanken zur Problematik des Schulsports im allgemeinen, des Sports an unserem Gymnasium im speziellen.

3. Bemühungen um die tägliche Turnstunde

Der Kampf um die tägliche Turnstunde währt so lange, wie es regulären Sportunterricht an der Schule gibt. Guthmuths hatte die Notwendigkeit schulischer Leibeserziehung erkannt, Spieß, Turnpädagoge des vorigen Jahrhunderts, hatte sich für sie eingesetzt (seiner damals revolutionären Ansicht nach sollten auch Mädchen am Turnen teilnehmen!); Kaiser Wilhelm II. äußerte sich positiv zur Einführung der täglichen Sportstunde, ohne indessen den Gedanken realisiert haben zu können. Nachdem gegen Ende des Ersten Weltkriegs der Turnunterricht nahezu völlig eingestellt worden war, ergriff der „Deutsche Reichsausschuß für Leibesübungen“ die Initiative und stellte präzise Forderungen (sie wurden abgelehnt): „... jeder Schüler und jede Schülerin muß jeden Tag eine Stunde körperlicher Übungen zu den vielen Stunden geistiger Schulung als Gegengewicht haben.“ (Carl Diem, Wesen und Lehre des Sports, Berlin 1964, S. 128.)

Lediglich in der Zeit des Nationalsozialismus gedieh – verständlicherweise – der Schulsport, um danach wieder in den Dornröschenschlaf zu verfallen.

Vorerst wird die tägliche Sportstunde ein Wunschtraum bleiben, nicht zuletzt, weil über den Stellenwert des Faches Sport Uneinigkeit herrscht. Darüber hinaus – und das beeinflusst den Schulsport negativ – sind fundamentale didaktische und methodische Konzeptionen „unausgegoren“, diverse curriculare Überlegungen teilweise illusionär, vielerlei Bewertungskriterien fragwürdig, verschiedene Unterrichtsinhalte (wegen Platzmangel!) nicht realisierbar, ganz abgesehen von „der völlig ungelösten Problematik der Lehrerfortbildung.“ (Heinz Lutter, Schulsport – pädagogisch-methodische Aspekte, Donauwörth 1977, S. 19.)

1960 wurden an den Schulen – so eine Untersuchung des Arbeitskreises für Erziehungsfragen des Deutschen Sportbeirates – durchschnittlich zwei bis zweieinhalb Turnstun-

den wöchentlich erteilt. Wesentlich gebessert hat sich dieser Zustand nicht.

So gilt – von rühmlichen Ausnahmen abgesehen – weitgehend noch, was Scherer vor etwa zehn Jahren sagte: „Der Schulsport in der Bundesrepublik ist ... Stück- und Flickwerk geblieben und eines hochentwickelten Staates fast unwürdig. An allen Ecken und Enden fehlt es an Sportstätten und Sportlehrern, weil man jahrelang versäumt hat, die Leibeserziehung geistig aufzuwerten.“ (Karl Adolf Scherer, Sport, Bremen 1967, S. 61.)

Trotz konkreter Vorschläge des DSB und Richtlinien, Reformgedanken, Denkanstößen der Kultusministerkonferenz stagnieren die Bemühungen um eine Verbesserung des Schulsports weitgehend, so daß die folgende lapidare Feststellung nur schwer zu widerlegen ist: Der deutsche Schulsport befindet sich seit ca. 150 Jahren in einem Krisenzustand!

4. Der Sportunterricht am Gymnasium Petrinum

Im Bereich der Sekundarstufe I werden zwei, beziehungsweise drei Wochenstunden Sport erteilt. Durch die seit Jahren hohen Klassenfrequenzen wird gezieltes Lernen erschwert, ist individuelle Betreuung Einzelner fast unmöglich. Die Gefahr der Unter-, respektive Überforderung ist latent vorhanden. Dieses Problem erwächst dem Petrinum allerdings nur in den unteren Klassen aus Stundenplan- und Raumschwierigkeiten, die zum Zusammenschluß von Parallelklassen zwingen. Die Klassen 9 und 10 besitzen relativ kleine Frequenzen und ermöglichen bei dreistündigem Unterricht eine intensive Betreuung, die sich auch auf den außerschulischen Wettkampfsport auswirkt.

Seit dem Schuljahr 1972/73 wählen im Rahmen der reformierten Oberstufe die Schüler der Sekundarstufe II aus dem Angebot ihrer Schule eine Individual- und eine Mannschaftssportart, wodurch ihnen, den Schülern, bereits eine gewisse Freiheit genommen ist. Hinzu kommt, daß die Wahlmöglichkeiten abhängig sind vom Raum und vom Lehrerangebot der Schule – speziell ersterer ist gerade in diesen Jahren äußerst beschränkt vorhanden.

Geknüpfte Freundschaften – und das sollte nicht übersehen werden – veranlassen Schüler nicht selten, Sportarten so zu wählen, daß keine Trennung entsteht. Da gerade in dieser Altersstufe Freundschaften sich gründen, die oft ein Leben lang Bestand haben, auf Grund der Differenzierung jene Verbindungen jedoch kaum zustande kommen, geht der Oberstufensport zumindest in dieser Hinsicht am „Menschsein“ vorbei. Während der zwei wöchentlichen Sportstun-

den ist die oft zitierte und beschworene Begegnung junger Menschen, die gerade in dieser Altersstufe so wichtig wäre, kaum möglich. Die Tatsache, daß sich viele Schüler nicht einmal namentlich kennen, kann sowohl für diese als auch für den Unterrichtenden deprimierend sein.

Wie in anderen Fächern des Kurssystems treten Freundschaften, soziales Verhalten, manchmal gar Interesse an dem Fach zurück zugunsten des „Punktesammelns“ um jeden Preis.

Die in bezug auf Räumlichkeiten ohnehin nicht optimale Situation unseres Gymnasiums (z. B. Halle zu niedrig für das Volleyballspiel, viel zu klein für das Handballspiel (zumindest hinsichtlich der Erlernung taktischer Züge)) ist nunmehr prekär geworden dadurch, daß es wegen Bauarbeiten nicht mehr über den einstigen – wenn auch kleinen – Sportplatz verfügt. Das Erlernen leichtathletischer Disziplinen ist naturgemäß nur in begrenztem Umfang in der Halle möglich; die Sportanlage „Viktoria-Kampfbahn“ wird über kurz oder lang einem Bauprojekt zum Opfer fallen, so daß uns nur das relativ entfernt liegende Stadion Hohenhorst als Trainingsstätte verbleibt. – Das Ausweichen in andere Schul-Sportstätten ist bereits „Tradition“.

Die Aussicht auf eine größere, moderne Sporthalle stellt keinen Trost dar für Schüler, die in zwei, drei Jahren ihr Abitur absolvieren werden.

5. Sport im Abitur

Trotz dieser Schwierigkeiten wählten einige Primaner Sport als 4. Abiturfach. Die Prüfung in Sport als 4. Abiturfach umfaßt die praktische Prüfung in den beiden Prüfungssportarten und den „mündlichen Prüfungsanteil in der spezifischen Theorie dieser beiden Sportarten von in der Regel 20 Minuten Dauer“ ohne Vorbereitung. Die Anerkennung als gleichwertiges Abiturfach zwingt das Fach Sport, „*sich formalen Zwängen zu unterwerfen: die Festschreibung des Prüfungstermins für beide Sportarten auf das Frühjahr trägt den fachimmanenten Gegebenheiten keine Rechnung*“ (Protokoll der Jahrestagung der Sportlehrer an den Gymnasien, 1978).

In einer mündlichen Prüfung im Fach Sport ist 1978 einem Abiturienten folgender Fragenkatalog gestellt worden, der hier als ein Beispiel für die Prüfungsanforderungen dienen soll:

Sportarten: Volleyball und Schwimmen

1. Regelkunde und Wettkampfbestimmungen

- Begriffsbestimmung und Funktionsdarlegung der Auszeit
- Sinn der Rotationsordnung

2. Technische Grundlagen

- Erläuterung der Begriffe Zug-, Druck- und Schwungphase
- Beschreibung der Gesamtkoordinaten der Kraulschwimmtechnik unter Einbeziehung der Atmung

3. Taktische Grundlagen

- Nennung und Begründung verschiedener sinnvoller Angriffsspielzüge

4. Physische Grundlagen

- Vergleich zwischen Brust- und Kraulschwimmen hinsichtlich der Bewegungsimpulse.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Für die Zukunft besteht trotz der Fülle kritischer Reflexionen nicht unbedingt Anlaß zum Pessimismus. – Der in letzter Zeit sprunghaft angestiegene Sportübungsstättenbau, eine allmählich offenbar gezielt einsetzende Curriculumforschung, die u. a. neueste methodische Erkenntnisse zu vereinheitlichen bestrebt ist, kann uns (etwas) hoffnungsvoll in die Zukunft blicken lassen.

. . . und dennoch: Als nicht zu widerlegendes Negativum bleiben die wenigen Wochenstunden Sport bestehen. Was alles könnte der Sportunterricht bieten, würde er häufiger betrieben werden?! Den eigenen Körper kennen- und beherrschen lernen; Bewegungsformen, die ähnlich der Sprache Aussagekraft haben, zu finden versuchen: Atemtechniken, die der Entspannung und/oder der Konzentration dienen, einstudieren; rhythmische Bewegungsabläufe nachvollziehen können, um sich der Ästhetik von Musik und Tanz bewußt zu werden!

Auch die stark vernachlässigte, meines Erachtens jedoch äußerst wichtige Sporttheorie wäre im Rahmen eines erweiterten Sportunterrichts wesentlicher Bestandteil wie das Erlernen biomechanischer Vorgänge, das Kennenlernen sportbiologisch-sportmedizinischer Zusammenhänge, die Einsicht in die Relevanz der Prophylaxe von reparablen Haltungsschwächen, Kenntnisse von der Vorbeugung gegen Sportunfälle und vieles andere mehr.

Solange dem Sport jedoch nicht der angemessene Stellenwert in der Schule zukommt, werden die letztgenannten Wünsche weitgehend unerfüllbar bleiben. Der Schulsport muß gefördert werden, weniger, um Talente zu „züchten“, als vielmehr aus dem Grund, den Carl Diem einst – wenn auch überspitzt – formulierte: „*Solange die tägliche Turnstunde das Fernziel ist, ist der Herzinfarkt das Nahziel!*“

Warum nur, warum ist der Schulsport das Stiefkind unter den Unterrichtsfächern? Diese Frage drängt sich umso mehr auf, als doch eines festzustehen scheint, als doch eines stets war, ist und voraussichtlich auch bleiben wird: Sport ist „die wichtigste Nebensache der Welt“!

Sextaner von heute sehen ihr Abitur

So?

Es ist ein komisches Gefühl, kurz vor dem „Abi“ zu stehen. Man hat Angst durchzufallen. Was sollte ich Vater und Mutter erzählen? Würden sie mich ausschelten? Fragen über Fragen! Ich konnte schon nicht mehr schlafen und hatte auch keinen Hunger mehr. Meine Mutter erinnerte mich laufend, daß ich alles gut einstudieren solle. Nachmittags saß ich am Schreibtisch und lernte. Ich hatte kaum noch Zeit fernzusehen, denn oft las ich bis tief in die Nacht hinein Bücher über Grundlehre, Chemie, oder ich übte Grammatik für alle Sprachen, die ich brauchen würde. Nun war es soweit: Mit Federmappe und Ringbuch betrat ich das Zimmer, wo Frau Barkmeyer, meine Prüferin, auf mich wartete. Mein Herz klopfte, ich erinnerte mich an die Worte, die Mutter heute früh gesagt hatte: „Immer schön ruhig, mein Mädchen. Es wird schon klappen.“ In Frau Barkmeyers Gesicht setzte sich ein leises Lächeln an.

Nun vertiefte ich mich in meine Aufgaben. Sie waren nicht leicht, aber auch nicht sehr schwierig. Meine Hände waren naß vor Angst. Ich kam aber prima voran. Nach der fünften Stunde war ich fertig. Bei den anderen Prüfungen konnte ich mich gut konzentrieren, und in den mündlichen Prüfungen bekam ich ein Lob. Jetzt holte ich auch den Rückstand im Essen auf. Am 23. 7. 87 bekam ich mein Zeugnis, ich erhielt es von Herrn Reike. Mein Durchschnitt war 1,5. Ich studierte später Medizin.

Oder so?

Ich stehe mit zitternden Knochen vor der Tür des Direktorzimmers und warte darauf, daß Herr Reike herauskommt. Nach zehn Minuten ist es soweit. Die Tür öffnet sich, und Herr Reike spricht: „Lieber junger Freund, Sie stehen in dringendem Verdacht, bei dem Deutschaufsatz abgucken zu haben! Sie werden allein die Arbeit wiederholen. Morgen sind Sie bei mir im Zimmer, um halb neun!“

Eine halbe Stunde später sitze ich im Zimmer meines Freundes Michael. „Also, du weißt ja so ungefähr die Aufgaben. Der Reike hat seinen Schreibtisch doch unter dem Fenster, und du hältst die Papiere mit den richtig geschriebenen Wörtern an das Fenster. Dann kann ich sehr gut abpinnen.“ Gesagt, getan! Micha und ich gehen am nächsten Tag pünktlich um acht zur Schule. Micha hat wie versprochen die Zettel mit den Wörtern dabei. Bei Herrn Reike im Zimmer sitze ich wie vorausgesehen an einem Tisch, der gegenüber dem Schreibtisch steht. In der ersten halben Stunde brauche ich Michas Hilfe noch nicht. Aber als es dann an Wörter wie „romantische Kirchturmverzierung“ geht, da brauche ich die Zettel dringend. Bis um halb zwölf geht alles gut, aber als ich das Wort „Katakombenzelle“ abschreiben will, passiert beinahe ein Unglück. „Wieso starren Sie immer zum Fenster hinauf?“ „Weil ich mich dann besser konzentrieren kann“, stottere ich. „So, das glaube ich Ihnen aber nicht“, sagt Herr Reike und schaut zum Fenster hinauf. Zum Glück hat Micha gemerkt, daß hier unten was faul ist. Schnell zieht er die Zettel weg und den Kopf auch. Also merkt Herr Reike nichts und glaubt, was ich gesagt habe, sei wahr. Leider kann Micha die Zettel nur noch ans Fenster halten, wenn Herr Reike nicht zu mir schaut. Aber die meisten Wörter kann ich doch noch abgucken. Die Arbeit habe ich zwei.



I like BECKER!

...das kundenfreundliche Warenhaus mit den bekannten Vorteilen



Party-Service



Schnell-Imbiß



Brot-Shop-
Spezialitäten



Schnell-
Foto-Dienst



Fotokopien



Gardinen-
Service



Blumen-Shop



Zustelldienst



Geschenk-
Gutscheine



Umtausch oder
Geld zurück



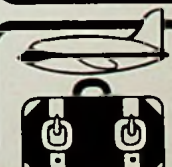
Vollklimatisiert



Café-
Restaurant



Parkplatz
kostenlos



Reisebüro



Foto-Service



BECKER

RECKLINGHAUSEN SÜD



Luftbild: Rossmann; freigegeben vom Reg.-Präs. Münster Nr. 4710/74

Die zukünftige bauliche Gestalt des Petrinum

Zur Notwendigkeit baulicher Maßnahmen

von Karlfried Conrads

Das Gebäude des Gymnasium Petrinum am Herzogswall und an der Klosterstraße ist ein vertrauter Bestandteil der Innenstadt Recklinghausens, ein Zeichen für die „alt-ehrwürdige schulische Tradition“, wie man oft mehr ironisch als anerkennend sagt. Doch wie steht es mit der Funktion dieses Gebäudes für den heutigen Unterricht?

Wer aus nostalgischer Sicht das Gebäude betrachtet, ist gut beraten, es nicht von innen sehen zu wollen, denn sonst kommt ihm schmerzlich zu Bewußtsein, daß Tradition auch bedrückend wirken kann: ausgetretene Stufen, Wölbungen im Fußboden infolge Bergschäden, schiefe Türen, abblättrender Putz . . .

Ist der Betrachter vielleicht gar Lehrer, etwa ein Fachleiter, der Referendare in ihrem Unterricht besuchen will, wird ihm vollends klar, welche Belastung dieses Gebäude für Schüler und Lehrer bedeutet: kleine bis kleinste Klassen, in denen bis zu 39 Schüler eng aneinandergedrückt sitzen, eine Akustik, die Schüler wie Lehrer stark strapaziert, eine Dampfheizung aus der guten alten Zeit, da man an Energieersparnis noch nicht dachte, denn Zwischenstufen zwischen heiß und kalt kennt sie nicht, wohl aber vermittelt sie akustische Begleitmusik zum Unterricht.

Warum diese Mängel nicht beseitigt worden sind, wird man sich fragen. Es ist sicherlich vieles geschehen und geschieht noch. Aber eine noch so große Zahl von Schönheitsreparaturen kann nur Stückwerk bleiben und eine Renovierung von Grund auf nicht ersetzen.

Doch nun ist es soweit; zunächst soll ein Erweiterungsbau errichtet und dann der Altbau renoviert werden. Die Notwendigkeit, das Raumangebot zu erweitern, ergab sich zwangsläufig aus folgenden Entwicklungen:

- Der Altbau ist als einzüiges Gymnasium ausgelegt, tatsächlich aber ist das Petrinum seit Jahren zweizüigig. Dazu war es erforderlich, jeden Raum vom Keller bis zum Dach unter Inkaufnahme mancher ungünstiger Bedingungen auszunutzen. Außerdem brachten vier Montageklassen eine zusätzliche Hilfe.

- Der Besuch unserer Schule durch Mädchen ab 1963 erfordert zusätzliche bauliche Maßnahmen wie sanitäre Einrichtungen und vor allem eine Doppelturnhalle. Nur dann können Mädchen – und Jungensport in der gleichen Unterrichtsstunde erteilt werden. In der jetzigen Situation nimmt der dreistündige Sportunterricht ein Stundenvolumen von 6 Stunden ein, die dazu noch „Randstunden“ sein müssen, also zu Beginn oder Ende des Unterrichts liegen, damit jeweils eine Gruppe später kommen oder früher gehen kann. Dadurch ergibt sich für die Schüler ein unzumutbar ungünstiger Stundenplan, teilweise sogar Nachmittagsunterricht auch in der Sekundarstufe I.
- Die Bedeutung naturwissenschaftlicher Fächer hat durch einen viel stärkeren Stundenanteil erheblich zugenommen. Chemie wurde beispielsweise früher nur ein Jahr lang unterrichtet, während heute die Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik) in jeder Klasse der Sekundarstufe I drei- bis fünfstündig wöchentlich erteilt werden (außerdem als Leistungs- und Grundkurse in der Sekundarstufe II). Es liegt auf der Hand, daß die räumlichen Möglichkeiten, vor allem im experimentellen Bereich, nicht gegeben sein können.

Die notwendigen Maßnahmen im Altbau erfordern Eingriffe in die Bausubstanz, die erst nach Fertigstellung des Neubaus aus Raumgründen möglich werden (z. B. Anlage einer neuen Heizung, Tiefersetzen der Decken, Erstellen einer leistungsfähigen Elektroinstallation, Verlegung der naturwissenschaftlichen Räume und des Verwaltungstraktes, Zugang zum Neubau).

Entscheidende Gesichtspunkte bei der Gesamtkonzeption müssen sein:

- der funktionale Zusammenhang zwischen Neu- und Altbau
- Erhaltung und Ausgestaltung der historischen Bausubstanz
- Einrichtung eines – wenn auch kleinen – Übungsfeldes für den Sportunterricht.

Wenn die Gesamtkonzeption gelingt, könnte der Gebäudekomplex für den Betrachter von morgen ein äußeres Zeichen sein, daß Traditionelles nicht einfach abgerissen und an seine Stelle zeitloses Modernes gesetzt wurde, sondern daß Traditionelles, das zu seiner Zeit funktional war, in eben dieser Funktionalität an die heutige Zeit angepaßt und erweitert wurde.

Ausbau und Renovierung des Gymnasium Petrinum zur Sicherung eines zeitgemäßen wissenschaftsorientierten Unterrichts

vom Beigeordneten der Stadt Recklinghausen
Peter Borggraeve

Das Schulgebäude des Gymnasium Petrinum wurde im Jahre 1914 fertiggestellt und 1965 umgebaut bzw. erweitert. Zu diesem Zeitpunkt war bereits eine starke Zunahme der Schüler- und Klassenzahlen am Gymnasium Petrinum und den übrigen städtischen Gymnasien zu verzeichnen. Im Jahre 1969 besuchten 470 Jungen und 71 Mädchen in 20 Klassen das Gymnasium Petrinum. Für die Unterbringung der Klassen mußten neben den Klassenräumen auch Fachräume in Anspruch genommen werden. Das Raumprogramm war das eines altsprachlichen Gymnasiums für Jungen. Die entsprechenden Fachräume für die Erteilung des naturwissenschaftlichen Unterrichts nach den Schulbaurichtlinien waren nur zum Teil vorhanden. Aufgrund dieses Schulraummangels beantragte das Gymnasium Petrinum in vielen Eingaben an den Schulträger seit 1968 den Ausbau zu einem dreizügigen Gymnasium.

Die Enttypisierung und die Einführung der differenzierten gymnasialen Oberstufe sowie der Beschluß zur Durchführung der Koedukation am Gymnasium Petrinum führten seit 1972/73 zu einem weiteren Raumbedarf. Seit dieser Zeit werden am Gymnasium Petrinum in großem Umfang Kooperationskurse mit Schülern der anderen Recklinghäuser Gymnasien zur Abdeckung der Schülerwahlen in den Grund- und Leistungskursen der Oberstufe durchgeführt.

In vielen Initiativen beim Regierungspräsidenten beim Schulkollegium in Münster hat der Schulträger die Erweiterung des Gymnasium Petrinum betrieben und die Anerkennung eines den modernen Unterrichtserfordernissen entsprechenden Raumprogramms durchgesetzt.

Am 24. Oktober 1975 wurde dieses Raumprogramm für die Erweiterung des Gymnasium Petrinum genehmigt. Die Erweiterung umfaßt insbesondere den Bau von 14 Klassenräumen und Raumgruppen für Physik, Chemie und Biologie sowie eine Turnhalle von 21 x 45 m. Die Gesamtnutzfläche wird nach Fertigstellung des Erweiterungsbaus rd. 6.579 qm betragen, so daß das Gymnasium Petrinum mit Schuljahresbeginn 1982/83 gegenüber heute über eine mehr als doppelt so große Nutzfläche verfügen kann. Im Anschluß an die Fertigstellung des Erweiterungsbaus wird der Altbau umgebaut und renoviert. Die Kosten für die Erweiterung und für den Umbau/Renovierung des Altbaus betragen etwa 8,5 Millionen DM.

Wenn die Erweiterung und die Modernisierung des Gymnasium Petrinum 1982 abgeschlossen sein wird, verfügt diese Schule über ein Raumangebot und über eine Ausstattung, die den Erfordernissen eines modernen, wissenschaftsorientierten Unterrichts in der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II entsprechen.

Dies ist eine Leistung, die die Stadt Recklinghausen für die Sicherung der Ausbildung junger Menschen erbringt. Damit verbindet sich für die Stadt Recklinghausen die Erwartung, daß die bauliche Neugestaltung des Gymnasium Petrinum auch Impulse geben wird für die Weiterentwicklung des Unterrichtsangebotes im Sinne einer geglückten Synthese von Tradition und moderner zeitgemäßer Pädagogik, in deren Mittelpunkt die Sicherung der Chancengleichheit für alle jungen Menschen zu stehen hat.

Ansicht Augustinessenstraße



Gymnasium Petrinum – Baustruktur und Stadtgestalt

vom Technischen Beigeordneten der Stadt Recklinghausen Gerd Häckelmann

Daten

Mit dem Neubau der Erweiterung des Gymnasium Petrinum ist im März 1978 begonnen worden. Die Schulgebäude bauen auf einer Tiefgarage auf. Mit der Fertigstellung des Rohbaues der Schule ist voraussichtlich Mitte 1981 zu rechnen. Der Ausbau wird voraussichtlich Mitte 1982 fertiggestellt sein, so daß die neuen Klassenräume mit Beginn des Schuljahres 1982/83 zur Verfügung gestellt werden können.

Schülerweiterung und Turnhalle haben zusammen ca. 4.088 qm und ca. 26.674 cbm umbauten Raum. Die Gesamtkosten betragen für Schülerweiterung, Sporthalle und Hausmeisterwohnung nach derzeitigem Kostenindex ca. 7,3 Mio DM. Nach Fertigstellung des Neubauteils soll der Altbau mit einem Kostenaufwand von ca. 1,2 Mio DM umgebaut werden.

Einfügung des Neubaues in die Stadtstruktur

Es ist erfreulich, daß die Funktionswandlung der Innenstadt im letzten Jahrzehnt nicht dazu geführt hat, die beiden innerhalb der Wälle liegenden Schulen (Grundschule am Kurfürstenwall und Gymnasium Petrinum) zu verlagern. Im Gegenteil, beide Schulen werden 1979 und in den folgenden Jahren umgebaut und erweitert.

Die Gestaltung innerstädtischer Neubauten, die bauliche Gestaltung der Erweiterungsbauten des Gymnasium Petrinum zumal, wurden in Bürgerschaft, Rat und Schule diskutiert. Die nunmehr in der Ausführung befindliche Planung nahm, soweit dies vertretbar war, Anregungen von Bürgern und auswärtigen Gutachtern auf.

Der abgetreppte Neubauteil am Herzogswall hat vermittelnde Funktion zwischen dem hochgelegenen 3-geschossigen Petrinum mit seinem hohen Schieferdach und der um etwa 4 m tiefer liegenden Engelsburg, deren baulicher Habitus eher geduckt und gedungen ist. Trotz funktionaler Erfordernis (Klassenbelichtung durch Fensterbänder) soll die Vertikalgliederung der bestehenden Fassaden auch im Neubauteil ihre Entsprechung finden.

Zur Augustinessenstraße hin liegt vor der Sporthalle der Schule ein Wohn- und Geschäftsgebäude, das mit quergestellten Giebeln den baulichen Anschluß an die Kleinstruktur der Altstadt finden soll.

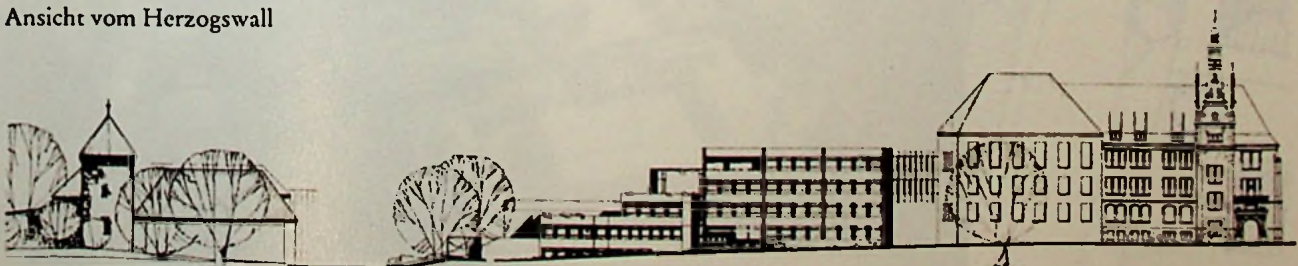
Form und Inhalt

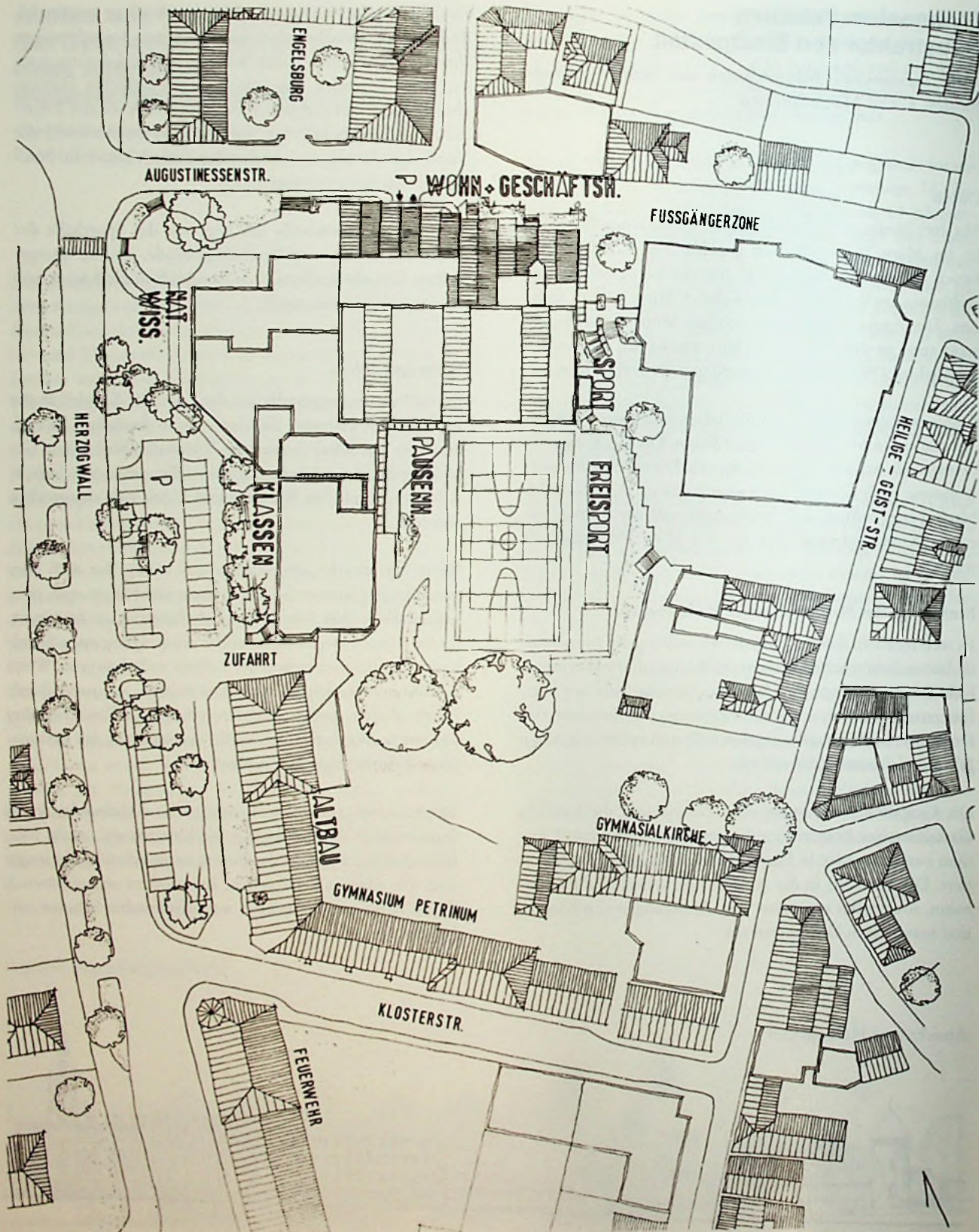
Es wird die Frage gestellt, ob die „Bauidee Schule“ in der vorliegenden Planung, die einen engen baulichen Zusammenhang von Schülerweiterung, Turnhalle, Wohn- und Geschäftsgebäude und Tiefgarage herstellt, genügend Berücksichtigung fände, ob Bauform und Inhalt sich entsprechen würden.

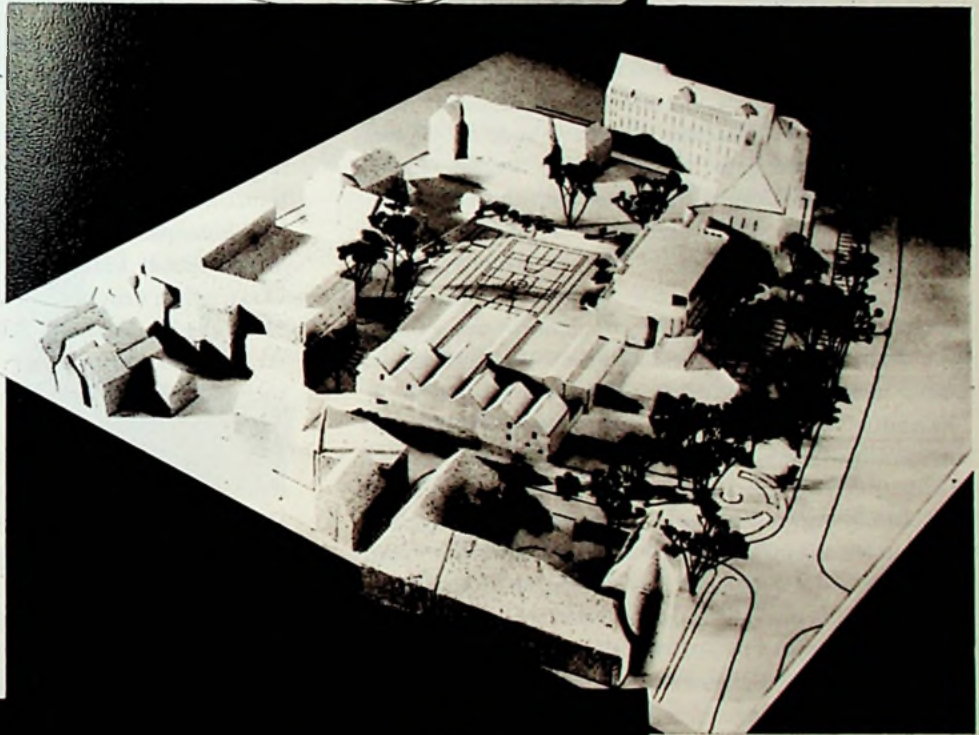
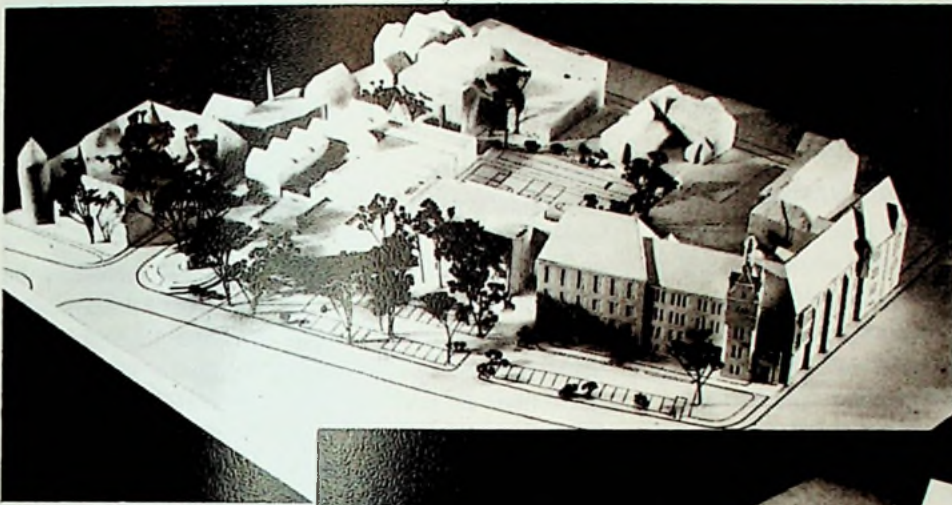
Wenn der Spruch „non scholae, sed vitae“, der auch über dem Eingang meiner Schule in Stein geschlagen war, programmatisch den Inhalt des Schulunterrichts bestimmt, müßte logischerweise die bauliche Ausprägung eines Schulbaues die Vielgestaltigkeit des Lebens widerspiegeln. Wenn Schulräume wechselnden Erfordernissen zu unterschiedlichen Zeiten gerecht werden müssen, sollten sie eher nutzungsneutral, flexibel, nicht maximal auf die momentanen Erfordernisse hin, geplant sein.

Der Erweiterungsbau des Petrinums ist eingebunden in die Stadtstruktur der Innenstadt Recklinghausen, nicht baulicher Solitär, wie auch das Petrinum als Schule nicht losgelöst vom übrigen Schulsystem ist, sondern organisatorisch durch Kooperation anderen weiterführenden Schulen verbunden ist.

Ansicht vom Herzogswall







Schulisches Leben außerhalb des täglichen Unterrichts

15 Jahre Freundschaft mit dem Lycée de Garçons "Albert Châtelet" Douai

von Helmut Stein und Gerhard Ziegenfuß

Wenn Namen nicht Schall und Rauch bleiben sollen, müssen sie bekanntlich mit Leben gefüllt werden. Vor dieser Aufgabe standen die Städte Recklinghausen und Douai, als sie Mitte der sechziger Jahre beabsichtigten, eine Städtepartnerschaft zu begründen. Leitender Gesichtspunkt war der Gedanke der Völkerverständigung. Kontakte unter den politischen Repräsentanten und ehrenvolle Benennungen von Straßen reichen nicht aus, um an dieses Ziel zu gelangen. Die breite Basis der Bevölkerung, besonders auch die Jugend, muß an konkreten Begegnungen beteiligt werden. Inzwischen finden vielfältige Austauschveranstaltungen auf verschiedensten Ebenen und über unterschiedlichste Interessenkanäle statt.

Das Gymnasium Petrinum ist stolz darauf, zu den ersten Pionieren der Stadt gehört zu haben, die noch vor der offiziellen Aufnahme des partnerschaftlichen Verhältnisses der beiden Städte am ersten Brückenschlag beteiligt waren.

Nach tastenden Schrittwechseln startete vom 21.-28. 6. 1965 die damalige Oberprima. Das Lycée de Garçons de Douai erwiderte den Besuch vom 14.-19. 6. 1966.

Was damals begründet wurde, ist im Laufe der folgenden Jahre zur festen Einrichtung geworden. Alle zwei Jahre fährt eine Gruppe des Petrinums nach Douai, und im gleichen Abstand ist in dem jeweiligen dazwischenliegenden Jahr eine Gruppe junger Franzosen Gast des Petrinums.

Sprachliche Schwierigkeiten auf deutscher Seite sind im Laufe der Jahre geringer geworden, nachdem das Französisch nicht mehr lediglich in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften auf der Oberstufe, sondern als dritte Fremdsprache im romanischen Zweig gelehrt wird. Inzwischen setzt sich die Austauschgruppe des Petrinums auch nicht mehr aus einem Klassenverband zusammen, sondern aus Teilnehmern der Französischkurse. Sprachwierigkeiten hatten die Franzosen von Anfang an nicht, da ausschließlich Schüler, die Deutsch als Fach belegt haben, sich am Austausch beteiligen. Federführend bei dem allerersten Briefwechsel war auf französischer Seite der damalige Proviseur (Schulleiter) A. Véber und auf deutscher Seite der damalige kommissarische Leiter des Petrinums, Anton Feische. Betreuer der ersten deutschen Reisegruppe waren der Klassenlehrer der OI, Alois Alder, der als Mitglied des Stadtrates über nützliche politische Kontakte verfügte, und der einzige Romanist des Petrinums,

Paul Engelberg, der die sprachliche Verständigung garantierte.

Im Jahre 1967 leitete Herr Engelberg mit dem Klassenlehrer der damaligen OI, Gerhard Ziegenfuß, die zweite Reisegruppe.

Nach dem Tode von Herrn Engelberg 1968 übernahm der Romanist Helmut Stein die Aufgabe des Kontaktmannes und verantwortlichen Organisators der folgenden Austauschbesuche in Douai und Recklinghausen. Die Kontinuität sicherte auf deutscher Seite Gerhard Ziegenfuß, der an der ersten Fahrt unter Leitung von Helmut Stein teilnahm und seither wiederholt Gruppen begleitete.

Die Betreuung der ersten französischen Reisegruppe (1966) lag in den Händen von M. Verger, der nach seinem Wechsel zur Universität Lille die Verantwortung an M. R. Gaufinez übergab, der seither mit unermüdlichem Eifer die deutsch-französische Verständigung pflegt. Ihm zur Seite standen Mlle Monique Dubar und seit 1969 M. Albert Fündling.

Wohltuende Förderer der gemeinsamen Sache waren in Douai neben dem oben genannten Proviseur A. Véber die Nachfolger im Amte M. Sablayrolles und M. Guilbert, die ihr Interesse zudem in der Teilnahme an Austauschreisen nach Recklinghausen bekundeten. Die Recklinghäuser Aktivitäten fanden stets die großzügige Unterstützung von Oberstudiendirektor Josef Reike, der ebenfalls – wie seine französischen Kollegen – an einem Austausch teilnahm.

Die politischen Repräsentanten der beiden Partnerstädte unterstützen durch Empfänge und sonstige Zuwendungen die schulischen Initiativen.

Die Reisen dauern in der Regel acht Tage. Durch abwechslungsreiche Programme wird versucht, den Schülern auf interessante Weise einen ersten Einblick in Leben und Kultur des jeweiligen Nachbarlandes zu geben. In diesen Programmen erscheinen seit Jahren regelmäßig Besuche in charakteristischen Städten (z. B. Paris/Bonn, Münster/Arras), Landschaften (Kanalküste/Münster- und Sauerland), Industrieanlagen (französisches Stahlwerk Usinor/Opel), Wirtschaftsunternehmen wie Fleischfabrik, Käserei, Spinnerei, Glasfabrik und Besuche in Museen.

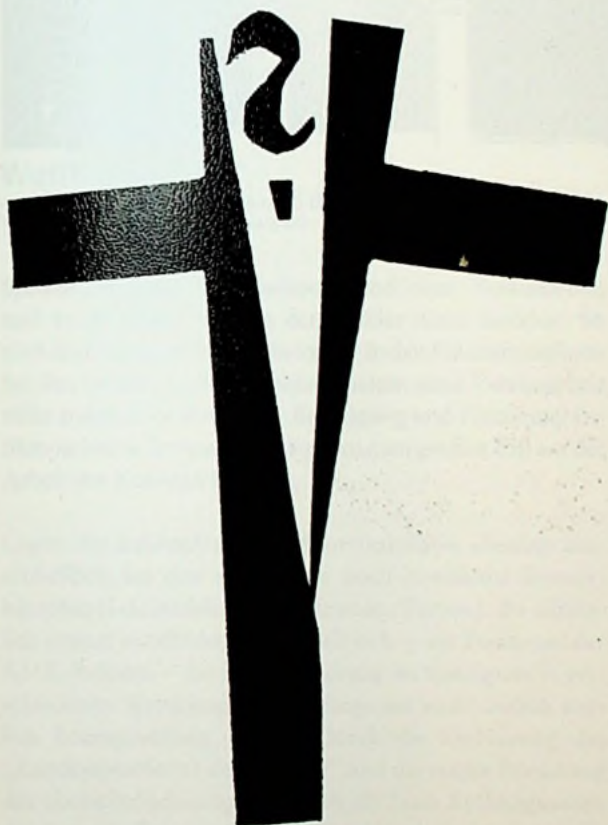
Vor allem aber sollen durch persönliche Begegnungen zwischenmenschliche Kontakte geknüpft werden. Zu diesem Zwecke sind die Mitglieder der Reisegruppen in den Familien von Kontaktschülern untergebracht. Zudem begleiten gastgebende Schüler ihre jeweiligen Partner auf Exkursionen, Empfänge, Feste, bei Theaterbesuchen u. a.

Als Frucht dieser Begegnungen sind im Laufe der Jahre viele dauerhafte Freundschaften entstanden, die sicher den europäischen Einigungsbestrebungen dienlich sind.

Religiöse Schulwoche

von Theodor Möllers

Mehrfach wurde am Petrinum von dem Angebot einer religiösen Schulwoche Gebrauch gemacht. Diese Möglichkeit zu religiöser Besinnung und zu gemeinsamem Fragen nach dem Sinn des Lebens verbindet sich in den Anfängen nach dem zweiten Weltkrieg vor allem mit dem Namen des Jesuitenpaters Pereira. In den Jahren 1949, 1953, 1956, 1960, 1965, 1971 und zuletzt 1977 fanden am Gymnasium Petrinum solche religiösen Schulwochen statt, die in zunehmend kooperativer Weise vom Bistum Münster und der evangelischen Kirche von Westfalen geplant und durchgeführt wurden.



Entwurf: Norbert Dolezich
(aus dem Programm 1971)

In den letzten 10 bis 15 Jahren lassen sich bei diesen Schulwochen deutlich einige Entwicklungen erkennen: Schüler, Eltern und Lehrer werden in zunehmendem Maße an der Planung und Durchführung beteiligt; Adressaten sind nicht mehr vor allem die Schüler, sondern auch Eltern und Lehrer.

Ein Vergleich der Programme der religiösen Schulwochen von 1965, 1971 und 1977 ist recht aufschlußreich:

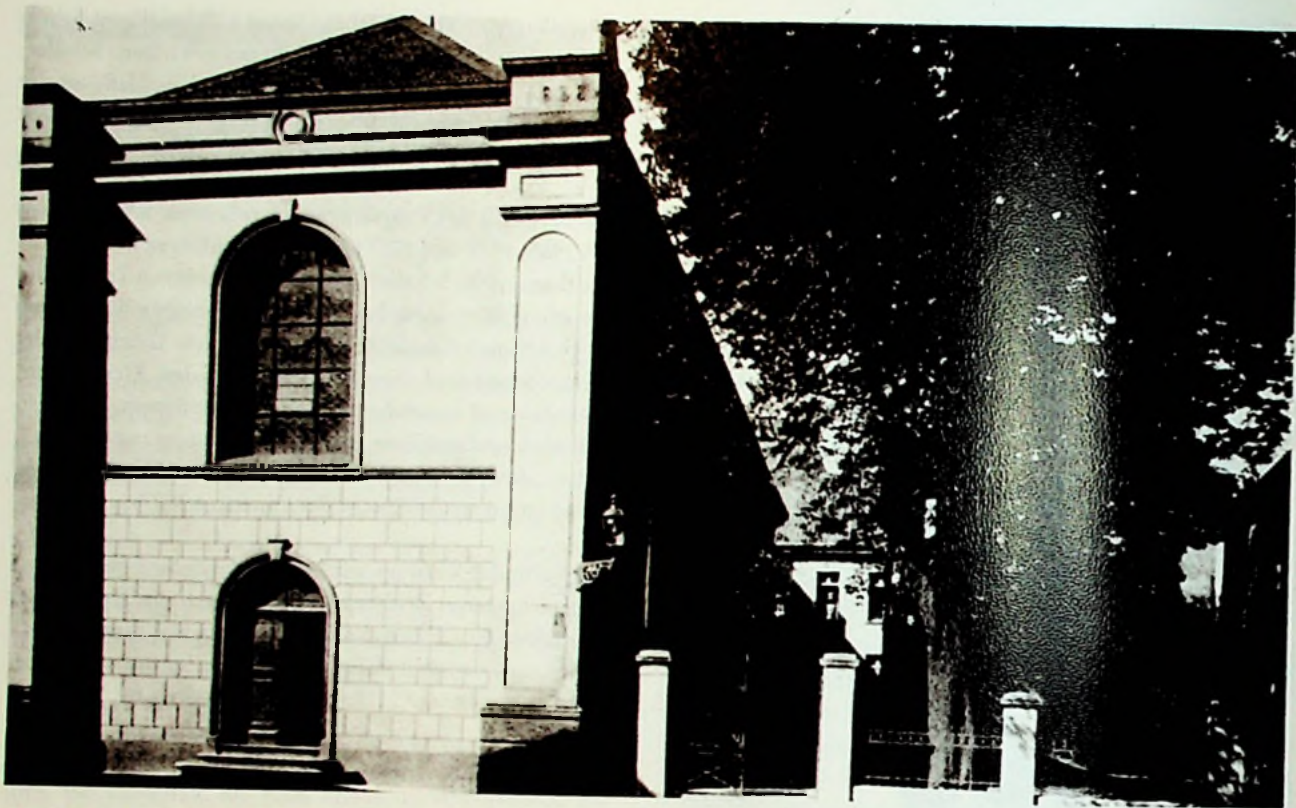
Der thematische Schwerpunkt verlagert sich von Tagen „*der Sammlung, die . . . zur Besinnung auf die ewigen Wahrheiten des christlichen Glaubens führen*“ (aus dem Geleitwort des Direktors und der Lehrer 1965) bis hin zu der „*Gelegenheit, intensiver und zusammenhängender über Sinnfragen nachzudenken und mögliche Antworten einander mitzuteilen*“, wobei „*die Probleme des Miteinanders das zentrale Thema*“ bilden (aus dem Geleitwort des Direktors 1977).

Die Form des Vortrags wird mehr und mehr ersetzt durch Gesprächskreise; Zeitbezug verraten auch die Themen der Elternabende: „*Evangelische Erziehung zur Gesellschaft*“ (1965), „*Autorität und Freiheit*“ oder „*Jugend von heute, Eltern von gestern?*“ (1971), „*Partnerschaft im Umgang*“ (1977).

Nicht uninteressant dürfte auch ein Vergleich der Programmpunkte an den Freitagnachmittagen der jeweiligen Wochen sein: „*Beichtgelegenheit in der Gymnasialkirche*“ (1965), „*Möglichkeit persönlicher Gespräche für alle Schüler*“ (1971), „*Gottesdienstvorbereitung*“ (1977).

Am deutlichsten tritt jedoch die Entwicklung zur Ökumene hervor: Wurden noch 1965 alle Programmpunkte bis hin zum Elternabend nach Konfessionen getrennt durchgeführt, so wurden 1971 schon einige Tage der Woche mit ökumenischen Gottesdiensten begonnen; recht eindrucksvoll für die Beteiligten war 1977 der Schlußgottesdienst, den beide Konfessionen gemeinsam in der Pauluskirche feierten; nur bei der eigentlichen Feier der Eucharistie bzw. des Abendmahls trennten sich die Teilnehmer zeitweilig nach Konfessionen, um danach sich wieder zu abschließenden Gebeten zu versammeln.

Erfolg oder Mißerfolg solcher Wochen lassen sich wohl weder aus der fast geschlossenen Teilnahme aller in früheren Jahren noch aus dem kritischen, teilweise auch äußerlich distanzierten Verhalten bei der jüngsten Veranstaltung noch aus dem „*Bilanzgespräch*“ am Ende der Woche 1977 eindeutig erschließen. Bemerkenswert bleibt die Tatsache, daß auch 1977 noch Eltern, Lehrer und Schüler in ihren jeweiligen Entscheidungsgremien sich eindeutig für die Annahme des Angebots der religiösen Schulwoche ausgesprochen haben.



Alte Klosterkirche (1925) mit dem alten Petrinum im Hintergrund



Gymnasialkirche mit heutigem Seiteneingang
Hier finden zweimal wöchentlich Schulgottesdienste für die
verschiedenen Jahrgangsstufen statt

Schulchor

von Ludger Ahrens

Anfang des Schuljahres 1977/78 beauftragte mich die Schulleitung mit der Gründung und Leitung eines Schulchores. Ein solcher hatte viele Jahre nicht existiert. Es kamen so viele freiwillige Meldungen aus allen Klassenstufen, daß ich eine Auswahl treffen mußte. Etwa 60 Schüler umfaßt der so gebildete Chor. Probe ist jeweils Samstag in der fünften Stunde. Wir begannen mit Stimmbildung und leichten vierstimmigen Madrigalen, von denen drei bei der Abiturfeier 1978 zur Aufführung kamen. Danach machten wir uns an die Arbeit für das Jubiläum. Im Mittelpunkt stand die Kantate „Alles was ihr tut“ für Chor, Soli und Orchester von Buxtehude. Daneben wurden einige kleinere Stücke einstudiert. Ziel des Chores ist es, mindestens einmal im Jahr ein größeres Konzert zu geben und darüberhinaus der Schule zur Gestaltung von Feierlichkeiten zu dienen.

Wettkampfsport

von Wolfgang Konarski

Spitzenleistungen im Schulsport sind ohne Vereinsarbeit und zusätzliches Training der Schüler nicht denkbar. So sind die Erfolge unserer Schwimmer in den Einzeldisziplinen bei den Stadt- und Kreismeisterschaften ohne Vereinsarbeit nicht möglich, während die Beteiligung und Platzierung bei Mannschaftsschwimmwettkämpfen zum großen Teil auf der Arbeit der Kollegen basieren.

Lagen die außerschulischen Sportaktivitäten ehemals ausschließlich bei den auch heute noch bewährten Bannerkämpfen (Leichtathletik, Schwimmen, Turnen), die alljährlich einmal stattfinden, so spiegelt sich – ein Positivum der KMK-Reform – die Differenzierung im Schulsport in verschiedenen Wettkämpfen, allerdings mit einer zeitlich starken Beanspruchung, wider. Durch die Einführung des „Landessportfestes der Schulen“ und die starke Förderung des überschulischen Sports durch die Stadt Recklinghausen werden alle Sportarten unterstützt und den Schulen die Möglichkeit gegeben, viele Sportarten wettkampfmäßig zu betreiben und individuelle Wünsche zu erfüllen. Schüler des Gymnasiums Petrinum haben in den vergangenen Jahren auf dieses verstärkte Angebot sofort reagiert und an vielen Wettkämpfen im Schwimmen s. o., in der Leichtathletik, im Fuß-

ball, Handball, Basketball, Volleyball, Tennis und Tischtennis – zum Teil sehr erfolgreich – teilgenommen. Bedingt durch die relativ geringe Schülerzahl, ergibt sich zwangsläufig eine Spezialisierung auf bestimmte Sportarten: bei den Mädchen auf Schwimmen und Turnen, bei den Jungen auf Schwimmen, auf Basketball und Volleyball.

An unserer Schule sind wir bemüht, unser Augenmerk nicht auf das „Siegen um jeden Preis“ zu richten, sondern möglichst viele Schüler an den Wettkampfsport heranzuführen, ihn zu „erleben“, was vor allem in der Sekundarstufe II nach den curricularen Empfehlungen auch angeraten wird. Nach meinen Untersuchungen haben im Jahre 1977 25 % aller Schüler des Petrinums an überschulischen Wettkämpfen teilgenommen.

Das ist sicherlich auf die niedrigen Frequenzen in den Klassen 8 bis 10, die nicht mehr parallel unterrichtet werden, und Spezialisierung auf die räumlich angepaßten Sportarten zurückzuführen.

Spricht man von einer „Hochburg des Sports“, so kann man das Petrinum sicherlich als „Hochburg des Basketballspiels“ in Recklinghausen ansehen. Erfolge auf Stadt- und Kreisebene in allen Altersgruppen sowie die Endrundenteilnahme beim Zentralen Landessportfest 1975 in Leverkusen sind ein Spiegelbild der Breiten- und Intensivarbeit an unserem Gymnasium.

„Das Wandern ist Petriner Lust . . .“

von Bernhard Voßhenrich

So weit die Akten zeigen, war es immer schon ein besonderes Anliegen der Petriner, das Schuljahr durch wohlgeplante Studien- und Wanderfahrten sinnvoll zu bereichern, und noch mancher Lehrer und Schüler wird sich mit Lust z. B. an die Exkursionen mit Herrn Kollegen Dr. Marx in die Vulkaneifel und an die Mosel erinnern.

Auch in den sechziger Jahren, als ich damals die Anstalt bezog, war es üblich, Jugendherbergen anzufahren und von dort aus auf Tageswanderungen das Umland zu durchstreifen, Heimat zu erkunden, Menschen und Kultur zu erleben.

Als mir eines Tages auf einer Urlaubswanderung im hohen Schwarzwald eine englische Jugendgruppe mit hochgepackten Rucksäcken unterwegs in Richtung Donauquelle begegnete, zündete es spontan, und von Stund' an entwickelte sich in meiner Vorstellung der Plan, doch auch mit einer Klassen-

gemeinschaft auf „große“ Wanderung zu gehen, d. h. als zünftige Wanderer von Herberge zu Herberge zu ziehen. Es war dies auch wohl ganz im Sinne unseres damaligen Kollegen Otto Stallmann, der schon viele Wandertouren mit Pfadfindern im Hunsrück und sogar in Finnland unternommen hatte. Ihn begeisterte also meine Idee, und so war alsbald der Entschluß gefaßt, mit ersten Überlegungen und Vorbereitungen zu beginnen.

Das war 1967. Und von diesem Jahre an hat sich am Petrinum allmählich eine Wandertradition entwickelt, die bei Schülern, Lehrern, Eltern und Schulleitung angenommen worden ist. Diese Unternehmungen besonderer Art müssen von langer Hand vorbereitet werden, und ungefähr ein Jahr vor dem geplanten Termin beginnt am besten schon die Phase der Einstimmung. Dann nämlich wird in den Klassengemeinschaften über Wanderrouten, Jugendherbergen, Anfahrt, Finanzierung, Ausrüstung gesprochen, wird Kartenmaterial besorgt und studiert, dann wird sozusagen die Landschaft theoretisch erschlossen. Auf diese Weise wird eine Wanderklasse kreativ: Arbeitsgruppen erhalten Sonderaufträge, diskutieren Ergebnisse vor dem Plenum, erhalten neue Impulse und vervollständigen ihre Forschungen.

Und dann laufen in den Wintermonaten die Zu- und Absagen der Jugendherbergen ein. Es sind wohl Wochen voll Spannung, wenn man darauf wartet, daß von irgendeiner JH im Lande doch die braune Antwortkarte eintreffen möge, natürlich mit der Einladung ins Quartier. Fünf oder sechs Herbergen am Wege müssen für je eine Nacht Unterkunft gewähren, sonst kann eine solche Wanderung nicht durchgeführt werden. Wie glücklich ist der Wanderführer, meist der Klassenlehrer, wenn ihm diese Quartiersorge genommen ist, denn eine einmal durchgecheckte Wanderplanung umzustellen, ist mit vielen Schwierigkeiten verbunden, weil vor allem auch die Zeit verstrichen ist, sich womöglich in eine ganz andere Landschaft umzuorientieren. Und doch hat auch das – es sei gesagt – seinen Reiz.

Mit Hilfe eines wohldurchdachten Ausrüstungskatalogs, seit 1967 eigentlich kaum verändert, werden dann in den Familien die Finanzpläne gemacht: Man kauft oder leiht den Rucksack, erstet zweckmäßige Wanderkleidung, mahnt die Kinder, schon frühzeitig durch eisernes Sparen die Wanderkosten aufbringen zu helfen.

Wenn dann in den Sommermonaten gelegentlich durch Referate über die Geologie, die Geschichte und Kultur des Wandergebietes unterwiesen worden ist, wenn in den Sommerferien auf Bergtouren die neuen Wanderschuhe eingelaufen wurden, wenn in der ersten Woche nach der Vakanz der

Reiseplan erstellt und verteilt ist, wenn Dienstgruppen und Chronisten benannt sind, dann ist vieles getan, und man kann sich getrost per Bus oder per Bahn an den Ausgangsort der Wanderung bringen lassen. Und doch ist nicht alles kalkulierbar, manches bleibt unbedacht oder muß später der Augenblicksentscheidung überlassen werden; und das ist es eigentlich auch, dieses Abenteuerliche, was Lehrer und Schüler spüren, wohl auch erwarten: Es gehört dazu, der Reiz des Unwägbaren.

1968 war die erste Gruppe Petriner im Harz unterwegs, eine Obersekunda, vom 12.-18. Mai; damals mußten wir uns nach dem Pfingst-Wandertermin richten. Das sollte sich jedoch schon im folgenden Jahre ändern, denn wir hatten erfahren müssen, daß der Mai mit seinem noch unsicheren Wetter nicht unbedingt zu den bevorzugten Wandermonaten zu zählen ist. Vor allem ist das Harzgebiet mit seinem bekannten Steigungsregen, den wir auf einigen Streckenabschnitten heftig zu spüren bekamen, in dieser Jahreszeit noch recht unwirtlich. Das war umso verdrießlicher, als wir anfangs noch keine ideale Wanderausrüstung hatten: Es fehlte an festem Schuhwerk für alle Lagen, dann auch an den zweckmäßigen Rucksäcken. Wohl hatte uns das städtische Jugendamt einige zur Verfügung gestellt, doch ohne Tragestützwerk und ohne Imprägnierung, so daß uns bei Regenwetter die durchnässte Last recht in die Kniee zwang. Wir haben wohl unser Lehrgeld zahlen müssen, und ich möchte hier eine Episode darbieten, die davon ein beredtes Zeugnis gibt. Bei der Auswahl meiner eigenen Schuhe hatte ich die Tauglichkeit wohl nicht sachgemäß genug geprüft, und schon auf der ersten Teilstrecke, von Osterode nach Altenau, quälte mich bald eine scheußliche Fußblase wegen einer gebrochenen Brandsohle. Das sollte mir dann vollends zum Verhängnis werden; denn obwohl ein hilfsbereiter Kollege in der JH Altenau mit Schere und Jod Sanitärerdienst geleistet hatte, war diese Methode nicht geeignet gewesen, mich gängiger zu machen. Da ich fürderhin eine Seite besonders strapazieren mußte, um Schmerzen zu lindern, konnte ich am Ende der Wanderung ohne Assistenz überhaupt nicht mehr gehen. Ich muß einen erbärmlichen Eindruck gemacht haben, als mich kurz vor Bad Harzburg-Bündheim ein mitleidiger Junge mit „Guten Tag, Opa“ grüßte. Zur Belustigung vieler mußte dann ausgerechnet ich als Leiter der Gruppe, von zwei Schülern gestützt, in Recklinghausen aus dem Zug geliftet werden.

Es ist mir nicht wieder passiert!

Für den Wanderer ist natürlich auch das Lesen einer Wanderkarte von großer Bedeutung, und auch das will gelernt sein, bevor man startet. Tribut muß man zahlen, wenn man selbst noch wenig Erfahrung hat wie wir vor 10 Jahren. Auch

dazu ein Erlebnis. Es war auf dem Wege von Altenau am Dammgraben entlang nach Torfhaus, als uns plötzlich ein Wanderzeichen fehlte. Wir wußten nur, daß wir aufzusteigen hatten, und das bei Regen in einem Bachbett. Auf 900 m Höhe erlebten wir dann eine böse Überraschung: weit und breit kein Hinweisschild, kein Weg mehr, nur eine sehr verdächtige Hochfläche mit hellbraunem Gras und einigen Krüppelkiefern bestanden; wir steckten in einem Hochmoor! Nun muß man sich einen Lehrer vorstellen mit der Verantwortung für 25 Obersekundaner auf einer patschigen und, wie uns schien, grundlosen Moorwiese!

In solchen Situationen sind ja Schüler immer Hilfe und Stütze, indem sie sich besonders diszipliniert verhalten und dadurch den Lehrer ermutigen. Das erlebte auch ich in dieser Lage, und gemeinsam erreichten wir nach längerem Suchen und Prüfen einen Schiweg abwärts, der uns sogar bis fast vor die Jugendherberge Torfhaus lenkte. Wie oft ist mir bei späteren Wanderungen gerade diese Haltung der Schüler widerfahren, und in solch prekären Lagen entwickelt sich dieses Gefühl der Gemeinsamkeit, das den Lehrer vielleicht auf eine mehr menschliche Existenz „reduziert“.

Der Harz ist nun nicht nur ein landschaftlich reizvolles, sondern auch in kultureller und politischer Hinsicht interessantes Wandergebiet. Immer eigentlich haben wir bei unsern Vorplanungen mitbedacht, daß neben dem reinen Naturerlebnis auch der Kunstgenuß und – wo möglich – die politische Wirklichkeit an Ort und Stelle erfahren werden konnten. Insofern ist der Harz, von diesen Bedingungen her betrachtet, komplex. Außer dem Kunstangebot in den Museen Goslars z. B., dem herrlichen Rathaussaal, der berühmten Kaiserpfalz und der Kirchenkunst, gab es in diesem geschichtsträchtigen Land am Fuße des Brocken noch vieles

mehr zu bewundern. Zum ersten Male konnten die Schüler aber auch die politische Realität des geteilten Deutschlands entlang der Grenze in Höhe der Eckertalsperre erfahren. Noch eindrucksvoller erlebten es Unterprimaner 1970 und Schüler einer Untersekunda auf dem Wege nach Hohegeiß bei Braunlage.

1969 hatte sich auf Antrag der Wanderer das Kollegium des Gymnasiums dafür entschieden, den Termin der Wanderwoche in den Herbst zu verlegen, und zwar in die zweite Woche nach Ende der Sommerferien. Das war sehr zu begrüßen, denn die Frühherbsttage sind bekanntlich wettersicherer und bieten die beste Wandertemperatur. Diese Regelung gilt auch heute noch, und sie ist gut. Noch eine Änderung ist zu erwähnen, die Herr Direktor Reike initiiert hat: Seitdem der Jahrgangsstufe 11 eine Studienfahrt bzw. eine Schi-Ausbildungswoche gewährt wird, wandern die Klassen 10, die 8. Klassen aber sollen schon ihre ersten Wandereindrücke in Gammelsbach sammeln.

1969 fuhr aber zunächst wieder eine Oberstufenklasse ins Quartier, nämlich die mittlerweile erfahrene Harzgruppe vom 21.-27. 9. in den Schwarzwald. Geplant war die Tour von Baden-Baden entlang der Schwarzwald-Hochstraße bis zum Mummelsee, dann der Aufenthalt in der JH Kehl und von da ein Ausflug nach Straßburg.

Ich bin sicher, daß sich mancher der Teilnehmer an das Murgtal bei Forbach, an den Aufstieg zum Hohlohsee, an die „harmonischen Gesänge“ bei Herrenwies oder an die riesige Sandalenreklame erinnert, die eines Morgens im Schlafrum der JH Kehl entdeckt wurde. Impressionen, die wohl unvergessen sind!



Was von all dem Erlebten zeitweilig entschwunden sein sollte, wird gelegentlich doch wieder präsent, wenn man als Ehemaliger vielleicht in Mußestunden seine Wanderchronik aufblättert. Denn das ist auch ein Ergebnis des Wanderunternehmens, daß wir in Bild und Schrift festhalten, was sich auf dem Wege festzuhalten lohnte. Es ist dies an sich nichts Außergewöhnliches, hätte die Erstellung einer Chronik, was seit 10 Jahren bei uns geübt wird, nicht auch ihren immens pädagogischen Wert. Aus den Tagesnotizen werden nämlich später die Wanderberichte formuliert, und ein Redaktionsteam hat dann diese Texte zu ordnen, mit Wegeskizzen und Karikaturen zu illustrieren und einen passenden Einbanddeckel zu entwerfen. Einige Wochen dauert also auch noch die Nachbereitung, und sicher ist auch das eine eindrucksvolle Bereicherung im pädagogischen Raum.

Schöner Brauch ist es zudem, auch die Eltern an dem Wandergeschehen teilnehmen zu lassen, wenn die Klasse zu einem Gemeinschaftsabend einlädt und die Familie durch Film, Ton und Referat über Erlebtes ins Bild setzt.

Seit 1974 findet bei solchem Treffen außerdem auch die Preisverleihung des Wander-Foto-Wettbewerbs statt, den Wochen vorher eine Jury aus Eltern, Lehrern und Schülern vorbereitet hat. Der Schulleitung ist es zu danken, daß es jedes Jahr wieder möglich wird, die besten Fotografen wenigstens durch ein kleines Präsent auszuzeichnen.

Der Schwarzwald war auch in manchen anderen Jahren bevorzugtes Wandergebiet, so 1972, 1975, 1978, und auch 1979 wird wieder eine Gruppe Sekundaner den Feldberg bezwingen wollen. Wenn eine der Chroniken einmal mit „Denkwürdigkeiten“ betitelt worden ist, so ist das in mancher Hinsicht beziehungsreich. Zu denken und bedenken gab es viel, und bedenklich war sicher auch einiges, doch gibt es gerade draußen immer gute Gelegenheit, in sozusagen neutraler Umgebung über unterschiedlichste Verhältnisse nachzudenken: das zwischen Schule und Schüler z. B., das zwischen Lehrer und Schüler, oder aber in vielfachen Gesprächen, losgelöst von Schulalltag und Elternhaus, Persönliches zu diskutieren, sich zu begegnen. Mancher Schüler hat es erlebt, daß sich ihm die Sinne öffneten, daß er den Dialog wiederfand, der ihm im Schulstreß verlorengegangen war. Es wäre sicher vermessen, wollten wir wie Schopenhauer behaupten, „beim Wandern erhöhte Geistestätigkeit gespürt zu haben“, doch es ist sicher zutreffend, was Sterner in seinem Buch „Die Kunst zu wandern“ meint, wenn er von der „Wanderfreiheit der Gedanken“ spricht.

1971 erprobte die damalige UIa eine nördliche Wanderstrecke, nämlich die von Lübeck durch die Holsteinische Schweiz

nach Kiel. Niemand konnte sich damals auf Wandererfahrung in diesem Gebiet berufen. Wanderlandschaft war unseres Wissens mehr das Mittelgebirge, waren Harz, Eifel und Schwarzwald, aber das Flachland im Norden? Wir waren auch ein wenig enttäuscht, weil wir hier nicht das vorfanden, was wir vorausgesetzt hatten. Wie häufig standen wir vor Weidezäunen oder auf Bauernhöfen z. B., weil unsere Wanderkarte uns so geführt hatte; mittlerweile, das mußten wir bestürzt feststellen, waren die Wanderwege untergepflügt worden, oder man hatte sie für Radtouristen asphaltiert: und das mußte einen Rucksackträger verärgern!

Damals haben wir auch unsere Erfahrungen mit Herbergen und Herbergseltern bereichern können. „Wie man sich bettet, so wandert man“, könnte man das Sprichwort abwandeln, denn es ist Tatsache, daß es vor allem für meist Untrainierte notwendig ist, am Abend den müden Körper zumindest bequem zu betten. „Zurück zur Natur“ heißt ja sicher nicht, daß der Wanderer nun auch wie ein Nomade leben sollte. Insofern ist die Frage nach Unterkunft und Verpflegung wichtig. Wenn man schon von einem unfreundlichen Militärton empfangen wird, wenn einem ein Massenquartier jegliche Bewegungsfreiheit nimmt, wenn man phantasielose Mindestportionen aufischt, dann wird einem solches Wandern natürlich verleidet. Nicht Naturerlebnis und menschliches Begegnen allein sind wertvoll, sondern auch das freundliche und gemütliche Quartier ist es. Und zehnjährige Erfahrung haben mir bewiesen, daß sich Schüler immer dann leicht anpassen, wenn man ihnen vernünftig entgegenkommt, wenn man auch sie zu verstehen sucht nach einer strapaziösen Tour. Wie freut man sich trotz enormer Anstrengung am Berg, wenn man am Zielort erwartet wird! Aber auch das konnten wir zum Glück vielfach erfahren.

Vor fünf Jahren haben die Petriner nun für sich ein ganz neues Wandergebiet entdeckt, und zwar den Bayerischen Wald. Wer die Idee zum erstenmal gedacht und ausgesprochen hat, ist wohl nicht mehr auszumachen; jenem sei aber besonderer Dank gesagt. Seitdem wird nämlich bei Alternativangeboten das Wanderprogramm „Bayerischer Wald“ immer wieder gewählt. Nun, die damalige 10b hat sicher überzeugend propagiert oder die Gruppe des Jahres 1976.

Was ist es, was den „Wald“, wie der Einheimische ihn vertraut nennt, prädestiniert? Einmal vermutlich das ganz Unbekannte, was die Schüler reizt. Lange Zeit floß ja der Ur-lauberstrom an dieser Region vorbei, und man wußte hier kaum etwas vom Großen Arber, vom Großen Falkenstein, von Lam oder Waldhäuser. Dadurch bedingt, ist es sicher die Ursehnsucht nach neuen Wegen, die zu entdecken sind. Es ist vermutlich auch das Geheimnisvolle, das den Bayeri-

schen „Urwald“, als der er auch bekannt ist, unwittert. (Ob nicht auch „Böhmer Wind“, „Lusengeist“, vor allem „Bärwurz“ für eingeweihte Kenner anziehend sind!)

Mehrere Klassen haben ihn bisher erlebt: 1974, 1976, 1977, 1978, und aus ihren Tagebüchern ist zu entnehmen, wie sehr dieses großräumige Waldgrenzland beeindruckt hat. Es ist ja Grenzland nach Böhmen hin, und deshalb wird dieser Teil des Urgebirgszuges auch Böhmerwald genannt. Hier verlaufen die Hauptwanderwege über Arber, Rachel, Falkenstein, Lusen, Dreisessel. Wir haben auf ihren Gipfeln gestanden und weit über die geschliffenen Bergkuppen ins Waldland hinabgeschaut. Und es war manchmal in uns ein Glücksgefühl, auch ein wenig Stolz, wenn wir nach großen Anstrengungen die letzten Felsstufen zum Gipfelkreuz – wie am Großen Rachel z. B. – emporgekeucht waren. So verlangt eine solche Rucksackwanderung immer auch Konzentration, Beherrschung, Leistungswillen, ist also bestimmt auch Charakterschulung.

Es soll hier sicher nicht verschwiegen werden, wie sehr manche Schüler die Wanderwoche verwünscht haben, wenn sie in den ersten Tagen den schmerzhaften Druck der Rucksackgurte verspürten oder wenn ihnen Fußblasen das Auftreten fast unmöglich machten. Alle aber haben es überstanden, sowohl die Jungen als auch unsere Mädchen, und etliche Schüler nutzen seitdem ihre Ferien für ausgedehnte Wanderungen nach bewährtem Prinzip.

Stets erfuhren wir unauslöschliche Natureindrücke, wie folgende Zitate aus Wanderchroniken beispielhaft belegen: „... Mit der Zeit ging es immer steiler hinab (Abstieg vom Falkenstein). Links und rechts erhoben sich gewaltige Felsen, und ein paar Meter weiter kreuzte ein Bach plätschernd unsern Weg, den wir nur noch fortsetzen konnten, indem wir von Stein zu Stein weitersprangen. Zwischen zwei moosigen Blöcken war ein morscher Ast eingeklemmt, von dem aber nur noch die untere Rindenhälfte geblieben war, und durch diesen natürlichen Aquädukt floß langsam braunes Moorwasser zu Tal...“ Oder: „Mit dem Lift glitten wir dann durch den Nebel talwärts... Es war eine seltsam-schöne Atmosphäre, die uns umgab: lautlose Stille ringsum, nebelverhangene Höhen, vom Regen glitzernde Tannen zur Seite, und dann diese bunte Reihe schwebender Wanderer, die Rucksäcke fest umklammert...“ (Talfahrt vom Geißkopf). Vielleicht wird dem Leser deutlich, daß auch junge Menschen heute getroffen werden können von der Wahrheit und Schönheit der Natur wie im Lande Adalbert Stifters.

Eine Bayernwaldfahrt war bisher auch immer verbunden mit einem Tagesausflug an bedeutende Kulturstätten, so z. B. nach Regensburg, Kloster Weltenburg oder auch nach Prag, und den würdigen Abschluß fand sie stets in Passau, in der JH „Veste Oberhaus“. Hoch über dem Donautal, konnten wir weit über die Dreiflüßellandschaft schauen, und abends faszinierte uns das Lichtermeer der Domstadt.

Es hat nicht nur mich begeistert, gelegentlich mit dem Rucksack unterwegs zu sein, sondern viele Kollegen sind inzwischen passionierte Wanderburschen geworden. Was mich besonders freut, ist aber die Tatsache, daß es vor allem auch die Schülereltern sind, die diese Art und Weise unserer Wanderwoche einwandlos akzeptieren, sich, wenn nötig, sogar als Begleitung anbieten, weil sie von dem großen erzieherischen Wert eines solchen Tuns überzeugt sind.

Ein wenig tragen wir vielleicht dazu bei, im Zeitalter der Weltraumforschung *die Erde mit den Füßen zurückzuerobern*“ (Sternier).



Rachelsee im Böhmer Wald

Die Zeche zahlt der Lehrer ganz alleine

Aktivitäten des Lehrerkollegiums, die zwar gemeinnützig sind, aber von Vater Staat nicht als gemeinnützig anerkannt werden

von Ortwin Redeker

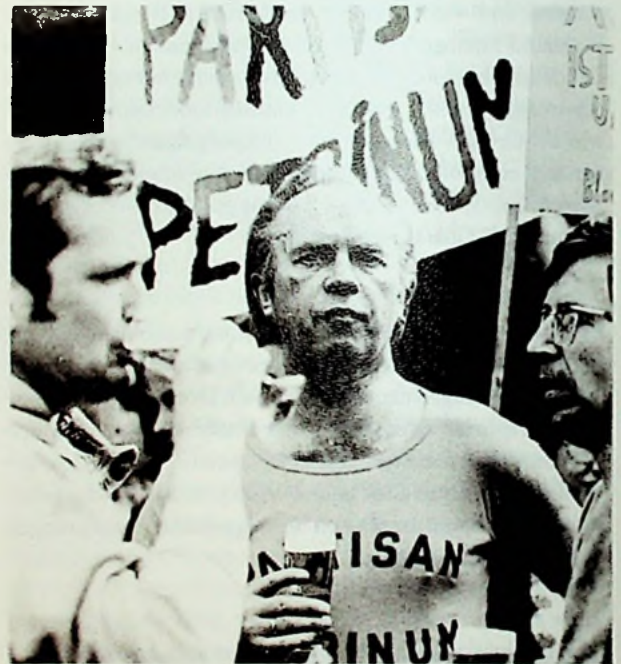
1. Wie aus Paukern Partisanen wurden

Seit Herbst 1969 ist der Montagabend – teilweise auch in den Ferien – dem Lehrersport vorbehalten und infolgedessen von allen sonstigen Veranstaltungen freizuhalten; einzig der Rosenmontag hat dem Lehrersport erfolgreich Paroli bieten können.

Ein dicker Bauch auf einem Kalenderblatt markierte den Anfang. Dieser recht (un)ansehnliche Bauch sollte dem Aufruf zum Lehrersport erhöhte Dringlichkeit verleihen. Mager war die Reaktion, nicht ganz so mager die wenigen Interessenten, die sich in die ausgehängte Liste eintrugen. Dennoch: der Lehrersport am Petrinum war wieder ins Leben gerufen – in ein immer stärker aufblühendes Leben. Mittlerweile hat sich der einst schwache Keimling längst zu einem ausgewachsenen Prachtexemplar gemausert, das sich auch über Recklinghausens Grenzen hinaus einen gewissen Namen gemacht hat (bis ins Schulkollegium hinein).

Richtiger gesagt: Die Montagssportler des Gymnasium Petrinum legten sich selbst einen Namen zu, der als Gütesiegel für sportliche Leistung bei Anhängern ebenso geachtet wie bei Gegnern gefürchtet ist: PARTISAN PETRINUM!

Daß dieser Name manchen braven Leuten suspekt erscheint, weil sie in ihm eine unziemliche Verbindung zweier unvereinbarer Gegensätze erblicken, soll nicht verschwiegen werden, aber derartige Vorbehalte verblassen gegenüber den positiven Wirkungen, die von diesem Namen ausgingen und immer noch ausgehen. Unter den Schülern kam es zu spontanen Solidarisierungen, Fanklubs schossen aus dem Boden, von fahnenschwingenden und hymnensingenden Fans be-



gleitete Auftritte der Partisanen in so renommierten Sporthochburgen wie Leitmar (Blau-Weiß 71) und Ramsdorf (VfL) brachten Siege und Pokale. Den seriösen Leser möge der Hinweis auf die sichtlich gesteigerten sportlichen Leistungen vieler Schüler beruhigen – oder auch die Versicherung, daß das Thema „Partisan“ auch für andere Fächer wie Deutsch und Mathematik sinnvoll genutzt werden konnte.

Die Gestaltung der Montagabende hat sich im Laufe der Jahre etwas verändert. Der Fußball hat jetzt auch im Winterhalbjahr (in der Halle) dem Basketball den ersten Rang abgelaufen; Bestrebungen, neben Fußball und Basketball auch noch andere Sportarten (wie Volleyball) oder Gymnastik ins Programm aufzunehmen, haben bislang keinen durchschlagenden Erfolg gehabt.

Fester Programmpunkt der Montagabende seit Beginn ist jedoch die Nachbereitungsphase im Lokal Franz Schrage („Zum Ritter“), die der theoretischen Vertiefung der sportlichen Aktivitäten (Fachsimpelei) sowie vor allem der Regulierung des Flüssigkeitshaushalts dient. Der „Trinker der ersten Stunde“ kommt allerdings nicht um die betrübliche Feststellung umhin, daß der Durst mit den Jahren merklich nachgelassen hat.

Am Rande sei noch vermerkt, daß ein Kollege von einer nordwesteuropäischen Insel, der jahrelang recht wacker und dynamisch beim Basketball- und Fußballspiel mitgemischt hatte, urplötzlich von der sportlichen Bildfläche verschwand. Die Gründe sind nie ganz geklärt worden, jedoch wollen hartnäckige Gerüchte nicht verstummen, nach denen dieser Kollege über Jahre hinweg die praktizierten Spiele als Rugby angesehen habe und maßlos enttäuscht weggeblieben sei, als er erkannt habe, daß die Mitspieler ein anderes Spiel spielten als er . . .

2. Des Müllers Lust, des Lehrers Last

Mittlerweile auch schon 5 Jahre auf dem vom Rucksack gebeugten Buckel haben die Wandervögel des Petrinums, die – als Untergruppe der Partisanen – an einem der Montagabende im „Ritter“ loszuflattern begannen. Seit 1974 erwandern die anfangs nicht selten blasengepeinigten und zum Teil plattfüßigen Mitglieder von PÄTTKEN PETRINUM allsommerlich eine gute Woche lang Gegenden, die auf mehrfach im Jahr stattfindenden Arbeitessen (im Gasthof „Peikenkamp“ in Haltern) des Wanderns für wert befunden

worden sind. Bilanz der bisherigen Wanderungen (1974: Steigerwald/1975: Altmühltal/1976: Elsaß/1977: Fränkische Schweiz/1978: Schwäbische Alb): Die hohen Ansprüche, die an die Wanderziele gestellt wurden – die Qualität des Weines war dabei ein wesentliches Kriterium –, wurden durch die Wirklichkeit meist noch übertroffen.



3. Mit Schlumpf und Kegel

Wer letzteren verfehlt, bekommt ersteren. Die Rede ist von dem jüngsten, aber durchaus nicht schwächsten Sproß auf dem Gebiet der außerschulischen Aktivitäten des Kollegiums, der Kegelgruppe, die an jedem ersten Freitag im Monat im Gasthof „Geitenfeld“ ihr Glück versucht.

Sicherlich ist nicht jeder Volltreffer vom Glück gesteuert – auch Können ist mit im Spiel –, aber nicht wenige Kegler fühlen sich bei nicht wenigen Würfeln in erster Linie dem Namen verpflichtet, den sie sich ahnungsvoll gegeben haben: PUMPE PETRINUM.

Obengenannten Schlumpf darf derjenige in Empfang nehmen, der beim Königskegeln am zielstrebigsten das Ziel verfehlt hat. Der Zielstrebigste wird der Ehre für wert befunden, für die weniger Zielstrebigsten eine Runde zu spendieren. Das Gerangel um den Schlumpf ist meist groß . . .

NB: Auch Lehrer haben ein Recht darauf, ab und an eine ruhige Kugel zu schieben!



Im September 1973 wurde Herr Wrede in feierlich-geselligem Kreis von Lehrern, Eltern- und Schülervvertretern verabschiedet. Herr Reike dankte Herrn Wrede für seine nahezu 40jährige erfolgreiche Arbeit als Schulsekretär für das Petrinum.

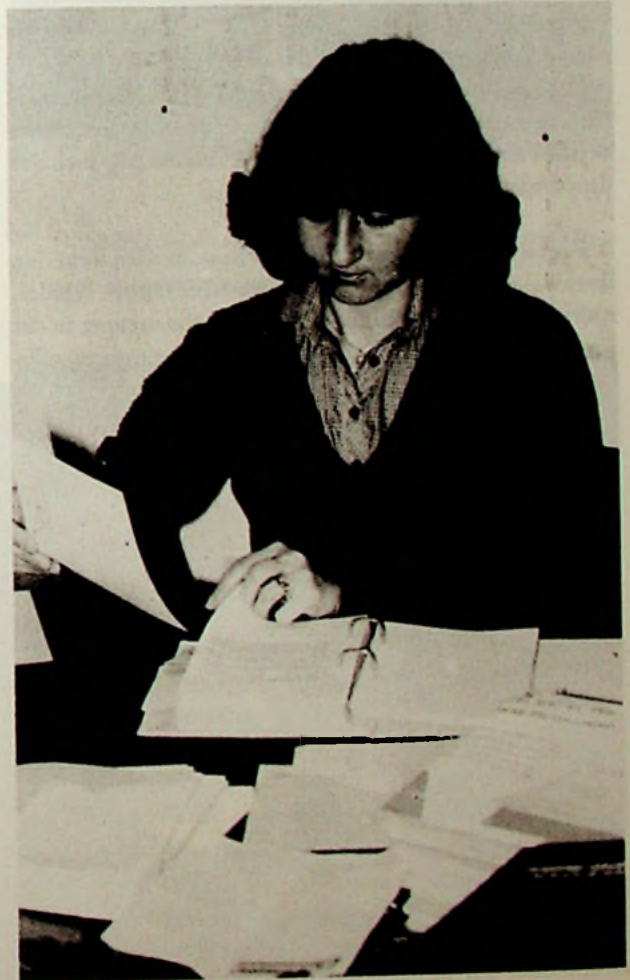
Herr Reike überreicht Herrn Wrede das Geschenk des Lehrerkollegiums. Links der stellvertretende Schulleiter, Studiendirektor Möllers.



Unser Hausmeister, Herr Küper, bei der Arbeit am Offsetdrucker



Unsere Mitarbeiterinnen im Sekretariat, Frau Anton (oben) und Frau Wegner (rechts) an ihrem Arbeitsplatz



Schülervertretung (SV) im Wandel

von Georg von Bronk und Christoph Hülsmann

„Die Schülervertretung (SV) soll die Interessen der Schüler vertreten.“ So ist die gängige Meinung. Doch was kann die Schülervertretung heute noch leisten?

Jeder Schüler ist Mitglied dieser Organisation. Kleinste Einheit der SV ist der Schülerrat an der Einzelschule; höchstes Gremium die Landesschülervertretung (LSV).

Im historischen Rückblick zeigt sich eine klare Verschiebung ihrer Zielsetzungen. Vor etwa 10 Jahren, zur Zeit der Außerparlamentarischen Opposition (APO), war die Arbeit der SV stark von ideologischen Vorstellungen, politischen Idealen und Phantastereien geprägt. Die Arbeit galt nicht der konkreten Interessensvertretung des einzelnen Schülers, sondern war vielmehr auf die Veränderung der „materialistisch-bürgerlich ausgerichteten Gesellschaftsform“ fixiert.

Mit dem Zerfall der APO in immer kleiner werdende Gruppen, der damit verbundenen Abdriftung in die politische Bedeutungslosigkeit und der zunehmenden Radikalisierung einzelner, aus der APO hervorgegangener Gruppen, zum Beispiel der RAF, verschwand diese Zielsetzung auch aus dem Gedankengut der einzelnen Schüler.

Während die LSV wegen ähnlicher Phantastereien weiterhin ihrer wahren Aufgabe, der konkreten Hilfe für den Schüler, nicht gerecht werden kann, ist die Schülervertretung an der Einzelschule längst dem anderen Extrem, der nahezu völligen Entpolitisierung, verfallen.

In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage auf, was kann die SV der Einzelschule unter diesen Bedingungen für den Schüler tun?

Dieses Problem muß in zwei Komponenten untergliedert werden:

1. WAS kann von der SV überhaupt initiiert werden?
2. WO liegen die Interessenschwerpunkte der meisten Schüler?

Zur Beantwortung dieser Fragen müssen wir auf unsere Erfahrungen und Eindrücke, die wir als Schülersprecher gewonnen haben, zurückgreifen.

Vor unserer Wahl waren sich alle einig, daß im Schuljahr 1978/79 keine Meilensteine auf dem Weg zu einer aktiven SV zu erwarten wären, denn unsere SV befand sich zu diesem

Zeitpunkt in einem völlig desolaten Zustand. Kaum jemand ergriff für die eigenen Interessen die Initiative.

Deshalb versuchten wir anfangs als Schülersprecher durch die Organisation von Turnieren und Feten die Initiative zu ergreifen; hierbei konnten wir feststellen, daß zum einen eine Vielzahl der Schüler zur Mitarbeit zu aktivieren ist, zum anderen viele Schüler mit Begeisterung an solchen unterhaltenden Veranstaltungen teilnehmen. Solche Veranstaltungen entsprechen also den Interessen der Schüler. Aktionen hingegen, die nicht unterhalten, sondern informativen und beratenden Charakter haben (Berufsberatung, Oberstufenreform, etc.), stoßen leider auf nur sehr wenig Resonanz.

Während unserer ganzen Amtszeit, die uns trotz allem sehr viel Spaß gemacht hat, wurde dieser Trend leider immer wieder deutlich.

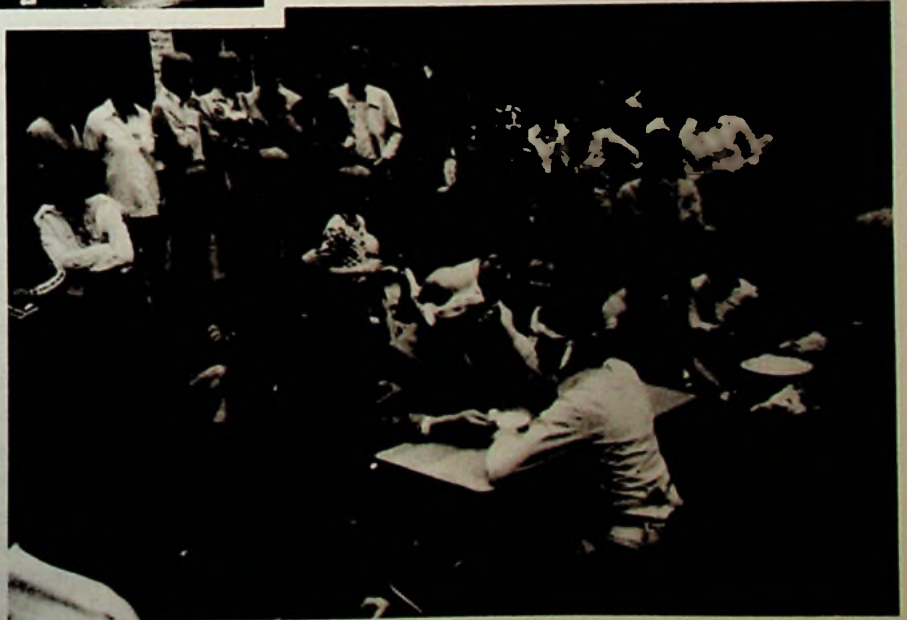
Arbeit, die nur diesen Trend unterstützt, kann nicht einzige Aufgabe der Schülervertretung sein.



Im unteren Flur



Buntes Treiben auf dem Schulhof während des jährlich
gefeierten Patronatsfestes



Abschlußklassen im Vergleich

Eine Untersuchung des Soziologie-Grundkurses der Jahrgangsstufe 12

Der Grundkurs Soziologie, der sich aus 7 Schülerinnen und 4 Schülern zusammensetzt, hat im Rahmen einer kurzen Analyse versucht, verfügbares Datenmaterial über einzelne Abiturientenjahrgänge der letzten Jahrzehnte auszuwerten. Die Erarbeitung mußte sich auf wenige Abiturientiae beschränken, und es soll keinesfalls der Anspruch erhoben werden, als handelte es sich dabei um einen repräsentativen Querschnitt. Es wurden vor allem Abiturientenklassen zum Gegenstand der Analyse gemacht, bei denen man von einem relativ in sich geschlossenen gymnasialen Ausbildungsgang ausgehen konnte; es scheint durchaus problematisch, die Ergebnisse miteinander zu vergleichen, was freilich nicht gegen die Durchführung einer solchen Arbeit überhaupt spricht.

Im einzelnen wurden folgende Jahrgänge für die Untersuchung ausgewählt: 1912-14, 1930, 1935, 1939, 1955, 1960, 1970, 1972-74.

Aus der Gesamtarbeit werden die Ergebnisse von zwei Bereichen dargestellt:

1. Beurteilung der Abiturklausuren
2. Sozialer Status des Vaters

Friedrich Pieper, Kurslehrer

1. Beurteilung der Abiturklausuren

In diesem Bereich ist das Problem der Vergleichbarkeit besonders gravierend, weil nur schwer zu ermitteln ist, wie die Leistungsanforderungen in den einzelnen Jahrgängen gelagert waren; grundsätzlich scheint festzustehen, daß in den ersten untersuchten Abiturientenklassen mehr die reproduktive Leistung des Schülers im Vordergrund stand, während die 60er Jahre eine deutliche Abkehr von dieser Ausrichtung in Gang gesetzt haben. Die heute vorliegenden Curricula und die jeweiligen Aufgabestellungen seien als Beleg angeführt.

Bis zum hier untersuchten Jahrgang 1935 einschließlich wurden die Arbeiten im Rahmen eines 4-Noten-Schemas bewertet (sehr gut, gut, genügend, nicht genügend), um später durch das heute gebräuchliche 6-Noten-System abgelöst zu werden. So mußte mittels eines Schlüssels ersteres umgerechnet werden, um in etwa eine einheitliche Relation zu schaffen. 1974 als letzte hier untersuchte Abschlußklasse ist die erste Gruppe, die das Abitur gemäß der Oberstufenreform abgelegt hat; hier ergibt sich also die Möglichkeit der Kurswahl, während bis zu diesem Zeitpunkt Abiturarbeiten in den Fächern Deutsch, Latein, Mathematik und Griechisch geschrieben wurden (Hebräisch wird hier nicht berücksichtigt).

Die Klassendurchschnittsnoten in allen untersuchten Jahrgängen im Fach Deutsch rangieren zwischen 3,2 und 4,0. Hier wird die deutlichste Kontinuität aller Fächer erreicht (z. B. 1912: 3,5; 1914: 3,6; 1930: 3,9; 1955: 3,6; 1974: 3,7). Mit einer Bandbreite von 2,8-4,2 ist die Differenz im Fach Latein erheblich größer. In diesem Fach liegen einige der letzten Jahrgänge im Notenschnitt z. T. erheblich schlechter (1930: 2,8; 1939: 2,9; 1973: 4,2; 1970: 3,9). Es liegt jedoch keinesfalls ein durchgängiger Trend vor, der zu einer abschließenden Gesamtbeurteilung berechtigen würde.

Noch weiter voneinander entfernen sich die Klassendurchschnittsnoten in Mathematik, wo sich immerhin Sprünge von 2,6 bis 4,3 ergeben. Bezogen auf die untersuchten Jahrgänge, läßt sich deutlich erkennen, daß die Leistungen in den späteren Abschlußklassen erheblich schlechter benotet werden (z. B. 1912: 2,6; 1914: 2,8; 1930: 3,3; 1955: 3,4); gerade hier wird zu fragen sein, in welchem Maße veränderte Leistungsanforderungen als mitverantwortlich für diesen Tatbestand gelten können. Bei einer nebenher durchgeführten Beobachtung der Berufswünsche der Abiturienten hat sich gezeigt, daß in keinem der zur Diskussion stehenden Jahrgänge eine Präferenz für mathematisch-naturwissenschaftliche Disziplinen gegeben schien; von daher gesehen scheint auch nicht der Schluß gerechtfertigt, daß Schüler der früheren Abschlußklassen sich im besonderen Maße für diese Fächer interessiert hätten und somit der Leistungsstand deshalb schon höher gewesen wäre.

Im Griechischen läßt sich ab 1930 keine einheitliche Linie aufzeigen; im steten Wechsel werden überdurchschnittlich gute wie unterdurchschnittlich schlechte Notendurchschnitte erzielt (1935: 3,6; 1939: 3,3; 1955: 4,3; 1960: 3,6; 1972: 3,3). Auffällig gute Resultate werden hier nur bei den Jahrgängen 1912-14 offenkundig.

2. Sozialer Status des Vaters

Diese Untersuchung stützt sich bei der Festlegung von Schichtenzugehörigkeiten auf die von Moore und Kleinig vorgelegten Studien, die nach Ansicht der Verfasser am ehesten als theoretische Basis der Untersuchung dienen können. Im einzelnen wurde folgende Gruppierung vorgenommen, um den Beruf des Vaters innerhalb einer Statusdifferenzierung einordnen zu können.

Oberschicht (O):	z. B. Großunternehmer, Spitzenpolitiker
Obere Mittelschicht (OM):	z. B. Prof., Leit. Angestellte, Ärzte
Mittlere Mittelschicht (MM):	z. B. mittl. Angestellte und Beamte, Fachschullehrer
Untere Mittelschicht (UM):	z. B. Kleinhändler, Werkmeister, Maler-, Friseurmeister
Obere Unterschicht (OU):	Gesellen, Industriearbeiter, unterste Beamte und Angestellte
Untere Unterschicht (UU):	z. B. Straßenarbeiter, Landarbeiter
Sozial Verachtete (SV):	z. B. Ungelernte ohne Schulabschluß, Handlanger

Die einzelnen Berufsbilder haben sich im Untersuchungszeitraum z. T. erheblich gewandelt, neue Berufe sind entstanden, andere gar nicht mehr bekannt. So wird es ausgesprochen schwierig, mit einem heute weithin anerkannten Maßstab Sachverhalte zu beurteilen, auf die eben dieses Maß kaum bezogen werden kann. Dennoch ist mit allen Vorbehalten der Versuch gemacht worden, den Statusaufbau der Elternschaft grob zu skizzieren.

Die absolute Oberschicht, von Moore und Kleinig mit 1 % bezüglich der Gesamtbevölkerung angesetzt, ist in ca. der Hälfte der untersuchten Jahrgänge mit 1-3 Nennungen vertreten, wobei die letzten Jahrgänge hier weniger ins Gewicht fallen; (1913: 3 von 16; 1914: 2 von 27; 1939: 3 von 24; 1973: 1 von 41).

In keinem Fall war die Zugehörigkeit zur Gruppe der „Sozial Verachteten“ zu belegen. Dies gilt auch für die „Untere Unterschicht“. Die frühen Abschlußklassen zeichnen sich im besonderen dadurch aus, daß in ihnen auch die „Obere Unterschicht“ sehr schwach vertreten ist (1912: 1 von 15; 1913: 3 von 16; 1914: 4 von 27; 1930: 1 von 23); dieser Tatbestand wird später nur graduell verändert in machen Jahrgängen, ist ansonsten aber auch bis in die 70er Jahre gültig.

Ganz offensichtlich ist die Zugehörigkeit der Elternschaft zur „Oberen Mittelschicht“ bis „Unteren Mittelschicht“; in diese Gruppierung können 70-90 % aufgenommen werden, wobei auf jede der 3 Ebenen im Durchschnitt ein gleicher Anteil fällt. Zu verweisen ist abschließend auf einen auffällig geringen Arbeiteranteil unter gleichzeitiger Betonung eines Übergewichts des Bürgertums (Akademiker, Kaufleute, Freiberufler, Leitende Angestellte und Beamte).

(Berse, Andreas; Bredeck, Annette; Erloff, Ursula; Florin, Hermann; Gilhaus, Hinrich; Gosepath, Christoph; Haerkötter, Elisabeth; Klein, Ursula; Kruska, Annette; Rütter, Margret; Strothmann, Heike.)



Die Montageklassen



Humanismus oder Imperialismus?

Ein Schülerbeitrag zur eigenen Schulgeschichte von
Angela Dickhöver, Kristof Graf, Peter Schultze,
Jürgen Sternemann

Vorbemerkung: Bei dem folgenden Beitrag handelt es sich um ein Referat, das von vier Schülern des Leistungskurses Geschichte (Jahrgangsstufe 13) in diesem Schuljahr angefertigt wurde, und zwar im Rahmen des Kursthemas „Imperialismus“. Die Idee dazu entstand im Unterricht, die eigentliche Arbeit mußte jedoch mit einigem Aufwand in der Freizeit geleistet werden. Für diese Veröffentlichung wurde das Referat leicht überarbeitet und in einigen Passagen gekürzt.

Schulte-Coerne, Kurslehrer

Kaiser Wilhelm II. im Jahre 1890: „*Wenn einer im Abiturientenexamen einen tadellosen deutschen Aufsatz liefert, so kann man daraus das Maß der Geistesbildung des jungen Menschen erkennen und beurteilen, ob er etwas taugt oder nicht. Deswegen sage ich: Weg mit dem lateinischen Aufsatz, er stört uns, und wir verlieren unsere Zeit für das Deutsche darüber.*“ Nicht nur den Kaiser stört der lateinische Aufsatz, und deshalb erhält seine Forderung spontanen Beifall. Dennoch ist allen Kursteilnehmern klar, daß ihm wohl ein anderes Ziel vorschwebt, nämlich die propagandistische Verdeutlichung seines „Neuen Kurses“, mit dem Deutschland endgültig auf die Linie der übrigen imperialistischen Länder einschwenkt. Man ist der Ansicht, daß „*das deutsche Volk nicht minder als andere Kulturvölker berechtigt und verpflichtet ist, als ein Herrenvolk an der Leitung der Geschicke der ganzen Welt teilzunehmen*“ (Alldeutscher Verband, 1897). Ein übersteigertes Nationalbewußtsein hatte die Basis für ein ungestümes Handeln im Sinne des Imperialismus geschaffen: man kämpft um die deutsche Weltmachtstellung, um einen „Platz an der Sonne“.

Bei diesem Stand des Unterrichts ergab sich die Frage, ob denn die Schule, die ja vom Kaiser direkt angesprochen worden war, seinen bildungspolitischen Forderungen gefolgt ist, vor allem das humanistische Gymnasium, das hier in die Schußlinie kaiserlicher Kritik geraten war. Es bot sich an, einmal die Möglichkeiten des Petrinums für die Beantwortung dieser Frage zu erforschen, wobei schnell deutlich wurde, daß Geschichte als mündliches Fach dazu nicht geeignet war und daß der Ansatz eher in Deutsch gesucht werden mußte. Wir fanden in den Abiturthemen, die für die Jahre 1893 bis 1915 lückenlos vorliegen, eine brauchbare Basis. Ziel unserer Untersuchung war festzustellen, in welchem

Maße diese Forderungen, die der Kaiser auf einer Schulkonferenz erhoben hatte, Eingang in die Aufgabenstellung und damit auch in den Unterricht gefunden haben.

Wir haben versucht, die einzelnen Themen jeweils einer der beiden Richtungen zuzuordnen, entweder dem humanistischen Bereich oder dem imperialistischen Neuansatz. Dabei ist einsichtig, daß das nicht in jedem Fall möglich ist. So fallen Themen wie „Der deutsche Wald und seine Beziehung zum Menschen“ oder „Licht- und Schattenseiten des Stadt- und Landlebens“ aus unserem Raster heraus. In anderen Fällen war keine eindeutige Abgrenzung möglich. Bei der Aufgabe „Was ist von der Gleichheit, vom gepriesenen Losungswort der neuzeitlichen Revolution, zu halten?“ liegt der antidemokratische Charakter auf der Hand, und man kann daraus einen Bezug zur Wertetheorie des Imperialismus ableiten, doch scheint uns eine derartige Konstruktion für unsere Untersuchungen zu gewagt zu sein. Wir haben nur die Themen berücksichtigt, bei denen die Tendenz klar ersichtlich war. Das imperialistische Weltmachtstreben und der Expansionsdrang werden etwa in der folgenden Frage deutlich: „Mit welchem Recht behauptet Young: „Das Leben ist ein Krieg?““. Insgesamt können wir festhalten, daß im Einzelfall Unsicherheiten und Abgrenzungsschwierigkeiten eingeflossen sind, eine globale Trendaussage dennoch möglich ist.

Das zentrale Ergebnis unserer Analyse lautet, daß das Gymnasium Petrinum den Leitlinien der Wilhelminischen Politik nicht gefolgt ist.

Von 78 untersuchten Themen aus einem Zeitraum von 20 Jahren kamen 64 aus dem klassisch-humanistischen Bereich, und bei 14 Themen ließen sich politische Anknüpfungspunkte finden. Nur vier davon waren eindeutig imperialistisch ausgerichtet – also etwa 5 Prozent –, und ungefähr die gleiche Anzahl wies deutlichere Bezüge dazu auf. Die große Zahl klassischer Themen – ca. 80 Prozent – verdeutlicht eine Abgrenzung von den politischen Forderungen und einen Rückgriff auf sogenannte „höhere Werte“. Diese Einstellung läßt sich auch in der übergeordneten Schulbehörde, dem Schulkollegium, finden, das in der Auswahl der Themen die humanistische Richtung bevorzugte. Daraus ist zu schließen, daß dieselbe Tendenz auch an anderen humanistischen Gymnasien zumindest im Bereich des Schulkollegiums Münster vorhanden war, wahrscheinlich aber auch im weiteren Umfeld.

Immerhin ist eine schwache Steigerung der nationalistisch-imperialistischen Strömung bis 1914 zu bemerken. Bis 1902 finden sich nur fünf Themen mit politischer Tendenz. Diese

haben aber einen eher nationalistischen Charakter wie z. B.: „Der Nutzen der allgemeinen Wehrpflicht für das deutsche Volk“ (1902). Erst im Jahre 1908/09 werden Themen vorgeschlagen und genehmigt, die typisch imperialistisch sind, nämlich das schon anfänglich genannte „Das Leben ist ein Krieg“ und „Das Meer, eine Quelle der Völkergröße“. In der Folgezeit ergeben sich ähnliche Tendenzen, so 1911: „Was macht die Römer zu einem weltgeschichtlichen Volk?“ und „Wer sichert unser Fortkommen in der Welt?“. In diesen Jahren hatte sich aufgrund der verschiedenen Krisen und aus Furcht vor einer Einkreisung Deutschlands die politische Atmosphäre schon verhärtet.

Erst 1914 ergibt sich ein absoluter Umschlag in der Themenstellung. Nur ein Aufsatz verkörpert die alte Bildungstradition, die beiden anderen Aufgaben lauten: „Welche gegenseitigen Interessen verbinden Deutschland, Österreich und die Türkei?“ und „Wovon hängt im gegenwärtigen Krieg der endgültige Sieg ab?“. Diese Themen müssen jedoch als Ausnahme betrachtet werden, denn sie sind in einer Welle nationaler Begeisterung und euphorischer Kriegsstimmung entstanden. Der Imperialismus spielte dabei eine untergeordnete Rolle. — Als Anekdote am Rande sollte man hier noch anführen, daß das Schulkollegium das letzte Thema leider nicht genehmigt hat, und wir erhalten dadurch keine Auskunft darüber, wie das Petrinum entscheidend in den Kriegsverlauf eingegriffen hätte.

Als Gesamtergebnis kann man festhalten: Das Gymnasium Petrinum entzieht sich in der imperialistischen Epoche einer konkreten politischen Anbindung und hält im wesentlichen an der klassisch-humanistischen Bildung fest. Diese Position ist auf die anderen humanistischen Gymnasien übertragbar. In anderen Schulformen wird der politische Einfluß größer gewesen sein, da sie nicht auf einer derart gefestigten Bildungstradition fußen konnten.

Es geht über den Rahmen unserer Untersuchung hinaus, hier eine vertiefende Deutung zu liefern. Es ist jedoch anzumerken, daß sich diese Haltung zwar selbst als eine eher unpolitische verstand, daß die vermittelten Werte aber durchaus eine politische Aussage und Zielrichtung besaßen. Sie darf auch nicht als politischer Widerstand im heutigen Sinn verstanden werden, was die eher antidemokratischen Themen belegen.

Das Ergebnis kann, je nach Standort des Betrachters, sowohl positiv als auch negativ interpretiert werden. Das Festhalten am humanistischen Bildungsbegriff hat die Vermittlung moderner politischer Ideen zurückgedrängt, und das ist, was den Imperialismus angeht, sicher erfreulich, zumal wenn man die Möglichkeiten einbezieht, die das römische Impe-

rium geboten hätte. Weniger glücklich erscheint die Distanz zu demokratischen Strömungen. Als wertfreies Ergebnis kann der Schluß gezogen werden, daß nach gut 50 Jahren Abitur am Petrinum das humanistische Selbstverständnis so abgesichert war, daß es sich einer politischen Beeinflussung durch den „Neuen Kurs“ Kaiser Wilhelms II. weitgehend entzog.



„Man lebt nicht, um zu sparen – man spart, um zu leben“



»Wer was vom Leben haben will, der muß sich auch mal was leisten können – klar!« Trotzdem sollten wir über all unseren Wünschen nicht vergessen, etwas auf die »hohe Kante« zu legen. Weil uns der Alltag immer wieder mit unvorhergesehenen Ausgaben überrascht. Dann ist es gut, ausreichende Rücklagen zu haben. Als Faustregel für ein beruhigendes Finanzpolster gelten 3 Monatsgehälter. Und wie Sie die am schnellsten auf Ihr Sparkassenbuch bringen, z.B. per Dauerauftrag, erfahren Sie am besten bei Ihrem Geldberater.

Der Geldberater: der persönliche Service Ihrer Sparkasse.

Kreissparkasse



Schulalltag von unten

von Teilnehmern des Deutsch-Grundkurses der Jahrgangsstufe 12

Im Rahmen des Deutschunterrichts des Kurses 12 D 3 II überlegten wir, welcher Beitrag der Schüler für die Festzeitschrift zu liefern sei. Dabei wurde von den Schülern bemängelt, daß sich bei Festanlässen Schulen zumeist nur von der offiziellen Seite und nur im besten Licht zeigen. Statt dessen sollten die eigentlich Betroffenen, die Schüler also, sich zu Wort melden.

In diesem Beitrag wird versucht, einen Schultag so zu schildern, wie ihn die Schüler erleben. Um eine gewisse Abwechslung zu gewährleisten und dem Deutschunterricht zu seinem Recht zu verhelfen, wurden die Stunden mit Hilfe verschiedener literarischer Gattungen dargestellt. Hier wurde allerdings nicht Wert auf formale Perfektion gelegt, sondern der Unterricht sollte eine möglichst eigenständige Tätigkeit der Schüler gewährleisten. Die einzelnen Beiträge wurden in Kleingruppen entworfen, diskutiert und abgefaßt.

Der geneigte Leser mag sich vor einer vorschnellen Klassifizierung einzelner Lehrer des Schülerschulalltags hüten. Das wird und kann ihm nicht gelingen. Die Lehrpersonen sind fiktive, literarische Gestalten. Jede enthält jedoch Charakterzüge, die die Schüler an Lehrern wahrgenommen haben. So ist beispielsweise der Englischlehrer eine Kunstfigur, die Eigenschaften und Verhaltensweisen verschiedener Pädagogen aufweist. Obwohl nur sechs Unterrichtende dargestellt wurden, ist eigentlich jeder Petriner Lehrer berücksichtigt worden. Und das lag auch in der Absicht der Schüler.

Wolfgang Kindler, Kurslehrer

1. Stunde: Latein

— Ein Epos —

Und es war wieder einmal Morgen,
ein jeder zog zur Schule hin.
Mit finstren Mienen
ergossen sich der Schüler Heerscharen
in die drohend geöffneten Tore
der gewaltigen Vullanstalt.

Die Hefte auf den Tisch geworfen,
hoch die Feder schwingend,
bringen sie in Würdevolle auf Papier,
was sie zu Hause hinnen machen sollen.

Doch fertig wird man diesmal nicht,
denn wer schreiet da einher mit gewöhnlichem Gesicht?
Kein anderer als der Doriemer ist's.

Ein Lächeln spielt um seine Lippen,
er ist die Freude in Person.
Und nach dem heißen Morgengruß
legt er seine Schlingen aus.

„Wie wird seine Tücke heut' aussehen?“,
raunt es flüsternd durch die Reihen.
Doch da, wie könnte es anders sein,
holt er aus dem Aktenkoffer
die schwere Fibel des Alt-Latein.

Müller übersetzt, mehr schlecht als recht,
die anderen hören fein zu,
ob der goldenen Worte.
Es schwitzt der Müller, ihm wird ganz bang.
Plötzlich, ein Pochen an der Türe
die ganze Prozedur durchbricht.
Einen Spaltbreit sie sich zögernd öffnet.

Es erscheint der Schüler Florian.
Des Doriemers lächelndes Gesicht
uns nun Sturm verkündet.
„Die Bahn nahm mich nicht mit“,
sich der Florian entschuldigt,
doch den Doriemer kümmert's nicht.
„Jetzt benachrichtige ich deine Eltern,
im Klassenbuch ich werd's vermerken.
Ei, wo ist es denn das Buch der Klasse?
Laufe der Schüler Adalbert,
es geschwind zu holen.
Zu wünschen übrig läßt die Disziplin,
ändern werd' ich das gewiß,
dessen könnt ihr euch versichert sein.“

Der Schüler Müller preiset die Disziplin,
eilig er die Übersetzung sich besorgt.

Dem Schüler Florian hingegen
steht Angstschweiß auf der Stirn,
die Beine schlottern, ihm ist ganz schlecht
ob Doriemers Rede.

Doch da, den Göttern sei's gedankt,
wird das Klassenbuch gebracht.
Der Florian zu seinem Platz sich schleicht,
der Doriemer ihn im Klassenbuch vermerkt.
„Oh Müller“, schallt es durch den Saal,
„fahre fort in Zeile zwölf.“

Den Müller stört's nicht mehr,
 die Übersetzung macht's ihm leicht,
 er redet wie ein Wasserfall,
 die Worte fließen von den Lippen,
 da wird gestoppt sein Redeschwall;
 denn Doriemer schreit: „Apropos truncus pini,
 zu unserer Zeit wurde noch auswendig gelernt.
 Und was macht heute ihr in Deutsch?

Höret goldene Worte:
 Nehmet Holz vom Fichtenstamme,
 Doch recht trocken laßt es sein,
 Daß die eingepreßte Flamme
 Schlage zu dem Schwalg hinein.
 Wer von euch kennt diese Verse
 von des Schillers Meisterwerk?
 Sicher keiner, schade drum –
 doch muß es nicht so bleiben;
 10 Mark ich dem Schüler zahl,
 der die Glocke, dieses ach so betörende Gedicht,
 ohne Buch vortragen kann.
 3 Monate bis zum Schuljahresende
 ich die Galgenfrist euch setz'.
 Des Geistes Schärfe wird gestärkt,
 ihr daraus lernen könnt.
 Das ganze Ding nur Vorteil' hat,
 getrost könnt ihr's mir glauben."
 Nur 5 Minuten noch
 bevor melodisches Geläut ertönt,
 hoffentlich der Doriemer weiter schwatzt,
 um so die Zeit zu schinden.
 Doch die Schüler weinen bitterlich,
 im Schmerz die Kleider sich vom Leib sie reißen,
 als der Doriemer
 schließlich auf die Übersetzung weist.
 Umsonst der Schüler Schmerzen waren,
 denn der Doriemer transferiert höchstselbst.
 Mit Donner und mit Blitzesschnelle
 der Magister durchs Lateinbuch fährt,
 wie ein Orkan pfeift es den Schülern um die Ohren,
 monumental, gewaltig und erschütternd
 geht es durch Mark und Bein.
 Folgen kann dem Doriemer keiner,
 er ist den Schülern weit voraus.
 Ein Seufzen durch die Reihen geht,
 als zur Pause die Glocke nun erschallt.
 Erquickung wird man sich jetzt gönnen,
 einmal mehr sind sie erlöst.
 Der Doriemer eilt von dannen,
 doch morgen wird er wiederkommen.

2. Stunde: Mathematik

– Eine Satire –

Leichten Fußes schlurft eine blondgelockte, schwächliche Gestalt über den schier unendlichen Flur. Doch obwohl schwächlich, hat diese Gestalt etwas Majestätisches. Das Geodreieck fest in der Rechten, gleich einem Zepter; in der Linken das schlaue rote Buch und sein programmierbares Kleinod, im Volksmund auch Taschenrechner genannt.

Wahrlich, dieser Mensch ist ein Held. Er kämpft ständig gegen die vielköpfige Hydra der Mathematik. Dem normalsterblichen Schüler erscheint diese Magie eher wie ein Buch mit sieben Ableitungen. Nun tritt seine Durchlaucht in die Klasse ein. Welch ein diabolischer Glanz in dieser öden Hütte! Graziös befördert er einen Schlüsselbund aus seinem engen Gewande und läßt ihn lautstark aufs Pult fallen. Die Schüler lächeln ihm entgegen. Noch lächeln sie. Noch wissen sie nicht, welche mathematische Schlinge der Fallensteller heute auslegen wird. Nun läßt sich Ihre Majestät lässig locker auf ihrem Thron nieder und verkündet die Parole des heutigen Tages: „Heute habe ich keine Lust, heute müßt Ihr mal arbeiten.“ Die Frage ist, an wem sich die Arbeitswut des Koordinatenkreuzritters entladen wird. Nun bricht der Jagdinstinkt in ihm durch; er visiert seine Beute an. Ein un-



überlegter, unsicherer Blick könnte jetzt dramatische Folgen haben. Ist die Entscheidung gefallen? Der Thaleskreise ziehende Blick hält inne. Mit einem alldurchdringenden Blick gleich einem Laserstrahl suchen die Augen ihr Ziel.

Langsam wird sich das Opfer seiner aussichtslosen Lage bewußt. Panik ergreift es. Doch nun spricht der Gebieter den folgenschweren, alles umstürzenden Satz: „Welcher Michael holt uns denn die Kreide und wischt die Tafel?“ Der Angesprochene blickt zunächst verstört um sich, bevor auch er die entsetzliche Tatsache erkannt hat: er ist der einzige Michael in diesem Kurs. Gebrochen zieht er wie ein geprügelter Hund von dannen, dem Befehl zu gehorchen.

18 Kommilitonen können eine diebische Schadenfreude nicht verhehlen. Aber die Freude legt sich rasch; das nächste Opfer wird gesucht. An der Tagesordnung sind die Hausaufgaben. Noch bevor jemand vom Diktator nach oben genannter Methode als „Freiwilliger“ bestimmt wird, bläst Schülerin Karin zum Angriff und stürzt sich todesmutig, mit Ziege, Pflock und Seil bewaffnet, auf die blaugrün schimmernde Tafel, während er zu ihrem Platz latscht, sich dort niederläßt und sich hemmungslos seiner größten Leidenschaft hingibt, dem künstlerischen Ausgestalten von Pillhühnern.

Unsere Schülerin kann sich's unterdessen gerade noch verbeißen, durch Null zu dividieren, kürzt auch nicht aus einer Summe und benutzt schließlich die an den Pflock gebundene Ziege, um das abgegraste Gebiet als Lösungsmenge zu definieren.

Nachdem sie auf diese Weise bereits 4 m^2 der Tafel mit mathematischen Formeln und Gleichungen geschmückt hat, weist Ihre Hoheit mit einem süffisanten Lächeln darauf hin, daß sich schon in der 2. Zeile ein Fehler befinde, den er jedoch nicht gleich moniert habe, um die Schülerin nicht in ihrem Arbeitseifer zu bremsen. Das Ergebnis sei natürlich auch falsch.

Wieder einmal hat er getreu den Richtlinien seines ersten Werkes „Der kleine Sadist, Handbuch für Lehrer“ gehandelt. Insider der Kulturszene dürften wissen, daß diese Reihe durch die Bände „Wie werde ich Diktator“ und „Frauen, kleine Kinder und die Technik“ erweitert wurde, letztere noch nicht im Fachhandel erhältlich.

Anschließend wird die Aufgabe einer ausgiebigen Korrektur unterzogen. Doch da – wieder dieses Lächeln – ein schlechtes Zeichen. Offenbar genießt es Albert Anderthalbstein, einen weiteren Fehler gefunden zu haben. „Ein Kapitalver-

brechen, die Indices sind vergessen worden“, tönt es. Es hat nicht sollen sein. Die Algebrasphinx hat gesiegt. Wieder einmal, wie immer. Vielleicht wird einmal ein Mensch geboren, der diese Hürde des Wissens nimmt. Vielleicht . . .

Ein sterblicher Schüler sollte sich besser mit Stabhochsprung beschäftigen als mit Mathematik, denn auf diesem Parkett ist Ihre Majestät unverwundbar.

3. Stunde: Deutschstunde

– Drama in einem Akt –

Ort: Eine Klasse in Recklinghausen

Zeit: Eine Deutschstunde

Darsteller: Lehrer

Schüler: Claudius, Ferdinand, Diana, Luise, Eusebius, Delphine und noch einige mehr

Ein dunkler, muffiger Raum, in dem Bänke, Stühle und ein Pult stehen. An der Wand eine Tafel. Zwei Fenster. Trostloser Gesamteindruck.

Die Schelle (klingelt)

Die Klasse füllt sich mit zahlreichen Schülern, die sich gemessenen Schrittes auf ihre Plätze begeben.

Die Schelle (klingelt ein zweites Mal)

Zeit verstreicht, Ruhe tritt ein. Endlich wird die Tür aufgerissen, und der Lehrer stürzt atemlos herein. Er trägt Jeans, eine braune Cordjacke und hat fettige Haare. An der Tür hält er inne, nach einem Augenblick der Spannung geht er langsam zum Pult und setzt sich.

Lehrer Morjn!

Schüler (im Chor): Guten Morgen, Herr Studienrat.

Pause

Lehrer Äh, was hamma denn letzte Stunde gemacht?

Claudius Wir erörtern die Grundzüge deutscher Grammatik.

Lehrer So. (Pause) Also, wie war'n das noch mal?

Es klopt zaghaft an die Tür. Nach kurzer Pause tritt Eusebius ein. Er macht ein schuldbewußtes Gesicht.

Eusebius Verzeihung, Herr Studienrat, ich verschlief.

Lehrer (freudig erregt): Ist ja klasse, daß Du auch noch kommst.

Eusebius geht zu seinem Pult und setzt sich vorsichtig hin.

Lehrer Dann leg' mal einer los mitte Grammatik.

Ferdinand Haupt- und Nebensätze werden immer durch ein Komma getrennt. Unterscheidungsmerkmale findet man in der differenzierbaren Satzstruktur, wobei der finite Teil des Prädikats, erkennbar daran, daß er flektiert beziehungsweise konjugiert wird, im Nebensatz den letzten Platz innehat.

Lehrer So? Hhm. Erläutert das mal näher!

Diana Im Nebensatz, dessen grammatischer Charakter in seiner niederen Ordnung liegt, was man an seiner Unterordnung einem Hauptsatz gegenüber zu erkennen vermag, steht der konjugierte, wichtige Teil, den bei Verben im Praeterium zumeist ein Hilfsverb stellt, am Ende des Satzes.

Lehrer Nun gut.

Es kommt Gemurmel in der Klasse auf, unterrichtsstörender Lärm scheint hereinzubrechen.

Lehrer Könnt Ihr mal bitte ruhig sein. Find' ich ja ehrlich nicht gut, daß Ihr die Diana nicht ausreden laßt.

Schüler Grbl, murmel . . .

Lehrer Bitte, bitte, seid doch mal ruhig. Also heute machen wir das Kommunikationsmodell. Was wißt Ihr denn da drüber?

Eusebius Grundsätzlich müssen wir verschiedene Konzeptionen des Kommunikationsmodells differenzieren. Da wären . . .

Lehrer (hektisch): Laß' ma stecken! Ihr sollt mir also erstmal die einfachste Grundform erklären, woll?

Delphine Die handelnden Personen sind der Sender und der Empfänger. Sie unterhalten sich durch ein Medium über ein Thema. Gleichzeitig . . .

Lehrer Halt! Hört ma zu! Wenn sich jetzt zwei Hausfrauen über rote Unterhosen unterhalten, was ist was? Also: Was ist Sender, Empfänger oder so?

Diana Die redende Hausfrau versucht mit einer bestimmten Intention der anderen etwas mitzuteilen. Sie stellt den Sprecher oder Produzenten dar. Die andere nimmt die codierte Nachricht auf, decodiert sie, stellt also den Hörer oder Rezipienten dar.

Lehrer (nervös): Aber . . .

Diana Das Medium ist die Sprache. Die von ihnen erwähnten (pikiert) „roten Unterhosen“ stellen den Gesprächsgegenstand, das Besprochene, dar. Damit eine vernünftige Kommunikation zustande kommt, ist es . . .

Lehrer Stop mal! Also . . .

Diana (ärgerlich): Dürfte ich wohl ausreden?! . . . zustande kommt, ist es unerlässlich, daß Produzent und Rezipient im Code übereinstimmen, das heißt, daß sie Vereinbarungen

über Semiotik – bestehend aus Semantik, Syntaktik und Pragmatik – getroffen haben. Weiterhin . . .

Lehrer (unwirsch, laut): Jetzt reicht's mir aber! Genug!!

Pause. Alle sehen den Lehrer starr und ablehnend an. Dieser wirkt völlig verunsichert, er spielt nervös mit einem Kugelschreiber. Man ahnt eine Auseinandersetzung.

Lehrer (leise): Wie war'n das jetzt mit den zwei Frauen, Diana?

Diana (schweigt)

Lehrer Na gut, wie Ihr wollt. Luise!

Luise (schweigt)

Lehrer Ist ja schon gut, war nicht so gemeint. Pinn' Du mal das Kommunikationsmodell an die Tafel (deutet auf Claudius).

Claudius geht mürrisch zur Tafel. Während der Unterricht weitergeht, zeichnet er auf die ganze Tafelfläche (4 m x 1,5 m) ein Kommunikationsmodell.

Lehrer Schlagt Ihr andern mal Eure Bücher auf und lest Euch den Text auf Seite 1362 über das erweiterte Kommunikationsmodell durch.

Während die Schüler unter leisem Gemurmel lesen, geht der Lehrer zum vorderen Fenster und schaut lange mit hohlem Blick hinaus. Nach einiger Zeit geht er zurück und setzt sich auf das Pult.

Lehrer So, was steht denn in dem Text . . .

Die Schelle (klingelt, unterbricht den Lehrer völlig).

Lehrer Au Mann! Schon Schluß. Hausaufgabe: Was haben die Enzyklopädia Britannica und Micky-Maus gemeinsam?

Anschließend stürzt er heraus. Nur langsam bewegen sich die Schüler aus der Klasse, einer nach dem anderen, gemessenen Schrittes.

4. Stunde: Religion

– Rede und innerer Monolog –

Meine Damen und Herren!

Heute wollen wir uns über die vollständige Erfassung des Wirkens Jesu unterhalten. Dazu muß ich Ihnen ein paar Informationen geben. Verstehen Sie, mit Verlaub gesagt, ich muß hier einige Schlepperdienste leisten: Um systematisch vorgehen zu können, müssen wir zunächst die Umwelt Jesu zu seiner Zeit differenziert betrachten. Verstehen Sie, ich meine, die Umgebung Jesu wurde ja stark durch bestimmte Philosophien und Auffassungen geprägt. Wir wollen jetzt konkret diese Systematik auf den Teilbereich Sünder anwen-

den. Auf gut Deutsch gesagt, wer war im Judentum ein Sünder? . . .

Endlich mal was Interessantes.

. . . Als Sünder gelten zunächst mal alle, wenn Sie so wollen, Heiden, in Klammern nicht völkische Leute, d. h. also Leute, die nicht eindeutig – ja – Juden waren, sondern irgend-einem anderen Volk angehörten, also Römer, Griechen etc., welche dann von der Glaubensgemeinschaft, ich hätte fast gesagt Gemeinde, ausgeschlossen waren. Für die Juden war das selbstverständlich, daß solche Leute ausgestoßen werden mußten – unser christliches Gemüt muß sich natürlich über sowas empören, aber darum geht's ja hier nicht.

Trotzdem sollten Sie daraus lernen, andere Glaubensgemeinschaften zu respektieren. Intelligent, wie Sie sind, werden Sie gemerkt haben, daß ich sagte: respektieren und nicht akzeptieren. Noch einmal: Als erste Gruppe sind die Heiden zu nennen . . .

Ich habe das Gefühl, jetzt wird es doch zu langweilig. Genauso wie in der letzten Stunde. Jetzt im Ritter oder so, das wäre was. Was die wohl jetzt machen im Ritter?

. . . und dann die Würfelspieler, die man heute unter die Kategorie Säufer fassen würde. Warum? Beim Würfelspiel wurde damals fleißig gebechert, so daß die Leute meist sternhagelvoll den Raum verließen. Weitere Sündergruppen: Viehhirten, Taubenflieger, Räuber. – Sie werden vielleicht meinen, Räuber sei kein Gewerbe? Sie werden staunen: Räuber war doch ein Gewerbe! Weiter zu nennen sind die Scherer und Bademeister. Warum wohl Bademeister? Hm? Weil die unvölkisch, in Klammern von den Römern, infiltriert waren! Das ist der Witz! Als Sünder galten dann noch Kameltreiber und Fleischer. Warum wohl? Sie hatten mit Tieren zu tun, die als unrein galten. Das waren alle Tiere mit gespaltenen Hufen – Kamele, Ziegen . . . Welche wohl noch? Wer hat hier Biologie Leistungskurs? Die schauen doch bitte einmal nach, welche Tiere gespalte Hufe haben. Bei den Sündern sind natürlich die Dirnen, ich hätte fast gesagt, Damen vom leichten Gewerbe, nicht zu vergessen, die ja heute nicht mehr so zu den Sündern gezählt werden. Die Tatsache, daß diese Gruppe immer mehr Verbreitung findet, läßt natürlich auf einen gewissen Sittenverfall schließen. Andererseits weist das natürlich auch eine gewisse soziale Problematik auf. Überhaupt wird die Gesellschaft heute immer zügelloser. Je mehr die Kirche in den Hintergrund tritt, desto weniger finden die Menschen Halt an ethischen, christlichen Normen. Zum Beispiel: Rauschgift, wie Drogen, Tabletten, Alkohol, Nikotin, finden immer mehr Zulauf . . .

– und dann ein Pils und einen Docht, das Pils natürlich gut gezapft, mit Schaumkronen, die Zigarette gut gedreht. Gemütliches Sitzen, Trinken, im Hintergrund Musik. So machen die das jetzt wohl im Ritter. Obwohl . . . der Halbe kostet ja jetzt schon 2.50 – 25 % Preiserhöhung! – Anderswo ist es doch billiger, und auch nicht so'n Rentnertreff!

Vielleicht die Novelle; da gibt's bessere Musik, bessere Atmosphäre, besseres Pils, Krombacher. Oder Webels . . . ach nee, zu teuer; Kakao 1,60; Kreissparkasse, Kaffee 30 Pfennige: das geht . . . –

. . . es ist also wichtig für den jungen Menschen, sich an irgendeiner Institution orientieren zu können, ich hätte fast gesagt: Kirche und Elternhaus. Aber das alles nur am Rande!

Um auf unser Thema zurück zu kommen: Wir haben jetzt also die einzelnen Sündergruppen untersucht, wir wollen jetzt die Haltung Jesu gegenüber den Sündern betrachten. Um wissenschaftlich zu arbeiten, müssen wir uns natürlich an das Quellenstudium halten.

Ich bitte, folgende Bibelstellen aufzusu . . . (ring) . . . Was ist das denn? Dann müssen Sie eben diese Bibelstellen sich selbstständig zu morgen vornehmen: Mt 32,3-26; Numeri 6 und Genesis 1.

5. Stunde: Englisch

– Eine Fabel –

Der Boxer und der Terrier

Eines heißen Sommertages kamen die Terrier um die Mittagszeit mit dem Boxer zusammen, um sich von ihm in der Bulldoggensprache unterweisen zu lassen. Nachdem sich der Boxer vor den Terriern niedergelassen hatte, ließ er diese, geduldig wie er war, sich erst einmal beruhigen, damit man dann, wenn Stille eingetreten war, seinem Gekläffe besser lauschen könne.

Nun wurde ein Terrier vom Boxer dazu aufgefordert, sein zu Hause geübtes Bellen vorzutragen. Der arme Terrier, der gerade noch an seine warme Hundehütte gedacht hatte, verkündete mit zitterndem Gebelle, daß er zu Hause das Bellen nicht geübt habe. Unter Zähnefletschen knurrte der Boxer: „Nun Leute, mir soll es egal sein, wie ihr hier mitarbeitet, aber diese Arbeitshaltung wird später entsprechend in die Leistungsbewertung einfließen. Wie schätzt Du zu dem gegenwärtigen Zeitpunkt Deine Leistung ein?“ „Oh“, winselte der kleine Terrier, „so um 4+.“ „Warum nicht?“ bellte der Boxer mit zynischem Lächeln, „wir setzen die Zensur sogar

um einen Punkt höher – und dann natürlich eine ganze Zensur tiefer.“ In dieser Weise stellte der Boxer seine überragenden pädagogischen Fähigkeiten zur Schau!

Man ging nun zu fächerübergreifenden Aspekten des Unterrichts über. „Ihr dürft die Bulldoggensprache nicht isoliert sehen“, bellte der Boxer weise, „sondern ihr müßt eure Kenntnisse lateinischen oder französischen Geklaffes hier einfließen lassen.“ Hier zeichnete sich besonders ein Terrier aus, der fleißig mitheulte und dessen Nachheulerei auch entsprechend vom Boxer honoriert wurde.

Die Zeit war nun erheblich fortgeschritten, als der Boxer diesmal einen anderen Terrier aufforderte, die Hausaufgaben zusammenhängend vorzubellen. Gleich am Anfang seines Vorbellens beging der unscheinbare Terrier, nervös wie er war, einen für ihn verhängnisvollen Bläffschnitzer, der zur allgemeinen Erheiterung beitrug. Der Boxer, der für die Bulldoggensprache ein sehr feines und empfindsames Gehör hatte, hörte auch sogleich einen Fehler heraus, erhob sich von seinem Platze und trottete erhaben auf den Terrier zu. „Knurr mir mal nach und schaue mir genau aufs Maul“, schnauzte der Boxer. Zur Freude aller Anwesenden gab der Boxer dem Terrier die Möglichkeit, seine Kenntnisse durch eine Sprachübung zu vergrößern, was dem Terrier jedoch einige Schwierigkeiten bereitete, weil er langsam von dem vom Boxer ausgehenden kalten Tabakaroma benebelt wurde.

Nach mehreren vergeblichen Ansätzen konnte der Terrier dem Boxer richtig nachknurren. Da der Boxer mit dem erzielten Lernerfolg völlig zufrieden war, beschloß er in gehobener Stimmung die Versammlung.

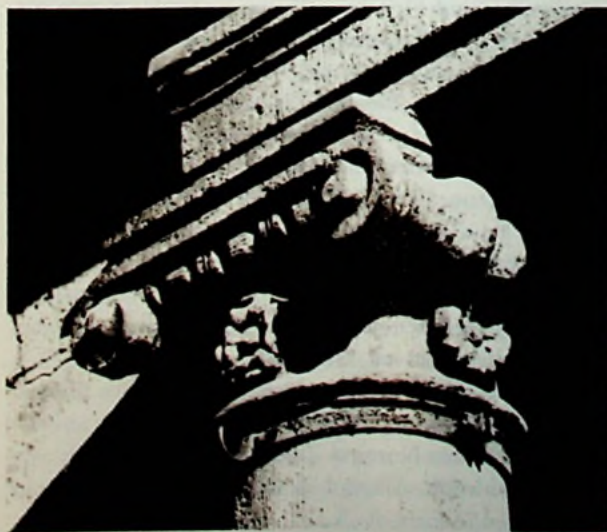
6. Stunde: Geschichte

– Eine Reportage –

Lehrperson: Theodor Stehnrich

Wir befinden uns hier im Klassenraum der Jahrgangsstufe 12 im städtischen Gymnasium zu Recklinghausen. Eine Stunde vor dem Mittagessen wird in der Geschichtsstunde bei Theodor Stehnrich das Thema „Hungersnot als Unruheherd am Vorabend der französischen Revolution“ besprochen. Stud. Dir. Stehnrich schreitet mit unglaublicher Sicherheit an das Pult, dreht sich um 90 Grad und kommt so in direkten Augenkontakt mit der Schülerschaft. Der riesige, wohl an die 20 kg wiegende Bücherstapel kracht auf die Tischplatte. Einige lose Zettel schweben in wiegendem Flug zu Boden und offenbaren dabei das Geheimnis der französischen Hungersnot. Getrieben von dem inneren Wissensdrang (und natürlich von der Zensur, Anm. der Redaktion)

stürzen sich einige „Bücklinge“ auf die Blätter und pflastern die Schulbänke der Schüler, die mit gespitztem Füllfederhalter darauf warten, Zettel zu bearbeiten, zu durchleuchten und plastisch zu machen. Schon werden die ersten Thesen widerlegt, doch plötzlich unterbrechen begriffliche Schwierigkeiten den Diskussionsseifer der Schüler. Wenn die Vermutungen, die auf meine Fragen geäußert wurden, vor dem Unterricht nicht fehlgingen, muß es sich im Folgenden um das Worterraten handeln. Und richtig, es gilt jetzt also wieder Begriffe zu erraten. Aus dem vielstimmigen Gemurmel der Klasse kristallisieren sich folgende Worte, die synonym für das Wort „Herrscher“ stehen können: König, Despot, Diktator, Autokrat, Monoregent, Zar, Duoregent, Alleinherrscher, Kanzler, Sadist (hier unterlief den Schülern ein peinlicher Fehler), Bourgeoisie, Agitator, Stehnrich, absolutistischer Autokrat, bis endlich das erlösende Wort fällt: „Souverän“. Nun, meine Damen und Herren, hiermit ist das Ratespiel beendet und nach diesem kleinen Intermezzo wird hemmungslos weiterinterpretiert, teilweise mehr zwischen als in den Zeilen – das Ergebnis entspricht jedoch dem Thema „Hungersnot“: mager, mager. Doch da plötzlich erhebt sich Unruhe im Klassenraum. Warum? Gerade als ich dies in Erfahrung bringen will, unterbricht bereits ein scharfer Knall die Unruhe. Theodor Stehnrich hat die Klasse wieder im Griff. Die gewohnte Strafpredigt, die, wie mir berichtet wurde, mindestens 15 min. in Anspruch genommen hätte, wird nur durch das Herannahen des Stundenendes abgewendet. Die Hausaufgaben-Wiederholung scheint nicht sehr beliebt zu sein, wie mir ein allgemeines Aufstöhnen verrät. Aber nun sind wir schon am Ende der Stunde. Das Klingeln beendet die Qual der Hungersnot und wir beenden damit unser Programm. Wir schalten zurück ins Studio.



Recklinghausen Markt
Mari-Huis, Huisstr. 7

Gelsenkirchen-Buer, Hochstr.
Herne, Bahnhofstr.

hettlage+fischer

MITGLIED DER INTERNATIONAL PARTNERS



Echt & preiswert.

Nappa-Blousons
mit Strick,
hochaktuell in
Form und Farbe.

links **219,-**
rechts **279,-**

**Echtes
Leder**

*Unsere Auswahl macht
den Unterschied*

Nachkriegszeit in Recklinghausen

Streiflichter aus den Jahren zwischen Zusammenbruch und Wiederaufbau

von Teilnehmern des Geschichtsgrundkurses der Jahrgangsstufe 13

Vorbemerkung

Den Leser mag es erstaunen, einen Aufsatz mit einem so allgemeinen Titel in der Festschrift des Gymnasium Petrinum zu finden. Wo steckt hier der Bezug zur Schule, zum Jubiläum? Nun, ein solcher Bezug ist nicht nur durch die Autoren (19 Schüler des Grundkurses Geschichte der Jahrgangsstufe 13/1 im Schuljahr 1978/79) gegeben, sondern auch durch die Art und Weise, auf die dieser Artikel entstand. Die Schüler haben ihn im Rahmen eines Kurses über die Entstehung der Bundesrepublik Deutschland in selbständiger Quellenanalyse im Vestischen Archiv, Recklinghausen, erarbeitet. Geschichte sollte so für sie ganz konkret, in unmittelbarem Umgang mit dem historischen Rohmaterial, erfahrbar werden: sie haben alte Zeitungen, Verwaltungsberichte und zahllose Akten aus den Jahren 1945-1948 ausgewertet. Der folgende Aufsatz als Ergebnis dieser historischen Arbeit steht an dieser Stelle, um dem Leser ein Beispiel für den Versuch der praktischen Umsetzung jener pädagogischen Konzeption zu veranschaulichen, die den Prinzipien des selbständigen und entdeckenden Lernens verpflichtet ist. Diese pädagogische Zielsetzung stand bei der Durchführung des Kurses im Vordergrund, nicht unbedingt die vollständige wissenschaftliche Perfektion des schließlich erstellten Aufsatzes.

Als Endprodukt eines solchen pädagogischen Versuchs gehört die folgende Abhandlung durchaus in eine Schrift, die auf vielfältige Weise die Auseinandersetzung mit der pädagogischen und didaktischen Tradition dieser Schule führt.

An dieser Stelle sei nochmals dem Leiter des Vestischen Archivs, Herrn Dr. Burghardt, und allen seinen Mitarbeitern für ihre Hilfsbereitschaft und Geduld gedankt.

Heribert Seifert, Kurslehrer

Gliederung

1. Stimmungsbild
2. Lebensbedingungen
 - 2.1 Ernährung
 - 2.2 Wohnungsbau
 - 2.3 Förderungsmaßnahmen
 - 2.4 Kulturleben

- 2.5 Recklinghausen auf dem Wege zur Großstadt
3. Rolle der Besatzungsmächte
4. Anfänge der Parteipolitik in Recklinghausen nach 1945
5. Entnazifizierung

1. Aus dem Stimmungsbild der Bevölkerung Recklinghausens in den ersten Jahren der Nachkriegszeit

Die Aufgabe unserer Gruppe war es, anhand von Materialien aus dem Stadtarchiv Recklinghausen, die sich aus Bekanntmachungsblättern, Zeitungen, Briefen und Nachschlagewerken zusammensetzten, einen groben Einblick in die Vielfalt der Sorgen, Probleme, Wünsche und Aktionen der hiesigen Bevölkerung in der unmittelbaren Nachkriegszeit zu geben.

Einer der Hauptgesichtspunkte, unter dem wir unsere „Forschungs“-Arbeit betrieben haben, ist der Aspekt „Die Reaktion der Bevölkerung auf die Besatzungsmächte“ gewesen. Eine genaue Abgrenzung zu den anderen Arbeitsgruppen, die sich zum Beispiel mit der Entnazifizierung, der Ernährungslage oder mit dem Wiederaufbau befaßt hatten, war nicht möglich und auch gar nicht beabsichtigt. Was unser Thema von den anderen unterscheidet, ist die Behandlung und Beurteilung des Geschehens nach dem Krieg anhand von Meinungsäußerungen der Betroffenen in und um Recklinghausen. Auch wenn diese (Leser-)briefe keine detaillierte Wiedergabe der Stimmung in allen Bevölkerungskreisen bieten, so vermitteln sie dem interessierten Beobachter doch in Auszügen ein ungefähres Bild des damaligen Gemütszustandes.

In diesem Zusammenhang ist es noch wichtig zu erwähnen, daß die von unserer Gruppe vorgelegte Dokumentation keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann und will.

Wir sind bei dieser Zusammenstellung verschiedener Schriftstücke so vorgegangen, daß wir in das Gerüst historischer Daten der Stadt und des Kreises Recklinghausen chronologisch Resultate unserer Archivarbeit eingefügt haben. Diese Methode erleichtert die Einordnung von ausgewerteten Akten in die Geschichte der Stadt und stellt so einen Zusammenhang zwischen beidem her, der für das Verständnis diverser Stimmungsäußerungen von Bedeutung sein könnte. Die berücksichtigten Akten und Dokumente stammen aus der Zeit vom Mai 1945 bis zur Mitte des Jahres 1947.

Die Stadt Recklinghausen kam nach vorausgegangenen schweren Luftangriffen zum erstenmal am 1. 4. 1945 direkt mit den Siegermächten in Berührung. Rund fünf Wochen vor der bedingungslosen Kapitulation der deutschen Wehrmacht wurde an diesem Tag die Stadt von amerikanischen

Truppen kampfflos übernommen. Öffentliche Gebäude und strategisch wichtige Stellen wurden besetzt und gleichzeitig im Rathaus die Stadtkommandantur errichtet. Am nächsten Tag wurde die Stadtverwaltung wieder in Gang gesetzt und der frühere Schulrat Dr. Josef Hellermann von dem Stadtkommandanten Oberst Schneider zum Oberbürgermeister ernannt. Der 3. 4. 1945 galt der Untersuchung der Bevölkerung nach Waffen, durchgeführt durch amerikanische Soldaten. Das vorrangige Problem der Verwaltung war aber die ernste Ernährungslage der Bürger, die darauf zurückzuführen war, daß die Stadt auf Grund der Sprengung von Brücken und wichtigen Zufahrtsstraßen durch die Nazis von den Versorgungswegen abgeschnitten war.

Allmählich wurde das Gemeinwesen demokratisiert, zunächst bei der Organisation der Selbstverwaltung, als im Mai die Stadtkommandantur elf angesehene Bürger in den Verwaltungsbeirat berief. Oberbürgermeister Hellermann sagte hierzu: „*Die Bürgerschaft, die in den Jahren der nationalsozialistischen Zwangsherrschaft von jeder positiven Anteilnahme und Eigenverantwortung ausgeschlossen war, wurde wieder zu lebendiger Mitarbeit an den Dingen der Verwaltung herangezogen.*“ (aus Burghardt/Siekman, Kleine Stadtgeschichte). Doch es gab auch eine Reihe von Konflikten und Zusammenstößen mit den Besatzungsmächten. In einem Brief vom 16. 5. 1945, der vom stellvertretenden Oberbürgermeister an die Militärregierung gerichtet war, berichtete dieser, daß er am Vortage eine recht unerfreuliche Begegnung mit amerikanischen Soldaten gehabt habe. Auf einer Dienstreise, die er mit seinem Chauffeur unternommen hatte, sei er, trotz der Zustimmung der Militärregierung für diese Fahrt und der Zusicherung ihres Schutzes, von drei Soldaten angehalten, gewaltsam aus dem Fahrzeug gerissen und schließlich dieses Wagens auch noch beraubt worden. Zuvor sei er schon mehrmals von Kontrollposten zum Halten veranlaßt worden, die ihn erst nach langem Reden weiterfahren ließen. Auf Grund dieser Vorfälle bat er die Militärregierung: 1. Feststellungen über die Täter zu treffen; 2. ihm einen Ausweis auszustellen, aus dem hervorgeht, daß er als stellvertretender Oberbürgermeister im Auftrage der Militärregierung seinen Dienstverpflichtungen störungsfrei nachkommen kann und von ihr seine Integrität zugesichert bekommt; 3. seinen Chauffeur mit einem Fahrausweis zu versehen; 4. eine Markierung an seinen Dienstwagen anbringen zu lassen, dessen Unantastbarkeit damit ersichtlich sein sollte. Bei dieser Gelegenheit wies er darauf hin, daß die Unsicherheit auf den Straßen durch herumlungernde ausländische Arbeiter ziemlich groß sei und er bat deshalb, mit einem Revolver zu seinem persönlichen Schutz ausgestattet zu werden (Aktennummer III 1270).

Ebenso wie dieser hohe Verwaltungsbeamte, der möglicherweise Marodeuren zum Opfer fiel, wurden Teile der Bevölkerung wegen Plünderungen, die von Personen und Gruppen verschiedener Nationalitäten erfolgt waren, namentlich durch Russen und Polen, dazu veranlaßt, aus Gründen ihrer eigenen Sicherheit die Militärregierung um verstärkte Hilfe zu ersuchen. Die eingesetzte Polizei hatte bisher keine ausreichenden Mittel zur Hand gehabt, um solche Ausschreitungen zu unterbinden. Die Ursache solcher Diebstähle war in den meisten Fällen der Hunger, der bei den Einheimischen wie bei den Ausländern herrschte.

In dieser Zeit erschien im hiesigen Gebiet die „Neue Westfälische Zeitung“, die in Soest herausgegeben wurde. Dieser Zeitung sowie der „Ruhrzeitung“ wurden laufend Beiträge, die die Arbeit auf den verschiedenen Gebieten der gemeindlichen Verwaltung widerspiegeln, übermittelt. Nun war endlich ein Sprachrohr für die Stimmen und Stimmungen der normalen Bürger gefunden und Leserbriefe nahmen von Anfang an einen bedeutenden Platz in der Zeitung ein. In der Ausgabe der „NWZ“ vom 8. 6. 1945 stellt ein Leser seine Erziehungsziele und -ideale auf: Frieden, der die strikte Ablehnung des Krieges beinhalten soll, und Arbeit, damit man sich nicht aufs „Hamstern“ und „Mausen“ verläßt, sondern aktiv beim kollektiven Wiederaufbau mithilft. Der moralische Appell, gemeinsam mit den anderen Kriegsgeschädigten nun die notwendige Aufbauarbeit zu leisten, findet sich auch in einem „Aufrufartikel“ derselben Nummer. Als eine „Rückbesinnung auf alte Werte und Traditionen“ kann man wohl die rege Teilnahme der katholischen Bevölkerung an der Fronleichnamsprozession dieses Jahres deuten. Nach der bitteren Erfahrung mit dem fast alles zerstörenden Nationalsozialismus wird nun das Christentum in seiner Reinheit und Klarheit die Stütze und der Halt vieler Menschen.

Die Meldungen der Ausgabe vom 10. 8. 1945 sind gekennzeichnet durch eine hoffnungsvolle Aussicht in die Zukunft. Als die Schulen in Westfalen eröffnet werden, spricht man von einem „neuem Kapitel der deutschen Geschichte“ und dem Entstehen eines „neuen deutschen Lebensbegriffes“. Das Kulturleben, wie die Musik als „Sprache des Menschlichen“ und „welteinende Erweckung“, erwacht wieder mit öffentlichen Konzerten, Eröffnungen von Buchhandlungen und Leihbibliotheken, dem Erscheinen von Nachrichtenblättern und der Vermehrung der Rundfunkprogramme (wenn auch mit Richtlinien der Besatzungsmächte). In Leserbriefen des Monats September wird weitblickend in die Zukunft geschaut und dabei viel Wert auf spätere Seelenstärke und Gewissenhaftigkeit der Kinder gelegt (Forderungen nach einer christlichen Erziehung), aber auch die

Deckung der anfallenden Bedürfnisse als notwendig erachtet (Ruf nach Tauschzentralen). Das Lob für die Arbeit der Bauern, die die lebenswichtigen Nahrungsmittel liefern – wie auch das Sich-Beklagen über die „untragbaren Wohnverhältnisse für den Winter“ – wechseln einander ab und spiegeln wider, was den Menschen damals am wichtigsten erschien. Zusammengetragene Leserbriefe des Oktobers ergeben, daß einige Personen nicht bei der Sicherung der Nahrungsmittel und der Verbesserung der äußeren Verhältnisse halmachen wollten, sondern auch eine Aufarbeitung der menschlichen Beziehungen wünschten – „mehr Nächstenliebe“, „mehr Freundlichkeit bei der Begrüßung“. Anlässlich einer Verleihung von Verdienstkreuzen schreibt ein Leser im November in der „NWZ“: „*Gut, daß die Militärregierung hier entschieden hat, wir Deutsche können scheinbar untereinander nicht sachlich bleiben.*“ Das Schicksal eines entlassenen Kriegsgefangenen wird erwähnt, der länger als die 1-monatige Pflichtzeit bei den Aufräumarbeiten teilnehmen mußte, obwohl er eine Stelle gefunden hatte. Die Forderung nach mehr Menschlichkeit wird deutlich in dem Aufruf: „*Augen und Ohren offen halten für fremde Not auf Bahnhöfen, besonders Aussiedlern gegenüber.*“

Auch aus den Bekanntmachungsblättern der Militärregierung aus dem Jahr 1946 läßt sich einiges über das Stimmungsbild der Bevölkerung herauslesen. Man kann in ihnen oft Androhungen von Strafen oder Berichte von Strafverfahren finden, z. B. von Geldstrafen für säumige Steuerzahlungspflichtige (Bekanntmachungsblatt vom 22. 1. 1946), von Nachprüfungen wegen des Mißbrauchs von Zeitkarten der Reichsbahn (ebda.), von Zuchthausstrafen für Geldhörung (B.M.B. vom 5. 2. 1946). Hieraus kann man schließen, daß einzelne Bürger eine sehr egoistische Gesinnung besaßen und ohne Rücksichtnahme auf das Wohl anderer nur auf die Erfüllung ihrer eigenen Wünsche bedacht waren.

Im Jahre 1946 wurde eine Reihe neuer Zeitungen aufgelegt. Die NWZ wurde ab dem 26. 4. durch die Tageszeitung „Westfalen-Post“ abgelöst, im März erschien als weitere Tageszeitung im hiesigen Gebiet die „Westfälische Rundschau“ – Organ der SPD. Im Mai gelangte das „Westdeutsche Volksecho“ – Organ der KPD – und im September der „Neue Westfälische Kurier“ – Organ des Zentrums – zur Ausgabe. Die großen Parteien hatten so die Möglichkeit, das künftige Wahlvolk über eigene politische Programme bezüglich des Wiederaufbaus aufzuklären und eine gewisse Beeinflussung auszuüben. (Trotz mannigfacher Bemühungen erteilte die Militärregierung keine Genehmigung für lokale Tageszeitungen.)

In der „Neuen Westfälischen Kurier“-Ausgabe vom 6. 9. 1946 sind zwei interessante Leserstellungnahmen zum damaligen Wahlkampf enthalten: 1. „*Was wir in der Öffentlichkeit bislang an Reden, Flugblättern und Zeitungsberichten erleben mußten, erinnert in der ganzen Form und Art an Methoden, die wir überwunden glaubten.*“ 2. „*Wir haben die Überzeugung, daß weiteste Teile der Wählerschaft von der bislang in Erscheinung getretenen Form des Wahlkampfes angeekelt sind.*“ Ein junger Metallarbeiter gibt in einem Leserbrief vom 27. 9. die Zusicherung, daß die „*junge Generation helfen will*“, aber gleichzeitig „*Sachlichkeit in den Parteien*“ fordert. In derselben Nummer der Zentrumszeitung wird die Beziehung des Mittel- und des Arbeiterstandes zur Politik untersucht. Der berichterstattende Journalist stellt fest, daß eine Lähmung in der Beteiligung am öffentlichen Leben eingetreten sei, weil man „*die politische Aktivität als Luxus betrachte*“, und „*mancher von dem verfluchten Gestern nicht mehr loskommt*“. Im Mittelstand herrschte eine „*dauernde Skepsis wegen der Nazierfahrung*“ vor, während im Arbeiterstand ein „*gründlicher und ehrlicher Aktivismus*“ registriert werden könne.

Im Frühjahr des Jahres 1947 fanden zwei unbedingt erwähnenswerte Versammlungen statt, die im nachhinein zu festen Einrichtungen wurden. Am 10. Januar konstituierte sich in Recklinghausen die Versammlung der Ostvertriebenen. Einige der Grundgedanken des Symposiums werden aus folgenden kurzen Protokollauszügen ersichtlich: „*Das Wort von der Selbsthilfe hat im demokratischen Staatsgefüge seine besondere Berechtigung. Nur derjenige, der bereit ist, seine Belange auch in der Öffentlichkeit zu vertiefen und im Rahmen einer Gesellschaft durchzusetzen, kann auf Erfolg rechnen . . .*“

„*Entrüstung ist die Antriebskraft der Bewegung, doch da diese nicht als Mittel der Politik ausreicht, müssen kommunale Flüchtlingsausschüsse gebildet werden, die bei genügender Mitarbeit den täglichen Bedarf im Rahmen der Möglichkeiten gewährleisten können . . .*“ Auf höherer Ebene könnten nur Parteien ihre Interessen wirksam vertreten (Zeitungsarchivnummer XIV 112-1947).

Die andere bemerkenswerte Einrichtung war der „Deutsch-Englische Diskussionskreis“, der sich unter dem Vorsitz von Bergassessor Quentin im Rahmen der Zeche „Schlägel und Eisen“ in Scherlebeck gebildet hatte. „*Vertreter der Militärregierung, Herren und Damen des britischen Roten Kreuzes und Deutsche aus allen Ständen und Berufsgruppen besprachen am runden Tisch in freimütiger Aussprache Fragen der Zeit. Bereits am ersten Abend ergab sich eine Fülle von Problemen, deren Besprechung dazu angetan war, die deutschen*

Teilnehmer mit dem Gedankengut und der Wesensart der Engländer vertraut zu machen und auch den Engländern Gelegenheit bot, tiefer als bisher in die deutsche Wesensart einzudringen." (Zeitungsbild XIV 112-1974)

Dieses letzte Beispiel aus dem Stimmungsbild der Bevölkerung Recklinghausens, welches unsere komprimierte Dokumentation abschließt, könnte ein Anlaß dazu gewesen sein, in den fremden Soldaten und den Besatzungsmächten nicht nur eine ausländische Regierung auf deutschem Boden zu sehen, sondern sie auch als Angehörige eines Volkes, das große Kulturwerte weitergeben kann, zu verstehen.

Giselind Koschel, Willm Schmülling, Alexander Reiff

2. Lebensbedingungen in Recklinghausen

2.1 Ernährungslage

Nach dem allgemeinen Zusammenbruch bei Kriegsende stand auch die Versorgung der Bevölkerung mit Lebensmitteln vor großen Problemen.

Die größten Schwierigkeiten bereitete die Beschaffung von Obst, Gemüse, Frischfleisch und -wurst und vor allen Dingen von Kartoffeln. So konnte im Juli 1945 nur 10 % der benötigten Kartoffelmenge geliefert werden. Die allgemein als normal betrachteten Kalorienwerte von 2500-3400 kcal konnten auf Grund des ungeheuren Nahrungsmitteldefizites niemals erreicht werden, so daß man die Rationen auf durchschnittlich 1200 kcal festsetzen mußte. Die tatsächlichen Zuteilungen beliefen sich im Juli 1945 allerdings nur auf ca. 900-1000 kcal. Im Frühjahr 1947 war die Lage in Recklinghausen noch weit ernster, es gab nur noch 750 kcal im Schnitt. In anderen Städten des Ruhrgebietes sah es größtenteils etwas besser aus. Wenn man bedenkt, daß mit 1000 kcal gerade nur das nackte Leben erhalten werden kann, wird klar, daß die für den Wiederaufbau so notwendige Arbeitskraft erheblich geschwächt wurde. In der Kohlestadt Recklinghausen litt besonders der Bergbau darunter. Weitere Folgen von Unterernährung, minderwertigen und z. T. verdorbenen Lebensmitteln waren häufige Erkrankungen wie z. B. an Tuberkulose, Herz- und Nervenkrankheiten und an Magen-Darm-Störungen bis hin zu Lebensmittelvergiftungen.

Einzelne Versuche der Militärregierung, die größte Not zu lindern, stellten Schulspeisungen und Zusatzrationen dar, z. B. von Milch, Honig, Trockengemüse und Kartoffeln für Kinder, Jugendliche, Schwangere, stillende Mütter und alte Leute. Um die Produktion der wichtigsten Güter zu sichern, bekam die arbeitende Bevölkerung, besonders die Bergarbeiterschaft, ebenfalls Zusatzrationen. In der Landwirtschaft

machten die Verwüstungen durch den Krieg, Mißernten, die Kartoffelkäferplage und der Mangel an Kunstdünger für die Ernährung der Menschen ausreichende Erträge unmöglich. Der Import aus anderen Ländern wurde daher lebensnotwendig; z. B. kamen Getreide aus Kanada, USA und England, Fisch aus Norwegen und Konservengemüse aus Australien. Eine gerechte und gleichmäßige Verteilung der knapp bemessenen Lebensmittel konnte trotz der Bemühungen der Militärregierung nicht gewährleistet werden, da die Bevölkerung sich gezwungen sah, auf illegalem Weg weitere Nahrung zu beschaffen, was wiederum den Erfolg der Maßnahmen von seiten der Militärregierung in Frage stellte. Dabei spielten der Schwarzmarkt und der Tauschhandel eine große Rolle. Die Militärregierung versuchte dem Einhalt zu gebieten durch Kontrolle z. B. sämtlicher Viehkäufe, und indem sie die Abgabe der betreffenden Lebensmittel an Sammelstellen anordnete. Die Waren, die auf dem Schwarzmarkt verschoben wurden, stammten häufig aus Plünderungen. Davon abgesehen dienten Plünderungen auch zur privaten Versorgung. So stahlen z. B. Dortmunder Städter im Sommer 1945 das Gemüse von den bei Waltrop gelegenen Rieselfeldern, das u. a. auch für Recklinghausen vorgesehen war. Auch beim legalen Handel mit Lebensmitteln waren oftmals Beziehungen ausschlaggebend, sowohl bei den Lieferungen der Großverteiler an die Kaufleute als auch bei der Abgabe in den Geschäften an den einzelnen Kunden. Das Auftreten von Hamsterkäufen und Fälschungen von Lebensmittelkarten komplizierte die Situation zusätzlich. Die deutsche Polizei stand all dem beinahe machtlos gegenüber, da sie keine Waffen besaß.

Erschwerend wirkte sich zudem noch aus, daß die Besatzungszonen nicht – wie ursprünglich vorgesehen – wirtschaftlich zusammenarbeiteten. So wurde u. a. für die Versorgung des Ruhrgebietes vorgesehenes Gemüse aus der französischen Zone dort zurückgehalten. Auch einzelne Ernährungsämter hatten mehr das Wohl des eigenen Bezirkes als das der Gesamtbevölkerung im Auge.

Grundlegend für die überregionale Verteilung der Lebensmittel war eine Lösung der Transportprobleme. Recklinghausen war in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg wie eine Insel von allen bisherigen Wegen der Versorgung abgeschnitten, da alle größeren Brücken im Krieg zerstört worden waren. Auch standen kaum Fahrzeuge zur Verfügung, da die wenigen über den Krieg geretteten die Militärregierung für sich beanspruchte.

Die oben dargestellte äußerst schwierige Ernährungslage beeinträchtigte den raschen Wiederaufbau Deutschlands nach dem 2. Weltkrieg erheblich.

Christiane Olfers, Ursula Reike

2.2 Der Wohnungsbau in der Stadt Recklinghausen

Ein Großangriff auf die Stadt Recklinghausen am 23. März 1945, also etwa zwei Monate vor Kriegsende, hatte zur Folge, daß der gesamte nördliche Stadtteil entlang der Eisenbahnlinie Recklinghausen – Münster in Schutt und Asche gelegt wurde. Insgesamt wurden in den Jahren von 1939 bis 1945 durch Kriegseinwirkung in Recklinghausen 4214 Wohnhäuser und 12812 Wohnungen zerstört oder beschädigt. Für die 90123 Einwohner standen demnach nur noch 3550 Wohnhäuser und 13222 Wohnungen zur Verfügung.

Im Sommer 1945 wurde durch das „Generalrichtfest“ des Nordviertels, das, wie oben erwähnt, vollkommen zerstört war, die Wiederaufbauphase der Stadt Recklinghausen eingeleitet. Die verständnisvolle Förderung und Bereitstellung von Mitteln des Bundes, Landes und anderer Kreditinstitute, bei tatkräftiger Förderung durch den Siedlungsverband Ruhrkohlebezirk, waren Voraussetzung dafür, daß von 1945 bis Oktober 1954 3954 Wohnhäuser mit insgesamt 11762 Wohnungen wiederhergestellt werden konnten. Während dieser Wohnungsaufbauphase galten die Bergarbeiterwohnungen als der „bevorzugte Sektor“, da Recklinghausen inmitten der Aktiv- und Zukunftszone des Kohlebergbaus liegt. Bei dem allgemeinen Wiederaufbau von Wohnhäusern und Wohnungen ist das streckenweise Mißachten des Bausperrungsgesetzes anzumerken. Dieses Gesetz, das von den Nationalsozialisten aus Gründen der Konzentration ihrer wirtschaftlichen Anstrengungen auf die Rüstungswirtschaft erlassen wurde, untersagte es der Bevölkerung des Stadtkreises Recklinghausen, innerhalb der Frist vom 29. 10. 1936 bis zum 1. 6. 1947 irgendwelche Bau- oder Instandsetzungsarbeiten durchzuführen. Laut Bekanntmachungsblatt aus dem Jahre 1945 setzte sich jedoch ein Großteil der Recklinghäuser über dieses Gesetz hinweg – sei es nun durch die irrige Annahme, mit dem Kriegsende sei das Bauverbot aufgehoben – oder aber durch „absichtlich böswilliges Verhalten“.

Die weitaus größte Schwierigkeit für das schnellstens eingerichtete Wohnungsamt war die Wohnraumverteilung der noch erhaltenen oder bereits wiederhergestellten Wohnungen. Das Wohnungsamt rief Wohnungsinhaber mit nicht genutzten Wohnräumen oder Wohnungsteilen daher auf, diese sofort zur Verfügung zu stellen. Als Wohnraum galt zu dieser Zeit laut Definition des Wohnungsamtes: „Alle bewohnbaren oder früher bewohnten Räume einschließlich Mansarden oder Küchen, sofern die Grundfläche eines Wohnraumes mindestens 10 qm beträgt. Nebenräume, wie Flure, Badezimmer, Dielen, Keller und Vorratsnischen gelten nicht als Wohnräume.“ Der vorhandene bewohnte und unbewohnte Wohnraum konnte nur solchen Personen zuge-

wiesen werden, die in Recklinghausen ihren ständigen Wohnsitz hatten und insbesondere durch eine dauernde Arbeitsleistung an einen Aufenthalt im Stadtgebiet gebunden waren. Die Wohnungsverteilung wurde nach folgendem Katalog vorgenommen: 1. eine einzelne Person erhielt 1 Zimmer; 2. ein Ehepaar ohne Kind 2 Zimmer; 3. Ehepaare mit einem oder zwei Kindern bis 10 Jahren hatten Anspruch auf 3 Räume; 4. Ehepaare mit 3 oder 4 Kindern bis zu 10 Jahren erhielten 4 Zimmer; 5. Ehepaare mit 4 oder mehr Kindern bis 10 Jahren bekamen 5 Zimmer zugesprochen. Die Zahl der zustehenden Wohnräume erhöhte sich beim Vorhandensein von Personen über 10 Jahren um einen Raum für je 2 Personen gleichen Geschlechtes und um 2 Räume für je 2 Personen verschiedenen Geschlechtes.

Thomas Kraft

2.3 Förderungsmaßnahmen zum ökonomischen Wiederaufbau

Um den Wiederaufbau in Gang zu bringen, wurden verschiedene Maßnahmen eingeleitet zur:

- a) Durchführung der notwendigen Instandsetzungen des Verkehrswesens,
- b) Hebung der Kohleförderung,
- c) weitestmögliche Vergrößerung der landwirtschaftlichen Produktion und
- d) Durchführung einer beschleunigten Instandsetzung der Wohnungen und der wichtigsten öffentlichen Einrichtungen.

Eine von den alliierten Behörden durchgeführte Hilfsmaßnahme war die Gewährung einer Soforthilfe. Die Bevölkerung machte von diesem Angebot zahlreich Gebrauch. Das zu diesem Zweck eingerichtete Amt für Soforthilfe bearbeitete bis zum 30. 9. 1949 6330 Anträge auf Unterhalts- hilfe für das Jahr 1949. Im September 1949 erhielten die Antragsteller DM 54000 an Hausratshilfe und DM 100000 an Unterhaltshilfe. Vertriebene und Kriegsgeschädigte konnten außerdem einen Lastenausgleich beantragen. Aufgrund des großen Andranges mußten lange Wartezeiten bei Soforthilfemaßnahmen in Kauf genommen werden. Die Höhe der Unterstützungsbeträge richtete sich nach speziellen Punktetabellen, das Geld war zweckgebunden.

2.3.1 Infrastruktur

„Grundlage der Bedeutung und des Ansehens einer Stadt ist ihre Verkehrslage“, erkannten die Stadtväter. Recklinghausen – Verkehrsschwerpunkt im Vestischen Land und einzige Stadt des alten Vestes mit Schnellzugverkehr, mit vier Bahnhöfen (Hauptbahnhof, Recklinghausen-Ost, -Suder-

wich und -Süd) – hatte 1946 bereits sämtliche Straßenbahnverbindungen wieder hergestellt und in Betrieb. 1946 beförderten die Straßenbahnen rd. 19 Mio Fahrgäste. In den folgenden Jahren erweiterte man das Netz der Eisen- und Straßenbahnverbindungen und arbeitete an fahrplanmäßigen Verbesserungen. Die Reichsautobahn und der stadteigene Hafen wurden instandgesetzt. Trümmerschotter fand Verwendung beim Ausbau von Straßen. Mangels geeigneter Baumaterialien schritten die Instandsetzungsarbeiten an beschädigten Krankenanstalten nur sehr zögernd voran.

2.3.2 Ökonomische Struktur

Das Wirtschaftsleben der Stadt litt zwar auch unter den zeitbedingten Hemmnissen (Zerstörung, Demontage, ungenügenden Produktionsmitteln, Mangel an männlichen Arbeitskräften), trotzdem herrschte in Recklinghausen keine Stagnation. Der Bergbau war die führende Industrie in unserer Stadt mit 11 % der Gesamtbevölkerung als Beschäftigten.

St I Jahresförderung

Zeichen RE I und RE II in 1000 t

1943 – 929

1945 – 343

1946 – 421

Aus der Weiterentwicklung des Bergbaus resultierte ein Aufschwung in verwandten Wirtschaftszweigen und später auch im Handel (Multiplikationseffekt). Durch das Aufblühen des Handels ergab sich die Tendenz zum Großunternehmen (Massenfiliälbetriebe, Kaufhäuser). Es siedelten sich verschiedenartige Betriebe an.

St II Neuzugänge bis zum 1. April 1947: 60 Firmen,
darunter waren:

- 8 Textilfabriken
- 8 Chemische Fabriken
- 17 Betonwarenfabriken/Bauunternehmungen
- 4 Schuhwarenfabriken
- 1 Uhrenfabrik
- 1 Edelsteinschleiferei

Diese Neuzugänge sind um so beachtlicher, da die Alliierten die Errichtung von Unternehmen mit Hilfe des Einzelhandelschutzgesetzes erschwerten. Das Vertrauen in den Wiederaufbau wuchs, ablesbar an der Konsumneigung der privaten Haushalte. So meldete die Kreissparkasse in der Westfalen-Post vom 10. 5. 1946:

„Bemerkenswert ist, daß im März 1946 die Abrechnungen zum ersten Mal größer waren als die Einzahlungen.“
Nach und nach wuchs Recklinghausen zum Zentrum eines großen Wirtschaftsgebietes.

2.4 Kulturleben

Recklinghausen setzte seine Tradition als Kulturzentrum im vestischen Land nach dem Kriege fort. Bereits im September des Jahres 1945 öffneten sämtliche Volksschulen ihre Türen. Die Volkshochschule richtete für alle Bürger an 16 Jahren Kurse ein.

1947 wurden die Kulturspiele aus Arbeiter-Solidarität geboren. In ihnen kulminiert die breite Vielfalt kulturellen Wirkens in Recklinghausen.

Erste musikalische Veranstaltungen kennen im August 1945 ein. Aus dem auf privater Grundlage fundierten „Kammerorchester Recklinghausen“ erwuchs ein Klangkörper, der sich ab Januar 1946 „Vestisches Sinfonieorchester der Stadt Recklinghausen“ nannte.

Wegen der großen Anteilnahme der Bevölkerung am kulturellen Leben konnte die Stadt ein weitgefächertes Programm an Kultur-Veranstaltungen offerieren.

2.5 Recklinghausen auf dem Wege zur Großstadt

Aufgrund der positiven Wirtschaftstendenzen zog es viele Umsiedler nach Recklinghausen.

St III 1946 Oktober

89907 Einwohner

davon 5531 Flüchtlinge

Der immense Bevölkerungszustrom hatte ein rasches Anwachsen der Gesamteinwohnerzahl zur Folge:

St IV	1. Oktober 1939	88117
	1. Oktober 1946	89691
	1. Oktober 1947	92548
	1. Oktober 1948	94266
	1. Oktober 1949	99761

Am 7. 5. 1949 endlich erreichte die Einwohnerzahl die 100000-Marke. Als Ziel der damaligen Kommunalpolitik galten:

- a) Ausbau des Hauptbahnhofs
- b) Errichtung eines Hallenbades/Freibades/Stadions
- c) Verbesserung der Wohnverhältnisse durch ordentliche Bauplanung und
- d) Hebung des Verkehrs.

Die Bemühungen der Stadt Recklinghausen gingen immer dahin, sämtliche Möglichkeiten des Wiederaufbaues auszunutzen. Sie engagierte sich, neuen Industrie-, Handels- und Gewerbebetrieben gleicherweise wie neuen Behörden, Organisationen und Gesellschaften eine Niederlassung in Recklinghausen zu erleichtern und ihren Aufbau zu fördern.

Ludger Diestelmeier, Andreas Goschin, Uwe Turner

3. Die Rolle der Besatzungsmächte

Die Ziele der Besatzungsmächte waren es, „in Deutschland wieder Ruhe und Ordnung herzustellen und das deutsche Volk zu mündigen demokratischen Bürgern zu erziehen.“ Unter diesen Gesichtspunkten griffen die Besatzungsmächte in sämtliche Lebensbereiche ein. Recklinghausen gehörte zur britischen Besatzungszone.

„Es ist ein dringendes Bedürfnis und entspricht den besonderen Wünschen der Militärregierung, daß eine systematische staatsbürgerliche Aufklärung die breiteste Öffentlichkeit für die Gedanken des demokratischen Aufbaues und die Überwindung des nationalistischen Denkens gewinnt.“ (Brief an die Herren Landräte und Oberbürgermeister des Bezirks, verfaßt vom Regierungspräsidenten Münster in Warendorf am 2. 8. 1946.)

Auf dem politischen Sektor beispielsweise wurde von der Militärbehörde am 1. April 1946 eine in der britischen Zone gültige, nach englischen Richtlinien verordnete Gemeindeordnung eingeführt. Diese enthielt als wichtigste Punkte, daß 1. die Militärregierung sich bei der öffentlichen Verwaltung einschalten konnte, und 2. daß der Oberstadtdirektor Anordnungen, Ersuche und sonstige Mitteilungen der Aufsichtsbehörde oder Militärregierung dem Stadtvorsteher oder seinem Stellvertreter zuzuleiten hatte, soweit diese Gegenstand einer Beratung oder Beschlußfassung der Stadtvertretung werden mußten. Im April 1946 setzte die Militärregierung den Oberbürgermeister in sein Amt ein und vereidigte ihn.

Auch im Bereich des Nachrichtenwesens herrschte eine strenge Zensur vor. Bis 1948 waren die örtlichen Tageszeitungen verboten. Am 9. Juni 1948 erschien die erste Ausgabe eines amtlichen Bekanntmachungsblattes. Die zweite Ausgabe vom 11. Juni 1948 wurde dann schon wieder verboten. Erst am 8. September erschien das Bekanntmachungsblatt wieder. Das Blatt beinhaltete auf Geheiß der Militärregierung lediglich amtliche Bekanntmachungen. Der Informationshorizont wurde weiterhin eingeschränkt, indem man auch den Gebrauch von Radiogeräten am 25. August 1945 für eine Zeitlang untersagte.

Auf dem schulischen Sektor sah es ähnlich aus wie beim Nachrichtenwesen: Nachdem anfangs alle Schulen geschlossen waren, wurde im September 1945 die Volksschule wieder eröffnet, im Januar/Februar 1946 die Oberschulen und Berufs- und Handelsschulen. Im gleichen Jahr wurde auch die VHS eingerichtet.

Der Eingriff der Militärbehörden in sämtliche Lebensbereiche ist aus vielen allgemeinen Anordnungen und Schriftwechseln zu ersehen, obwohl dies von der betroffenen deutschen Bevölkerung unbemerkt bleiben sollte. „Die Befehle, Anordnungen oder Anschläge dürfen nicht mit ‚Militärregierung‘ oder mit dem Namen irgendeines Offiziers der Alliierten Mächte unterzeichnet werden, damit in der Bevölkerung nicht ein Einmischen der Besatzungsbehörde vermutet wird.“ (Allgemeine Anordnungen der Besatzungsbehörde – 10-13-07 – Aktenzeichen III, Nr. 5395). Die Anordnungen, die öffentlich angeschlagen wurden, betrafen zunächst die Einschränkung der persönlichen Freiheit des deutschen Bürgers, bei der Ethik und Moral nicht mehr berücksichtigt wurden. Die Militärregierung setzte den Dienst, den die Deutschen auf ihren Befehl verrichteten, über die Religion mit der Begründung, daß der Gottesdienst kein Grund für ein Nichterscheinen zum Dienst sei. Die Gottesdienste dürften keinerlei Zeitverlust auf die Arbeitszeit ausüben und müßten dementsprechend verlegt werden.

Prozessionen auf Militärstraßen waren verboten. Die zuständige Behörde für die Erklärung von Feiertagen für die Provinz Westfalen war die „Regional Military Government“.

Ferner war das Feiern am 1. Mai für die deutsche Zivilbevölkerung und für Ausländer untersagt, genauso wie Paraden, Umzüge und Versammlungen. Hierbei wurden Zuwiderhandlungen bestraft. Desweiteren wurden der deutschen Bevölkerung sogar Ausgangsbeschränkungen auferlegt. Bekanntmachung, Kennziffer 54: „Während der Ausgangsbeschränkungsstunden ist es verboten, a) sich außerhalb des eigenen Hauses aufzuhalten (ausgenommen Personen mit gültigem Erlaubnisschein der Militärregierung), b) Angehörige der Alliierten Streitkräfte sind berechtigt, auf jedermann zu schießen, der außerhalb des Hauses ist, oder Versuche macht, sich zu verbergen und der Vernehmung zu entziehen.“ Eine weitere Bekanntmachung (Kennziffer 9) besagt: „Jeder Verkehr außerhalb des Land- oder Stadtkreises ist ebenso verboten wie jeder Verkehr auf oder entlang der Militärstraßen. Die Benutzung von Kraftfahrzeugen ist verboten, außer mit einem gültigen und schriftlichen Zulassungsschein der Militärregierung. Jedes unberechtigte Umherstreichen ist verboten. Zivilpersonen dürfen nicht stehen

bleiben, außer wenn sie Arbeit verrichten, die Stillstand erfordert."

Besonders auch die Finanz- und Vermögensverhältnisse unterlagen den strengsten Kontrollen der Militärregierung: „Vermögen, das direkt oder indirekt, ganz oder teilweise im Eigentum oder unter der Kontrolle der folgenden Personen steht, unterliegt hinsichtlich Besitz- und Eigentumsrecht der Beschlagnahme sowie der Weisung, Verwaltung und Aufsicht oder sonstigen Kontrolle der Militärregierung: a) juristische Personen, b) Beamte und Leute, die im öffentlichen Dienst stehen, c) NSDAP; Entnazifizierte, d) Häftlinge; Vereine, die aufgelöst sind." (Gesetz Nr. 52, Art. I).

Niemand darf gesetzwidrig oder ohne Erlaubnis der Militärregierung Vermögen der nachbezeichneten Art einführen, erwerben, in Empfang nehmen, kaufen, verkaufen, vermieten, verpachten, übertragen, ausführen, verpfänden oder sonstwie darüber verfügen oder zerstören oder den Besitz oder die Kontrolle über derartiges Vermögen aufgeben: a) Vermögen in Artikel I – siehe 3. –; b) Vermögen an Eigentum oder unter Kontrolle eines Kreises, einer Gemeinde oder einer sonstigen gleichartigen politischen Unterabteilung; c) Vermögen im Eigentum oder unter der Kontrolle einer Institution, die der religiösen Verehrung, der Wohlfahrt, der Erziehung, der Kunst oder den Wissenschaften gewidmet ist; d) ohne Rücksicht auf Eigentum oder Kontrolle wertvolle oder bedeutende Kunst- oder Kulturgegenstände." (Gesetz Nr. 52, Art. II). Bei Zuwiderhandeln wurde auch die Todesstrafe durch ein Gericht der Militärregierung angedroht.

„Devisenbewirtschaftung: Deviseneinfuhr ist verboten. Eine Ausfuhr von Vermögensgegenständen ist nicht erlaubt. Bei verpflichtenden Devisenzahlungen erfolgt eine Kontrolle der Militärregierung. Es besteht ein Zwang zur Abgabe von Devisen in irgendeiner Art (Geld, Scheck, Wertpapiere, Urkunden) und von Edelmetallen und deren Legierungen." (Gesetz Nr. 53). Bei Zuwiderhandeln erfolgt eine Bestrafung durch das Militärgericht, die jedoch von der schärfsten Form der Bestrafung, der Todesstrafe, bei Devisenvergehen absieht. Zu dem Gesetz der Devisenbewirtschaftung erschien gleichzeitig eine öffentliche Bekanntmachung, die folgendes wörtlich besagte: „Der Bevölkerung wird geraten, alle überschüssigen Gelder schon der Sicherheit halber baldigst bei den Banken und Sparkassen einzuzahlen." In einem weiteren Gesetz heißt es: „Die alliierte Militär-Mark hat den gleichen Wert wie jedes andere gesetzliche Zahlungsmittel. Verträge mit Markwährung sind ohne Erlaubnis der Militärregierung nicht erlaubt. Bei Zuwiderhandeln erfolgt eine Bestrafung (keine Todesstrafe) durch das Militärgericht." (Gesetz Nr. 51).

Auch liegenden Vermögen unterlag der Besatzungsmilitärregierung: viele Fabriken wurden demontiert. „Die Maschinenfabrik Wagner & Co. aus der die Militärregierung die Mitteilung erteilte, daß der Betrieb entsprechend den Potsdamer Entscheidungen terminated wird. Wie die Direktion der „Westfalenpost" gegenüber bemerkt, handelt es sich bei dem Betrieb um einen reinen Friedensbetrieb, der in diesem Kriege nie Kriegsmaterial hergestellt hat (...)" (Artikel „Schwerer Verlust für Wiederaufbau", Westfalenpost am 6.2.1947.) Aus dem Schriftwechsel der Militärregierung kann man aber auch entnehmen, daß sie sich recht intensiv mit eigentlich nebensächlicheren Angelegenheiten beschäftigte, die allesamt der noch weiteren Verbesserung des Lebensstandards in den Besatzungsquartieren dienten, während die deutsche Bevölkerung mit Existenzangst und Armut zu leben hatte. So zum Beispiel bemühte man sich in einem Schriftwechsel, den die Besatzungsmacht für das Büro des Kommandanten, Herzogswall 30, mit der Fa. Hölscher führte und der sich über mehrere Monate erstreckte, um die Lieferung eines Kühlschranks. Als dieser aus verschiedenen Gründen nicht geliefert werden konnte, wurden schließlich zwecks Instandsetzung des alten Kühlschranks in der Kommandantur am Herzogswall Ersatzteile in ganz Deutschland angefordert.

Michael Buchholz, Elisabeth Klingenstein,
Matthias Schäfer

4. Anfänge der Parteipolitik in Recklinghausen nach 1945

Unsere Aufgabe war es, die Arbeit der Recklinghäuser Parteien in der Nachkriegszeit zu untersuchen. Das Vestische Archiv jedoch führt keine Unterlagen zu diesem Thema, der Einblick in Ratsprotokolle wurde uns nicht gestattet. Die Parteien selbst verfügen nur über Zentralarchive in Bonn bzw. Düsseldorf. Wir beschränkten uns deshalb bei unserer Arbeit auf eine Sammlung von Wahlplakaten aus den Jahren 1946-49. Damit änderten wir unsere Aufgabenstellung dahingehend ab, daß wir uns nun mit den ersten Wahlkämpfen nach dem Kriege befaßten. Unsere Zusammenstellung, die sich natürlich nur auf die vorhandenen Plakate und einige Zeitungsnotizen bezieht und somit nicht vollständig sein kann, gliedert sich in zwei Teile:

1. Der historische Hintergrund der Wahlen in Recklinghausen
2. Die Zusammenfassung von inhaltlichen Aussagen und angewandten Werbemitteln bei den einzelnen Parteien

Nach Einmarsch der Amerikaner am 1. 4. 1945 in Recklinghausen wird sofort am 2. 4. vom Stadtkommandanten Oberst Schneider die Stadtverwaltung wiedereingesetzt und der langjährige Oberstadtdirektor Dr. Hellermann zum Oberbürgermeister ernannt. Dieser beruft Ende Mai 45 elf Bürger aus verschiedenen Berufen, „*die das Vertrauen weitester Kreise der Bürgerschaft genossen*“ (W. Burghardt, K. Siekmann: Recklinghausen – Kleine Stadtgeschichte Recklinghausen 1971, Seite 68), in den Verwaltungsbeirat, der die Verbindung zwischen Verwaltung und Bürgerschaft übernehmen soll. In der folgenden Zeit wird die Arbeit der Parteien von der Militärregierung stark eingeschränkt: Versammlungen müssen genehmigt, die Tagesordnungspunkte angegeben werden; der Vorsitzende wird auf seine politische Zuverlässigkeit hin überprüft.

Dem Verwaltungsbeirat, der ja nur beratende Funktion hat, wird im Dezember 1945 eine von der Besatzungsmacht ernannte Stadtvertretung als beschließende Körperschaft gegenübergestellt. Die Sitzverteilung in diesem Stadtparlament erfolgt nach den Wahlergebnissen der letzten freien Wahlen von 1933. Danach erhalten die CDU 20, die SPD und die KPD jeweils 9 Sitze. Diese ernannte Stadtvertretung nimmt am 27. 2. 1946 unter Aufsicht des Stadtkommandanten und Vertretern der britischen Militärregierung ihre Arbeit auf. Knapp zehn Monate später, am 13. 10. 1946, erfolgen die ersten demokratischen Nachkriegswahlen im Stadt- und Landkreis Recklinghausen. Im Stadtparlament erringt die CDU 19 Sitze, die SPD 14, die KPD 2 und das Zentrum einen Sitz. Die Sitzverteilung im Kreistag ergibt 26 CDU, 19 SPD, 2 KPD-Sitze und einen Zentrumssitz. Wilhelm Bitter (CDU) wird Oberbürgermeister und Julius Buchröder (SPD) Bürgermeister.

Nach einem halben Jahr, am 10. 4. 1947, werden die Bürger ein weiteres Mal zur Urne gerufen: es gilt den Landtag zu wählen. Als Vertreter der Recklinghäuser Bürgerschaft zieht D. Paul Rhode (SPD) in den Landtag ein.

Obwohl die Stadtvertretung von 36 auf 27 Sitze verkleinert worden ist, sind nach der Wahl vom 17. 4. 1948 die kleineren Parteien, KPD und Zentrum, mit insgesamt 6 Sitzen gegenüber 3 Mandaten im Jahre 1946 im Stadtparlament vertreten. Die CDU muß sich mit 11, die SPD mit 10 Sitzen zufrieden geben. Der neue Oberbürgermeister heißt Dünnebacke (CDU), sein Stellvertreter bleibt Julius Buchröder (SPD). Nachdem am 23. 5. 1949 das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland verkündet worden ist, wird am 14. 8. 1949 bei der ersten Bundestagswahl Bernhard Winkelheide (CDU) als Vertreter für Recklinghausen in den Bundestag gewählt.

Welche Themen werden in diesen ersten Wahlen nach dem Kriege von den einzelnen Parteien aufgegriffen? Mit welchen Mitteln werden diese Wahlkämpfe geführt?

Die wirtschaftliche Not der Nachkriegsjahre und die Teilung Deutschlands mit all ihren Folgen liefern den Parteien die Hauptthemen ihrer Wahlpropaganda.

So verspricht die CDU Preissenkungen und allgemein eine Verbesserung der Lebensverhältnisse. Ein weiterer Punkt ist die Einheit und Freiheit Deutschlands. Sie selbst versteht sich als christlichen Block gegen „die rote Flut“ (Wahlplakate: Stadtarchiv III/69). Durch ihr von christlichen Grundsätzen geprägtes Sozialprogramm versucht sie, sowohl mittelständische Unternehmer als auch Bauern und Arbeiter für sich zu gewinnen.

Sie verwendet meist große und farbige Plakate mit einprägsamen Schlagworten. Besonders hervorstechend ist dies bei ihrem Wahlkampfthema Deutschland: Die kommunistische Bedrohung wird auf einem Plakat so dargestellt: Eine übergroße tierische Gestalt mit Schlitzaugen und Pelzmütze greift von Osten her mit ihrer Klaue nach Deutschland. Darunter in großem Schriftzug: „Die Rettung – CDU“. Diesem nur auf Angst und Emotion zielenden Plakat stehen die sachlicheren zur Wirtschafts- und Sozialpolitik der CDU gegenüber. Dort weist die CDU auf ihre Erfolge beim Wiederaufbau und beim schrittweisen Abbau der Lebensmittelkarten hin und verspricht auch in Zukunft eine Verbesserung der Versorgungslage. Die Plakate zeigen alle eine Entwicklung zum besseren Lebensstandard auf.

Auf Handzetteln und in Zeitungen gibt die CDU ihr Sozialprogramm bekannt. Betont wird darin die politische und wirtschaftliche Freiheit des Einzelnen und eine Verantwortung für die Gesamtgesellschaft. Neben diesen Sachthemen wird unter dem Motto „Wir wählen Köpfe, keine Listen“ ein sehr personenorientierter Wahlkampf geführt.

Auch die SPD verspricht dem Wähler eine möglichst schnelle Verbesserung seiner Lebensbedingungen durch die Beschaffung von Arbeit und Wohnung. Besonders die Not der Vertriebenen und Heimatlosen soll gelindert werden. Darüber hinaus wollen sich die Sozialdemokraten für die Einheit Deutschlands einsetzen. Scharf verurteilen sie die Vorschläge der CDU zur Wirtschaftspolitik. Im Streit um die Abschaffung der Bekenntnisschule nehmen sie eindeutig Stellung für die neue Form der Gemeinschaftsschule.

Ein Großteil des SPD-Wahlkampfes richtet sich gegen den politischen Gegner. Zum Beispiel werden Aussagen von

einzelnen CDU-Mitgliedern zur Wirtschaftspolitik herausgegriffen und unter der Forderung „Wir verlangen Antwort“ heftig kritisiert. Das Problem der Einteilung Deutschlands in Zonen will die SPD lösen. Viele ihrer Plakate behandeln dieses Thema. So kann man z. B. einen Arbeiter mit aufgekrempten Ärmeln sehen, der gerade einen Wegweiser mit dem Hinweis auf die Vier Zonen zerschlägt. Die Aussage dieses Bildes findet sich in dem Slogan „SPD – Die Kraft der Entscheidung“ wieder. Hier kommt die Entschlossenheit dieser Partei zum Ausdruck, zusammen mit der arbeitenden Bevölkerung den jetzigen Zustand Deutschlands zu ändern. Änderung versprechen die Sozialdemokraten auch auf sozialem Gebiet; sie stellen Wohnungen, Preissenkungen und Hilfe für Vertriebene in Aussicht. Dies tun sie in sachlicher und ansprechender Form anhand eines 5-Punkte-Programms. Immer wiederkehrendes Mittel ihrer Wahlpropaganda ist der Kontrast zwischen den symbolischen Farben rot und schwarz.

Das Plakat, auf dem sich die SPD mit der Einführung der Gemeinschaftsschule auseinandersetzt, zeigt folgende gestellte Situation: Weil sie auf zwei verschiedene Bekenntnisschulen gehen, schlagen sich zwei Schüler. Diese Szene ist in einem Foto festgehalten und steht in Kontrast zu einem weiteren, auf dem die gleichen Schüler in einer Gemeinschaftsschule miteinander spielen. Die Texte zu den Fotos begründen dieses unterschiedliche mitmenschliche Verhalten mit den verschiedenen Schultypen. Diese Argumentation verdeutlicht die Schwierigkeiten, sich mit dieser Frage sachlich auseinanderzusetzen.

In ihren Vorstellungen zur Wirtschaftspolitik lehnt die FDP eine Sozialisierung strikt ab und fordert eine soziale Marktwirtschaft. Scharf verurteilt sie die Entnazifizierung als „Kategorienunsinn“ und fordert Generalamnestie. „Diktatur, überspitzter Parlamentarismus und Demokratismus“ sind genauso Angriffspunkte wie der deutsche Föderalismus. Als ihrem Selbstverständnis nach nationale Partei steht sie für ein freies und geeintes Deutschland ein. Ihre dringlichsten Aufgaben sehen die Freien Demokraten im Wohnungsbau, in der Senkung der Preise und in der raschen Hilfe für Heimatvertriebene. Außerdem tritt sie wie die SPD für eine christliche Erziehung in Gemeinschaftsschulen ein. Ebenso wie die KPD unterstützt sie die Forderung nach Streichung der Besatzungskosten.

Ihr Wahlkampf zeichnet sich durch eine möglichst breite Information über ihr Programm aus. Viele ihrer Plakate haben den Charakter einer Bekanntmachung und tragen den Titel „Plattform“. Dort wird in nüchternen Worten die herrschende Situation beschrieben und die jeweilige Forderung

angeschlossen. Auf anderen Plakaten fordern die Freien Demokraten immer wieder eine „Politik der Vernunft und Sachlichkeit“, besonders in Wirtschaftsfragen und beim Entnazifizierungsproblem. Neben ihrem christlichen und sozialen Anspruch betont die FDP ihre nationale Einstellung, wenn sie die Anfangsworte der deutschen Nationalhymne „Einigkeit und Recht und Freiheit“, zu ihrem Slogan macht.

Während die anderen Parteien sehr viel graphische Mittel bei ihrer Werbung einsetzen, bestehen die FDP-Wahlplakate hauptsächlich aus Text. Trotzdem kann auch diese Partei nicht ganz auf optisch reizvolle Plakate verzichten.

Die Wahlpropaganda der Zentrums Partei richtet sich vorwiegend gegen die Politik der CDU, der sie vorwirft, antikatholisch und zu liberal zu handeln. Entgegen den anderen Parteien legt das Zentrum den Schwerpunkt auf den Kampf für die Beibehaltung der Bekenntnisschule und gegen die Reform des § 218. Es tritt für die Kriegsgeschädigten und Ostvertriebenen ein und proklamiert das „Recht auf Freiheit, Heimat und Eigentum“.

Diese allgemeinen Forderungen werden auf Handzetteln konkretisiert. So wird die Abschaffung der Bekenntnisschule als Freiheitsverlust und die Reform des § 218 als Angriff auf das ungeborene Leben gewertet. Auf einem Flugblatt wird die CDU in Form einer Anklageschrift anhand von zehn Beispielen einer „antikatholischen und liberalistischen“ Haltung bezichtigt. Der Wahlkampf dieser Partei ist darauf angelegt, die eigene Position durch den Angriff auf Wahlausagen anderer Parteien offenzulegen.

Die Forderungen der KPD gehen im Unterschied zur FDP bis zum Abzug aller Besatzungstruppen. Heftig kritisieren die Kommunisten die Demontage, die ihrer Auffassung nach eine hohe Arbeitslosigkeit zur Folge hat. Sie versprechen höhere Löhne und wollen einen Friedensvertrag abschließen. Angesprochen werden vor allem Jugendliche und Arbeiter.

Durch Fotos und statistische Zahlen versuchen die KPD-Mitglieder, ihre Werbung realistisch erscheinen zu lassen. So stellen sie z. B. die 5 Mrd. DM Besatzungskosten den 500000 Wohnungen gegenüber, die von diesem Geld gebaut werden könnten. Sprachlich bedienen sie sich des direkten Appells und rufen die Bevölkerung durch Forderungen wie „Wählt“ oder „Kämpft“ auf, aktiv zu werden.

Gegen Sozialisierung, Entnazifizierungsmißbrauch, für die Einigung Deutschlands, Entwicklung eines nationalen Staates und seiner Kultur und die Gleichbehandlung Deutsch-

lands in der Welt tritt die DKP-DRP, die Deutsche Konservative Partei – Deutsche Rechtspartei, ein. Auf Handzetteln, Plakaten und Postwurfsendungen verspricht sie Bauern und Landarbeitern, bei der Lösung ihrer Probleme zu helfen. Sie arbeitet mit dieser Art Werbung, um ihre Pläne in Form eines Programms darlegen zu können. Diese Texte sind in familiärem und nationalbewußtem Stil geschrieben und sprechen den Leser direkt an, indem sie Anreden wie „Deutsche Wähler und Wählerinnen“ gebrauchen bzw. die Angesprochenen duzen.

Eine Zukunft ohne die etablierten Parteien stellt sich die Radikal-Soziale-Freiheitspartei (RSF) in „Freiheit“ und „Wohlstand“ vor. Mittels dieser Schlagworte, die durch auffällige Farben und ihre Größe ins Auge stechen, wirbt sie um Wählerstimmen.

Unter der Schlagzeile „Wählt die Tat“ versuchen Parteifreie, die Unzufriedenheit der Wähler mit den großen Parteien auszunutzen, um selbst ins Parlament einziehen zu können. Sie wollen, wie sie sagen, der Parteiherrschaft ein Ende setzen. Ihre Plakate sind einfach aufgebaut, auffallend nur durch die optische Hervorhebung von Schlüsselbegriffen wie zum Beispiel „Tat“.

Auf Papierstreifen, die zum Überkleben von großen Wahlplakaten bestimmt sind, attackieren anonyme Wahlkämpfer die Kommunisten. Mit Parolen wie „Wer nicht wählt, wählt KP“ oder „Wer KP wählt, wählt KZ“ versuchen sie, Nichtwähler zu aktivieren und KP-Wähler abzuschrecken.

Wirkungsvoll z. B. ist der Gebrauch von gleichklingenden Wörtern, die so auch inhaltlich gleichgesetzt werden sollen. Sie machen die kurzen Parolen besonders einprägsam.

Zusammenfassend kann man sagen, daß alle Parteien die Werte Freiheit und Heimat in ihrem Wahlkampf betonen. Dies ist sicher als eine Reaktion auf das Dritte Reich, die Teilung Deutschlands und die Vertreibung Deutscher zu verstehen. Darüberhinaus ist es der Versuch, die eigenen Vorstellungen von Freiheit in den neuen Staat einzubringen.

Ralf Breuing, Michael Langenfeld,
Marie-Luise Voßhenrich

5. Entnazifizierung

5.1 Zielsetzung der Entnazifizierung

Nach den Entnazifizierungsvorschriften der drei westalliierten Besatzungsmächte ist das Ziel der Besetzung Deutschlands unter anderem, daß alle Mitglieder der NSDAP, die ihr

aktiv und nicht nur nominell angehört haben, und aller derjenigen Personen, die den Bestrebungen der Alliierten feindlich gegenüberstehen, aus öffentlichen und halböffentlichen Ämtern und aus verantwortlichen Stellungen in bedeutenden privaten Unternehmen entfernt werden.

Die Durchführung der Entnazifizierung vollzog sich so, daß zunächst etwa 1,5 Mill. Fragebögen ausgegeben wurden, die von den Bürgern ausgefüllt werden mußten. Etwa 250 000 Fragebögen wurden daraufhin noch einmal überprüft. Diejenigen, die vom Entnazifizierungsverfahren erfaßt wurden, wurden in fünf Kategorien eingestuft:

1. Kriegsverbrecher: Die Mitglieder dieser Kategorie wurden zum Tode verurteilt oder bekamen hohe Zuchthausstrafen. Ihr Eigentum konnte ganz beschlagnahmt werden.
2. Gefährliche Nazis: Sie bekamen bis zu 15 Jahren Zuchthaus, und ihr Besitz konnte ebenfalls beschlagnahmt werden.
3. Aktive Nazis: Entfernung aus leitenden Stellen; alle drei Monate Meldung bei der Polizei; kein Wahlrecht; kein Verlassen der brit. Zone ohne Erlaubnis.
4. Kleine Nazis: Militärs können gewählt werden, aber Zivilisten dürfen bei Wahlen nicht kandidieren; Erlaubnis zum Verlassen der Zone ist nötig.
5. Freigesprochene: Völlig unbelastete Personen; alle Personen, die nach dem 1. 1. 1919 geboren sind, es sei denn, sie gehören aus bestimmten Gründen zu Gruppe 1 oder 2.

Klaus Waecker

5.2 Der Ablauf der Entnazifizierung in Recklinghausen

Vor der Befreiung der Stadt Recklinghausen durch amerikanische Truppenverbände am 2. April 1945 waren der von den Faschisten eingesetzte Oberbürgermeister und die Stadtdezernenten geflüchtet. Unter dem neuen Oberbürgermeister Hellermann wurden nach einer unverzüglichen politischen Überprüfung der städtischen Bediensteten bis Ende Mai 1945 42 Personen unter Einstellung ihrer Bezüge vom Dienst suspendiert. Am Ende dieses Jahres konnte dann die erste politische Säuberung der Stadtverwaltung abgeschlossen werden, als deren Ergebnis 37 Beamte, 18 Angestellte und 22 Arbeiter ihres Dienstes enthoben wurden (dies entspricht ungefähr einem Zehntel der Gesamtzahl der Beschäftigten am 1. April 1945).

Im April 1946 nahmen in Recklinghausen ein Entnazifizierungsausschuß und, diesem übergeordnet, ein Berufungsausschuß ihre Arbeit auf. Von acht Mitgliedern des Entnazifizierungsausschusses gehörten vier der CDU und je zwei der SPD und der KPD an. Ähnlich war auch der Berufungsausschuß unter dem Vorsitz eines Juristen besetzt. Von diesen Ausschüssen konnten die bereits Entlassenen ihre Angelegenheit überprüfen lassen, außerdem wurden weitere 35 städtische Bedienstete („vorwiegend beamtetes Personal“, Verwaltungsbericht der Stadt Recklinghausen 1945/6) vom Dienst suspendiert. Damit war die politische Säuberung der Stadtverwaltung im wesentlichen abgeschlossen.

Ungefähr 30 im Zuge der Entnazifizierung entlassene Beamte wurden in den folgenden Jahren wieder eingestellt (Verwaltungsbericht der Stadt Recklinghausen 1947/48).

Inwieweit auch in der privaten Wirtschaft Personen von der Entnazifizierung betroffen waren, konnte die Arbeitsgruppe nicht in Erfahrung bringen. Bemerkenswert ist aber, daß bei Streitigkeiten zwischen verschiedenen Unternehmen, die von der britischen Militärregierung zu entscheiden waren, zumindest in Einzelfällen versucht wurde, diese Entscheidung dadurch zu beeinflussen, daß man der Gegenseite eine faschistische Gesinnung unterstellte (Briefwechsel der Militärregierung, Aktz. III 1903).

Matthias Lücke

5.3 Beurteilung der Entnazifizierung in Recklinghausen

„Das Volk versteht nicht, daß ehemalige Staatsräte, Wehrwirtschaftsführer und andere Prominente des Nazismus aus den Entnazifizierungsverfahren als Unschuldslämmer hervorgehen, während vielfach kleine Leute, die sich nicht einen Haufen der üblichen Entlastungszeugnisse besorgen können, unter den Schlitten geraten. Das Volk hat den Eindruck, daß die Grundsätze der sozialen Gerechtigkeit in diesem Verfahren nicht zu ihrem Rechte kommen. Es glaubt, daß man die Großen laufen läßt und die Kleinen hängt.“ (Neuer Westfälischer Kurier, 17. 9. 1946, S. 3).

Zwei Punkte stimmen angesichts des Ablaufs der Entnazifizierung nachdenklich:

1. Lediglich ein Zehntel der Gesamtzahl der Beschäftigten in der Stadtverwaltung Recklinghausens wurde infolge der Entnazifizierung entlassen; diese Zahl entspricht der verschwindend kleinen Menge der Personen, die in den westlichen Zonen Deutschlands wegen ihrer Tätigkeit im Naziregime belangt wurden. Daraus läßt sich folgern, daß anscheinend eine kleine Clique von Verbrechern die alleinige Schuld an den ungeheuren Verbrechen der Fa-

schisten hatte. Nun drängt sich die Frage auf, ob etwa der große Rest der Bevölkerung aus Widerstandskämpfern und Unwissenden bestand oder ob die Zahl der Entnazifizierten nicht mit der der wirklichen Unterstützer und Träger des NS-Regimes übereinstimmt.

2. Ebenso bemerkenswert ist, daß allein in Recklinghausen über 30 % der infolge der Entnazifizierung entlassenen Angestellten der Stadtverwaltung nach relativ kurzer Zeit wieder in den Dienst der Stadt aufgenommen wurden. Dies führt den Sinn der Entnazifizierung ad absurdum, wenn diejenigen Frauen und Männer, deren verbrecherische Tätigkeit im NS-Regime amtlich festgestellt worden ist, nun die Exekutive eines demokratischen Rechtsstaates vertreten können. Ebenso erschreckend ist die Tatsache, daß verurteilte Verbrecher, die Schuld an der organisierten Massenvernichtung hatten, schon nach relativ kurzer Zeit, nämlich 5-7 Jahren, begnadigt wurden. Jeder Leser möge selbst beurteilen, inwieweit eine solche Entnazifizierung einer freiheitlich demokratischen Grundordnung dienlich ist.

Thomas Woller

5.4 Entnazifizierung bleibt ein heikles Thema

Wie sehr auch heute die Erinnerung an Faschismus und Entnazifizierung in Deutschland verdrängt wird und die Verarbeitung dieser Geschehnisse für Betroffene ebenso wie für uns, die wir erst ungefähr 15 Jahre später geboren wurden, erschwert ist, wird im folgenden deutlich.

Die nötigen Informationen zum Thema Entnazifizierung sollten, wie bei den übrigen über die Nachkriegszeit in Recklinghausen referierenden Gruppen, aus dem Stadtarchiv bezogen werden. Dort standen jedoch nicht sämtliche relevanten Akten zur Verfügung; die Einsicht in Protokolle aus nichtöffentlichen Sitzungen der ersten Nachkriegsjahre wurde der Arbeitsgruppe verweigert (nichtöffentliche Sitzungen waren unter anderem die der Entnazifizierungsausschüsse, wo zum Beispiel über die Entlassung mutmaßlicher Faschisten aus dem öffentlichen Dienst verhandelt wurde). Unter der Begründung, die Persönlichkeitsrechte von möglicherweise noch lebenden und ebenso die von Angehörigen verstorbener Personen, deren Fälle in diesen Ausschüssen Verhandlungsgegenstand war, müßten geschützt werden, lehnte die Stadt Recklinghausen die Herausgabe der Akten ab.

Daher hatte sich die Gruppe hauptsächlich auf Informationen aus Zeitungen, amtlichen Mitteilungsblättern und einer Stadtgeschichte über die Entnazifizierung in NRW zu beschränken. Diese Quellen waren als Grundlage für den Artikel zu dürftig, da zum einen die Zeitungen das Thema Entnazifizierungsprozesse, abgesehen von dem Kriegsverbrecherprozeß in Nürnberg, ebenso zurückhaltend behandelten, wie es heute üblich ist, zum anderen die Aussagen in den amtlichen Bekanntmachungen wie auch in der Stadtgeschichte größten Teils allgemeiner Natur, das heißt, nicht genügend auf Recklinghausen bezogen waren. Dies hatte zur Folge, daß die Gruppe schließlich, nachdem sich Studienrat Seifert öffentlich gegenüber Oberbürgermeister Wolfram beklagt hatte, man könne nicht alle Akten, die sich auf die Entnazifizierung in Recklinghausen beziehen, einsehen, zu einem Gespräch mit Oberbürgermeister Wolfram und Oberstadtdirektor Amely eingeladen wurde. Dort erklärte man der Gruppe, der Schutz der Persönlichkeit der Betroffenen habe Vorrang vor dem Wissensdurst der Schüler; man wolle sich jedoch zusätzlich beim Städtetag informieren. Als Kompromiß schlug man der Gruppe vor, sie solle ihre Fragen, die Entnazifizierung betreffend, zu einem Katalog zusammenstellen, der durch einen Beamten des

Stadtarchivs beantwortet werden würde. Leider ist bis zum Redaktionsschluß (nach knapp 3 Monaten des Wartens) noch keine Antwort eingetroffen.

Laut Auskunft des Städtetages vom 28. 12. 78 ist die Entscheidung des Oberbürgermeisters Wolfram, die entsprechenden Akten den Schülern nicht zur Verfügung zu stellen, gerechtfertigt, da „eine Abweichung vom Grundsatz der Vertraulichkeit (...) nur zulässig (ist), wenn das öffentliche Wohl oder berechnigte Belange einzelner nicht entgegenstehen.“

Dazu ist zu sagen, daß nach Ansicht der Gruppe a) ein Aufsatz, der sich mit der Entnazifizierung auseinandersetzt, die faschistische Vergangenheit Deutschlands bewältigen hilft und somit sehr wohl dem öffentlichen Wohl dieser freiheitlich demokratischen Republik zuträglich ist und b) Belange einzelner zu schädigen keineswegs in der Absicht der Arbeitsgruppe lag, da nicht etwa Einzelschicksale von Nazi-verbrechern geschildert werden, sondern möglichst exakte Informationen zur kritischen Beurteilung der Entnazifizierung und ihrer Folgen speziell in Recklinghausen vorgelegt werden sollten.

Peter Schneider





Dresdner Bank Die große Bank für junge Leute

Wenn Sie kurzfristig große Pläne in die Tat umsetzen wollen – lassen Sie sich doch einfach vom grünen Band leiten. Es führt Sie zur Dresdner Bank. Dort hat man Zeit für Sie – ob's nun um die Finanzierung Ihrer Zukunftspläne oder um gewinnbringendes Sparen geht. Vielleicht liegt es daran, daß das grüne Band an den Geschäftsstellen der Dresdner Bank zum Kennzeichen einer sympathischen Verbindung wurde.

Dresdner Bank

Erinnerungen

Der goldene Abiturjahrgang 1929-1979

von Rudolf Stein

Zehn alte Herren, die vor einem halben Jahrhundert am Petrinum in Recklinghausen ihr Abitur bestanden hatten, sahen sich Ende Februar zum ersten Mal seit damals zur goldenen Abiturfeier wieder. Es war der Rest eines Jahrgangs von 23 Abiturienten, die Krieg und Krankheiten soweit dezimiert hatten. Im Jahr ihres Abiturs, 1929, feierte die Schule den 100sten Jahrestag als Gymnasium und ihren 500sten als Lateinschule.

Es war ein eigenartiges Gefühl, mit dem wir diesem Jubiläumstreffen entgegensahen. Wie mögen sich die anderen entwickelt haben? Wie sehen sie aus? Was ist aus ihnen geworden? Tatsächlich hatten sich einige so verändert, daß sie sich mit ihrem vollen Namen vorstellen mußten. Andere waren sofort wiederzuerkennen.

Anfängliche Hemmungen waren bald verflogen, und es tauchten schnell die alten, gemeinsamen Erinnerungen auf. Ehe jedoch dafür Feuer frei gegeben wurde, mußte jeder kurz seinen Lebenslauf erzählen, damit einer den anderen wieder einordnen konnte. Es war der Querschnitt durch das Schicksal einer Generation, die als Kinder noch die Not des ersten Weltkriegs bewußt erlebte, die die Folgen des verlorenen Krieges am eigenen Leibe verspürte mit unvorstellbarer Inflation, mit Wirtschaftskrise und 6 Millionen Arbeitslosen, die von ihrem Stempelgeld nicht leben und nicht sterben konnte, die als junge Leute die Nazi-Zeit z. T. als Beendigung der äußeren Not begrüßte, z. T. als Bedrohung des Menschentums erkannte, die in Krieg und Gefangenschaft kämpfte und litt (einer von uns kam erst 1954 aus Rußland zurück); von der aber letztlich jeder das Leben gemeistert hat als Lehrer, Arzt, Ingenieur, Jurist. Nun stehen wir alle im letzten, mehr besinnlichen Lebensabschnitt, dem Ruhestand.

Weißt du noch? Das war eine immer wiederkehrende Frage. Wie harmlos waren gegenüber den heutigen Ausbrüchen unsere damaligen Streiche, auf die wir so stolz waren. Wie hatten sich die Bilder unserer Lehrer verklärt, die uns damals Unterricht gaben:

Dr. Dorider, unser langjähriger und letzter Klassenlehrer, ein gütiger Mann, der uns von Sexta an Latein und zwischen- durch Griechisch lehrte.

Der Kaplan Professor Rensing, als Mathematik- und Physik- lehrer ein hervorragender Pädagoge, der mit Scherzen die Stunden auflockerte, der aber unleidlich wurde, wenn er seine Schüler (vor allem die katholischen) mit Mädchen flanieren sah (wie haben sich die Zeiten geändert!).

Unser Deutsch-Lehrer auf Oberprima, Dr. Sprenger (später Direktor der Schule), der uns im Schnellschritt Interesse und Freude an der deutschen Literatur beibrachte und bei dem wir lernten, Aufsätze in gutem Stil zu schreiben – wir haben das jetzt noch alle einmütig anerkannt.

Kurtchen Gärtner, der sich verzweifelt abmühte, uns Humanisten in den wenigen zur Verfügung stehenden Stunden das für ein Gymnasium damals etwas abseitige Englisch und Französisch beizubringen.

Der etwas schrullige Marx, der mit uns in schwerer, freiwilliger Arbeit die Sanierung der uralten Turnhalle durchführte, damit wir nicht immer in Wind und Wetter draußen Sport treiben mußten, und der Chor und Orchester so weit brachte, daß wir sogar einmal im Rundfunk auftreten durften.

Ich kann sie nicht alle aufzählen, von denen wir in Erinnerung schwärmten.

Auf jeden Fall waren wir uns einig, daß die damalige humanistische Ausbildung ein unentbehrlicher Teil unserer geistigen und menschlichen Schulung gewesen ist. Wir betrachten daher mit gewisser Skepsis die modernen Schulreformen, die wegen der Wissensexplosion teilweise berechtigt sein mögen, die aber eine weitläufige Bildung vernachlässigen, die auf der Grundlage umfassender Kenntnis von Welt- und Geistesgeschichte die Voraussetzung für echte Toleranz und wissende Kritikfähigkeit ist.

Wir goldenen Abiturienten wußten beim Auseinandergehen um die schnell verrinnende Zeit, die uns nicht wieder lange Zwischenräume bis zum nächsten Wiedersehen zugestehen würde. Das nächste Treffen findet daher im kommenden Jahr statt.



Abiturientia 1929

Hoffmann Erkens (?) Wiegand (?) Deitmar Krause Dort (?) Kirchhelle
 Echterhoff (†) Knappstein Reck Hunsche (†) Honneff (†) Steinborn Siepmann (†) Laufkötter (†) Peukert (†)
 Brambrink (†) Janberg (†) Dr. Dorider – Klassenlehrer (†) Grolmann (†) Stein

Es fehlen auf dem Bild:

Geismann Keller Störmer (†)

Es bedeutet: (†) = gefallen oder gestorben
 (?) = Schicksal unbekannt

Die Abiturientia 1938 feierte ihr 40jähriges Jubiläum

von Rolf Rensing

Erinnerungsfeiern und Jubiläen gibt es in mannigfaltiger Art und aus mehr oder weniger wichtigen Anlässen. Unser „Senior“ Peter Kropp hat bei unserem Beisammensein die Frage gestellt, warum wohl gerade in unserem Kreis das Interesse für eine regelmäßige Kommunikation nach so vielen Jahren noch besteht.

In erster Linie haben der gute Geist unserer alten Penne und die heute oftmals verschmähte humanistische Ausbildung unsere Erziehung und Entwicklung positiv beeinflusst. Das ruft in uns dankbare Erinnerungen hervor, die den Zusammenhalt fördern. Ohne Zweifel haben wir nach dem Abitur schwere Jahre durchgemacht. Die Kriegs- und Nachkriegsjahre haben uns vor Situationen gestellt, die nicht eingeplant waren und trotzdem gemeistert werden mußten. Auch die Bewältigung der Vergangenheit stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl. Und gerade weil jeder von uns mit sich selbst mehr als genug zu tun hatte, kamen verständlicherweise die laufenden und persönlichen Kontakte oftmals zu kurz. Umso größer ist die Freude, wenn dann ein besonderer Anlaß „alle“ wieder einmal zusammenführt.

„Alle“ – das waren im März 1938 neunzehn junge Männer, die froh waren, die Penne absolviert zu haben und voller Tatendrang ins Leben stürmten.

„Alle“ – im April anno 1978 – waren immerhin noch zwölf gereifte Männer, die berufliche Erfolge aufzuweisen und den größten Teil ihres Lebens leider hinter sich haben. In Wirklichkeit sind es dreizehn, leider war Bernhard Wehmeier nicht anwesend.

An dieser Stelle gedenken wir der sechs Konabiturienten, die in dem unheilvollen Krieg gefallen bzw. später im besten Mannesalter verstorben sind. Wir sind dankbar, daß die Vorsehung uns vor größeren Ausfällen wie bei vielen Jahrgängen vor und hinter uns verschont hat.

Diese zwölf gereiften Männer – äußerlich als solche wohl zu erkennen – trafen sich am Mittag des 29. April 1978 zum gemeinsamen Essen in dem ehrwürdigen Kellerrestaurant „Ratskeller“. Wie abgesprochen waren die Ehefrauen mit eingeladen. Leider waren einige aus gesundheitlichen oder anderen Gründen verhindert, ihrer gedachten wir mit Kartengrüßen, ebenso der noch lebenden Lehrer Cantauw und Dr. Marx. Peter Kropp sprach die einleitenden Worte. Dann

wurde in gelockerter Unterhaltung über familiäre und persönliche Dinge gesprochen, es wurden Fotos der Familie gezeigt und der mehr oder weniger große Kindersegen diskutiert. Nach dem Essen bummelten wir durch die Altstadt. Da es Sonnabend war, waren die Straßen und Plätze leer. Vom Rathausplatz ging es auf Umwegen zum Viehtor, über die Breite- und Große-Geld-Straße zur alten Penne. Erste Station waren die Gymnasialkirche – Erinnerung der Meßdiener besonders bei Prof. Bohnenkamp – und der Schulhof mit dem Schulgebäude. Angesichts dieser Baulichkeiten kamen viele Erinnerungen auf. Sicherlich waren die hierzu gegebenen Kommentare für die Damen nicht uninteressant, hatten sie doch nach vielen Jahren einmal Gelegenheit, die Stätten in Augenschein zu nehmen, an denen wir uns 8 Jahre „herumgeplagt“ haben. Auf dem Schulhof und später am Hauptportal wurden Gruppenaufnahmen gemacht. Der Weg führte uns weiter über den Herzogswall zum Reitzensteindenkmal, an der alten Stadtmauer vorbei zum Lohtor, dann über den Petruskirchplatz und das neue Löhrhofzentrum zurück zum Ratskeller.

Zum Nachmittagskaffee trafen wir uns in der „Loemühle“. Auf dem Weg dorthin sollen einige Konabiturienten den Schuttberg Nähe Mollbecke (ohne Seil) bestiegen haben. Bei Kaffee und Kuchen wurde weiter geplaudert. Wir haben uns gefreut, daß uns die Witwe unseres viel zu früh verstorbenen Richard Saager sowie seine Schwester mit ihrem Besuch ehrten.

Gegen 18 Uhr trennten wir uns und trafen uns etwa um 20 Uhr ohne Damen im „Party-Keller“ von Hans Röttger wieder. Als Gast konnten wir Ewald Huppe begrüßen, mit dem wir immerhin 7 Jahre gemeinsam die Schulbank gedrückt haben.

Hans Röttger sprach in seiner Begrüßung nochmals den Sinn und Zweck unseres Treffens an und brachte zum Ausdruck, daß es uns noch recht oft vergönnt sein möge, in so fröhlicher Runde zusammenzukommen. Was dann noch alles geschwätzt wurde, brauche ich wohl nicht zu erwähnen: Penne, Pauker, Fahrten, Schulausflüge, Streiche, Tanzkurse etc. Getrunken wurde auch, sogar gesungen! Als Einlage brachte ich aus meinem Tagebuch über die Borkumfahrt 1935 des ganzen Gymnasiums vieles, was wir damals erlebt haben, wie man es uns damals verkauft hat und wie wir es aufgenommen haben. Tempora mutantur, et nos mutamur in illis!

So vergingen die Stunden viel zu schnell. Weit nach Mitternacht brachen wir auf.

Am Sonntagmorgen – 30. 4. – vereinte uns ein Frühschoppen im „Drübbelken“ nochmals für einige Stunden. Das gute Pilsener Urquell zischte, konnte aber nur mit Maßen genossen werden, weil viele am Nachmittag den Heimweg antreten wollten. Dann allgemeiner Aufbruch und Abschied: Ende der Feierlichkeiten.

Dank gebührt abschließend Wolfgang Brinker, der sich als „Geschäftsführer“ der Abiturientia 1938 große Verdienste erworben hat.

Fazit: Es waren schöne und harmonische Stunden, mögen sie uns allen noch recht lange in Erinnerung bleiben!
Abiturientia 1938 – ad multos annos!



Teilnehmer der Wiedersehensfeier:

von links nach rechts:

H. Röttger P. Kropp W. Goldstein F. J. Redemann R. Rensing J. Wibbe W. Brinker B. Beckmann H. G. Volmer
A. Becker

25 Jahre danach – Der silberne Abiturjahrgang 1954

von Eberhard Kaebel

Quinto lustro confecto

Quamquam multos abhinc annos et patriae et scholae animum mihi abalienavi et pensa scripta vel abiturorum vel reliquorum discipulorum corrigendi labore oppressus sum, tamen vi atque verbis blandis coactus sum, ut minore quam licet tempore unus ex iis, qui anno domini MCMLIV e schola decedentes quintum iam lustrum confecerunt, conferam aliquid ad libellum, quo dies festi a gymnasio Petrino acti celebrantur.

Memoriam ac recordationem hominis omnino privati neque hilaritate quadam neque auro conspersam prodere in animo habeo, qui ut Petrus piscator hominum quamvis alibi factus sum (Mt 4, 19).

Ut mentes, non solum aures ad verba mea admoveam:

1. Tanta doctrina et humanitate a professoribus Petrini excultus atque politus eram, ut ab initiis studiorum meorum haud difficulter sermones ac disputationes cuiusvis artis mente complecti mihi liceret.
2. Continuis quidem admonitionibus, quibus mei illius temporis magistri semper me adhortabantur, ut cognitionem litterarum quam integerrimam, non opiniones meas fortuitas primas ponam, ego puer magnopere vexatus eram, sed tamen in reliquum tempus aliquanto impeditus eram, ne quaslibet opiniones in nobis positas, ut his temporibus solent, sequeretur, quod est et viribus animi abuti et se insolenter gloriari.

At mihi annos praeteritos revolventi et vituperanda quaedam obveniunt: nonne Petrinum gymnasium petroton fuisse videtur? Etsi rationem habeo diversorum hereditateque acceptorum finium, quibus pristinae homines societatis et instituta scholae et disciplinas et μέθοδοι, ut Graeci aiunt, constituerunt ac coegerunt, illo quoque tempore facultas hominibus data esset demonstrandi omnes res cognitionesque cuiusvis artis atque disciplinae ea de causa eoque modo existere atque nasci, ut responsa dent aut desideria expleant aut res ambiguas solvant; quam ob rem ea omnia offensionem et invidiae erant aut rerum etiam novarum semina.

Si magistri nostri saepe monendo et docendo demonstravissent omnes res humanas semper commoveri et commutari itemque historiam generis humani fluxam atque fragilem esse, adolescentium animi et discipulorum almae matris

Seit vielen Jahren meiner Heimatstadt und meiner Schule entfremdet – bedrängt durch die Korrekturen der Abiturarbeiten und der Leistungskurs-Klausuren –, bin ich höflich „genötigt“ worden, kurzfristig einen Beitrag des „Silberjahrganges“ (A. D. 1954) für die Festschrift des „Petrinum“ zu verfassen.

Es wird dies keine Humoreske oder ein vergoldender Rückblick sein, sondern nur die ganz persönliche Erinnerung eines Menschen, der wie Petrus ein Menschenfischer geworden ist, wenn auch auf anderen Gebieten (Mt 4, 19).

Zunächst eine captatio benevolentiae:

1. Der Grad der uns am „Petrinum“ vermittelten Allgemeinbildung war so hoch, daß ich am Anfang meines Studiums ohne Schwierigkeiten Vorlesungen in den verschiedensten Fakultäten verstehen konnte.
2. Der ständige Hinweis meiner damaligen Lehrer, an erster Stelle habe immer die möglichst objektive Interpretation des Textes und nicht meine eigenen zufälligen Gefühle zu stehen, war in jungen Jahren eine Quälerei, hat mich aber in der Folgezeit ein wenig davor bewahrt, dem heutzutage gängigen Subjektivismus jedweder Beliebigkeit zu verfallen, der letztlich ungeistiger und auch manierierter Egozentrismus ist.

Jedoch habe ich auch etwas Kritisches anzumerken:

In meiner Erinnerung lebt das „Petrinum“ u. a. als „Gymnasium petroton“. Auch wenn man die damals von außen her vorgegebenen und andersartigen schulorganisatorischen, lehrinhaltenlichen und methodischen Grenzen früherer gesellschaftlicher Zustände berücksichtigt, so hätte man auch damals schon deutlich machen können, daß alle Unterrichtsinhalte (in den geisteswissenschaftlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und musischen Fächern) zur Zeit ihrer Entstehung Antworten waren auf offene Fragen, unerfüllte Wünsche oder problematische Situationen; – daß sie also alle anstößig und angefeindet waren oder sogar umstürzlerisch wirkten.

Man hätte bei der Betonung dieses Aspektes die heranwachsende Akademiker-Generation im Bewußtsein des ständigen historischen Wandels somit besser vorbereiten können auf die Jugendrevolte der 60er Jahre. Vielleicht hätte

melius praeparati essent ad civilem perturbationem, quae anno huius aevi sexagesimo orta et a tota paene iuventute molita erat. Quo modo fortasse fieri potuisset, ut iuvenes seditionem moventes et praecipites iam acti ad usum rationis revertissent.

Sed ut placabilem me praebeam, tempus me monet: viginti fere annis post maturitatem acceptam, quamquam litterarum graecarum et latinarum magister non sum, novam interpretationem Antigoniae fabulae a Sophocle poeta compositae confeci, qua mihi arrogo praeterita cum praesentibus coniungere et quam bibliothecae Petrini signum gratiae memoriae atque recordationis dedico.

Denique omnium iam mortuorum magistrorum memoriam repeto et precor atque opto, ut et viventes Petrini collegae et discipuli et – Deo gratias – discipulae consensui omnium ordinum studeant.

Vox quaedam Berolinensis

dann die zum Teil ins Chaotische mündende Jugendrevolte mehr in den Bereich des Rationalen umgeformt werden können.

Ein versöhnlicher Abschluß soll nicht fehlen: Fast 20 Jahre nach meinem Abitur habe ich als Nicht-Altphilologe eine neue Interpretation der „Antigone“ des Sophokles angefertigt, die einen aktuellen Bezug von „damals“ zu „heute“ herzustellen sich anmaßt und die ich der Lehrerbibliothek des „Petrinum“ als Zeichen der dankbaren Erinnerung dediziere.

Zum Schluß gedenke ich aller inzwischen verstorbenen Lehrer und wünsche dem jetzigen Kollegium sowie allen Schülern und (Deo gratias) Schülerinnen Kooperationsbereitschaft.

Eine Stimme aus Berlin



Abiturientia 1954

Obere Reihe von links:

Claus Hirte	Heinz Winkelmann	Joachim Rennkamp	Gotthard Wöhrmann	Bernd Amelunxen	Julius Klos	Josef Prinz
Ludwig Boese	Wilhelm Isselstein	Hans Emil Thiersch	Joachim Schröer	Gerhard Voß		
		Karl-Friedrich Sewing	Joachim Schenk	Joachim Martin	Gisbert Greshake	Norbert Schulz

Untere Reihe von links:

Eberhard Kaebel	Hermann Abeln	Studienrat Hoffmann (Klassenlehrer)	Wilhelm Klingenstein
-----------------	---------------	-------------------------------------	----------------------

Es fehlen:

Werner Schulte Havermann	Bernhard Krax
--------------------------	---------------

BAUGESELLSCHAFT

Zabel

GMBH



4- TIEF- STAHLBETON- STRASSEN- UND WASSERBAU

4354 DATTELN/WESTF.

Am Bahnhof 3 · Telefon (0 23 63) 67 41 — 67 44

Niederlassung:

4690 HERNE

Victor-Reuter-Straße 44 · Telefon (0 23 23) 1 35 25

150 Jahre Gymnasium Petrinum Recklinghausen 1829 — 1979

Schulische Tradition seit über 550 Jahren



Programm der Festwoche vom 9. — 17. Juni 1979

Samstag, den 9. Juni 1979

- 9.00 Uhr: **Ökumenischer Gottesdienst in der Propsteikirche St. Peter**
- 10.15 Uhr: **Festakt aus Anlaß des 150jährigen Bestehens des Gymnasium Petrinum im Saalbau**
Oberbürgermeister Erich Wolfram MdB: Begrüßung
Kultusminister Jürgen Girsensohn: Festansprache
Prof. Dr. Gisbert Greshake, Wien: Festvortrag
Grußworte
OStD Josef Reike: Verabschiedung der Abiturienten
Es wirken mit: der Schulchor und Instrumentalsolisten
- 14.30 Uhr: **Mitgliederversammlung der Vereinigung ehemaliger Petriner e. V.**
im Saal des Parkhotels „Die Engelsburg“
- 20.00 Uhr: **Abiturball in der Aula**

Sonntag, den 10. Juni 1979

- Patronatsfest**
Tag der offenen Tür
- 9.00 Uhr: **Lateinisches Hochamt in der Gymnasialkirche**
- ab 10.00 Uhr: **Ausstellungen im Schulgebäude**
Demonstrationen in einzelnen Unterrichtsfächern
- ab 11.00 Uhr: **Buntes Treiben auf dem Schulhof**
Flohmarkt – Spiele – Tombola
Musik und Tanz:
Petriner Panik Band und Haranni Poison Mixers
Es werden angeboten:
Kaffee und Kuchen – heiße und kalte Getränke
Erbsensuppe aus der Gulaschkanone – Würstchen
- 19.30 Uhr: **Theateraufführung in der Aula des Gymnasium Petrinum:**
Dürrenmatt „Romulus der Große“
Spielgruppe des Gymnasium Petrinum (Leitung: Bernhard Voßhenrich)

Montag, den 11. Juni 1979

- Tag des Sports**
- Stadion Hohenhorst**
- 8.30 – 11.30 Uhr: **Bundesjugendspiele und Einzelwettkämpfe**
- 11.30 – 13.00 Uhr: **Fußballspiel Lehrer – Schüler**
- Turnhalle des Gymnasium Petrinum**
- 15.00 – 17.00 Uhr: **Basketball- und Hallenfußballturnier**
Gymnastik – Turnvorführungen
- 20.00 Uhr: **Festliches Konzert im Saalbau**
Schüler des Gymnasium Petrinum singen und musizieren unter Leitung von Ludger Ahrens.
Als Gäste wirken die ehemaligen Petriner Rainer-Maria Klaas und Werner Lechte mit.

Dienstag, den 12. Juni 1979

9.30 Uhr: **Theateraufführung für die Klassen 8-10**
20.00 Uhr: **Podiumsdiskussion in der Aula**
Thema: Lernen fürs Leben – Leben fürs Lernen?
Auf dem Podium:
Prof. Dr. Brüggemann, Bochum, und Prof. Dr. Thiersch, Tübingen
Oberstudiendirektor Alder, Münster, als Moderator

Mittwoch, den 13. Juni 1979

ab 8.45 Uhr: **Schüleraktivitäten, u. a.:**
Theaterstück – Sketche – Marionettentheater
Modenschau – Musikprogramm
Film, von Schülern gedreht
Schüler machen Unterricht

19.30 Uhr: **Festball im Saalbau**
Es spielt die Kapelle: Studio-Quartett Recklinghausen
Es treten auf: Illusions-, Imitations-, Sprach- und Tonkünstler

Donnerstag, den 14. Juni 1979 (Fronleichnam)

19.30 Uhr: Theateraufführung in der Aula

Samstag, den 16. Juni 1979

Gemeinsamer Wandertag der Lehrer, Schüler und Eltern

Sonntag, den 17. Juni 1979

19.30 Uhr: Theateraufführung in der Aula

Zu allen Veranstaltungen laden wir herzlich ein

Eintrittskarten für die Theateraufführung, das Konzert und den Festball sind ab 1. Juni 1979 im Vorverkauf durch die Schule erhältlich.
Eintrittspreise: Theateraufführung: 5,00 DM (Schüler und Studenten 2,00 DM)
Konzert: 5,00 DM (Schüler und Studenten 2,00 DM)
Festball: 7,50 DM (Schüler und Studenten 3,00 DM)



„PETRINUM“ Nr. 17