

Petershagen.



50 Jahre Gymnasium Petershagen

Zum Geleit	1
Rückblick auf die Geschichte der Schule	3
In memoriam Schülerinternat Petershagen	16
Verzeichnis ehemaliger Lehrkräfte und Mitarbeiter	18
Eltern — Schüler — Heimorte: Statistisches über die soziale Herkunft unserer Schüler	21
Bemerkungen über den „Petershäger Lehrkörper“	25
Das Kollegium heute	28
Schule!	30
SMV — ein Aufruf zur Mitarbeit	32
Klassenfahrten	34
Oberstufendifferenzierung — Reform mit Vorteilen?	36
Zum Religionsunterricht in der Schule	39
Unter anderem: Deutsch	41
Der Brunnen von Dotan und der Geschichtsunterricht	43
Vom Singen und Diskutieren: Die Erdkunde im Wandel der letzten 50 Jahre	46
Gedanken zum Sprachunterricht nach einem Austauschjahr in den USA	48
Aktion Sorgenkind	51
Pro und Contra Latein	54
Über eine Mode in der Mathematik	56
Einige Gedanken zur Kernenergie — Forderungen für die Schule	58
Das Fach Biologie nach der Reform	60
Musikunterricht im Piano und mit Pausen	62
Zwanzig Jahre „Wettkampfgeschichte“ des Gymnasiums Petershagen	63
Gymnasium Petershagen: deutscher Schulsieger im Volleyball	66
Was gibt es Neues im Schulsport?	68
Wiederbelebungsversuch	70
Springende Punkte und Fragezeichen	72

*Anlaß für diese Festschrift
sind die Gründung des
Staatlichen Aufbaugymnasiums
Petershagen vor 50 Jahren
und die vor kurzem erfolgte
Fertigstellung des
Erweiterungsbaus des
Städtischen Gymnasiums
Petershagen. Geschichtlicher
Rückblick und Darstellung der
heutigen Situation der Schule
sollen dem Leser einen
Eindruck von dem Wirken des
Gymnasiums in den
vergangenen 5 Jahrzehnten
und in der Gegenwart
vermitteln.*



Rückblick auf die Geschichte der Schule

„Die Aufbauschule baut auf dem Lehrgang des siebenten Volksschuljahres eine sechsjährige höhere Schule auf, die zur Reifeprüfung führt und die gleichen Berechtigungen erteilt wie die Deutsche Oberschule und die Oberrealschule.“

Mit diesem Satz beginnt der von dem Unterstaatssekretär im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Richertz verfaßte Erlaß vom 18. 2. 1922, auf Grund dessen auch das Staatliche Aufbaugymnasium Petershagen Ostern 1922 entstand. Es scheint deshalb, bevor hier auf die eigentliche Geschichte der Schule eingegangen wird, zweckmäßig, wenn nicht unumgänglich zu sein, sich die wichtigsten Stellen des Ministerialerlasses zu vergegenwärtigen, um die vom Initiator gewollte Eigenart und Zielsetzung der Aufbauschulen zu verstehen.

In dem Erlaß — auch Denkschrift genannt — heißt es dann weiter: „... der Gedanke der Aufbauschule ist ... aus kulturpolitischen Ideen geboren. Man hat erkannt, daß der Aufstieg der begabten Dorf- und Kleinstadtkinder durch unsere Schulorganisation gehemmt und niedergehalten wird. Der Aufstieg aus diesen wertvollen Volksschichten aber ist nicht in erster Linie für die Zukunft dieser Kinder selbst notwendig; er ist für das Volksganze gerade in unserer Gegenwart von zwingender kulturpolitischer Notwendigkeit.“ Den Gegensatz zwischen Land- und Stadtbevölkerung hätten Soziologie und Völkerpsychologie „als Gemeinschaft und Gesellschaft, als organisches und mechanisches Leben, als

Naivität und Bewußtsein, als Sitte und Konvention, als innere Verbundenheit und als das bloße Nebeneinander „nackter Personen“, als Glaube der Väter und als willkürliche Freiheit des Individuums“ bezeichnet und „... auf die Formel des Voluntarismus und Intellektualismus, von Romantik und Aufklärung gebracht ...“. Richertz fordert dann, daß die unverbrauchten Kräfte von Dorf und Kleinstadt, der „Jungbrunnen“, „das reine Quellwasser völkischer Ursprünglichkeit“, genutzt würden und „in unserer höheren Bildung zu ihrem Recht kommen, damit die intellektuelle Oberschicht nicht völlig dem Großstadtgeist verfallt“.

Die Aufgabe hätten bisher, wie der Verfasser im folgenden schreibt, die Präparandenanstalten und Seminare erfüllt. „Wie (jedoch) einerseits die künftigen Volksschullehrer durch den Besuch höherer Schulen aller Art in engere Berührung mit allen Schichten des Volkes gebracht werden sollen, so sollen andererseits die Kinder der ländlichen Schicht, die bisher wertvollster Ersatz für den Volksschullehrerstand waren, stärker als bisher in die anderen höheren Berufe aufsteigen.“ Deshalb könne die Lücke, die der soeben eingeleitete Abbau der Seminare zurückließe, am sinnvollsten durch die sechsjährige Aufbauschule ausgefüllt werden. Denn „eine verfrühte Losreißung dieser Kinder aus dem Wurzelboden ihres Gemeinschaftslebens ist der Bruch einer natürlichen Entwicklung ...“. Darum solle zunächst „die Volksschule in siebenjähriger ungestörter Arbeit eine nicht geringe Zahl ihrer Schüler so bilden, daß diese ...“ dann zum Besuch der Aufbauschule fähig seien. Aber „die Aufbauschule wird und soll keine leichte Schule sein. Nur Schüler von ausgesprochener Begabung mit gesammelter Kraft, bei widerstandsfähiger Gesundheit, bei unzerstreuter Einstellung auf die

Schularbeit, in einer möglichst wenig verwirrenden und verworrenen Umgebung können in sechs Jahren eine den neunstufigen Anstalten gleichwertige Bildung erreichen, wenn nicht die gleiche Summe schnellerworbener Kenntnisse, sondern die gleiche wissenschaftliche Leistungsfähigkeit als Maßstab genommen wird . . . So gebildete Männer und Frauen werden die traurige Entfremdung von Stadt und Land, in welchem Beruf auch immer sie tätig sind, bekämpfen und überwinden.“

Natürlich sind in die Richertzsche Denkschrift die geistigen Strömungen der damaligen Zeit eingeflossen. Sie erscheint daher heute zumindest stellenweise inhaltlich und verbal als idealistisch überhöht, wobei noch berücksichtigt werden muß, daß hier nur die gemäßigeren Wendungen wiedergegeben worden sind. Trotzdem muß festgestellt werden, daß eine Reihe von Argumenten, die damals zur Gründung der Aufbauschulen führten, bis in die heutige Zeit hinein gültig geblieben sind:

Die Aufbauschulen haben räumlich, pädagogisch und kulturell die Lücke ausgefüllt, die durch die Neuordnung der Volksschullehrerausbildung und das damit verbundene Freiwerden der Seminar- und Präparandengebäude entstand, und dadurch das Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land verringert. Durch die Aufbaugymnasien konnte die in den ländlichen Gegenden vorhandene Bildungsreserve besser ausgeschöpft werden als durch die grundständigen Gymnasien; denn durch die Konzeption 7 Jahre Volksschule — 6 Jahre Aufbauschule bzw. ab 1966 6 Jahre Volksschule — 7 Jahre Aufbauschule wurden erst für die 13- bzw. später die 12jährigen (und nicht schon die 10jährigen) Schüler die infolge der schlechten Verkehrssituation auf dem Lande notwendigen umständli-

chen Schulwege oder der Internatsaufenthalt erforderlich.

Erst als 1970 ein Netz von Schulbuslinien ausschließlich für den weiten Einzugsbereich des Staatl. Aufbaugymnasiums Petershagen und gleichzeitig ein grundständiges Gymnasium Petershagen eingerichtet wurden, neben dem das Aufbaugymnasium weiterbestehen sollte, schickten die Eltern ihre Kinder ausschließlich zum grundständigen Gymnasium, weil der Schulweg so auch für jüngere Schüler erträglich war. Das Aufbaugymnasium wurde dadurch, nachdem es jahrzehntelang seinen Zweck erfüllt hatte, überflüssig.

Doch zurück zum Jahre 1922, in dem nach den Osterferien die erste Untertertia in das Gebäude des Lehrerseminars Petershagen einzog. Diese erste und die beiden nächsten Klassen der künftigen Aufbauschule teilten bis März 1925 die Räume mit den letzten Klassen des aufgelösten Seminars. Nach der Eröffnung der dritten Klasse Ostern 1924 erhielt die Schule die ministerielle Anerkennung als „Höhere Lehranstalt in Entwicklung“. „Das Schuljahr 1924 war somit das Gründungsjahr unserer Aufbauschule“, schreibt 1929 Studiendirektor Dr. Kinghorst in einem Bericht an das Provinzialschulkollegium. Ostern 1928 wurde die 1. Reifeprüfung an der Aufbauschule Petershagen abgehalten, die durch Ministerialerlaß vom 19. 3. 1928 mit Wirkung vom 1. 4. 1928 als „Deutsche Oberschule in Aufbauform“ anerkannt wurde.

Die Verbindung mit dem ehemaligen Seminar wahrte die Aufbauschule sowohl dadurch, daß sie nach dem ersten Direktor des Lehrerseminars durch Erlaß vom 14. 10. 1925 den Namen „Vormbauschule“ erhielt und bis zur Kommunalisierung am 1. 1. 1974 führte, als auch dadurch, daß Seminardirektor Bonsac neben den

letzten Klassen des auslaufenden Seminars auch die ersten Klassen der Aufbauschule — von Ostern 1924 an als Studiendirektor — bis Ostern 1926 leitete. Von der Aufbauschule übernommen wurden als Studienräte die vormaligen Seminaroberlehrer Lindemann, Böhme und Drees, der noch bis 1953 am Aufbaugymnasium tätig war und von Ostern 1926 bis Ostern 1927, von Januar 1934 bis Ostern 1938 und von September 1939 bis Dezember 1942 stellvertretend bzw. kommissarisch die Schule leitete.

Ostern 1927 trat Studiendirektor Dr. Kinghorst das Amt als Leiter der Aufbauschule an, das ihm schon am 1. 6. 1926 bei gleichzeitiger einjähriger Beurlaubung zur Tätigkeit im Provinzialschulkollegium Münster übertragen worden war. Als Dr. Kinghorst Ostern 1931 die Leitung der Aufbauschule in seiner Heimatstadt Diepholz übernahm, trat an seine Stelle in Petershagen Studiendirektor Schröter, der aus dem Auslandsschuldienst kam und Januar 1934 dorthin zurückkehrte. Von Ostern 1938 bis Mai 1945 leitete Oberstudiendirektor Dr. Burgbacher das Aufbaugymnasium, war jedoch von September 1939 bis Dezember 1942 zum Kriegsdienst eingezogen. Nach der Wiedereröffnung der Schule am 21. 8. 1946 wurde die kommissarische Leitung zunächst Studienrat Meißner und nach dessen Versetzung auf eigenen Wunsch zum Besselgymnasium Minden am 1. 6. 1947 Studienrat Rohwedder übertragen. Vom 1. 9. 1947 bis 31. 3. 1965 war Oberstudiendirektor Kötter Leiter des Aufbaugymnasiums Petershagen, seit April 1965 ist es Oberstudiendirektor Fischer.

Der Unterricht der Aufbauschule — mit Ausnahme des Sports — fand ausschließlich im 1884 errichteten jetzigen Altbau statt. Das 1852 bezogene Internatsgebäude*) — von 1925 bis 1949

hauptsächlich nicht schulisch genutzt — diente der Aufbauschule nur kurzfristig in Notzeiten mit wenigen Räumen als Ausweichquartier. Die 6 Klassenräume, die Bücherei und das Lehrerzimmer befanden sich im Untergeschoß, der einzige naturwissenschaftliche Unterrichtsraum, einige schmale Sammlungszimmer und die beiden Verwaltungsräume im Mittelgeschoß und der Zeichensaal, der Musiksaal und die kleine Aula im Obergeschoß des heutigen Altbaus. Im übrigen waren im Mittelgeschoß die Dienstwohnung des Direktors und im Obergeschoß eine Lehrerwohnung untergebracht. Es gab weder eine Zentralheizung noch eine Spülanlage für die Toiletten. Die (eigene) Wasserleitung der Schule bestand darin, daß das Wasser durch eine elektrische Pumpe aus einem Brunnen in einen Behälter auf den Dachboden gepumpt und von dort den einzelnen Zapfstellen zugeleitet wurde.

Als in der Nacht zum 9. 2. 1929 ein Dachstuhlbrand ausbrach, waren diese schlechten Wasserverhältnisse — eine Wasserleitung, aus der Löschwasser hätte entnommen werden können, existierte in der Stadt außerdem noch nicht — und die Winterkälte, durch die das Wasser der nahen Ösper gefroren war, die Ursache dafür, daß erst die Mindener Feuerwehr mit ihrer Motorspritze in der Lage war, mit dem aus den Deichmühlenteichen herangeführten Wasser den Brand zu löschen. Das Dachgeschoß und das Obergeschoß brannten vollständig aus, aber auch die beiden unteren Stockwerke waren so in Mitleidenschaft gezogen, daß sie in diesem Zustand nicht weiterbenutzt werden konnten. Lehrern und Schülern war es allerdings gelungen, aus diesen beiden Etagen das Inventar und die Sammlungen zu retten und in den damals unbenutzten Räumen des Internatsgebäudes sicherzustellen.

Wenige Tage nach dem Brand wurde der Unterricht wieder aufgenommen, und zwar wurden bis zur Wiederherstellung des Schulgebäudes 2 Klassen im alten Bürgermeisteramt, 2 im Gemeindehaus und 2 im Internatsgebäude unterrichtet. Der Wiederaufbau wurde sofort im Frühjahr begonnen und brachte einige Verbesserungen: Der Zeichensaal wurde im Dachgeschoß eingerichtet, an der Stelle des früheren Zeichensaales im Obergeschoß ein Biologieraum. Der Physikübungsraum wurde durch Einbeziehung eines Teils des Flurs vergrößert, und Aula und Musikraum wurden so gestaltet, daß sie für besondere Gelegenheiten zu *einem* Raum verbunden werden konnten. Ferner erhielt die Physik neues Gestühl, und die naturwissenschaftlichen Sammlungen wurden verbessert. Außerdem wurden die veralteten Öfen durch eine Zentralheizung ersetzt, und schließlich veränderte sich auch das äußere Bild des gesamten Gebäudes durch ein neues Ziegeldach, eine größere Eingangstür und zwei große Fenster an der Südseite.

Kaum war diese schwierige Situation — letztlich sogar mit einem für die Schule sehr günstigen Ausgang — gemeistert worden, trat eine mehrjährige Krise ein, die sogar den Fortbestand der Aufbauschule zweifelhaft erscheinen ließ. Wegen der geburtenschwachen Jahrgänge und der Wirtschaftskrise anfangs der 30er Jahre nahm die Zahl der Neuanmeldungen ständig ab, so daß 1932 nur 10 Untertertiärer aufgenommen werden konnten. Infolgedessen sank im gleichen Jahr die Gesamtschülerzahl auf 90 und erreichte 1933 mit 80 den Tiefpunkt. Nur der persönlichen Fühlungnahme mit den Lehrern der Volksschulen in weitem Umkreis ist es zuzuschreiben, daß die Zahl der Anmeldungen wieder allmählich stieg und so die kritischen Jahre überwunden

wurden. — 2 Veränderungen traten in den Schuljahren 1937/38 und 1940/41 ein: Wegen des Wegfalls der Oberprima erfolgte die Aufnahme auf die Aufbauschule bereits 1 Jahr früher, also nach dem 6. Volksschuljahr, und der Versetzungstermin wurde von März auf Juli verlegt. Beide Maßnahmen wurden nach Kriegsende rückgängig gemacht.

Während des 2. Weltkrieges wurde die Arbeit auch an der Aufbauschule erheblich erschwert: Bei einer vor allem gegen Ende des Krieges infolge der Evakuierungen aus dem Ruhrgebiet steigenden Schülerzahl (1944: 132, 1945: 175) verminderte sich die Zahl der Lehrkräfte. So wurden sofort bei Kriegsbeginn der Direktor und Studienrat Dr. Großmann eingezogen und erst Ende 1942 wieder entlassen, und Anfang 1943 wurden die Studienräte Strothjohann, Domke und Rohwedder einberufen. Ersatz konnte vom Provinzialschulkollegium nur unzureichend bzw. vorübergehend gestellt werden. Kurze Zeit halfen die Frau des Mindener Studienrats Scheller und der 76jährige ehemalige Seminar-Prorektor Fuchs aus. Der Unterricht in den 6 bzw. wegen erforderlicher Klassenteilung zeitweise 7 Klassen der Schule wurde trotz aller Schwierigkeiten von den 7 Lehrkräften mehrere Jahre mit voller Stundenzahl durchgeführt. Das war allerdings nur dadurch möglich, daß die Stundenzahl der Lehrkräfte auf 28 erhöht wurde. Diese Arbeitsvermehrung wurde lediglich durch die geringe Zahl der Schüler in den Oberklassen etwas erleichtert. Die Abschlußklassen bestanden in der Regel wegen des vorzeitigen Abgangs der Jungen zum Kriegsdienst nur aus Mädchen. — Unterrichtsausfall wurde ferner verursacht durch Kohlenmangel in den Kriegswintern, durch Fliegeralarm und durch die im September 1944 erzwungene Räumung der Schule zunächst für die

Lehrerbildungsanstalt Lerbeck, der aber bald darauf die vormalige Taubstummenanstalt als Notunterkunft zugewiesen wurde, und dann für den Stab einer SS-Division. Während dieser mehrwöchigen Auslagerung wurden die Aufbauschulklassen auf verschiedene Noträume aufgeteilt (Tagesraum des weiblichen Arbeitsdienstes im Internatsgebäude, Volksschule, Nebenraum der Sparkasse, altes Amtsgericht). Als am 5. April 1945 englische Truppen Petershagen besetzten und u. a. im Gebäude der Aufbauschule einquartiert wurden, wurde die Schule geschlossen. — Die Zahl der im 2. Weltkrieg gefallenen ehemaligen Aufbauschüler ist unverhältnismäßig groß. Sie beträgt 112. Von den Lehrern der Aufbauschule fielen die Studienräte Klaus Thiessen, der als Studienassessor an der Schule tätig gewesen war, und Fritz Domke, der noch am 20. April 1945 in Ostpreußen den Tod fand.

Am 21. 8. 1946 wurde, nachdem die englischen Truppen das Gebäude geräumt hatten und die notwendigen Formalitäten erledigt waren, die bei der damaligen englischen Militärregierung einen Zeitraum von mehreren Monaten erforderten, die Schule wieder eröffnet. Der Unterricht für die 6 Klassen und den Sonderlehrgang für Kriegsteilnehmer, die noch die Reifeprüfung ablegen wollten, konnte jedoch erst im Laufe des Jahres in allen Fächern erteilt werden, da die Wiedereinstellung der Lehrer und die Zuteilung von Ersatzkräften sich teilweise bis Ostern 1947 verzögerten. Deshalb wurde der Versetzungstermin auf den 23. Mai 1947 verlegt.

Die Schäden am und im Schulgebäude durch Beschuß und Besetzung wurden schnell ausgebessert. Ein großer Teil des Inventars und der Sammlungen war erhalten geblieben. Wegen der rasch auf 400 Jungen und Mädchen wachsenden Schülerzahl (ab 1954 aufgeteilt auf 12

Klassen und den einige Jahre bestehenden Förderkursus für sowjetzonale Flüchtlinge) genügte das Gymnasium räumlich jedoch schon bald nicht mehr den schulischen Bedürfnissen. Der schnelle Anstieg der Schülerzahl war in Petershagen mitbedingt durch die Neueröffnung des Internats, für die sich der neue Schulleiter, Oberstudiendirektor Kötter, schon bald nach seiner Amtsübernahme am 1. 9. 1947 besonders eingesetzt hatte. Bereits 1949 konnte es nach den notwendigen Umbauten bezogen werden und bot 80 Schülern Platz. Es erhielt den Namen „Matthias-Claudius-Heim“. 1952 wurde es um einen Anbau erweitert, der im Erdgeschoß einen großen Speise- und Aufenthaltsraum und in dem darüberliegenden Stockwerk Bibliothekszimmer und einige weitere Unterkunftsräume enthielt. (1960 mußten Obergeschoß und Dachstuhl erneuert werden). 1964 wurde dem der Neubau des Internatsleiterhauses mit den Internatsküchenräumen im Untergeschoß angegliedert.“)

Im Schulgebäude wurde auch durch den Umbau der 1952 geräumten Lehrerwohnung im Obergeschoß und der 1955 freigewordenen Direktorwohnung im Mittelgeschoß — 1954/55 war das Direktorwohnhaus gebaut worden — der Mangel an Klassen- und Fachräumen nicht behoben (1953/55 mußte sogar eine Klasse in einem Raum im Kellergeschoß untergebracht werden). Erst als am 21. 11. 1957 die im Mittelgeschoß des jetzigen Altbaus vollständig umgebauten und neu eingerichteten Räume für Physik und im Sommer 1958 sowohl die um einen Gymnastikraum erweiterte und renovierte Turnhalle als auch der Neubau an der Ostseite des Schulgeländes mit Biologie-, Chemie-, 4 Klassen- und einigen Nebenräumen, mit einer Hausmeisterwohnung und der Pausenhalle als Verbindung zum jetzigen Altbau ihrer Bestimmung übergeben werden

konnten und als schließlich durch den 1960 abgeschlossenen Umbau des jetzigen Altbaus im Obergeschoß neben der 1953 renovierten Aula ein Gedenkraum für die Gefallenen beider Weltkriege, ein Musikraum und ein Zeichenatelier erstellt und im gesamten Gebäude eine neue Aufteilung der Klassen- und Verwaltungsräume erreicht werden konnten, war der für die seinerzeitigen Unterrichtszwecke erforderliche Raumbedarf in völlig ausreichender Weise gedeckt.

Ebenfalls 1960 wurde der Park umgestaltet, und 1963 erfuhr das Schulgelände dadurch eine Abrundung, daß die Stadt Petershagen dem Staatlichen Aufbaugymnasium den an der Bremer Straße zwischen den Lehrerwohnhäusgärten und der Ösper gelegenen Obstgarten als einmalige Ablösung des Zuschusses übereignete, den die Stadt gemäß Vertrag von 1922 als jährlichen Beitrag zu den Schulkosten des Landes zu zahlen sich verpflichtet hatte.



Für das Aufbaugymnasium war es von großem Wert, daß mit der wachsenden Schülerzahl die Zuweisung der Lehrkräfte von 1947 bis in die zweite Hälfte der 60er Jahre hinein Schritt hielt, so daß der Unterricht bis auf wenige Stunden ungekürzt erteilt werden konnte. Doch auch über den Schulalltag hinaus wurden die musische Tradition und das Gemeinschaftsleben gepflegt und die Kenntnisse und der Gesichtskreis erweitert durch Hausmusikabende und Laienspielaufführungen, durch die schulintern durchgeführte Tanzstunde und durch Schulfeste, durch ein- und mehrtägige Wanderungen und Beteiligung an Sportwettkämpfen, durch Theaterbesuche, Werksbesichtigungen und Studienfahrten. Wie sehr aber gerade in den beiden Jahrzehnten nach Totalitarismus, Krieg und Zusammenbruch Lehrer und Schüler eine Wiederbesinnung auf alte Werte anstrebten bzw. ein neues Verhältnis zu den Dingen und ein neues Menschenbild suchten, kam zum Ausdruck durch die Schulfeiern an den Gedenktagen, durch die Teilnahme eines großen Teils der Lehrer- und Schülerschaft an der Gedenkfeier zum Volkstrauertag, durch Vorträge von Politikern vor der Oberstufe, durch die in den Jahren 1953 — 1963 mehrfach wiederholte religiöse Schulwoche, durch die Schulgottesdienste und die wöchentlichen Morgenandachten und nicht zuletzt durch das Bemühen um tätige Nächstenliebe, das sich sowohl in der jährlichen Päckchenaktion zu Weihnachten in die Zone als auch in der Aufnahme von Vertriebenen und der Einrichtung von Förderkursen für sowjetzonale Flüchtlinge 1953 — 58 zeigte (zeitweise waren ein beträchtlicher Teil der Lehrer und 50 Prozent der Schüler Flüchtlinge). Die SMV regte einen Teil der Veranstaltungen von sich aus an.

Dem Ostern 1965 in den Ruhestand tretenden

Oberstudiendirektor Kötter hatte seit 1954 in der Schulleitung Oberstudienrat Rohwedder zur Seite gestanden, der 1937 seinen Dienst an der Aufbauschule Petershagen angetreten hatte. Die gleiche Aufgabe erfüllte er noch 1 Jahr neben Oberstudiendirektor Fischer, der im April 1965 das Amt des Schulleiters übernahm. Auf Oberstudienrat Rohwedder, der nach seiner Pensionierung bis zum Sommer 1974 nebenamtlich am Gymnasium weiterunterrichtete, folgte zunächst als Verwaltungsoberstudienrat, dann als Studiendirektor Herr Schmidt, bis ihm 1969 die Leitung des Gymnasiums in Bad Oeynhausen übertragen wurde. Seit Sommer 1969 ist Studiendirektor Frese der ständige Vertreter des Oberstudiendirektors.

Von den 19 Gymnasien in Aufbauform zur Erlangung einer fachgebundenen Hochschulreife (sogenannten F-Gymnasien), die Ostern 1965 im Land Nordrhein-Westfalen in 3 verschiedenen Formen (I. wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher, II. mathematisch-naturwissenschaftlicher und III. pädagogisch-musischer Typ) hauptsächlich für begabte Realschulabsolventen eingerichtet wurden, die nach weiterem 3jährigen Schulbesuch die Reifeprüfung abzulegen beabsichtigten, wurde dem Aufbaugymnasium Petershagen ein solches F-Gymnasium des Typs II angegliedert, und zwar wegen des starken Andranges und der Möglichkeit der Internatsunterbringung sogleich mit 2 Anfangsklassen. Zum gleichen Zeitpunkt begann mit 3 Anfangsklassen beim Aufbaugymnasium der Wechsel von der bisherigen Zwei- zur Dreizügigkeit. Ostern 1966 erfolgte gleichzeitig mit dem Beginn des ersten der beiden achtmonatigen Kurzschuljahre, durch die der Schuljahrswechsel von 1967 an bundeseinheitlich vom 31. 3. / 1. 4. auf den 31. 7. / 1. 8. verlegt wurde, die Vorgliederung der Quar-

ten als neue Anfangsklassen der Aufbaugymnasien. Am 1. 8. 1970 wurden für das Aufbau- und F-Gymnasium Petershagen in dessen nördlichem Einzugsbereich, d. h. in den damaligen Ämtern Windheim zu Lahde und Petershagen und in dem benachbarten Streifen Niedersachsens fünf- bzw. etwas später sieben — Schulbuslinien eingesetzt, durch die den hier weit verstreut wohnenden Schülern der Schulweg sehr erleichtert und nicht wenigen sogar erst ermöglicht wurde. Die Folge für das Internat war allerdings eine rapide Abnahme der Belegung, die jedoch schon Ende 1966 nach der Gründung weiterer F-Gymnasien und nach der Kündigung des Internatsvertrages durch das Johanneswerk Bielefeld, das 1947 die wirtschaftliche Betreuung des Internats übernommen hatte und jetzt nicht mehr fortführen wollte, angefangen hatte.

Ebenfalls am 1. 8. 1970 begann mit den ersten Sexten das grundständige Gymnasium Petershagen, das neben den beiden anderen gymnasialen Schulformen bestehen sollte, aber — wie eingangs erwähnt — bald dem Aufbaugymnasium die Existenzgrundlage entzog. Durch alle diese Neuerungen erreichte die Schule, die bis zum 31. 3. 1965 noch 12 Klassen hatte, bereits am 1. 8. 1968 24 Klassen und am 1. 8. 1974 31 Klassen, und die Schülerzahl, die im Schuljahr 1964/65 auf 291 zurückgegangen war, stieg auf 850 (475 Jungen, 375 Mädchen).

Das Raumproblem, das noch vor wenigen Jahren endgültig gelöst schien, war wieder da, und zwar schlimmer als je zuvor. Es mußte schnell und durchgreifend gehandelt werden — soweit diese Worte auf das komplizierte und langwierige Beantragungs-, Besichtigungs-, Beratungs- und Bewilligungsverfahren bei Haushaltsmitteln überhaupt anwendbar sind: 1966 wurden durch den Umbau des Altbauobergeschosses unter

Verzicht auf die Aula 6 neue Klassenräume gewonnen; ein Teil der früheren Aula wurde neuer Musikraum. 1967 wurde das Neubauerdgeschoß unter Einbeziehung der Hausmeisterwohnung — der Hausmeister mußte in eine Wohnung außerhalb des Schulgeländes umziehen — zur Physik- etage umgebaut, so daß nun alle drei Naturwissenschaften in *einem* separaten Gebäude vereinigt waren. Aus den im Altbaumittelgeschoß freigelegenen Physikräumen und aus zusammengelegten kleineren Nebenräumen im Altbaumittel- und -erdgeschoß entstanden weitere dringend benötigte Klassenräume, 2 Elternsprechzimmer und 1 Projektionsraum. Die Schülerhilfsbücherei und die Schülerbücherei wurden in zwei Räumen untergebracht, die durch Abtrennung durch Glaswand und -tür an den beiden Flurenden des Altbauober- und -mittelgeschosses gebildet wurden. Insgesamt waren nach diesen Umbauten in Alt- und Neubau außer den Verwaltungs-, Fach-, Sammlungs- und Nebenräumen 20 Klassenräume vorhanden. Beide Gebäude wurden vollständig renoviert und z. T. modernisiert (z. B. Schüler- und Lehrertoiletten und -garderobe). 1967/68 wurde an dem Weg zwischen Lehrer- und Direktorwohnhaus ein Pavillon mit 2 Klassen erstellt, so daß unter Inanspruchnahme von Projektions- und Schüleraufenthaltsraum durch je eine Klasse das Raumbedürfnis für die seinerzeitigen 24 Klassen gerade befriedigt werden konnte. Als jedoch nach einem vorübergehenden Wachstumsstillstand die Klassenzahl von 1971 ab sich wieder sprunghaft vermehrte, wurden einerseits an den Stellen des Internatsgebäudes, die sich dazu eigneten, durch Zusammenlegung und Umbau der Zimmer bis 1973 in mehreren Etappen Notunterkünfte für 6 Klassen geschaffen, andererseits auf dem ehemaligen Königischen Grundstück 1973/74 zu dem

bereits dorthin umgesetzten zweiräumigen Pavillon zweiweitere gleichartige Bauten aufgestellt. — Doch inzwischen war der vor Jahren beantragte und in einem mehrfach geänderten Plan konzipierte „Um- und Erweiterungsbau des Staatlichen Gymnasiums Petershagen“ genehmigt und begonnen worden. In ebenfalls langwierigen Verhandlungen war es gelungen, als Voraussetzung dafür 1967 das 1290 qm große Königsche Grundstück, 1970 nach der Ösperregulierung das vormalige 1280 qm große Ösperbett von der Bahnhofstraße bis zum alten Wirtschaftsgebäude, 1972 ein gleichgroßes Stück des sich daran anschließenden Grundstücks Block und im selben Jahr ein Gelände von 2600 qm Größe an der Weser bei Grashoff für ein Bootshaus mit Steg zu erwerben. Die auf dem Königschen Grundstück befindlichen Gebäude mit Destillier- und Getränkebetrieb wurden sogleich im Kaufjahr abgebrochen und eine Geländebegradigung gegenüber dem Nachbargrundstück durchgeführt. 1972 mußte das 1912 erbaute Lehrerwohnhaus dem Neubau der dreigliedrigen Turnhalle weichen, die zusammen mit dem neuen Sportplatz am 21. 3. 1974 Stadt und Schule vom Hochbauamt Bielefeld übergeben wurde. Zur gleichen Zeit mußten die bisherige Turnhalle und — leider auch — mehrere über 100 Jahre alte Ulmen des Parks fallen, da hier der Erweiterungsbau mit Klassen-, Verwaltungs- und naturwissenschaftlichem Trakt, Sprachlabor und pädagogischem Zentrum errichtet wurde. 1976 sollen im Altbau und im bisher benutzten naturwissenschaftlichen Trakt Umbauten durchgeführt und dabei u. a. Fachräume für Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Musik und Kunst erstellt und nach dem Abbruch von Internat und Pavillonbauten die Außenanlagen mit Schulhof, Grünflächen und Pkw-Park- und Autobushalteplätzen neugestaltet bzw. geschaffen werden.

Diese Arbeiten werden noch planmäßig vom Staatshochbauamt Bielefeld zu Ende geführt und vom Land Nordrhein-Westfalen einschließlich der Vervollständigung der Einrichtung finanziert, obwohl das Gymnasium am 1. 1. 1974 kommunalisiert, d. h. der Stadt Petershagen als Unterhaltsträger übergeben wurde.

Die Versorgung des Gymnasiums mit Lehrkräften ließ von der zweiten Hälfte der 60er Jahre an infolge des allgemein eintretenden Lehrermangels und wegen der ständig und überaus schnell steigenden Klassenzahl so sehr zu wünschen übrig, daß der Unterrichtsausfall trotz der von der Schule angeworbenen Aushilfskräfte Anfang der 70er Jahre weit über 20% betrug. Um die Zeit zwischen dem dadurch für einen Teil der Schüler(innen) verursachten frühen Schulschluß und der Abfahrt der Verkehrsmittel am Mittag sinnvoll zu überbrücken, wurden anfangs Betreuungsstunden eingerichtet, in denen von den Fachlehrern eingewiesene Oberstufenschüler(innen) den jüngeren Mädchen und Jungen Nachhilfe erteilten oder die Anfertigung der Hausaufgaben beaufsichtigten. Später wurden, damit die Wartezeit mittags wegfiel, die Unterrichtsstunden für die Klassen auf 5 Tage und zwar so gelegt, daß jeweils ein Viertel der Klassen an einem von 4 Wochentagen unterrichtsfrei und an zwei Tagen in der Woche die gesamte Schule Unterricht hatte. 1973 wurde schließlich für alle Klassen der unterrichtsfreie Samstag für die Zeit eingeführt, in der wegen Lehrermangels ein entsprechender Teil des Unterrichts ausfallen muß. Durch die Bereitschaft des Kollegiums, Mehrstunden zu erteilen, und durch die zu geringe, aber kontinuierliche Zuweisung von Lehrkräften ist die Unterrichtsausfallquote in den beiden letzten Jahren auf 17 — 15% gesunken, und,

wie die enorm steigende Zahl von Studienreferendaren mit Sicherheit erwarten läßt, wird der Lehrermangel auch an den Gymnasien in wenigen Jahren bis auf wenige Fächer beseitigt sein. — Die Zusammensetzung des Kollegiums änderte sich im letzten Jahrzehnt durch den Neuzugang von Lehrkräften erheblich. Nur 4 der jetzt vollbeschäftigten Kollegen sind vor 1963 nach Petershagen gekommen, und ebenso viele, d. h. 1/9, sind älter als 50 Jahre. Das Durchschnittsalter des Kollegiums liegt unter 40 Jahren. Der gesellige Mittelpunkt dieses jungen Kollegiums ist seit langem der einmal wöchentlich stattfindende Sportnachmittag. Natürlich wurde die sogenannte Demokratisierung der Schule, die einerseits das Verhältnis Schulleitung — Kollegium, andererseits das Verhältnis Lehrerschaft — Schüler betraf und in der neuen Konferenzordnung und in den neuen SMV-Erlassen Ausdruck fand, begrüßt. Es wurde aber von Anfang an am Gymnasium Petershagen nicht nur die veränderte Rechtssituation wahrgenommen, sondern auch — und vor allem — die Verantwortung bereitwillig übernommen, die damit verbunden war. Dadurch ist ein großer Teil des Kollegiums mehr als früher an Organisations-, Verwaltungs- und pädagogischen Sonderaufgaben beteiligt wie z. B. in der Leitung der Erprobungsstufe, bei der Mittel- und Oberstufenreform und bei der Koordination, durch die Stoffauswahl, Anforderungen und Notengebung innerhalb der Fächer mit schriftlichen Arbeiten überwacht und abgestimmt werden. Daraus ergab sich zwangsläufig eine Intensivierung der Kooperation. Vorteilhaft wirkte sich der Umstand, daß der Prozentsatz der jungen Kollegen am Gymnasium Petershagen erheblich größer als üblich ist, auch im Verhältnis zur Schülerschaft aus, in die gerade in der 2. Hälfte der 60er Jahre von den Univer-

sitäten her revolutionäre Unruhe zu tragen versucht wurde. Den Kollegen, die selbst noch vor kurzer Zeit Studenten gewesen waren, fiel es nicht schwer, den Sorgen, Nöten und Wünschen der Jungen und Mädchen Verständnis entgegenzubringen. So durften hier jeweils ein bis drei von der SMV ausgewählte Schülervertreter an den Fach- und Gesamtkonferenzen und an den Klassen- und Schulpflegschaftssitzungen teilnehmen und bis auf seltene vorbehalten Fälle auch mitabstimmen, lange bevor das durch Erlaß angeordnet wurde. Um einen entsprechenden Wunsch der SMV zu erfüllen, verpflichtete die Kreisverwaltung auf Bitten des Gymnasiums mehrere Jahre lang für jeweils 1 — 2 Wochen Professor Seiß aus Kiel, der mit jeder Klassenstufe der Mittel- und Oberstufe sexualpädagogische Unterrichts- bzw. Diskussionsstunden durchführte und vor den Eltern Vorträge mit gleichen Themen hielt. In Podiumsdiskussionen sowohl mit Politikern aller im Bundestag vertretenen Parteien als auch mit Bundeswehroffizieren und Kriegsdienstverweigerern (gleichzeitig) wurden in aller Offenheit und mit Engagement aktuelle Probleme diskutiert. Die Bewegtheit der Jugend und ihr Wille, neue, ihren Ansichten entgegenkommende Formen zu finden, zeigte sich jedoch in besonderem Maße in der Gestaltung der Gottesdienste: Zwar hatten die wöchentlichen Morgenandachten seit dem Aulaumbau nicht mehr abgehalten werden können, aber die Schulgottesdienste zum Schuljahresanfang und nach den Ferien hatten wie gewohnt stattgefunden. Nun wurden zunächst die Weihnachtsgottesdienste anfangs von den Pfarrern beider Konfessionen gemeinsam, später abwechselnd in der Evgl. Kirche überkonfessionell gestaltet. Dann erhielten die Gottesdienste in Zusammenarbeit mit Pfarrern, Religionslehrern und SMV thematisch und

musikalisch modernere Prägung. Auch junge Theologen aus Loccum wurden herangezogen. Vor allem setzte aber eine starke Eigenbeteiligung der Schüler(innen) ein, die ebenfalls in der 1972 wieder durchgeführten „Religiösen Schulwoche“ ihren Ausdruck fand.

Ganz spurlos ging das unruhige Jahr 1968 am damaligen Aufbau- und F-Gymnasium Petershagen nicht vorüber. Aber es gelang Schulleitung und Kollegium in intensiver Bemühung, das gute Verhältnis zur SMV zu erhalten und radikale Strömungen aufzufangen. Deshalb beteiligte sich die Petershäger Schülerschaft ostentativ nicht an den Schülerstreiks und Antilehreraktionen der Nachbarstädte. Statt dessen veranstalteten Lehrer und Schüler des Gymnasiums gemeinsam eine Demonstration anlässlich des Sturzes Dubceks durch die Sowjetunion. Allerdings wurden die Abiturientenentlassungsfeiern alter Art von den Primanern abgelehnt. Hier setzte sich eine Abschiedsdiskussion im Klassen- oder Kursrahmen unter Leitung des Direktors im Beisein des Klassenleiters bzw. Tutors durch, nachdem andere Versuche wie z. B. Empfänge als doch nicht passend angesehen worden waren. Auch die Schulfeste wurden umgeformt: Während bis 1968 unter starker aktiver Beteiligung des Kollegiums noch mehrere durchaus gelungene Ober- und Mittelstufenfeste mit teilweise karnevalistischem oder rustikalem Akzent in der „Deichmühle“, bei „Froböse“ und in der entsprechend umgestalteten Turnhalle und in festlicher Form die Abiturientenbälle im „Kaiserhof“, im „Friedenstal“ und im Schloß stattfanden, fielen danach einige Jahre die Abiturientenfeste der jeweiligen gesamten Jahrgangsstufe aus und lebten erst seit 1974 in Quetzen wieder auf, und seit Anfang der 70er Jahre erhielten die Schulfeste mit dem Budenbetrieb am Nachmit-

tag und dem Tanz im großen Zelt im Park bzw. auf dem Schulhof und der Diskothek im Fahrradkeller den Charakter eines Volksfestes. Dabei und auch bei anderen Gelegenheiten wurden von den Laienspielgruppen der Schule Sketche und moderne, aber auch klassische Stücke zur Freude der Zuschauer und der Akteure aufgeführt. Beachtliche Leistungen wurden ebenfalls sowohl im Sport erzielt — so wurde die Volleyballmannschaft des Staatlichen Aufbau- und F-Gymnasiums Petershagen 1970 Bundessieger in Berlin und qualifizierte sich im darauffolgenden Jahr für ein Turnier in Israel — als auch beim Wettbewerb „Jugend forscht“, bei dem ein Petershäger Gymnasiast 2. Landessieger wurde. (Der 1. Landessieger errang gleichzeitig den Bundessieg.) Weiterhin beliebt blieben die Wandertage und -fahrten in der Sekundarstufe I und die Studienfahrten und Landschulheimaufenthalte in der Sekundarstufe II. Unter die letzteren sind auch die sogenannten Ski-Landschulheimaufenthalte im Harz und in den Alpen zu rechnen, die unter der Schüler- und Lehrerschaft immer mehr Anhänger fanden. Bei den Studienfahrten setzten sich neben Berlin, der Zonengrenze, dem nord- und süddeutschen Raum auch Ziele wie Amsterdam, Paris und Prag durch. Und schließlich darf in diesem Zusammenhang der Chronist die Schüleraustauschaktionen nicht unerwähnt lassen, die auf Initiative der Anglisten und Romanisten zustande kamen und auf Grund derer vom 26. 7. bis 5. 8. 1974 18 Petershagener Schüler(innen) der Klasse 8 F mit den Damen Oberstudienrätin Heidemann und Studienrätin Sagert dem Collège d' Enseignement G. in Laventie/Frankreich einen Gegenbesuch abstatteten, nachdem 21 Schüler(innen) dieser Schule mit ihren Lehrern vom 24. 3. bis 2. 4. 1974 in Petershagen gewesen waren, und auf



Grund derer vom 20. 6. bis 15. 7. 1975 12 Schüler(innen) der Hialeah — Miami Lakes Senior High School mit ihren Lehrern die 15 Teilnehmer des Englisch-Leistungskurses besuchten, die vom 29. 3. bis 24. 4. 1975 mit Studienrat Thiele in Miami/USA einen Studienaufenthalt durchgeführt hatten. Unmittelbarer Anlaß für den Amerikaaustausch waren das Amerikajahr 1974/75 Oberstudienrats Scheideler an der genannten Schule und zur gleichen Zeit das Deutschlandjahr von Frau Ozan am Gymnasium Petershagen.

Um auch die SMV-Arbeit den veränderten Umständen anzupassen und sie über die SMV-Erlasse hinaus besser auf die örtlichen Verhältnisse abzustellen, wurde unter erheblichem Arbeitsaufwand die SMV-Satzung der Schule umgestaltet und hierbei auch eine organisatorische Trennung zwischen den Sekundarstufen I und II vorgenommen. Aber das früher vorhandene Interesse an der Tätigkeit der SMV konnte bisher nicht wieder geweckt werden — eine Beobachtung, die sich jedoch nicht auf Petershagen be-

schränkt und daher auch nicht darauf zurückgeführt werden kann, daß hier an den Nachmittagen wegen fehlender Fahrtmöglichkeiten keine SMV-Arbeit stattfinden kann. Vielmehr sind wohl 2 Gründe maßgebend für das schwindende Zusammengehörigkeitsgefühl in der Sekundarstufe II:

1. der durch den Numerus clausus hervorgerufene verstärkte Leistungszwang und
2. die durch die Oberstufenreform***) bewirkte Auflösung der Klassenverbände.

Diese Oberstufenreform, die durch die „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ am 7. 7. 1972 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland beschlossen wurde, ist am Gymnasium Petershagen bereits mit Beginn des Schuljahres 1973/74 zunächst in der Form des NRW-Vorlaufmodells in der damaligen Jahrgangsstufe 12 und mit Beginn des Schuljahres 1974/75 in der Form des KMK-Modells in der seinerzeitigen Jahrgangsstufe 11 eingeführt worden (gleichzeitig wurde durch die Mittelstufenreform die Enttypisierung der Gymnasien herbeigeführt). Das bedeutete und bedeutet für Schüler und Lehrer eine erhebliche Umstellung und nicht zuletzt eine

beträchtliche Vermehrung der Verwaltungsarbeit für die Schulleitung. Die Reform wird auch am hiesigen Gymnasium getragen von der Erwartung, daß das folgende der „Vereinbarung“ vorangestellte Ziel erreicht wird:

„Die Vereinbarung über die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe soll die notwendigen Änderungen von Unterrichtsinhalten und Arbeitsformen in den Schulen ermöglichen und gleichzeitig sichern, daß die Oberstufe ihre gemeinsame Gestalt in den Ländern der Bundesrepublik behält.

Auf Grund der Vereinbarung wird die Stufe des Übergangs in den Bereich der Hochschule so strukturiert werden können, daß sowohl eine gemeinsame Grundausbildung für alle Schüler gewährleistet als auch der individuellen Spezialisierung Raum gegeben ist.

Ansprüche der Gesellschaft und individuelles Bedürfnis kommen durch die Möglichkeit zu freier Kombination von Grund- und Leistungskursen im Pflicht- und Wahlbereich zu ihrem Recht. Mit der Erweiterung des Wahlbereichs, in den neben den bisherigen auch neue Fächer hineingenommen werden, tritt die Schule entschiedener in ein dynamisches Verhältnis zur gesellschaftlichen Wirklichkeit.“

Karl-Wolfgang Fischer

*) Es ist das zu Schulzwecken umgebaute Wohnhaus des vom Staat 1850 erworbenen ehemaligen Vethakeschen Hofes, der 1826/27 wieder aufgebaut worden war und dessen vormalige Eigentümer Burgmannsgerechtigkeiten besessen hatten.

**) Über die Internatserziehung berichtet der ehem. Internatsleiter, Herr Brasche.

***) Die Oberstufenreform behandelt der Projektleiter, Studiendirektor Lewin, eingehender in einem weiteren Beitrag in dieser Schrift.

In memoriam Schülerinternat Petershagen

Als Ostern 1976 das „Matthias-Claudius-Heim“ abgerissen wurde, um dem erweiterten Neubau des Gymnasiums Platz zu machen, ging endgültig ein Stück Petershäger Schulgeschichte zu Ende.

Es begann 1947. Ein zufälliges Zusammentreffen von Pastor Pawlowski, dem Leiter des Johanneswerkes der Inneren Mission in Bielefeld, und Oberstudiendirektor Kötter, dem Direktor des Aufbaugymnasiums Petershagen, brachte die Initialzündung. Pastor Pawlowski suchte dringend nach Einschulungsmöglichkeiten für Flüchtlingsschüler aus den Ostgebieten, Direktor Kötter wiederum brauchte Schüler für das kleine, aufstrebende Gymnasium in Petershagen. Nach längeren Verhandlungen um das Gebäude der ehemaligen Lehrerbildungsanstalt konnte 1950 der „Vertrag zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen, vertreten durch das Schulkollegium Münster und dem Evangelischen Hilfsverein e. V. über die Errichtung eines Schülerheims in Petershagen/Weser“ abgeschlossen werden, der den Zweck hatte, „evangelische Jungen, die sonst eine höhere Schule nicht oder nur unter Schwierigkeiten besuchen können, aufzunehmen“.

Viele der neuen Schüler kamen aus Familien, die durch die Flucht fast alles verloren hatten: „Die Gräfin Seydlitz kam aus Schlesien mit 5 Kindern und 5 Koffern“, dieser Satz kennzeichnet die damalige Situation. Der Staat griff ein und half mit Flüchtlingsbeihilfen. So wuchs das Heim unter

Leitung von Herrn Brüning und Frau Pastor Naumann als Wirtschaftsleiterin. 1949 waren es zunächst nur 8 Jungen, nach 1950 stieg die Zahl auf über 60, wobei die Internatsschüler weit über ein Drittel der Gesamtschülerzahl des Aufbaugymnasiums ausmachten. Bis zum Herbst 1954 leitete Oberstudienrat Brüning das Internat, dann folgte Pastor Kirchhoff, ab Ostern 1957 übernahm Turnlehrer Brasche mit seiner Frau das Heim und leitete es bis zur Auflösung.

„Wir wollen zu echter Freiheit erziehen“, dieser Satz stand als Motto über einem Familientag des Heimes am 11. 10. 1958 und war bestimmend für die Arbeit der Internatsleitung, die versuchen mußte, vielen Schülern das Elternhaus zu ersetzen. So mancher Internatler hat den Erziehern das Leben nicht leicht gemacht, es ist aber kein Einzelfall, wenn ein „Ehemaliger“ im Jahre 1963 schreibt: „Meine Gedanken kehren häufig in dankbarer und guter Erinnerung zum letztlich geliebten Internat zurück . . . so rühme ich diese Jahre nach allen Seiten.“

In den fünfziger Jahren wurde der Schülerandrang schwächer, die Flüchtlingsfamilien waren seßhaft geworden, das „Deutsche Wirtschaftswunder“ begann sich auszuwirken und das Netz der höheren Schulen wurde immer dichter. Im Schuljahr 1957/58 fand durch die Initiative von Oberschulrat Dr. Nolte ein Sonderkurs für Abiturienten aus der SBZ in Petershagen statt. Zwölf Schüler wohnten im Internat. Vom September 1958 bis zum November 1959 wurden 25 Spätheimkehrer aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten im Heim aufgenommen. Ein „Förderkursus“ hatte das Ziel, die Schüler möglichst schnell in der Beherrschung der deutschen Sprache soweit zu festigen, daß sie auf eine höhere Schule aufgenommen werden konnten. Für diesen Kursus wurde Lehrer Rammer ganz frei-

gestellt, der gleichzeitig Erzieher im Heim wurde. Das Jahr 1961 brachte den entscheidenden Einschnitt: Die Errichtung der Berliner Mauer und der Todesgrenze zwischen Ost und West stoppte den Zustrom der jugendlichen Flüchtlinge. Der eigentliche Zweck des Heimes ging damit verloren. Nach 6 — 7 Jahren verließen die letzten Flüchtlingsjungen, die als Unter-Tertianer ins Internat gekommen waren, mit dem Abitur das Heim. Nach und nach rückten „einheimische“ Schüler, die Schwierigkeiten in Elternhaus oder Schule hatten, nach. 1969 entschloß sich das Johanneswerk Bielefeld, das Heim zum 30. 6. 1970 aufzugeben. Vier Jahre lang leitete das Ehepaar Brasche das Restinternat auf privater Basis weiter, bis am 30. 6. 1974 der letzte Internatler die Schule verließ.

Was hat das Internat für die Schule bedeutet?

Neben dem Ärger mancher Lehrer mit schwierigen Internatsschülern muß anerkannt werden, daß mancherlei Impulse auf sportlichem und kulturellem Gebiet vom Internat ausgingen. Nur einige Beispiele:

Viele ehemalige Aufbauschüler erinnern sich an den Musikkreis von Schule und Heim, den An-

fang der fünfziger Jahre Hermann Kreutz aufbaute und leitete. Der Internatssprecher Frank Weiher wurde 1957 Westfalenmeister aller Gymnasien im Bannerfünfkampf. Ausgesprochene schulische Spitzenleistungen zeigten die Internatsschüler Bernhard Atzler und Wolf Langenbach bei der Reifeprüfung 1962. Atzler erhielt in Erdkunde und Mathematik bei der mündlichen Prüfung jeweils das Prädikat „sehr gut“, desgleichen Langenbach in Deutsch und Englisch. Beide haben durch ihre kameradschaftliche Nachhilfe in Latein und Mathematik vielen Schul- und Klassenkameraden wesentlich helfen können. Viele Schulsprecher waren Internatsschüler, und der steile Aufstieg des Gymnasiums Petershagen im Volleyball wäre ohne das Internat nicht möglich gewesen.

Heute suchen ehemalige Internatler bei ihren Besuchen in Petershagen vergeblich nach den Räumen, in denen sie gewohnt haben. Da, wo das „Matthias-Claudius-Heim“ stand, wandern die Schüler des Gymnasiums Petershagen in den Pausen über den Schulhof.

„tempora mutantur — nos et mutamur in illis!“

Hans-Jürgen Brasche

Verzeichnis ehemaliger Lehrkräfte und Mitarbeiter

Verzeichnis aller 110 ehemaligen Lehrer, die vom Zeitpunkt der Gründung des Gymnasiums Petershagen bis zum Sommer des Jahres 1976 dort mindestens ein Jahr unterrichtet haben, und der 7 Mitarbeiter während dieser Zeit, geordnet nach dem Jahr ihres Dienstantritts (12 Lehrer mit kürzerer Lehrtätigkeit wurden nicht in diese Übersicht aufgenommen).

1922—1926	Kurt Bonsac, Seminardirektor	1927—1929	Paul Klempt, Studienrat
1922—1926	Dr. Ernst Budde, Studienrat	1927—1931	Dr. Ludwig Stemme, Studienrat
1922—1953	Paul Drees, Studienrat	1928—1964	Dr. Heinrich Vieler, Oberstudienrat
1922—1925	Georg Heyland, Seminardirektor	1929—1932	Klaus Thießen, Studienassessor
1922—1937	Ernst Kaste, Hausmeister	1931—1945	Fritz Domke, Studienrat
1922—1926	Heinrich Kleybrink, Seminaroberlehrer	1931—1938	Dr. Theodor Horstmann, Studienassessor
1925—1947	Heinrich Lindemann, Studienrat	1931—1934	Wilhelm Schröter, Studiendirektor
1925—1947	Rudolf Meißner, Studienrat	1932—1934	Heinrich Rickmann, Studienassessor
1925—1926	Walter Rödding, Studienrat	1933—1959	Wilhelm Strothjohann, Studienrat
1926—1936	Berthold Böhme, Studienrat	1936—1937	Heinz Giese, Studienassessor
1926—1928	Dr. Emil Emde, Studienrat	1936—1937	Karl Stork, Studienrat
1926—1944	Dr. Karl Großmann, Studienrat	1937—1945	Martha Ergenzinger, -techn. Lehrerin
1926—1931	Dr. Wilhelm Kinghorst, Studiendirektor	1937—1974	Willy Rohwedder, Oberstudienrat
1926—1928	Dr. Wilhelm Krämer, Studienassessor	1938—1945	Dr. Hans Burgbacher, Oberstudiendirektor
1926—1927	Hertha Ovenbeck, Lehrerin	1938—1945	Wilhelm Schnelle, Hausmeister
1926—1927	Wilhelm Schulte, Pfarrvikar	1939—1942	Josef Hesse, Pfarrvikar
1926—1927	Dr. Paul Siebel, Studienassessor	1939—1970	Ilse Klages, Schulsekretärin
1927—1938	Max Block, Schulsekretär	1939—1940	Fritz Overhoff, Studienassessor
		1939—1940	Hermann Ruping, Studienassessor
		1939—1940	Rudolf Weischede, Studienassessor
		1943—1945	Ernst Fuchs, Prorektor
		1943—1944	Gertrud Strothjohann, Studienrätin
		1944—1947	Maria Schröder, Studienassessorin
		1945—1948	Christel Hemeier, Studienassessorin
		1945—1955	Walter Pöppe, Pfarrvikar
		1946—1947	Margarete Baranowski, -Studienrätin
		1946—1950	Dr. Horst Schneider, Studienrat
		1947—1965	Friedrich Kötter, Oberstudiendirektor
		1947—1957	Walter Böhnig, Studienrat
		1947—1955	Martin Kayser, Studienrat

1947—1951	Eleonore Schoeller, Studien- assessorin	1956—1959	Margot Marcordes, Gymnastiklehrerin
1947—1957	Paul Pingel, Hausmeister	1956—1958	Fritz Oestreich, Studienassessor
1947—1952	Erwin Radler, Studienrat	1957—1958	Edmund Hüpfer, Studienassessor
1948—1949	Anneliese Beimfohr, - techn. Lehrerin	1957—1959	Hans-Joachim Körte, Studienassessor
1948—1962	Axel Plath, Studienrat	1957—1959	Waltraud Mertens-Harbecke, Studienassessorin
1949—1965	Reinhold Brüning, Oberstudienrat	1958—1975	Erwin Nowack, Hausmeister
1949—1954	Hilde Gerlach, Studienassessorin - (jetzt Schächter)	1959—1965	Hannedore Aßmann, Gymnastiklehrerin
1949—1954	Franz Peitzmeier, Pfarrvikar	1959—1963	Ingeborg Heyse, Studienassessorin
1949—1951	Erika Witomsky, Studienrätin	1959—1971	Dr. Josef Müller, Oberstudienrat
1950—1952	Dr. Walter Venske, Studienrat	1959—1960	Nüsse, Turnlehrer
1951—1954	Fritz Helmerding, Studienassessor	1959—1961	Edda Pfisterer, Studienrätin
1951—1973	Dr. Günther Hippe, Studienrat	1960—1961	Willi Honsel, Studienassessor
1951—1953	Erna Weiß, Studienassessorin	1960—1961	Jutta Lager, Studienassessorin
1952—1973	Margarete Banse, Studiendirektorin	1961—1971	Siegfried Bönnighausen, Oberstudienrat
1952—1957	Heinz Meier, Studienassessor	1961—1965	Irmgard Trinius, Studienrätin
1952—1959	Karl-Friedrich Meyer, Oberstudienrat	1962—1963	Hans Wiegand, Studienassessor
1953—1956	Frieda Behrens, Studienrätin	1963—1965	Reinhold Trinius, Studienrat
1953—1954	Klaus Bültermann Studienassessor	1963—1966	Paul Belda, Pfarrvikar
1953—1961	Cornelia Erbler, Musiklehrerin	1965—1968	Gabriele Scheideler, Gymnastiklehrerin
1953—1957	Günter Hofmeister, Studienassessor	1965—1966	Dr. Lothar Udert, Studienassessor
1953—1976	Elfried Nogga, Studiendirektorin	1966—1970	Gunter Deneke, Studienrat
1953—1956	Walter Topp, Studienrat a. D.	1966—1967	Dr. Henri Friedrichs, angest. Lehrer
1954—1972	Frieda Brockmann, Studienassessorin a. D.	1966—1971	Hans Goldstein, Lehrer a. D.
1954—1960	Walter Groß, Studienrat	1966—1969	Marianne Nordsiek, Studienrätin
1954—1963	Wilhelm Quante, Pfarrvikar	1966—1971	Dieter Rohlfing, Studienrat
1954—1969	Reinhold Schmidt, Studiendirektor	1966—1974	Martin Rösener, Oberstudienrat
1954—1962	Josef Schwienheer, Studienrat	1966—1972	Dr. Erika Schmidt, Lehrerin
1955—1956	Margarete Gaudig, Gymnastiklehrerin	1966—1970	Boris Tanton, Russischlehrer
1956—1957	Dr. Wilhelm Finke, Studienassessor	1966—1969	Sylvia Wilkinson, Englischlehrerin
		1967—1969	Rolf Böchel, Studienrat
		1968—1969	Veronika Schildmann, Gymnastiklehrerin

1969—1970 Gertrud Fischer, Studienrätin
1969—1975 Gudrun Thieleke, Studienrätin
1970—1972 Dorothea Lackner,
Gymnastiklehrerin
1971—1972 Erika Höltke, Schulsekretärin
1971—1973 Alfred Rodenbeck, Studiendirektor

1972—1973 Christel Tolkien,
Studienassessorin
1973—1975 Erich Neitmann, Musiklehrer
1974—1976 Helga Bothe, Realschullehrerin
1974—1975 Ruth Ozan, Englischlehrerin

Eltern — Schüler — Heimatorte

Statistisches über die soziale Herkunft unserer Schüler

Am Anfang unserer Überlegungen standen die Erörterung einer Binsenweisheit und die statistische Untersuchung eines Gelsenkirchener Gymnasiums. Die Binsenweisheit bestand in der Erkenntnis, daß das Gymnasium seit längerer Zeit aufgehört hat, einer kleinen privilegierten Schicht als Ausbildungsort zu dienen. In welchem Maße aber ist unser Gymnasium Petershagen tatsächlich zur „Volks-Schule“ geworden? Die im Gelsenkirchener Leibniz-Gymnasium erstellte Statistik weckte in uns die neugierige Frage, ob die soziale Herkunft unserer Schülereltern eine ähnlich weite Fächerung aufweist. Wir beschlossen, an unserer Schule ebenfalls eine solche Untersuchung durchzuführen.

Natürlich vermuteten wir, daß ein Landgymnasium in eine andere soziale Landschaft eingebettet ist als eine Großstadtschule, und daß Elemente der Standesschule weitestgehend abgebaut sind. Eine Umfrage sollte uns genauere Auskunft geben. Von den Anfang des Jahres verteilten 838 Fragebögen, für die wir die Anonymität der Antworten zusagten, erhielten wir 780 — also 93 % — zurück.

Das Ergebnis der Befragung ersieht man aus den folgenden graphischen Darstellungen. Wir möchten unsere Leser auffordern, selbst eine Auswertung zu versuchen. Hier nun einige ergänzende Hinweise, die Sie zu weiterer Betrachtung ermutigen sollen:

Wer zu Anfang der 60er Jahre sein Studium begann, konnte davon ausgehen, daß etwa 5 % sei-

ner Kommilitonen aus Arbeiterfamilien stammten. Die Zahl hat sich heute in der Bundesrepublik ungefähr verdreifacht und schlägt sich in unserem Gymnasium mit 23,3 % kräftig nieder, wenngleich bis zum Abitur der Anteil der Arbeiterkinder sicher etwas geringer sein wird. Die Statistik des alten Kreises Minden weist 1970 48 % Arbeiter unter den Erwerbspersonen aus, während sich nur 23,3 % unserer Schülerväter (und 5,1 % der Mütter) zur Arbeiterschaft rechnen. Diese Gruppe ist im gymnasialen Bereich also weiterhin unterrepräsentiert — allerdings lange nicht mehr so stark wie vor einigen Jahren. Beamte und Angestellte machten 32 % der Erwerbspersonen des Altkreises aus, jedoch 39 % (bzw. 21,2 %) unter unseren Schülereltern. Wenn man hinzunimmt, daß diese Gruppe in der Stadt Petershagen nur 21,5 % ausmacht, dann wird deutlich, in welchem Maße sie zum Gymnasium drängt. Aber auch Landwirte und Selbständige sind mit 35,5 % viel stärker vertreten als in der Kreisstatistik ausgewiesen (dort nur 20 %).

Fazit: Unsere Schule ist trotz des bedeutenden Arbeiteranteils in der Elternschaft ein Gymnasium, dessen Schülereltern zu $\frac{3}{4}$ im tertiären Sektor und als Selbständige tätig sind.

Unter allen erwachsenen Einwohnern der Stadt Petershagen wiesen 1970 86,5 % nur einen Volksschulabschluß auf. Die entsprechende Zahl der Schülerväter des Gymnasiums lautet 60,2 % (bei den Müttern 73,6 %). Auch daraus wird zwar der erhebliche Fortschritt im Bildungsbewußtsein der Bevölkerung deutlich — aber ebenso die Notwendigkeit, die Tendenz zum qualifizierten Schulabschluß (mittlere Reife, Abitur) zu stärken. Ein weiterer Zahlenvergleich: 1,4 % der erwachsenen Bevölkerung Petershagens konnten 1970 einen Hochschulabschluß vorweisen, unter den Schülervätern sind es da-

gegen 9,3 %, und selbst unter den Schülermüttern haben 2,4 % ein Universitätsexamen bestanden.

Allerdings darf man auf diese letzte Zahl alles andere als stolz sein, wie überhaupt die Benachteiligung der Frau im Bildungs- und Arbeitssektor mehr als deutlich wird: Fast $\frac{3}{4}$ aller Schülermütter hatten sich mit dem Volksschulabschluß zufrieden zu geben, $\frac{1}{3}$ sogar verzichteten auf eine Lehre. Selbst wenn mehr Mütter als Väter die mittlere Reife absolvierten, so geht dies nur auf Kosten noch höherer Bildungsabschlüsse der

Frauen. Wie wenig diese doch schon bescheidene Bildungsstruktur der Volkswirtschaft (und den Familien?) zugute kommt, ersieht man daraus, daß mehr als $\frac{2}{3}$ der Frauen sich später ausschließlich um den Haushalt kümmern und ihren Beruf aufgegeben haben. Fazit: Die Emanzipation der Frau am Arbeitsplatz hat auch unter den Schülermüttern äußerst wenig Fortschritte erzielt.

Wir haben in unserer Umfrage auch nach der Kinderzahl der Familien gefragt und folgende Angaben erhalten:

Kinderzahl der Familie	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Anzahl der Familien	84 10,8 %	309 39,6 %	248 31,8 %	84 10,8 %	30 3,8 %	13 1,6 %	7 0,9 %	3 0,4 %	2 0,3 %

Es ergibt sich eine durchschnittliche Kinderzahl pro Familie von 2,7. Unter anderem mag sich daher der hohe Anteil der Hausfrauen unter den Schülermüttern erklären.

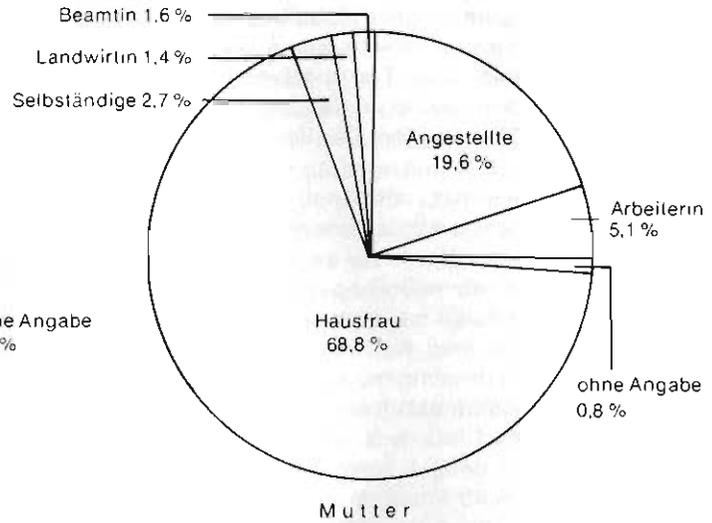
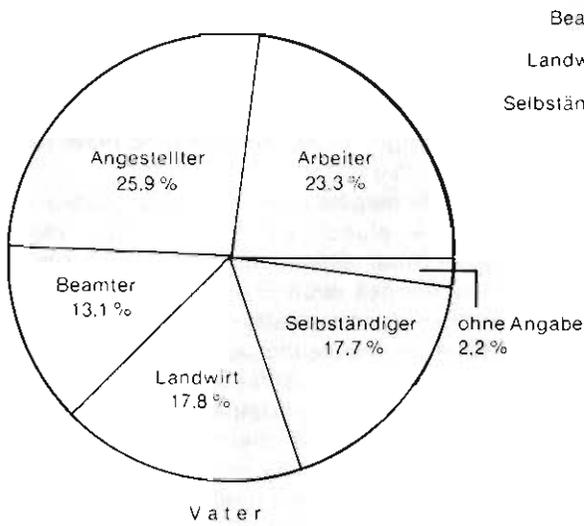
Schließlich wollten wir in Erfahrung bringen, woher unsere Schüler kommen. Entgegen unserem Wunsch, schlicht die Ortschaft anzugeben, wurde häufig die postalische Ortsbezeichnung (etwa Petershagen 1) genannt, die für unsere Zwecke weitgehend unbrauchbar ist. Daher muß nun diese Statistik etwas weiter gefaßt werden:

Aus Petershagen kommen
405 Schüler, also 51,9 %
Aus Niedersachsen kommen
309 Schüler, also 39,6 %
Aus dem Altkreis Minden, ohne
Petershagen, kommen 64 Schüler, also 8,2 %
Aus sonstigen Teilen
Deutschlands kommen 2 Schüler, also 0,3 %

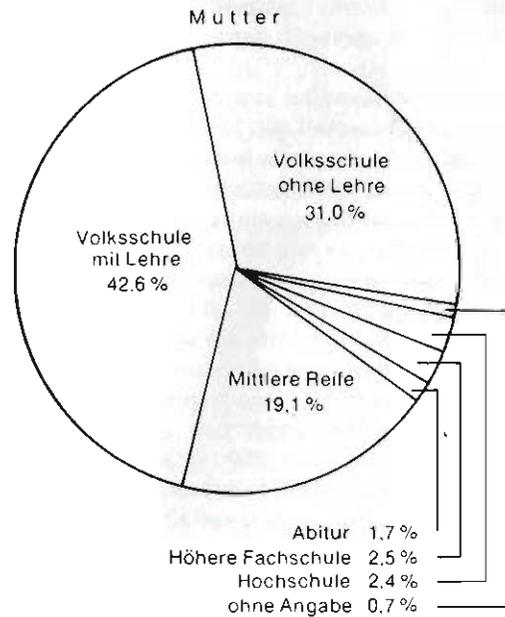
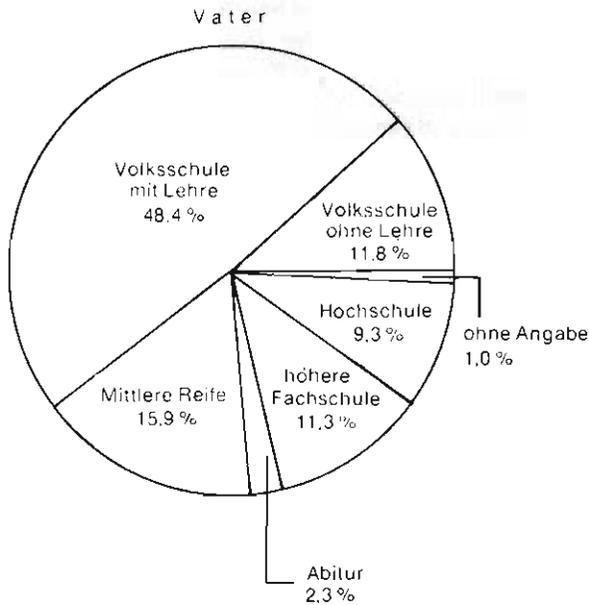
Der Anteil unserer Schüler aus Niedersachsen ist mit knapp 40 % nicht nur beachtlich (in der Sekundarstufe I sind es sogar über 41 %!), sondern sogar lebenswichtig für den Bestand unserer Schule, insbesondere für den Verbleib der Sekundarstufe II in Petershagen. Entgegen anderen Vermutungen ist der Prozentsatz der niedersächsischen Schüler seit 1970 (37,8 %) sogar leicht gestiegen.

Entsprechend weitläufig ist der Einzugsbereich des Gymnasiums Petershagen. Er reicht von Minden und Hille bis nördlich Liebenau, das sind ca. 45 km Luftlinie, und erfaßt Orte wie Warmsen, Uchte, Stolzenau, Steyerberg, Landesbergen und selbstverständlich das gesamte Stadtgebiet Petershagens inklusive Cammer. Bis 1974 hat das Gymnasium 6 Buslinien unterhalten und sich zusätzlich der MKB-Strecken bedient, um die Beförderung der Schüler zu gewährleisten. Heute

I) Die gegenwärtige berufliche Stellung unserer Schülereltern in Prozent:



II) Der Ausbildungsstand unserer Schülereltern nach der jeweils höchsten erreichten Stufe in Prozent:



bestehen noch 3 Sonderrouten für das Gymnasium, der gesamte übrige Schulbusverkehr ist in den Schülerspezialverkehr der Stadt Petershagen integriert. Die Transportkosten unserer Schüler haben allein im Rechnungsjahr 1973 320.000,— DM betragen. Das Gymnasium hat ei-

nen der größten Einzugsbereiche in Nordrhein-Westfalen, zum Leidwesen der Finanzexperten der Stadt und des Landes. Wir aber können mit Stolz behaupten, auch in dieser Beziehung eine „große“ Schule zu sein.

Harry Große und Peter Thiele

Bemerkungen über den Petershäger Lehrkörper

Wer diese Festschrift aufmerksam liest, kann einiges erfahren über die Schule — ihre Geschichte, ihre Unterrichtsstoffe, ihre Probleme. Außerdem lernt er den Schüler kennen, der von dieser Institution betroffen ist und ihr deshalb mehr oder weniger ausschließlich und bereitwillig wertvolle Lebensjahre widmet. Damit ein rechter Dreiklang entstehen kann, fehlt aber noch ein drittes Element: Nehmen wir dazu die Lehrer und betrachten wir den Lebenslauf und den Alltag eines solchen Wesens!

Kommen wir auf das Bild des Dreiklangs zurück: Es muß offenbleiben, wo der Grundton ist, auf dem alles beruht, wo die Terz, die dem Klang je nach ihrer Beschaffenheit einen harten oder weichen Ausdruck verleiht, wo die Quinte, die frei darüber schwebt und zum Grundton in einem besonders guten Verhältnis steht. Für einen rechten Dreiklang sind alle drei Elemente zugleich notwendig. Nimmt man etwa nur den Grundton und die Quinte und läßt die Terz aus, so entsteht ein ziemlich hohler Klang, inhaltslos, jedoch nicht ohne Spannung. — Natürlich gibt es auch, vor allem in der modernen Musik, dissonante Klänge, aber diese „Harmonien“ sind in Petershagen selten, man hält sich dort in jeder Beziehung mehr an das Alt-Bewährte.

Sehen wir uns nun die dritte Säule an, nennen wir sie den „Petershäger Lehrkörper“! Was für ein seltsames Wesen ist das? Es ist eine Phantasiegestalt, die es so nicht gibt und die doch aus der Wirklichkeit abgeleitet ist.

Unser Petershäger Lehrkörper ist 39 Jahre und ein paar Monate alt. Wenn ich Ihnen seinen Namen sagen soll, bringen Sie mich in Verlegenheit, denn ich weiß nicht, wie ich die Zwitternatur zwischen Männlichem und Weiblichem berücksichtigen kann. Er ist zu gut einem Drittel weiblich. Der Direktor geriet schon in Sorge, als dieser Lehrkörper in den letzten Jahren immer mehr feminine Züge annahm, aber bei manchen Gelegenheiten, wenn es sich z. B. um bestimmte Dienste wie das lästige Spülen der Kaffeetassen oder das Ausschmücken von Räumen für Feiern handelt, erinnert man sich gern dieses weiblichen Anteils. Zur Ehre der anderen Drittel sei gesagt, daß sie hier Fortschritte machen und teilweise auch brauchbar sind. Der Lehrkörper hat einen großen Teil seiner Jugend in ländlicher Umgebung verbracht, er kennt deshalb die Sorgen und Probleme unserer Schüler, die sich aus der Entfernung zur Stadt und ihrer Kultur ergeben, aus eigener Erfahrung. In der Schule hat er sich zumeist ohne fremde Hilfe durchbeißen müssen, und er erwartet Gleiches von seinen Schülern.

Der Lehrkörper als Ganzes ist vielseitig begabt, jedoch sind die Akzente des Petershäger Exemplars dieser Gattung ein wenig verschieden von den üblichen. Die mathematische Seite ist stark ausgeprägt, das Verhältnis zur Muttersprache ist dagegen leicht gestört, da täte es gut, wenn die amputierten Glieder nachwachsen würden. Übrigens wäre das auch für die Schüler gut, von denen allerdings einige mit ihren Fähigkeiten, plattdeutsch zu reden, durchaus imponieren können. Im allgemeinen kommt auch die musische Seite wenig zur Geltung, aber da es (fast) keine unmusikalischen Menschen gibt, hat sich unser Lehrkörper auf seine diesbezüglichen Talente besonnen und u. a. den Schulchor verstärkt.

In der Freizeit betreibt unser Durchschnittstyp gern Sport, besonders hoch stehen bei ihm Volleyball und Fußball im Kurs. Neben seinem relativ jugendlichen Alter — wenn auch die Schüler aus ihrer Perspektive manchmal anders hierüber denken — verdankt der Lehrkörper dem Sport seine gute körperliche Kondition, die er dringend benötigt, um mehrmals täglich den weiten Weg vom Lehrerzimmer zu den einzelnen Klassenräumen zurückzulegen und die Höhenunterschiede zu überwinden. Dem Sport, vor allem dem Fußball, verdankt er aber auch sein seelisches Gleichgewicht. Es werden wohl manche Aggressionen durch einen Tritt gegen den Ball abgebaut, die sonst auf einen Nebenmann oder gar auf einen armen Schüler herniederprasseln könnten. Der Direktor weiß um die wohltuende Wirkung dieses Mittwochnachmittags, er hält ihn deshalb tunlichst frei von Konferenzen oder anderen dienstlichen Veranstaltungen.

Oben war bereits die Rede von der vielseitigen Begabung. Hier müßte noch ergänzt werden, daß sie nicht auf geistige Gebiete beschränkt ist. Der Lehrkörper ist nämlich durchaus praktisch veranlagt, zwei linke Hände hat er nur an wenigen Tagen des Jahres. Von seinem Häuschen mit Garten hat er bereits einige Zimmer fertiggestellt, z. T. in Eigenarbeit. Einige Glieder sind besonders geschickt und verfügen über spezielle handwerkliche Fähigkeiten.

Über das Aussehen unseres Lehrkörpers gibt es wenig zu sagen, er ist außerordentlich normal, läuft gelegentlich in Jeans und T-Shirt herum, weiß die kühleren Tage zu schätzen, an denen er wegen des darüber getragenen Jacketts ungeeignet seine Hosenträger anlegen kann, versteht es aber auch, sich fein zu machen, wenn es sein muß, z. B. zur Entlassungsfeier der Abiturienten. Haar- und Barttracht wechseln gelegentlich

ebenso wie die Figur, bei der die Skala von schlank bis . . . reicht, kurz, er fällt nicht auf, unter normalen Menschen, wie Sie leicht anhand des Fotos überprüfen können. — Es war übrigens gar nicht so leicht, diesen Lehrkörper zu fotografieren, da er größten Wert darauf legte, in seiner ganzen Größe und Bedeutsamkeit mit Haupt und sämtlichen Gliedern abgebildet zu werden.

Vor Jahren träumte er noch öfter davon, wissenschaftlich zu arbeiten, vielleicht zu promovieren. Diese Träume sind immer seltener geworden, er vermißt sie nicht sehr, er hat keine Zeit, ihnen nachzuhängen. Er hat sich auch mit dem Verlust mancher anderer Illusionen abfinden müssen und Idealvorstellungen von seinem Beruf korrigiert. Leider müssen sich eher die Ideale der Wirklichkeit anpassen als umgekehrt.

Man könnte noch eine Menge sagen über die dienstliche Tätigkeit des Lehrkörpers: wie er seine Aufsichten auskostet oder gelegentlich vergißt, wie er große Mühe hat mit dem Abzeichnen wichtiger Erlasse, dem richtigen Ausfüllen der richtigen Zeugnisformulare, dem termingerechten Korrigieren der Klassenarbeiten usw. Doch das alles erleben die Mitbetroffenen fast unmittelbar, sie wissen, daß vor den Ferien die Stimmung leicht gereizt ist, daß der Lehrkörper rotiert und die Schüler stöhnen, alle Jahre wieder.

Mir erscheint es interessanter, der Frage nachzugehen, wie dieser Mensch eigentlich nach Petershagen gekommen ist, in das „Sibirien Westfalens“. War es eine Zwangsverschickung auf Anordnung des Obersten Gerichts in Münster? War er durch Haus (und Hof) verwurzelt und sehnte sich zurück in heimatliche Gefilde? Ist ihm ein geheimer oder ausdrücklicher Wunsch erfüllt worden? Wenn er hierüber nachdenkt,

merkt er, daß mindestens zwei Seelen in seiner Brust wohnen, eine, die sich auflehnte gegen das Schicksal und unter Protest ihren Dienst angetreten hat mit der Ankündigung, sofort Revision einzulegen, und die andere, die schon viel Gutes vom angenehmen Klima im hohen Norden gehört hatte und sich selbst den rauhen Winden aussetzen wollte. Auf die Revision wurde verzichtet. Man arrangierte sich, dachte vielleicht ans Heiraten und begann, ein Häuschen zu bauen. Doch welcher Außenstehende, der den Lehrkörper auf Tagungen mitleidvoll fragt, ob er immer noch in Petershagen sei, kann diese Wandlung verstehen? Mir fällt dazu ein Satz des römischen Historikers Tacitus ein: „Wer hätte ferner . . . Germanien ansteuern mögen, das so

ungestalt in seinen Landschaften, rauh in seinem Wetter und unfreundlich in Anbau und Aussehen ist — es müßte denn sein Heimatland sein?“ Dieses Petershagen ist dem Lehrkörper irgendwie zur Heimat geworden, und das ist sicher auch ein Kompliment an die Schule und die Schülerschaft, mit der er täglich zu tun hat. Übrigens, demnächst feiert der Lehrkörper seinen 40. Geburtstag. Aus diesem Anlaß wird er sicher die Kollegen einladen zu einem Glas Orangensaft (mit Gin?), die Schüler werden dann leider nach der großen Pause ein kleines bißchen länger auf den Lehrer warten müssen. Ich hoffe, sie haben Verständnis dafür und wünschen ihm ein gutes neues Lebensjahr.

Hanna Heidemann



Das Kollegium heute



Frau Kühnen, Biologie



Herr Lewin, Deutsch, Geschichte



Herr Withöft, Mathematik, Sport



Herr Elgert, Deutsch, Sport



Herr Langhanke,
Deutsch, Geschichte



Herr Rötger, Deutsch, Sport



Herr Antrup, Chemie

- 1 Herr Scheideler, Englisch, Erdkunde
- 2 Herr Büscher, Englisch, Geschichte
- 3 Herr Schäfer, Physik
- 4 Herr Battermann, Englisch, Erdkunde
- 5 Frau Seckelmann, Englisch, Musik
- 6 Herr Nolte, Latein, Religion
- 7 Herr Winkler, Englisch, Geschichte
- 8 Frau Beinke, Englisch, Sport
- 9 Herr Mertens, Englisch, Sport
- 10 Frau Becker, Englisch, Erdkunde
- 11 Herr Hanke, Deutsch, Erdkunde
- 12 Herr Kersting, Kunst
- 13 Herr Heim, Latein, Musik
- 14 Herr Frese (stellv. Schulleiter)
Mathematik, Physik
- 15 Herr Park, Englisch
- 16 Frau Born, Deutsch, Englisch

- 17 Herr Seele, Deutsch, Geschichte
- 18 Frau Hellmons, Schulsekretärin
- 19 Frau Kley, Latein, Geschichte
- 20 Herr Paul, Mathematik, Physik
- 21 Herr Beinke, Mathematik, Sport
- 22 Herr Hachmöller,
Deutsch, Geschichte, Philosophie
- 23 Frau Kuhlmann, Sport
- 24 Herr Fischer (Schulleiter),
Geschichte, Deutsch, Erdkunde
- 25 Herr Kohlmeier, Biologie, Erdkunde
- 26 Frau Schächter, Biologie, Sport
- 27 Herr Meier, Mathematik, Physik
- 28 Herr Knoll, Mathematik
- 29 Frau Heidemann (Verw.-OSTR)
Latein, Religion, Mathematik

- 30 Frau Schmitz-Neuland,
Französisch, Geschichte
- 31 Herr Ditting, Hausmeister
- 32 Frau Heineking, Deutsch, Französisch
- 33 Herr Große, Mathematik, Erdkunde
- 34 Herr Bruns, Mathematik, Physik
- 35 Frau Sager, Französisch, Geschichte
- 36 Herr Kleinebenne, Erdkunde, Sport
- 37 Herr Brasche, Sport
- 38 Frau Franke, Deutsch, Englisch
- 39 Herr Wiemann, kath. Religion
- 40 Herr Thiele, Englisch, Erdkunde
- 41 Frau Kracht, Schulsekretärin
- 42 Frau Malthes, Religion, Deutsch, Englisch

Schule!

Als man mich fragte, ob ich einen Artikel für die Festschrift zur Schuleinweihung schreiben könnte, war ich zunächst ratlos, was man denn in einem solchen Aufsatz über die Schule sagen solle. In meinen sechs Jahren, die ich nun an dieser Schule bin, habe ich — sicherlich ebenso wie viele andere — einen Gewöhnungsprozeß durchgemacht, der mich hat blind werden lassen gegenüber allen Dingen, die an unserer Schule vorgehen, egal ob sie „normal“ sind oder nicht. Also werde ich über die Schule schreiben, wie sie heute ist und wie sie sich den Schülern zeigt.

Da sind zunächst einmal die Lehrer: Es gab da einmal ein Klischee von einem Lehrer, wie er streng, die Arme verschränkt, vor der Klasse steht, die Miene unbeweglich und wachsam wie ein Luchs. Der typische Schulmeister! So stellte man sich einen Lehrer vor, vielleicht tun einige das heute noch. Erfreulicherweise muß man sagen, daß sich die meisten Lehrer an unserer Schule deutlich von diesem „Schulmeisterbild“ abheben. Anstelle der Überordnung des Lehrers über den Schüler tendiert heute das Verhältnis zwischen beiden doch mehr zu einem kameradschaftlichen Nebeneinander, das wahrscheinlich von beiden Seiten als eine weitaus wünschenswertere Form als die obengenannte betrachtet wird. Für Leute, die dennoch das Schulmeister-Klischee im Kopf haben, wird unsere Schule und speziell ein Teil der Lehrerschaft einen sehr sonderbaren Eindruck machen. Zum Glück, würde ich sagen!

Aber auch an unserer Schule sehen längst nicht alle Dinge so rosig aus, wie es zuerst den Eindruck macht. Es gibt durchaus einige Dinge, die unbedingt diskutiert werden müssen, z. B. die SMV. Sicherlich bin ich als Schülersprecher einseitig orientiert, wenn es darum geht, über die Schülermitverwaltung zu sprechen, aber ich hoffe trotzdem, dieses Thema einigermaßen objektiv zu behandeln.

Der SMV wurde durch den SMV-Erlaß des Kultusministers von 1969 sicherlich eine breite Basis für ihre Arbeit in der Schule gegeben. Die Stellung der SMV in der Schule wurde geklärt, und unter anderem wurden verschiedene Institutionen eingerichtet, die ihr Dasein voll und ganz verdient haben, wie z. B. die Paten.

Wie kommt es aber nun, daß die Arbeit der SMV meistens etwa ein halbes Jahr nach der Neuwahl der Schülersprecher einschläft, trotz der Möglichkeiten, die uns durch den Erlaß gegeben sind und die wir uns selbst hätten erarbeiten können? Es liegt sicherlich zu einem Teil an den Schülern selbst. Ich will hier keine Generalanklage gegen alle Schüler führen, es soll nicht einmal ein Vorwurf sein, denn ich habe Verständnis für das Verhalten der Schüler. Es ist lediglich eine Feststellung, daß von den Schülern viel zu wenig an ihre Vertreter, die Klassensprecher, SMV-Vertreter und die Schülersprecher herangetragen wird. Die SMV kann nicht leben ohne die Mitarbeit der Schüler, und wenn es sich auch bloß um die belanglosesten Dinge handelt.

Man muß sich fragen, worauf das offensichtliche Desinteresse an der SMV zurückzuführen ist. Auf Zufriedenheit mit der Schule sicher nicht, denn von daher ist eine Berechtigung für das Bestehen der SMV immer gegeben. Vielleicht dann auf den Leistungs- und Notendruck in der Schule, der auch immer mehr zunimmt.

Vielleicht aber hat man es versäumt, und das halte ich für das Wahrscheinlichste, den Schülern zu zeigen, wozu eine aktive SMV in der Lage ist und was sie erreichen kann. Die Möglichkeiten dazu bestehen ohne weiteres.

Zum Schluß aber zu einem der beiden Gründe für das diesjährige Schulfest: das neue Schulgebäude. Mit ihm wurden sicherlich die Möglichkeiten zur Ausbildung der Schüler an unserer Schule wesentlich verbessert; darin kann man, so glaube ich, einer Meinung sein. In der Schülerschaft wurden zu Beginn der Bauarbeiten zwar Stimmen laut, die das Aussehen der neuen Gebäude bemängelten, aber ich bin sicher, daß

viele von der jetzigen Gestaltung der neuen Schule angenehm überrascht sind, zumal das Gebäude jetzt Hunderte von Schülern aufnimmt, die doch für einiges Leben innerhalb der Räume sorgen.

Ich möchte diesen Artikel schließen mit den besten Wünschen zum Gelingen des Schulfestes, und für die Zukunft hoffe ich, daß die guten Dinge dieser Schule bestehen bleiben und die schlechten gemeinsam von Lehrern und Schülern beseitigt werden.

Dirk Meyer

Schülersprecher der Sekundarstufe I

SMV — Ein Aufruf zur Mitarbeit

Schülermitverwaltung oder besser Schülermitverantwortung, gibt es sie wirklich? Oder sind es nur leere Begriffe, die den Schülern einreden sollen, auch sie könnten im Schulleben in wesentlichen Fragen mitentscheiden?

Dazu schreibt der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen sinngemäß folgendes:

Dieser Runderlaß über den Status und die Aufgaben der Schülermitverwaltung ist ein weiterer Schritt auf dem Wege zur Demokratisierung unseres Schulwesens, er öffnet den Schülern einen von eigener Verantwortung getragenen größeren Wirkungsbereich im Schulleben. Mitverantwortung setzt die Zuerkennung von Rechten ebenso voraus wie die Übernahme von Pflichten. Die Schüler sollen erkennen, daß in jedem Recht eine Aufgabe beschlossen ist, deren Lösung den kritischen, sachorientierten und an kontinuierlicher Arbeit bereiten jungen Menschen voraussetzt. Den Schüler zu befähigen, seine Rechte in diesem Sinne wahrzunehmen, ist Aufgabe der Lehrerschaft. Nur eine so verstandene Schülermitverwaltung kann zu einer partnerschaftlichen Form des Zusammenlebens von Lehrern und Schülern führen, die weder die Unterscheidung nach Alter, Sachverstand und Lebenserfahrung verkennt, noch den pädagogischen Auftrag der Schule in Frage stellt.

Lassen Sie sich durch diese Sätze nicht abhalten weiterzulesen, es wird jetzt einfacher. Schülermitverwaltung, wo fängt sie an? Ich meine in kleinen, aber sehr entscheidenden Dingen. Zu Anfang eines jeden Schuljahres wählen alle Klas-

sen und Kurse ihre Klassen- bzw. Kurssprecher. Eine Wahl nur pro forma? Denken nicht viele Schüler und Lehrer so? Lehrer: In zehn Minuten seid ihr fertig! Schüler: Wahlergebnis absprechen, dann können wir die ganze Stunde lang wählen. Demokratisierung!

Gerade Klassen- und Kurssprecher haben nach den SMV-Bestimmungen eine ganze Reihe von Rechten gegenüber ihren Lehrern. Diese Rechte und Aufgaben sollen und müssen sie wahrnehmen können, und dabei müssen wir Lehrer sie unterstützen, denn Mitverantwortung ist keine angeborene Eigenschaft, sondern muß erlernt werden. Nur so kann erreicht werden, daß die Schüler nicht nur pro forma wählen.

Klassen- und Kurssprecher bilden den Schülerrat. (In Wirklichkeit ist die Zusammensetzung etwas komplizierter.) Der Schülerrat tritt unter Leitung des Schülersprechers in der Regel einmal im Monat zusammen, um über allgemeine Schulfragen zu beraten. Hier nur einige Beispiele: Einrichtung von Nachhilfekursen in den einzelnen Fächern, Einführung und Beratung der jüngeren Schüler durch Schüler der Oberstufe, Organisation von Fußball- und Handballturnieren, Durchführung von Festen. So konnte z. B. bei einem Oberstufenfest ein Überschuß von 400 DM erzielt werden, der einer sozialen Einrichtung übergeben wurde.

Der Schülerrat wählt Mitglieder aus seinen Reihen, die an den Gesamt- und Fachkonferenzen der Lehrer teilnehmen können, dort Stimmrecht haben, also mitentscheiden können und damit auch Mitverantwortung tragen.

Warum hört man so oft in Schülerkreisen: SMV, was soll das, die kann doch nichts erreichen. Doch, sie kann etwas erreichen; eine Fußballmannschaft, in der nur drei oder vier Spieler wirklich kämpfen, kann auch nicht gewinnen. Al-

so, und damit wende ich mich an Euch — an unsere Schüler — arbeitet mit in der SMV! Diese Arbeit kann nur dann erfolgreich sein, wenn sich genügend Schüler finden, die bereit sind, sich einzusetzen und auch manche Stunde Freizeit zu opfern. Ja, aber wir haben doch einen Vertreter gewählt, werdet ihr sagen. Das stimmt, aber sollen einige wenige die ganze Arbeit machen, sich dann von euch auch noch kritisieren lassen, wenn es mal nicht so läuft? Ich glaube, das ist zuviel verlangt.

Macht mit, wenn ihr wollt, daß das Wort SMV wirklich mit Inhalt gefüllt wird! Die Vorausset-

zungen sind doch nicht schlecht, die SMV hat sich eine neue Satzung gegeben, die die Einführung der Oberstufenreform berücksichtigt. Eure Rechte sind genau festgelegt und können auch von uns Lehrern nicht aufgehoben werden, und mit uns kann man doch zusammenarbeiten — oder?

Die SMV, wie sie nach dem Erlaß sein sollte, kann es nach meiner Meinung nicht geben, denn sie verlangt den idealen Lehrer und den idealen Schüler, und die gibt es zum Glück nicht.

Dieter Meier

Klassenfahrten

„Weißt du noch, als wir damals auf unserer Fahrt nach ...“, so verläuft sehr bald die Unterhaltung, wenn ehemalige Klassenkameraden sich begegnen. Was ist Besonderes an diesen Klassenfahrten, daß sie eine solche Bedeutung im Schuldasein haben? Sicherlich ist das gemeinsame Erlebnis, die Wanderung, die Übernachtung in der Jugendherberge, ja die Erfahrung der Gemeinschaft ein wesentlicher Punkt, aber keineswegs der einzige, der den Wert einer solchen Veranstaltung ausmacht. Gerade auch für unsere Schüler bietet eine solche Fahrt die Möglichkeit der unmittelbaren Begegnung mit der anderen Landschaft, den anderen Menschen, der anderen Kultur, was auch durch das Fernsehen noch keineswegs überflüssig geworden ist.

Die Entfernung vom Heimatort ist dabei nicht entscheidend. Eine Wanderfahrt in unsere Mittelgebirge kann für die Schüler der Unter- und Mittelstufe, aber auch für die Oberstufe ein großes Erlebnis werden. Fahrten ins Ausland sind sinnvoll und können außerordentlich fruchtbar werden, wenn sie durch den Unterricht intensiv vorbereitet sind.

Betrachtet man einmal, welche Fahrten in den letzten Jahren am Gymnasium Petershagen durchgeführt worden sind, so kann man schon von einer „wanderfreudigen Schule“ sprechen. Die Unternehmungen der Unter- und Mittelstufe reichten vom Teutoburger Wald, Harz, Langeoog bis nach Frankreich. Weiter gesteckt waren zum Teil die Ziele der Oberstufenklassen: Berlin, Prag, Rom, Stubaial, Holland, Südengland, Mi-

ami in den USA. Letzteres war ein Schüleraustausch mit einer High School, an der Herr Scheideler ein Jahr als Austauschlehrer unterrichtete. Einige Schülerstimmen:

Klasse 6b, Langeoog

„Als wir ankamen im OWD-Heim, packten wir unsere Koffer aus. Jeden Morgen machten wir Frühspport. Um halb neun wurde gefrühstückt. Danach konnte jeder seine Besorgungen machen; dann gingen wir meistens zum Strand, wo wir die Zeit mit Spielen, Wandern und Baden verbrachten. Wir hatten sehr viel Glück mit dem Wetter. Einen Tag liehen wir uns Fahrräder aus und radelten bis zur östlichen Spitze Langeoogs. Viel Spaß bereitete einigen das Muschelsuchen. Am letzten Tag fuhren wir mit dem Kutter ins Wattenmeer und feierten am Abend den gelungenen Aufenthalt auf Langeoog mit Grillwürstchen und Sprudel. Schade, daß so etwas nicht öfter unternommen wird.“

Klasse 8F, Frankreich

„Unsere Fahrt führte uns nach Laventie, einem kleinen verschlafenen Nest in Nordfrankreich. Angenehm überrascht waren alle von der spontanen Freundlichkeit unserer Gastgeber. Gerade angekommen, wurden wir auch schon reichlich bewirtet; das dauerte zwei Stunden. In den folgenden zwei Wochen führte uns ein abwechslungsreiches Programm unter anderem nach Arras, Reims und Paris. Wir besichtigten außerdem Schulen, Fabriken und Bunkeranlagen aus dem 2. Weltkrieg bei St. Omer. Während der ganzen Fahrt, auf der wir viel erlebt und gesehen haben, war die Stimmung gut, besonders auch auf den Feten, die unsere Gastgeber für uns veranstalteten.“

Jg. 12. Leistungskurs Englisch, Miami

„Im April 1975 fuhren wir mit Herrn Thiele für vier Wochen nach Miami, Florida. Wir wurden in amerikanischen Familien untergebracht, wodurch wir einen unmittelbaren Eindruck vom ‚American Way of Life‘ erhielten.

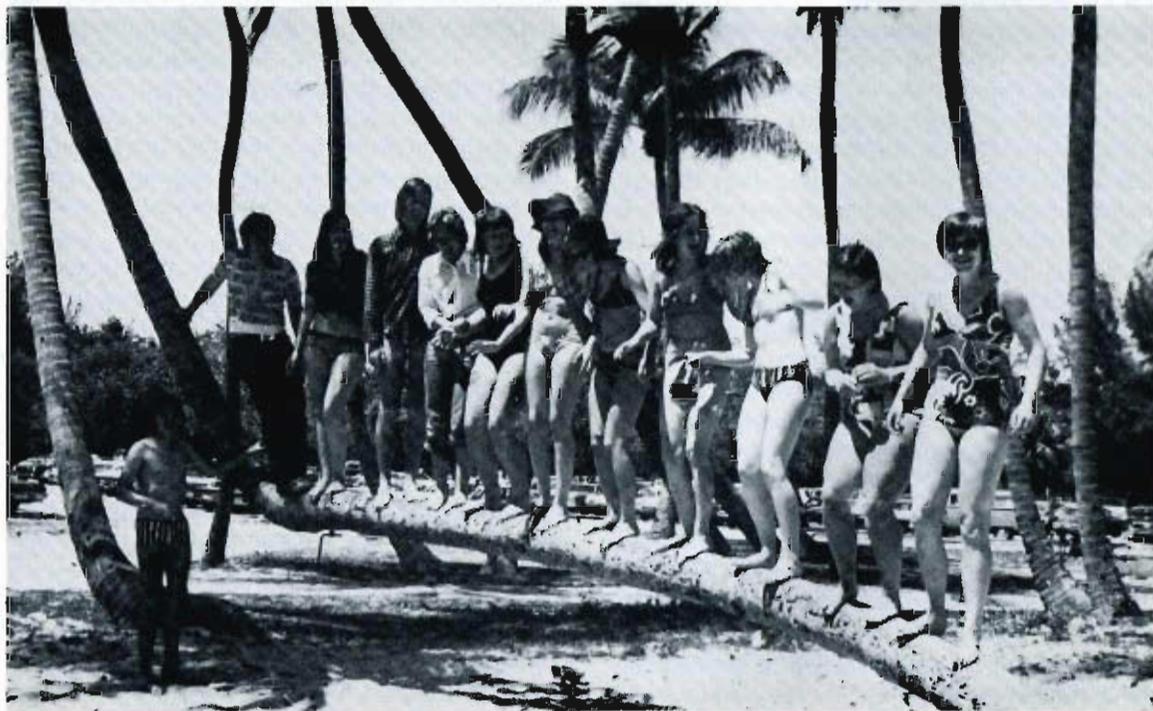
Einer der imposantesten Eindrücke war unsere Austauschschule: ein gigantisches Gebäude, keine Fenster, nur künstliches Licht und überall Klima-Anlagen. Den etwa 4000 Schülern wird dort so ziemlich all das geboten, wovon wir nur träumen können: schuleigenes Kabelfernsehen, Planetarium, eine Bücherei von der Größe einer

guten Stadtbücherei und ein totales Kurssystem, welches Arbeitsgruppen in den verschiedensten Bereichen ermöglicht.

Neben dem täglichen Leben, welches sich meistens vormittags in der Schule und nachmittags an den herrlichen Badestränden Miamis abspielte, unternahmen wir mehrere ‚field-trips‘ (Fahrten): Cap Kennedy, Everglades, Seaquarium, Parrot Jungle, Disneyworld.

All diese Erlebnisse, vor allem aber die Möglichkeit, unmittelbar Einblick in das Leben einer amerikanischen Familie zu erhalten, haben bei uns unvergeßliche Eindrücke hinterlassen.“

Eugen Scheideler



Oberstufendifferenzierung — Reform mit Vorteilen?

Ende des Schuljahres 1971/72 wurde durch einen Erlaß des Kultusministers in Nordrhein-Westfalen die Neugestaltung der Oberstufe gemäß den „KMK-Vereinbarungen“ geregelt: Spätestens mit Beginn des Schuljahrs 1975/76 hatten alle Gymnasien mit dieser Oberstufenreform zu beginnen. Den Schulen wurde empfohlen, diesen Beginn nach Möglichkeit schon früher anzusetzen. Nach gründlicher Diskussion des neuen Modells — seine Grundgedanken waren bereits vorher bekannt — beschloß das Lehrerkollegium am Gymnasium Petershagen, mit Beginn des Schuljahres 1973/74 schrittweise mit der Oberstufendifferenzierung zu beginnen und außerdem durch eine Teildifferenzierung in den Klassenstufen 9 und 10 das endgültige Reformmodell für die Oberstufe vorzubereiten. Ab 1. 8. 1973 wurde die damalige Jahrgangsstufe 12 nach dem „ÜbergangsmodeLL“ unterrichtet, ab 1. 8. 1974 folgte die Jahrgangsstufe 12 wieder nach dem „ÜbergangsmodeLL“, die Jahrgangsstufe 11 begann nach dem eigentlichen „KMK-Modell“ (die Jahrgangsstufe 13 wurde im ÜbergangsmodeLL weitergeführt). Inzwischen (Stand: Juni 1976) haben die beiden Jahrgänge des ÜbergangsmodeLLs ihre Reifeprüfung abgelegt, und die derzeitigen Jahrgangsstufen 11 und 12 sind nach dem KMK-Modell differenziert. Im Schuljahr 1976/77 wird die gesamte Oberstufe des Gymnasiums Petershagen nach diesem Modell unterrichtet, zum Ende des Schuljahrs wird der erste Jahrgang nach der neuen Prüfungsordnung das Abitur ablegen.

Als das Lehrerkollegium die Einführung der Reform beschloß, fiel die Entscheidung dafür mit überzeugender Mehrheit — eine Tatsache, die heute, da die kritischen Stimmen gegenüber der Reform lauter geworden sind, nicht unterschlagen werden darf. — Was sprach damals für den Entschluß?

Die Reform war bundeseinheitlich beschlossen, für die Schule stand nur der Zeitpunkt des Beginns zur Debatte. Für einen möglichst frühen und schrittweisen Beginn sprachen vor allem organisatorische Überlegungen: Es schien vernünftig, während der eigentlichen Versuchsphase Erfahrungen zu sammeln, die Probleme des neuen Modells aus der eigenen Praxis kennenzulernen. um auch in der Absprache mit anderen Versuchsschulen, mit Schulkollegium und Kultusministerium Schwierigkeiten möglichst frühzeitig abwenden zu können.

Darüber hinaus aber schien das neue Modell gegenüber dem bisherigen Schulsystem bedeutende Vorteile zu bringen: Die bisherigen Gymnasialtypen (altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich . . .) wurden aufgelöst, diese Tatsache und die bundeseinheitliche Regelung bedeuteten Vorteile für alle Fälle von Schulwechseln; mit der Möglichkeit, die Fächerkombination schwerpunktmäßig selbst zu bestimmen, war mehr Spielraum für eine individuelle Entfaltung des einzelnen Schülers gemäß seinen Neigungen und Fähigkeiten gegeben — sinnvoll erschien hier auch die Einschränkung auf nur vier Abiturfächer (drei schriftliche Fächer, ein mündliches Fach). Daneben schien auch das neue Punktsystem eine genauere und gerechtere Leistungsbeurteilung zu ermöglichen. — Am Rande sei betont, daß das Reformmodell von vielen als die Möglichkeit gesehen wurde, die höhere Schule unter Verände-

rung der Oberstufenstruktur zu erhalten — zu erhalten gegenüber der radikalen Alternative der Gesamtschule.

Inzwischen — nach drei bzw. zwei Jahren der Oberstufendifferenzierung — scheinen die Klagen über die Reform zu überwiegen. An erster Stelle steht die Trauer über den Verlust der Klassengemeinschaft, was zu Vereinzelung und zu Aufsplitterung, zu Unpersönlichkeit führt, aber auch rein organisatorisch erhebliche Schwierigkeiten mit sich bringt — auffälligstes Beispiel: Die Durchführung von Wander- bzw. Studienfahrten ist — zumindest in sinnvoller Weise — sehr schwierig geworden. Auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist unpersönlicher geworden: der einzelne Fachlehrer kennt nur mehr die einzelnen Mitglieder seines jeweiligen Kurses, die ihrerseits keine Gemeinschaft bilden.

Große Schwierigkeiten ergeben sich besonders im Fall des Gymnasiums Petershagen aus der Tatsache des Lehrermangels und der Lage der Schule bzw. der Wohnorte der Schüler im Zusammenhang mit der Finanzsituation der Stadt Petershagen. Eine Reihe von Fächern kann nicht angeboten werden, weil überhaupt keine Fachlehrer zur Verfügung stehen (Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, Hauswirtschaftswissenschaft, Russisch, Spanisch), andere können nur beschränkt angeboten werden, weil nicht genügend Lehrer zur Verfügung stehen (Philosophie, Chemie, Kunst). Vor allem aber kann die Schule nur solche Kurse einrichten, für die sich im Schnitt mindestens 14 Schüler melden — wegen Lehrermangels. (Kleine Kurse im Einzelfall bedeuten übergroße Kurse in anderen Fächern; ein großes Kursangebot muß zwangsläufig zur Kürzung der Wochenstundenzahl führen: Leistungskurse werden fünf- statt sechsstündig, Grundkurse meist zwei- statt dreistündig unter-

richtet.) Besonders schwierig gestaltet sich die stundenplantechnische Kombination des Fächerangebots: Die große Mehrheit der Schülerschaft hat lange Schulwege, ist auf öffentliche Verkehrslinien bzw. Schulbusse angewiesen, das bedeutet: Schulbeginn und -schluß für alle Schüler zur gleichen Zeit. Häufigere Schulbusfahrten sind zu kostspielig. Der Stundenplan muß deshalb auf einen knappen Zeitraum zusammengeschnitten werden, die Wahlmöglichkeiten werden zwangsläufig beschränkt: bestimmte Kurskombinationen sind nicht möglich. (Bei einer „Spreizung“ des Stundenplans auch auf Nachmittagsstunden hinaus — an einer Reihe von Großstadtschulen mit Oberstufendifferenzierung durchaus üblich — wäre hier Abhilfe zu schaffen — für Petershagen ist das nicht zu verwirklichen.)

Das Wahlverhalten der Schüler und der Zwang, „zu kleine“ Kurse wegen Lehrermangels zu streichen, bedingen eine bedrohliche Entwicklung: Obwohl gerade das neue Modell den Neigungen und Fähigkeiten der Schüler entgegenkommen soll, sind inzwischen einzelne Fächer „vom Aussterben bedroht“ (so etwa Latein, Physik, Musik und Religion), während andere ausgesprochen überlaufen sind (Erdkunde, Englisch). Die Schülerwahlen erklären sich aus der Meinung, daß eine Reihe von Fächern ausgesprochen schwierig, andere dagegen „leicht“ seien. Bedauerlich an dieser Entwicklung ist besonders die Tatsache, daß für Schüler mit ausgesprochener Neigung und Begabung für diese Fächer kaum Aussicht besteht, daß ein solches Fach als Leistungsfach angeboten wird.

Klagen der Schülerschaft betreffen besonders den Leistungsdruck in Verbindung mit der neuen Punktwertung auf die Abiturqualifikation und die Durchschnittszensur in der Abiturprüfung hin.

Schwierigkeiten bereitet hier vor allem die Bewertung der „sonstigen Mitarbeit“ (bisher: „mündliche Leistung“): Die „Meßbarkeit“ dieser Leistung ist problematisch; Tests, Referate u. ä. sollen mitgewertet werden, sind aber auch bei den Schülern nicht unumstritten. Das „Feilschen“ um die bessere Note, hier dann um einzelne Punkte, besonders unmittelbar vor den Terminen der Zensurenfestlegung ist häufig schon peinlich.

Probleme birgt auch die Anwesenheitspflicht bzw. -kontrolle in den Kursen. Die umstrittene „25-Prozent-Klausel“ (bei mehr als einem Viertel versäumter Unterrichtszeit kann ein Kurs nicht angerechnet werden) und die Möglichkeit der Selbstentschuldigung durch die Schüler, aber auch die Schwierigkeiten der Überprüfung haben in der Vergangenheit wiederholt zu Spannungen geführt.

Aus der Sicht der Schule ist zu kritisieren, daß der organisatorische Aufwand im Zusammenhang mit dem Oberstufenmodell enorm gesteigert worden ist. Allein die Durchführung der halbjährlich stattfindenden Kurswahlen (jeweils Vorwahlen und endgültige Wahlen), ihre Auswertung und Umsetzung in die Unterrichtsplanung und in den Stundenplan mit der notwendigen Schreibarbeit erfordern einen kaum vorstellbaren Mehraufwand an Zeit; die Laufbahnkontrolle und die Laufbahnberatung für die Schüler auf ihrem Weg zum Abitur hin und die Durchführung des Abiturs selbst kosten weitere erhebliche Mühe. Zur Zeit bringt die Flut der Erlasse und Verfügungen zum Reformmodell zusätzliche Arbeit.

Eine Antwort auf die Frage, ob sich das neue Oberstufenmodell bewährt habe, wird zur Zeit leicht im „Nein“ gefunden werden: Mehrarbeit, fehlende Überschaubarkeit, erste Enttäuschungen über das Ausbleiben erwarteter Erfolge, Är-

ger über unerfreuliche Randerscheinungen lassen eine solche Antwort verständlich werden. Daß eine solche Antwort voreilig sein muß, ist klar: Der Beurteilungszeitraum ist viel zu kurz, der Erfahrungsaustausch mit den anderen Schulen steckt erst im Anfang, der Vergleich mit dem früheren Schulsystem ist noch nicht möglich; zudem bringt jede Neuerung ihre Anfangsschwierigkeiten, und einige Probleme liegen nicht im Modell selbst begründet. So hat der Lehrermangel auch früher zu massiven Unterrichtskürzungen geführt, und der gegenwärtige Leistungsdruck ist in erster Linie bedingt durch den Numerus clausus an den Hochschulen mit seinen bedauerlichen Folgeerscheinungen — wobei allerdings auch anzumerken bleibt, daß die Forderung nach Leistung in den zurückliegenden Jahren zu stark vernachlässigt wurde. Wünschenswert für die weitere Entwicklung wären vor allem

1. eine gewisse „Vereinfachung“ der Reform — was zu besserer Überschaubarkeit und zu einer Verringerung des Zeitaufwandes im Organisatorischen führen sollte;
2. eine Heraushebung der Tutoren-/Leistungskurs-Blockbildung, damit hier eine Art Ersatz für die verlorene Klassengemeinschaft wachsen könnte;
3. eine Umorientierung im Wahlverhalten der Schüler, das sich mehr nach Neigung und Befähigung als nach Schwierigkeit bzw. „Leichtigkeit“ der Fächer ausrichten müßte, und
4. zumindest erste Anzeichen dafür, daß die bestehende „Lehrerschwemme“ auch auf das Gymnasium Petershagen zukommt (Allerdings sei dann auch gleich betont, daß die gegenwärtig praktizierte Form der Fünf-Tage-Woche nicht beibehalten werden könnte!)

Klaus Lewin

Zum Religionsunterricht in der Schule

In unserem Land ist der Religionsunterricht an der Schule so alt wie die Schule selbst, und doch — vielleicht auch gerade deswegen — ist wohl kaum einem anderen Fach gegenüber so viel Unklarheit, Befangenheit und auch Voreingenommenheit anzutreffen bei all denen, die es mit „Schule“ zu tun haben. Einige Informationen sollen dazu beitragen, den Religionsunterricht nicht als Fremdkörper zu empfinden und ihm mit besserem Verständnis zu begegnen.

Wieso gibt es Religionsunterricht an öffentlichen Schulen? Das Fach Religionslehre gehört als ordentliches Lehrfach zum Pflichtbereich. Das gilt in gleicher Weise für Sekundarstufe I und Sekundarstufe II und ist im Grundgesetz (Artikel 7) und in der Landesverfassung (Artikel 14) ausdrücklich verankert. Der Staat ermöglicht hier in einem Bereich, in dem er in besonderer Weise dem einzelnen die freie Entfaltung seiner Anschauungen einräumt, eine konkrete Betätigung des Grundrechts der Glaubens- und Gewissensfreiheit. Der Religionsunterricht soll erteilt werden in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften.

Welche Aufgabe hat nun der Religionsunterricht im Fächerkanon der Schule, was kann Religionslehre für den Schüler bedeuten? Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, die religiöse Frage, insbesondere die Sinn- und Wertfrage des menschlichen Lebens und der Welt zu behandeln; u. U. muß dem Schüler ein solcher Fragehorizont erst eröffnet werden. Es ist notwendig,

daß sich die Schüler mit den Antworten, die unterschiedliche Sinn- und Wertsysteme anbieten, kritisch auseinandersetzen. Es geht auch darum, daß die Schüler erkennen, wie solche Systeme sie zu bestimmten Entscheidungen, Haltungen bewegen, daß sie deren Anspruchscharakter durchschauen, aber zugleich auch wahrnehmen, welche Möglichkeiten zur Lebensbewältigung ihnen in den Angeboten dieser Systeme eröffnet werden. Schüler, die am Religionsunterricht teilnehmen, können somit die Voraussetzungen gewinnen für selbständiges und verantwortliches, sinnbezogenes Handeln.

Was bedeutet es, daß Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird?

Von der Sache her kann es keinen neutralen Religionsunterricht geben, der völlig objektiv die Anschauungen der verschiedensten Religionsgemeinschaften lehrt, seien sie christlichen oder nichtchristlichen Ursprungs, und so ist es verständlich, daß der Gesetzgeber die Bindung an die Grundsätze der Religionsgemeinschaften vorgesehen hat. Für das Fach Evangelische Religionslehre*) heißt das konkret, daß es um das Verständnis des christlichen Glaubens geht, in dessen Zentrum das Bekenntnis zu Jesus Christus steht. Aussagen in Bibel und Kirche werden jedoch nur in ihrem geschichtlichen Zusammenhang richtig verstanden. Das erfordert außerdem eine Auslegung auf die Fragestellungen der Gegenwart hin. Um den eigenen Standpunkt überprüfen und Andersdenkende verstehen zu können, müssen notwendig auch nichtchristliche Religionen und Weltanschauungen Gegenstand von Evangelischer Religionslehre sein. Bei den einzelnen Themenfeldern für den Unterricht in Evangelischer Religionslehre steht die christliche Position jeweils in Gespräch und Auseinander-

dersetzung mit Geschichte, Weltreligionen und Weltanschauungen, Human- und Naturwissenschaften. Damit die Bindung an die Grundsätze der Kirche nicht zu einer unzulässigen Einnengung des Religionsunterrichts führt, werden in den Unterrichtsempfehlungen Offenheit und aktive Toleranz ausdrücklich als didaktische Prinzipien des Religionsunterrichts genannt: Offenheit, die die Urteilsbildung der Schüler fördert, indem der Religionsunterricht Entscheidungsalternativen eröffnet und der Standpunkt des Lehrers nicht als Zustimmung erfordernde abschließende Stellungnahme, sondern als persönliche Entscheidung eingebracht wird, aktive Toleranz,

indem der Religionsunterricht zur Respektierung und zum Verständnis abweichender Grundüberzeugungen erzieht, andererseits aber auch die Basis gemeinsamer Überzeugungen in unserer Gesellschaft zu erweitern sucht.

Ein so verstandener Religionsunterricht kann wohl einen spezifischen Beitrag leisten zur kritischen Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben sowie anderen geistigen Positionen und kann den Schüler befähigen, verantwortliche Entscheidungen im Blick auf seine persönliche Existenz und die gesellschaftlichen Gegebenheiten, Ansprüche und Erfordernisse zu fällen.

Hanna Heidemann

*) Für Katholische Religionslehre gilt Entsprechendes, die Unterrichtsempfehlungen dieses Faches stimmen beinahe wörtlich überein mit denen für Evangelische Religionslehre.

Unter anderem: Deutsch

Das Fach Deutsch hat unter den Fächern des Gymnasiums von jeher einen besonderen Platz, eine zentrale Stellung, eingenommen:

Es ist immer durchgehend von der ersten bis zur letzten Klasse und immer mit einer vergleichsweise hohen Wochenstundenzahl unterrichtet worden.

Sein Anliegen ist immer weniger als in anderen Fächern das Vermitteln und Einüben bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten gewesen als vielmehr das Hinführen zu sprachlicher und literarischer Bildung, wobei letztere lange Zeit hindurch als wesentlichstes Kriterium für Bildung schlechthin angesehen worden ist.

Die Deutsch-Zensur hat als einzige ein solches Gewicht gehabt und bis vor noch wenigen Jahren bewahren können, daß ein Schüler mit guten und befriedigenden Noten in allen Fächern außer einem „Mangelhaft“ in diesem Fach nicht hätte versetzt werden oder das Abitur bestehen können.

Das Selbstverständnis des Deutsch-Lehrers ist, verglichen mit dem seiner Kollegen in den „sachlicheren“ Fächern, immer weniger das eines Lehrers als das eines Erziehers gewesen, der nicht nur über sachliches Wissen verfügen, sondern darüber hinaus dem Schüler ein ausgeprägtes persönliches Engagement entgegenzubringen bereit sein mußte, da er ihn ja nicht primär gegenstandsbezogen, sondern „als Menschen“ fördern sollte. — Im Zusammenhang mit diesem Punkt sei noch eine letzte Besonderheit des Faches Deutsch erwähnt, die unge-

wöhnliche Schwierigkeit der Benotung seiner häufigsten Arbeitsform, des Aufsatzes. Die Korrektur dieser Arbeitsart ist für den Lehrer nicht nur anstrengender und zeitraubender als andere Korrekturen, sondern bei aller Bemühung um Objektivität auch tatsächlich nicht immer hundertprozentig von seiner „Sicht der Dinge“ getrennt zu halten. Und für Eltern und Schüler ist die Notengebung auch mit einer detaillierten Randkorrektur und einem ausführlichen Schlußgutachten, wie es in jüngster Zeit gefordert wird, nicht immer im gleichen Maße überprüfbar und einsichtig wie die Zensierung anderer Arbeitsarten. Daß die Betroffenen dennoch im großen und ganzen Aufsatzensuren ohne ernsthafte Einwände akzeptiert haben und akzeptieren, läßt sich vermutlich daher erklären, daß bei einem Deutsch-Lehrer auch von außen, von der Gesellschaft aus, jenes besondere pädagogische Engagement vorausgesetzt und als Grundlage seiner Entscheidungen dann auch respektiert wird.

Wie sieht es nun heute, in unserer Schule, in unserem Deutsch-Unterricht aus?

Für die „Eingeweihten“, für Lehrer und Schüler, ist klar erkenntlich, welche grundlegende Veränderungen sich gerade in bezug auf das Fach Deutsch in den allerletzten Jahren, auch im Zusammenhang mit der Oberstufenreform, ergeben haben:

Aus dem „ranghöchsten“ Fach ist ein Fach unter anderen geworden, das beispielsweise im vergangenen Schuljahr bei uns, aufgrund von Stundenkürzung wegen Lehrermangels, schon in Klasse 6 mit nur noch ganzen 3 Wochenstunden vertreten war und das in der Oberstufe als 2- bzw. 3stündiger Grundkurs oder 4- bzw. 5stündiger Leistungskurs, im Grundkurs wahlweise auch als nur mündliches Fach, angeboten wird.

Unterrichtsinhalte sind nach wie vor die deutsche Sprache und Literatur, wobei jedoch eine klare Verlagerung des Schwergewichts zum Sprachunterricht hin erfolgt ist. Das bedeutet allerdings nicht, daß nun in zunehmendem Maße Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik betrieben würden, im Gegenteil; sie sollen laut Richtlinien anteilmäßig im Unterricht und in ihrer Bedeutung für die Leistungsbeurteilung einen wesentlich geringeren Stellenwert als früher einnehmen. Sprachunterricht bedeutet schon in der Unterstufe neben Lesen, Erzählen und Aufsatzerziehung die Auseinandersetzung mit Sondersprachen aller Art, z. B. der Werbung, der Politik oder des Sports. Die Sprache der Massenmedien sollte aufgrund der Bedeutung von Fernsehen, Rundfunk, Zeitungen, Illustrierten und Comics für den Alltag des Schülers in der Behandlung einen breiten Raum einnehmen. Besonders bei Unter- und Mittelstufenschülern treten Fernseh- und Comicserlebnisse heute an die Stelle früherer Literaturerlebnisse. Im Deutsch-Unterricht kann der Lehrer versuchen, den Schüler vom reinen Konsum zu einer ersten, ansatzweisen Distanzierungswilligkeit und Kritikfähigkeit zu führen, indem er ihm verständlich macht, wer was für wen warum und wie macht. (In der Mittel- und Oberstufe heißt dasselbe dann auch: Bewußtmachung der Steuerungs- oder Manipulationsfunktionen von Sprache innerhalb bestimmter Kommunikationsmodelle!) In der Mittel- und Oberstufe tritt der Literaturunterricht wieder stärker in den Vordergrund; im Vergleich zu früher hat sich jedoch auch hier eine deutliche Verschiebung ergeben, und zwar von der älteren zur neueren Literatur. Der unbestrittene „Bildungswert“ eines klassischen Werkes kann hierbei z. B. zurückgestellt werden zu-

gunsten des „Selbsterkennungswerts“ einer Gegenwartsdichtung, in der dem Schüler vielleicht Lebenssituationen, Probleme und Fragestellungen begegnen, die ihm bei der Klärung seiner eigenen Position helfen können. —

Neu ist auch die Einbeziehung von z. B. Trivialliteratur und von in ihrem künstlerischen Wert umstrittenen Werken in die Unterrichtsbesprechung. Der Vergleich solcher Literatur mit Beispielen anspruchsvoller Dichtung soll den Schüler dazu befähigen, Kriterien für literarische Wertung zu erarbeiten und die unterschiedliche Funktion und Intention von Texten kennenzulernen.

Neu ist also, so könnte man vielleicht zusammenfassend sagen, eine begrüßenswerte Tendenz zur „Versachlichung“ des Deutsch-Unterrichts. Der Abbau der überhöhten Anforderungen an das Fach selbst als „Bildungsfach“ und an seine Lehrer als „Erzieher der Jugend“ und eine Art Vermittler „kulturellen Erbes“ bringen für beide ein neues, klareres und bescheideneres Selbstverständnis mit sich:

Der Deutsch-Unterricht soll — wie der aller anderen Fächer auch — dem Schüler Kenntnisse vermitteln und ihn dazu befähigen, sich mit den Unterrichtsgegenständen, hier der deutschen Sprache und Literatur, kritisch und verantwortlich auseinanderzusetzen. Und der Deutsch-Lehrer ist ein *Fachlehrer*, der aufgrund seiner *Fachkenntnis*se nach bestem Wissen die Vorauswahl unter jenen Unterrichtsgegenständen trifft, die dem Schüler angeboten werden sollen. Erzieher bleibt er allerdings insofern, als er einen Beruf gewählt hat, in dem er Tag für Tag mit Jugendlichen zu tun hat — wie seine Kollegen in allen anderen Fächern aber auch.

Amélie Born

Der Brunnen von Dotan und der Geschichtsunterricht

Von den zwölf Söhnen, die Jakob hatte, ist bekanntlich einer in den Brunnen gefallen. Genauer: Er wurde auf eine etwas ruppige Art hineinbefördert. Von seinen Brüdern, die offensichtlich ziemlich kräftig gebaut, aber nicht auffallend intelligent waren. Schließlich kamen sie später aus dem Staunen über ihre eigene Dummheit gar nicht wieder heraus, und niemand konnte an dem Eingeständnis vorbei, daß der Jüngste ihnen, was die Geistesgaben betraf, um einige Kamel-Tagesmärsche voraus war.

Niemand sollte behaupten, dieser ebenso unsanfte wie unfreiwillige Brunnensturz habe nichts mit dem Geschichtsunterricht zu tun. Das wäre voreilig. Denn das Gegenteil ist richtig!

Wem das nicht auf Anhieb auffällt, braucht nur zu fragen, wer von den Beteiligten am meisten Verstand zeigt. — Die Antwort ist leicht; jedenfalls dann, wenn wir nicht den Fehler machen, unsere eigenen Maßstäbe konsequent anzulegen. Wer hat für uns Verstand? — Kejn Zweifel: derjenige, der mit seinen Gegenwartsproblemen am besten fertig wird und somit beweist, daß er zu, wie sagt man, problemlösendem und insofern intelligentem Verhalten fähig ist. Eine schöne Definition. Wir können zufrieden sein. Nur anwenden dürfen wir sie nicht — jedenfalls nicht konsequent. Denn wer wäre demnach der Klügste? — Josef auf keinen Fall, da er im Brunnenloch landet und somit quittiert bekommt, daß er sich nicht erfolgreich, sprich: intelligent verhalten hat. Außerdem: Er gilt ohnehin als Träumer,

der sich zuviel mit Dingen beschäftigt, die weit abliegen und nichts einbringen. Da darf man sich nicht wundern.

Ganz anders dagegen die rabiaten Brüder: Sie erreichen ihr Ziel, das Resultat gibt ihnen recht, ihnen fällt was ein, sie stellen sich rasch auf neue Situationen ein, sie zeigen sich flexibel und kreativ — mit einem Wort: Sie äußern ein intelligentes Verhalten. Bravo.

Das Resümee: Nach unseren **Kategorien** sind die Raufbolde intelligent, und **Josef, der Nachdenker**, ist es nicht. **Beileibe nicht. Und am Ende** sind wir selbst die Dummen, wenn jemand von uns wissen will, wer später die Kornspeicher hat und wer auf rippendürren Kamelen reitet.

Was das mit dem Geschichtsunterricht zu tun haben soll? — Nichts? Abwarten! und zunächst einmal überlegen, weshalb Josef um alles in der Welt die rüpelhaften Brüder auch noch gut gelaunt und liebenswürdig empfängt, als sie sich endlich kleinlaut bei ihm melden. Pädagogische Verhaltenspsychologen können sich, jede Wette, keinen Reim darauf machen. Wie sollen sie auch ahnen, daß der Schlaukopf nur deswegen so guter Dinge ist, weil er — als erfolgreicher ägyptischer Wirtschaftsminister — endlich einmal eindrucksvoll demonstrieren kann, daß es nicht genügt, sich bloß intelligent zu verhalten — so wie die gewöhnlichen Viehtreiber und die neuen Didaktiker sich das vorstellen.

Wir müssen allerdings damit rechnen, daß seine Verwandtschaft aus der Wüste das nicht so recht mitgekriegt hat. Mehr noch: Es ist zu befürchten, daß wir selbst auf die falsche Spur geraten. Wenn uns, im Jahre 1976, im Grenzgebiet zwischen Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, die Alltagsprobleme über den Kopf wachsen, werden wir geneigt sein zu glauben, der Emigrant unter den Jakob-Söhnen sei deswegen klü-

ger, weil er weiter vorausdenken und zu planen wisse. In unseren Kopf paßt es nicht anders hinein: Als aufgeschlossene Bundesdeutsche wollen wir klug, also: erfolgreich sein, und darum legen wir unsere Gegenwartswelt in ihre Bestandteile auseinander und blicken gespannt und angestrengt in die Zukunft. Wir wollen wissen, was ist und was kommt, damit wir klug und schnell darauf reagieren können. Also ist es selbstverständlich, daß wir auch den künftigen Nationalökonom im Brunnenloch für einen Könner halten, der diese Kunst bis zur Perfektion getrieben hat. Denn so wäre er aus dem Holz, aus dem auch wir selbst geschnitzt sind. Schön wär's.

Aber verkehrt ist es. Ganz eindeutig, und wenn wir uns ein bißchen anstrengen, dann begreifen wir auch warum. Überlegen wir also, wann, wo und wodurch der biblische Nationalökonom so klug geworden sein mag.

Dafür kommt nämlich, bitte schön, nur die Zeit im Brunnen in Frage, die er dort, verprügelt und ohne Jackett, wie er war, im Dunkeln verbracht hat. Was sonst! Vor diesem Zeitpunkt kann er sich schließlich nicht sehr gescheit verhalten haben, da es ihn andernfalls nicht so arg erwischt hätte, und nachher kann er sich umgekehrt auf gar keinen Fall sehr dumm angestellt haben, sonst hätte der Pharao ihm den Posten nicht gegeben. Also kann es nur da unten im Schlamm und zwischen den Spinweben passiert sein.

Was das mit dem Fach Geschichte zu tun hat? — Wir sind mitten drin! Denn: Vergessen wir nicht: Der Brunnen hatte einen Steindeckel, weil es sich, präzise gesprochen, nicht um einen richtigen Brunnen, sondern um eine ausgetrocknete Zisterne handelte; und dieser Deckel war so schwer, daß sogar die sportlichen Brüder Mühe hatten, ihn wieder zurückzuwuchten. Das bedeu-

tet: Über die Zukunft hat der Eingespernte gewiß nicht nachgedacht, denn er sah keine vor sich, und seinen Viehtreiber-Alltag mit seinen Problemen hat er mit Sicherheit auch nicht analysiert, denn die Wahrscheinlichkeit, mit ihnen jemals konfrontiert zu werden, war gleich Null.

Was blieb also nur übrig: Er hat über seine Vergangenheit nachgedacht und sich ergo mit geschichtlichen Studien befaßt. Und das war in der Tat das Vernünftigste, was er tun konnte. Da ihm auch das angestrengteste Nachdenken nicht half, aus dem Loch wieder herauszukommen, konnte es ihm jedenfalls Klarheit darüber verschaffen, wie er hineingekommen war. Logisch. Der Rest ergibt sich von allein: Wer einmal damit anfängt, der hört nicht wieder auf; wir kennen das, und daher ist zu vermuten, daß sich der Gefangene bei seinen Nachforschungen über die Ursachen der Gegenwart in die entferntesten Zeitgegenden verloren hat. Thomas Mann, der die ganze Affäre umständlich, wie das seine Art ist, und mit vielen höchst unnötigen Abschweifungen nacherzählt, weiß gar zu berichten, dem verwöhnten Sohne Jakobs sei bei dieser Gelegenheit richtig schwindelig geworden, und am Ende habe er nicht einmal mehr gewußt, wer er sei.

Da sieht man's: Geschichte macht schwindelig, werden die gleich einwenden, die sich darauf, daß sie am Präsens kleben, etwas zugute halten. Was sollen wir also die armen Schüler, die ohnehin nicht wissen, wo ihnen der Kopf steht, damit traktieren, werden sie triumphierend fortfahren, und die Gegenwartsbegeisterten unter den Pädagogen werden ihnen begeistert Beifall klatschen.

Zu früh geklatscht! Denn immerhin, es bleibt dabei: Josef, den das Vergangenheitsfieber ge-

packt hat, war es, der am Ende auf den Kornspeichern saß, und nicht etwa seine gegenwartslustigen Brüder. Und außerdem, wenn man fragen darf: Wer hat die Zeichen der Zeit damals, als es darauf ankam, rechtzeitig erkannt und zu deuten gewußt? — War es der Lübecker Emigrant, der sich mit biblischen und babylonischen Geschichten herumschlug und dem dabei schwindlig wurde, oder waren es die, die sich damals erfolgreich, ergo: intelligent verhielten?

Wir sind beim Thema: Wer Wert legt auf die Gegenwart und wer von der Zukunft etwas erwartet, der sollte seinen Kopf in die Geschichtsbücher stecken, auf die Gefahr hin, daß ihn ein Schwin-

delgefühl packt. Das lehrt die Geschichte des Nachdenkers im Brunnenloch.

Die Sache hat noch einen Haken. Wie sollen wir, so mag ein Präsens-Intelligenzler fragen, die jungen Leute eigentlich in die Zisterne hineinkriegen, da wir ja keine ruppigen Brüder sind und auch nicht sein wollen?

Eine Gegenfrage: Sind wir nicht gründlich genug in den Brunnen gefallen, und haben wir nicht Anlaß genug, einmal nachzuforschen, wie das passieren konnte? Vielleicht sollten wir uns nicht allzu fest darauf verlassen, daß uns reisende Geschäftsleute um 20 Silberstücke wieder herausziehen.

Johannes Hachmüller

Vom Singen und Diskutieren

Die Erdkunde

im Wandel der letzten 50 Jahre

Zur Gründungszeit unserer Schule gaben sich Erdkundelehrer meist damit zufrieden, ihren Schülern lexikalisches Wissen zu vermitteln. Die höchsten Berge, die längsten Flüsse, die größten Städte mußten hergesagt werden, die Schüler hatten sie selbstverständlich an der Karte aufzuzeigen, und als Eselsbrücken mußten Sprüche erhalten: „Iller, Lech, Isar, Inn fließen rechts zur Donau hin. Altmühl, Naab und Regen fließen links entgegen“. Das nannten damals schon Kritiker „singende Geographie“.

Bald jedoch vollzog sich auch im Schulfach Erdkunde, was die geographischen Wissenschaften schon zur Gründungszeit des Gymnasiums entwickelt hatten. Die Schüler sollten nun die *Zusammenhänge* zwischen den einzelnen Fakten erkennen und untersuchen — zum Beispiel die Standortfaktoren New Yorks, die insgesamt die Existenzgrundlage der Weltmetropole ausmachen. Überhaupt traten jetzt die „Unterabteilungen“ der Geographie in Erscheinung, die den auf der Erdoberfläche agierenden Menschen zum Thema haben; dazu zählen Wirtschafts-, Verkehrs- und Siedlungsgeographie. Die Vorteile, die ein Sammelfach in sich birgt, kamen voll zur Geltung: Man konnte nun anstelle einer mehr oder weniger zusammenhanglosen Anhäufung von Information die räumlich wirksamen Faktoren in einem geordneten Überblick erfassen und damit gewissermaßen das geographische Por-

trät eines Landes oder einer Landschaft anfertigen. Das daraus resultierende länderkundliche Prinzip setzte sich während der 30er Jahre in den Schulen durch. Wissenschaftlich wie auch schuldidaktisch (Seydlitz-Lehrbücher) hat es Bemerkenswertes geleistet. Es wurde daher nach dem Weltkrieg kritiklos wieder aufgegriffen und sogar ausdrücklich in den Richtlinien von 1963 bestätigt.

Die Richtlinien stießen aber schon bald auf Kritik, und zwar erstaunlicherweise weniger von seiten der Geographen, als vielmehr seitens der Pädagogen. Sie forderten den lernzielorientierten Unterricht und wollten den *Unterrichtsstoff* gegenüber der zu erwerbenden *Fertigkeit* der Schüler in den Hintergrund gedrängt sehen. Diese Fachdidaktiker erklärten, ein Schüler habe beispielsweise bedeutend mehr davon, eine (beliebige) Statistik auswerten zu können, als etwa die Bevölkerungsentwicklung New Yorks zu *kennen* — selbst wenn diese noch so interessant sein mag. Ihre Argumente gegen die Länderkunde lauteten: 1. die Unterrichtsmethode des länderkundlichen Durchgangs ist immer wieder dieselbe und also auf die Dauer ermüdend — für Schüler und Lehrer. 2. Die Stofffülle überfordert den Schüler. 3. Die zu erlernenden Fertigkeiten werden nicht gezielt genug vermittelt.

Heute, 1976, steht die Länderkunde nur noch in der Sekundarstufe I gleichberechtigt neben der „neuen Geographie“. In den Lehrerkollegien wird noch das Für und Wider beider Richtungen diskutiert; jedoch hat sich die themen- und problemorientierte Erdkunde im Zuge der Curriculumrevision klar durchgesetzt — unterstützt durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz. Auch am Gymnasium Petershagen haben wir uns für den neuen Weg entschieden und mit

Beginn des Schuljahrs 1975/76 einen entsprechenden Lehrbuchwechsel veranlaßt.

Heute kann man durchaus „Dreimal um die Erde“ (Titel eines neuen Lehrwerkes), ohne die Länder der Welt dreimal „durchzunehmen“. Die Kapitel, oder besser Unterrichtseinheiten, lauten etwa: „Wir untersuchen die Folgen von Flußkorrekturen“, „Wir erkunden, ob sich Trockenräume noch landwirtschaftlich nutzen lassen; Beispiel: Schafzucht in Australien“, je 5./6. Klasse, oder in der 10. Klasse: „Wir befassen uns mit Bauleitplänen“. Die Frage von 1926 „Wieviel Einwohner hat New York?“ weicht 1976 der Frage „Ist New York noch zu retten?“

Das Exemplarische, das typische Beispiel, soll vom Schüler anhand von quellenähnlichen Unterlagen gründlich untersucht werden, ohne daß der Blick auf die globale Zuordnung bestimmter Räume völlig vernachlässigt wird. Eine Fülle von Arbeitsmaterialien will Fertigkeiten hervorrufen und in der Übung festigen. Und für die Auswahl der Lehrstoffe ist nun ihr Bezug zur Umwelt des Schülers bzw. des zukünftigen erwachsenen Bürgers entscheidend.

50 Jahre Gymnasium Petershagen, 50 Jahre Erdkunde an unserer Schule: Das umfaßt die Entwicklung von der „singenden“ zur „diskutierenden“ Schulgeographie. *Peter Thiele*

Gedanken zum Sprachunterricht nach einem Austauschjahr in den USA

Im Schuljahr 1974/75 erhielt ich durch den Akademischen Austauschdienst und das Fulbright Programm die Möglichkeit, ein Jahr an einer Senior High School in Miami/Florida zu unterrichten. Zum Verständnis des amerikanischen Schulwesens sei angemerkt, daß nach der Elementary School (Grundschule) alle Schüler die High School besuchen, und zwar die 'Junior High School' (7. — 9. Schuljahr) und die 'Senior High School' (10. — 12. Schuljahr). Es handelt sich bei der High School also um eine Gesamtschule mit verhältnismäßig hoher Schülerzahl (meine Schule hatte 4000 Schüler) und einem umfangreichen Fächerangebot.

Die Fremdsprachen (meistens in der Rangfolge Französisch, Spanisch, Deutsch) bilden dabei nur eine Abteilung unter vielen. Sie treten auf jeden Fall hinter Sport, Social Studies (Gemeinschaftskunde), handwerklichen und hauswirtschaftlichen Fächern und den Naturwissenschaften weit zurück.

Meine Aufgabe war es, etwa 70 Schüler im Fach Deutsch und einen Französischkurs ('French for Fun and Travel') zu betreuen. Man könnte meinen, eine einfache Aufgabe, in der Muttersprache zu unterrichten, zumal nur Schüler die Kurse besuchten, die freiwillig das Fach gewählt hatten; und da Deutsch als sehr schwer gilt, kann man im allgemeinen damit rechnen, daß man nur leistungsstärkere Schüler vor sich hat. Es fehlt aber auch diesen Schülern meistens die eigentli-

che Motivation. Die USA sind mehr als nur ein Land, sie sind beinahe ein Kontinent für sich. Wann wird man je Gelegenheit haben, die fremde Sprache tatsächlich einmal zu gebrauchen? Ein guter Bekannter erzählte mir einmal, daß er beim Einkaufen auf seiner Europareise in Deutschland versucht habe, seine Sprachkenntnisse anzuwenden, daß die Verkäuferin ihn aber schon nach wenigen Worten unterbrochen habe: "I can speak English." Außerdem wird für die Zulassung zum Studium keine Fremdsprache mehr verlangt. Weshalb sich also mit Deutsch abmühen?

So führen denn die Fremdsprachenabteilungen an vielen Schulen einen Kampf um ihre Existenz. Die Lehrer müssen werben für ihre Sprache durch Veröffentlichungen, Ausstellungen, deutsches Essen oder Wettbewerbe. So sind auch Kurstitel wie 'French for Fun and Travel' zu interpretieren. Man verspricht dem Schüler Spaß und einen erlebnishaften Unterricht. Man schleppt alles nur erdenkliche Material heran, um am Ende doch nach wenigen Wochen festzustellen, daß bei vielen Schülern alle Mühe umsonst ist, daß, sobald einmal ernster gearbeitet werden soll, die Büchergeschlossenwerden ("We hate grammar"). Sie wissen ja, daß niemand die Fremdsprache ernst nimmt. Mit gewissem Neid betrachtete man da an unserer Schule einen charmanten jungen Französischlehrer, der oft durch Gesang und Gitarrenspiel zu erfreuen wußte. Ihm flogen die Herzen (sprich: Anmeldungen für seinen Kurs) der jungen Damen zahlreich zu.

Die Frage bleibt nun offen, warum sollen junge Amerikaner denn auch Fremdsprachen lernen? Neben dem praktischen Nutzen und dem Bildungswert, den eine fremde Sprache hat, sehe ich vor allem im Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit, über die Sprache in die Kultur und

Gedankenwelt des fremden Landes einzuführen. Und das ist nicht nur für uns Europäer wichtig. Ich meine festgestellt zu haben, daß bei vielen meiner amerikanischen Schüler erschreckend naive und falsche Vorstellungen von anderen Ländern herrschten. Dafür zwei simple Beispiele. Neben meinen Kursen hatte ich jeden Morgen eine Gruppe von etwa 30 Schülern als eine Art Klassenlehrer zu betreuen. Als ich nach einigen Stunden mich als deutscher Austauschlehrer vorstellte, wurde es zunächst ganz still; danach kam die Begrüßung „Heil Hitler“, durchaus nicht böswillig, sondern weil man nach der ständigen Berieselung mit entsprechenden Fernsehfilmen meinte, so rede man sich eben in Deutschland an. Einige Zeit später kam dann die Frage, ob ich denn ein echter Deutscher sei. Ich sei ja wie sie auch, Deutsche hätten doch keinen Humor und schrien sich immer nur an. Ich hoffe, daß es mir während meines Austauschjahres gelungen ist, solche naiven und erschreckenden Vorstellungen abzubauen und an ihrer Stelle ein wirklichkeitsgetreues Bild von Deutschland und den Deutschen zu entwickeln, um damit zu einem besseren gegenseitigen Verständnis beizutragen.

Doch wie ist es nun mit dem Sprachunterricht bei uns bestellt? Meine Absicht ist nicht, in einem Vergleich High School / Gymnasium herauszufinden, daß bei uns alles so viel besser ist. Zu verschieden sind die Bildungsziele hier und dort. Die amerikanische Schule stellt viel stärker Aufgaben wie soziale Integration, Persönlichkeitsbildung u. ä. in den Vordergrund. Tatsächlich sind die meisten Schüler dort selbstbewußter, das Verhältnis zum Lehrer ist entspannter. Er fordert ja nicht so sehr die Leistung.

Der Sprachunterricht hat bei uns im allgemeinen wesentlich günstigere Voraussetzungen. Hören

unsere Schüler nicht täglich Musik mit englischen und französischen Texten? Reisen nach Frankreich und England sind kein Problem mehr. Unser Fremdsprachenunterricht findet also gut motivierte Schüler vor. Die Gefahr besteht aber, daß wir sie dem Gegenstand entfremden. Die Unterstufenschüler respektieren die Autorität des Lehrers und ahmen ihn nach. Aber in der Mittelstufe wird die Sprechsituation als künstlich empfunden, während der Oberstufenunterricht wieder stärker sachbezogen ist. Er führt durch Lektüre und Interpretation von Originaltexten in die Kultur des anderen Landes ein. Klischeehafte Kurzfassungen über „die Engländer“ oder „die Franzosen“ gehören heute nicht mehr in den Unterricht.

Ein hervorragendes Mittel, den Unterricht zu aktualisieren, ihn möglichst nahe an die Lebenswirklichkeit heranzubringen, stellt das Sprachlabor dar, das erfreulicherweise im Zuge des Neubaus unseres Gymnasiums eingerichtet worden ist. Der Schüler kann jetzt 'native speakers' im natürlichen Sprechtempo in einer lebensnahen Situation miterleben. Die Übungen sind ebenfalls möglichst 'situativ' und veranlassen den Schüler, zu reagieren und kleine Schritte der Kommunikation zu vollziehen. Er wird dadurch besser vorbereitet auf die wirkliche Sprechsituation im Ausland und kommt damit zu einem besseren Verständnis des fremden Landes und seiner Menschen. Unerläßlich für eine fruchtbare Arbeit mit dem Sprachlabor ist allerdings, daß genügend geeignetes Programmmaterial zur Verfügung steht, was bei uns leider noch nicht der Fall ist, da die finanziellen Mittel nur spärlich fließen.

Kein noch so guter Unterricht kann aber das erreichen, was die Erfahrung im Ausland selbst zu leisten vermag. Ich meine nicht Gruppenreisen,

wo man unter sich bleibt und kaum mit dem Ausländer in Berührung kommt, sondern den Aufenthalt in der Familie.

Ein solcher Austausch von jeweils vier Wochen fand denn auch zwischen Schülern aus Petershagen und Miami statt. Es war für mich höchst interessant festzustellen, wie der Anpassungs- und Verständigungsprozeß auf beiden Seiten verlief.

Die beiden ersten Wochen waren erfüllt von gegenseitigem Mißtrauen und Mißverständnissen; ja, es ging so weit, daß meine amerikanischen Schüler zu mir kamen und meinten, sie hätten wohl kaum noch Lust, nach Deutschland zu fahren, da ihre deutschen Partner sie und ihre Familien wohl nicht möchten; alles kritisierten und Deutschland immer besser fänden. Eine Aussprache mit den Schülern aus Petershagen ergab dann großes Erstaunen. Man fühle sich

doch wohl, sei von dem, was man in Miami bereits gesehen und erlebt habe, durchaus beeindruckt und schätze, was die amerikanischen Gastfamilien alles für sie unternommen hätten. Sie hatten lediglich vergessen, das auch in geeigneter Form einmal zum Ausdruck zu bringen. Erst danach wurde das Verhältnis entspannter, man redete mehr miteinander, und auch der Gegenbesuch in Deutschland kann als großer Erfolg gewertet werden. Sicherlich werden diese Schüler über den sprachlichen Gewinn hinaus Erfahrungen gesammelt haben, die dazu beitragen, Klischeevorstellungen von anderen Völkern abzubauen.

Aus allzu bekannten Gründen wird ein solcher Austausch leider die Ausnahme bilden. Er wäre aber zur Vervollkommnung der Arbeit im Sprachunterricht außerordentlich wünschenswert.

Eugen Scheideler

Aktion Sorgenkind

Französisch, die älteste Tochter der Mutter Latein, ist wohl mit das jüngste Kind unserer Schule.

Mit dem Schuljahr 1970/71 beginnt der Umwandlungsprozeß des Aufbaugymnasiums Petershagen in ein grundständiges neusprachliches Gymnasium; das bedeutet: Es ziehen zum ersten Male zwei Sexten (fünfte Klassen) neben der letzten siebenten des Aufbaugymnasiums bei uns ein. Im Zusammenhang mit dieser Neuerung wird zunächst folgende Regelung getroffen: Englisch ab Klasse 5, Latein ab Klasse 7, Französisch ab Klasse 9.

Trübe Aussichten für einen Frz.-Lehrer, der seit Februar 1971 darauf wartete, Scharen von Schülern in die Geheimnisse der frz. Sprache einzuweihen und sie mit der „civilisation“ der „Grande Nation“ vertraut zu machen. Statt dessen sah er seinen Betätigungsdrang auf ein Häufchen von 15 Oberstufenschülern beschränkt, um deren Gunst er jede Woche aufs neue in einer einstündigen freiwilligen AG werben mußte.

Stark frustriert, entschloß er sich schweren Herzens, sein Ränzlein zu schnüren und dem ihm inzwischen liebgewordenen Städtchen „ade“ zu sagen. Doch wie durch ein Wunder — in Form eines Runderlasses des Kultusministeriums — blieb ihm dieser Schritt erspart. Dieser Erlaß lautet: „Vom Schuljahr 1972/73 an haben alle Schüler der Normalform des Gymnasiums mit Englisch als Anfangssprache in der 7. Klasse die Wahl zwischen Latein und Französisch als zweiter Fremdsprache.“ C'est magnifique!

Und dann kommt der große Augenblick: Sie ist da, die erste Frz.-Klasse, die erste Quarta F — eine echte Mission.

„Levez-vous, asseyez-vous, qu'est-ce que c'est?“ — so fing es an, und heute analysieren sie schon Guy de Maupassant.

Pro und Contra

Inzwischen haben wir ein im Vergleich mit anderen Gymnasien unseres Raumes beachtliches Kontingent an Frz.-Klassen aufzuweisen. Doch ist uns diese Ernte nicht mühelos in den Schoß gefallen. Alljährlich im Frühling treten wir vor der versammelten Elternschaft der sechsten Klassen mit den Lateinern zum edlen Wettstreit an und stürzen die armen Eltern in seelische Konflikte. „Was spricht für die Wahl von Latein?“ Was spricht für die Wahl von Frz.?“ — so wird informiert, ventiliert, diskutiert — nicht polemisiert, denn im Unterschied zu den politischen Parteien bemühen wir uns um „fair play“, der Wahlkampf ist nicht aufwendig, und auch Wahlgeschenke werden nicht vergeben.

Mit den Anglisten haben wir nicht wie mit den Lateinern auf ideeller Ebene zu fechten. Hier geht es um bares Geld. Die Fehde brach bei der Verteilung der Mittel für Bild, Ton und Sprachlabor aus. Aber ein salomonisches Urteil schaffte auch dieses Problem aus der Welt.

Titel, Thesen, Temperamente

Besonders attraktiv ist Französisch durch die Einführung des Lehrbuches „Etudes Françaises, cours de base“, geworden, das nach der neuen audiovisuellen Methode konzipiert ist. Mit Hilfe von Bildmaterial wird die Bedeutung des unbekannteren Vokabulars den Schülern bewußt gemacht. Anschließend wird ihnen der Text per Tonband von einem „native speaker“ vorgeführt.

Das grammatische Übungsheft mit seinen Zeichnungen, Rätseln und kleinen Geschichten findet viel Anklang, und gelegentlich entdeckt man sogar, daß ein Schüler die Aufgaben im voraus gelöst hat — ein echtes Erfolgserlebnis.

Die neueste Errungenschaft unserer Schule, das Sprachlabor, stellt die Krönung des modernen Unterrichtsverfahrens dar. Wohl dosiert, bereiten selbst die für das Sprachlabor strukturierten grammatischen Übungen den Schülern Freude.

Aber nicht nur von der Methodik spricht das Buch an, auch mit seiner Thematik vermag es zu motivieren. Zwanglos werden den Schülern in Szenen aus dem Alltag erste sprachliche, kulturelle und landeskundliche Kenntnisse vermittelt. Die meisten Lektionen bestehen aus beschreibenden Situationen und den „dialogues“, die sich hervorragend zum Aufführen eignen. Wir begleiten z. B. die Familie Leroc ins Café. Man bestellt, der Kellner vergißt das Eis von „maman“, die sich dann, sehr zum Leidwesen von Monsieur, an dessen Cognac schadlos hält. Eine andere Lektion berichtet über Philippe, der Zahnweh vorschützt, um sich vor der angekündigten Mathearbeit zu drücken. Er nimmt dafür sogar eine schmerzhaft Behandlung beim Zahnarzt in Kauf, um schließlich zu erfahren, daß die Arbeit vertagt worden ist.

Die Arbeit nach diesem Unterrichtswerk geht in den ersten Jahren fast spielerisch von der Hand. Auch unsere Erfahrungen mit den Aufbaukursen ab Klasse 9 sind erfreulich. Die verhältnismäßig kleine Zahl der Schüler, ihre Einsatzbereitschaft und ihre lateinische Vorbildung stellen gute Voraussetzungen für ein erfolgreiches Arbeiten dar. Mühsam dagegen ist der Sprachunterricht, der in Klasse 11 beginnt. Dieser Zeitpunkt ist vom Sprachpsychologischen her gesehen nicht sehr günstig für das Erlernen einer Fremdsprache.

Das Lehrbuch versucht, den geistigen Ansprüchen der Schüler gerecht zu werden, stellt dabei aber notwendigerweise hohe Anforderungen an das sprachliche Vermögen. Der von der Schule vermittelte Briefwechsel zwischen deutschen und frz. Schülern hat sich in jeder Hinsicht als förderlich erwiesen. Er bewirkt häufig ein über die Sprache hinausgehendes Interesse an unserem Nachbarland und seinen Bewohnern. In noch stärkerem Maße trifft dies auf die Frankreich-Besuche zu. Bisher konnten zwei Frankreich-Reisen unternommen werden: eine im Sommer 1974 in den Norden Frankreichs und die andere im Frühling 1976 nach Paris.

Aspekte

„Fluctuat nec mergitur“

„Endlich fährt unser Bus in die belebten Straßen von Paris ein, das genau wie Petershagen mit dem Anfangsbuchstaben P beginnt und das ebenfalls an einem Fluß liegt. Darin erschöpfen sich aber auch schon die Gemeinsamkeiten. Was uns zuerst in der Seinemetropole auffällt, sind die halbsbrecherischen Fahrkünste der Franzosen und die aparten Automodelle, ohne Stoßstange, ohne Kühlerhaube, mit verbeultem Kotflügel kurvt man durch die Gegend; keiner nimmt daran Anstoß, so etwas wie den TÜV kennt man nicht. Und dann atemberaubend das Einparken! Mit Schwung und Gefühl munter vor- und rückwärts stoßend schafft man sich unbekümmert Platz zwischen den anderen Autos; ein Vehikel ohne Beule oder Schramme haben wir nicht ausmachen können.

Und die Menschen! Die interessantesten Studien kann man in der Metro machen, ja man könnte direkt eine Art Metro-Quiz veranstalten, nach dem Motto: ‚Wo bin ich‘. Aus der Zusammensetzung der Fahrgäste und aus der Tageszeit läßt

sich mit ziemlicher Sicherheit das eben durchfahrene Stadtviertel erschließen. Apropos ‚Metro‘ — anfangs konnten wir nicht genug davon bekommen. Daß Schwarzfahren sich nicht lohnte, merkten wir bald, spätestens, als wir dabei erwischt wurden und 15 Francs Strafe bezahlen mußten. Nur P., unser großer Metrofahrer, gab diesen Sport nicht auf, und er hatte immer Glück. Einmal allerdings hat er sich ein Ticket gekauft und, um diese Ausgabe zu rechtfertigen, ausgiebig Gebrauch davon gemacht. Er absolvierte eine Tour von 38 Stationen.

Nach etwa fünf Tagen verspürten wir eine leichte Metro-Müdigkeit, die sich bis zur Metroaversion steigerte. Lag das vielleicht daran, daß in den endlosen Metrogängen von musizierenden Studenten und Bettlern unsere Spendenfreudigkeit zu stark strapaziert wurde?

Die erste Probe davon lieferten wir in der Kirche Saint-Germain-des-Prés.

U., gerührt durch den Anblick eines zerlumpten ‚clochard‘, startete in seinem für 5 frcs. erworbenen Schlapphut eine Spontanaktion, I. dagegen sah eine alte Frau, zog ihren Obolus zurück und mobilisierte nun ihrerseits ihre Klassenkameraden zu einer Geldspende.

Nach erbitterten Wortgefechten waren dann die Fronten pro ‚clochard‘, pro ‚la vieille‘ geklärt, und die Gelder konnten ihrer Bestimmung zugeführt werden.

Am liebsten pilgerten wir nach Montmartre, wo es von ‚Künstlern‘ nur so wimmelte und jeder darauf bedacht war, uns eines seiner unsterblichen Kunstwerke aufzuhalsen; wir aber blieben standhaft. Zu einem mehr oder minder treffenden Scherenschnitt haben wir uns fast alle überreden lassen; der Preis für eine Kohlezeichnung war hingegen für die meisten unerschwinglich. Ein Starporträt („Sieht D. nicht aus wie ein Engel?“) — haben wir immerhin mit nach Hause gebracht. Um es zu seiner Vollendung zu bringen, mußte der Maler mit Einbruch der Dunkelheit in ein ‚Bistro‘ umziehen, wo der Rotwein und eine noch unverfälschte Bohème-Atmosphäre ein-überiges taten, ein Meisterwerk entstehen zu lassen.“

Wen wundert es da, daß einige Schüler schon eine Fahrkarte für die nächste Parisreise in den Herbstferien gebucht haben, denn: „Durch Paris da fließt die Seine, und die Seine fließt durch Paris.“

Hannelore Heineking und Ilse Sagert

Pro und contra Latein

Jedes Jahr ergibt sich an unserer Schule von neuem die Frage — sollen wir Latein wählen oder Französisch? Unbekannt sind beide Sprachen. Französisch hat an unserer Schule noch sehr viel stärker, neben allem anderen Positiven, das es zu bieten hat, auch den Reiz des Neuen, während Latein für viele (dank oder besser: undank der Information anderer Schüler) bereits einen schlechten Ruf hat. „Das soll ein Fach sein, für das man pauken muß!“ Und das entspricht natürlich heutigen Schülerwünschen in keiner Weise: Ein Nürnberger Trichter wäre heute wie eh und je in Schülerkreisen ein begehrter Besitz, aber wenn, dann gleich für alle Fächer und möglichst mit zusätzlichem Abonnement bei „Möller“. Kurz und gut, einseitige Information ist schlechte Information, denn sie verleitet leicht dazu, ein fremdes Urteil unkritisch zu übernehmen.

Hier deshalb nun einige Punkte *pro und contra* Latein (in Anlehnung an: Carl Vossen, Mutter Latein und ihre Töchter, Düsseldorf 1968, S. 154 ff). Zuerst die Punkte, die gegen die Wahl von Latein sprechen könnten:

1. Der Schüler wird angeblich übermäßig mit antiquiertem Bildungsballast beladen.
2. Die Sprache Latein bietet keine neuen Inhalte, da sie nicht mehr gesprochen wird und zu wenige Berührungspunkte mit unserem modernen Leben hat.
3. Logisches Denken kann nach Meinung vieler durch Mathematik oder die Grammatik anderer Sprachen genausogut entwickelt werden.

4. Da die Übersetzung oft recht mühsam ist, kommt die Schönheit der Sprache kaum noch zur Geltung.
5. Die moderne Industriegesellschaft fordert eine Vorbildung, die in realistischer Weise auf den späteren Beruf ausgerichtet ist.

Wollte ich diesen Punkten uneingeschränkt zustimmen, müßte ich wohl wirklich zum Strick greifen, um meinem traurigen Leben als Lateinlehrerin ein Ende zu bereiten, wie ein Schüler mir kürzlich indirekt vorschlug. Was ist es dann, was mich mein Leben nicht nur fristen, sondern munter leben läßt?

Hier nun die Argumente *pro lingua Latina*:

1. Das Erlernen jeder Fremdsprache leistet der Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache wertvolle Dienste. Für Latein trifft dies in ganz besonderem Maße zu, da die Übersetzung eines lateinischen Textes besondere Genauigkeit fordert, indem sie den Schüler zwingt nachzudenken, Wortbeziehungen zu finden und zu klären und sich die Unterordnung bzw. Zugehörigkeit von Satzteilen klarzumachen. (In manchen Klassen muß allerdings überhaupt erst im Lateinunterricht geklärt werden, *daß* es Satzteile gibt — was eigentlich nicht zu seinen Aufgaben gehört!) Die Übersetzung aus den neueren Sprachen bereitet weniger Schwierigkeiten, weil man in vielen Fällen mit wortwörtlichen Folgen und Sprachgefühl zurechtkommt. Das Latein aber ist als viel ältere Sprache seiner ganzen Struktur nach der Muttersprache viel weiter entrückt. Dieser Abstand von 2000 Jahren erfordert besondere Denkprozesse.
2. Latein bildet eine gute Grundlage für das Erlernen der romanischen Sprachen und auch des Englischen. Mit lateinischen Vorkenntnissen lernt man Französisch und Englisch

nicht nur leichter, sondern versteht auch die Kultur dieser Sprachbereiche besser. Latein als erste Fremdsprache hat außerdem den Vorteil, daß es im Gegensatz zu allen anderen keine Ausspracheschwierigkeiten mit sich bringt.

3. Auch heute sind Lateinkenntnisse Voraussetzung für viele Studienfächer; z. B. für Philologie, Philosophie, Geschichte, Musikwissenschaft, Theologie, Medizin, Biologie und Rechtswissenschaft. Im internationalen Austausch der Wissenschaften spielt das lateinische Vokabular eine wesentliche Rolle.
4. Die Tatsache, daß für so zahlreiche Studiengebiete Kenntnisse im Lateinischen erforderlich sind, dürfte schon Beweis genug sein, wie stark auch heute noch unsere geschichtliche Bindung an die Antike ist. Latein war die Sprache der gebildeten Welt des Mittelalters und der Renaissance in Europa. Noch heute zeugen viele lateinische Wörter, die gerade in Bereichen des menschlichen Miteinanders weltweit in Funktion geblieben sind, Begriffe

wie „Republik“, „Autorität“, „Toleranz“, „Humanität“, „Disziplin“, „Person“ und „Individuum“, für das Weiterleben der lateinischen Sprache in unserer Kultur. Auch alle Neubildungen der Fachsprachen von Geistes- und Naturwissenschaften fußen auf lateinischen (oder griechischen) Wortstämmen.

5. Für Latein als Schulfach spricht außer den oben genannten Punkten noch, daß es im Gegensatz zu den modernen Fremdsprachen nur an Schule und Universität erlernt werden kann.

Alle diese Argumente sprechen meiner Meinung nach deutlich genug dafür, den „Angeklagten Latein“ nicht nur nicht zu verurteilen, sondern vielmehr mit Hinweis auf seine Verdienste freizusprechen. Denn wo zeigt es sich so deutlich wie bei diesem Fach, daß wir eine Ausbildung geben wollen, die über die schulische Begrenzung hinaus auch außerschulische Lebensbereiche einbezieht?

Et scholae et vitae discimus!

Gisela Kley

Wer Albernheiten druckt,
leiht sie aus auf ewige Zinsen.

Cervantes

Über eine Mode in der Mathematik

Jawohl, liebe Leserinnen und Leser, die Mathematik ist gar nicht eine so hehre, kalte und tote Dame aus weißem Marmor, wie sie sich vielleicht mancher vorstellt, der sie auf der Schule nur in ihrem Sonntagskleid aus der Ferne gesehen hat, sondern vielmehr eine ganz richtige, lebendige, kapriziöse, und damit auch gegen Modetorheiten anfällig.

Diese Moden werden an den Hochschulen aufgebracht und vorgeführt und verbreiten sich von dort aus mit verschiedenen Geschwindigkeiten in die verschiedenen von der Mathematik geprägten Bereiche unseres Lebens. An die Schule kommt eine solche Mode nicht, bevor sie mindestens 10 Jahre alt ist, weil sie erst von strengen und langsam arbeitenden Behörden geprüft und dann den Lehrern vermittelt werden muß. Manche Mode kommt an der Schule nie an. Wir wollen dankbar dafür sein.

Erreicht aber eine Mode die Schule, so hat sie mit der Jugend ihren Charme verloren; statt liebenswürdig und unverbindlich — wie sie einmal war — aufzutreten, kommt sie aufgeblasen und rechthaberisch daher: „So wird sich gekleidet, und anders nicht!“

Jawoll, Herr Minister!

Im folgenden spreche ich von der Mode „Bourbakismus“, die bei ihrer Ankunft an der Schule

„Neue Mathematik“ hieß, deren Unterabteilung „Mengenlehre“ ziemlich bekannt geworden ist.

Um Mißverständnissen vorzubeugen: Ich habe nichts gegen die Mengenlehre, ich kann Mengenlehre, ich wende sie im Unterricht auch an — zur Gewinnung klarer Schreibweisen und Begriffe, gelegentlich auch als Unterrichtsgegenstand. Aber ich halte die Anwendung des Formalismus der Mengenlehre in manchen Fällen, z. B. zur Gewinnung des Zahlbegriffs bei Schulanfängern, für schädlich und will dies begründen.

In einer Algebravorlesung habe ich einmal von einem alten arabischen Mathematikbuch gehört, dessen Verfasser den Zahlbegriff so behandelt: Er gibt erst Beispiele:

Jemand hat 11 Kamele. Er verkauft 3 Kamele. Dann hat er noch 8 Kamele. Jemand hat 11 Pferde. Er verkauft 3 Pferde. Dann hat er noch 8 Pferde. Jemand hat 11 Ziegen. Er verkauft 3 Ziegen. Dann hat er noch 8 Ziegen. Und schreibt als abstraktes Ergebnis dieser Betrachtungen auf:

$$11 - 3 = 8$$

(Vgl. James Joyce: „Über die Seite bewegen sich in ernstem Maurentanz in der Verkleidung ihrer Ziffern die Symbole . . .“)

Damit hat der Verfasser die Subtraktion von natürlichen Zahlen erklärt, und zwar mit Hilfe der „Mengenlehre“ — weil es ja gar nicht anders geht — aber ohne deren Formalismus. In der Sprache der Mengenlehre würde man etwa sagen: „Wenn ich aus einer Menge von 11 Kamelen eine Teilmenge von 3 Kamelen herausnehme, so bleibt eine Restmenge von 8 Kamelen.“ Und abstrakt: „Jedesmal, wenn man aus einer Menge von 11 Elementen eine Teilmenge von 3 Elementen absondert, erhält man eine Restmenge mit 8 Elementen.“ N. B.: Ich habe mich schlicht ausgedrückt, man kann es auch komplizierter sagen.

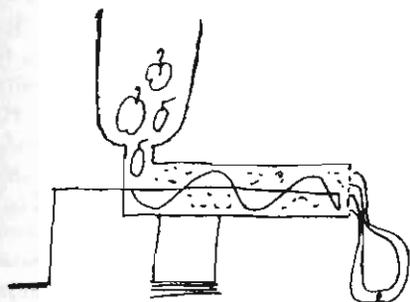
Man muß also, um die Sache so aufzuziehen, die Begriffe Menge, Teilmenge, Restmenge, Element klären und bis zur sicheren Anwendbarkeit behandeln, und dann ist das Verfahren so, als wollte man mit einer Dampfwalze eine Erdnuß knacken. Ich gebe zu, daß — um im Bilde zu bleiben — ein ausgewachsener Mathematiker seine Aufmerksamkeit auf die Wirkungsweise der Dampfwalze richtet und seine Freude daran hat, aber ein I-Männchen interessiert sich für die Erdnuß.

Ein anderes geläufiges Bild stellt den Formalismus als Getriebe dar, über das die Motorkraft auf

die Straße (das Denkvermögen zur Anwendung) gebracht wird. Wenn es sich darum handelt, ein Fahrrad zu bewegen, ist das Getriebe eines Siebentonners hinderlich, weil die meiste Kraft des Fahrers eben in das Getriebe geht. Oder, um noch einmal auf die Mode zu kommen: Wenn Jeansstoff Mode ist, braucht man noch lange nicht Taschentücher aus dem Zeug zu benutzen. Nebenbei: Wenn an der Schule Neuigkeiten eingeführt werden, gibt es häufig was zu lachen. Ich bin meiner Mutter dankbar für folgenden Hinweis: In einem Mathematikbuch für das 1. Grundschuljahr fand sich diese Stelle:

$$\{ \varnothing, \varnothing; \varnothing; \varnothing, \varnothing \} + \{ \varnothing, \varnothing; \varnothing \} = \{ \varnothing; \varnothing; \varnothing; \varnothing; \varnothing; \varnothing; \varnothing; \varnothing \}$$

Die Sache ist für jemanden, der Mengenlehre kann, in mehr als einer Hinsicht gräßlich. Er versteht aber nach längerem Nachdenken, was gemeint ist, und weiß, was eigentlich da stehen müßte. Aber was soll ein I-Männchen denken? Um diese Gleichung zu verstehen, muß es entweder die Mengenlehre nicht verstanden haben, oder es faßt das Gleichheitszeichen als Symbol für einen fürchterlichen begrifflichen Fleischwolf auf, der aus Äpfeln und Pflaumen Birnen macht:



Wenn man aber den Verfasser des erwähnten arabischen Lehrbuchs gefragt hätte, wieviel 5 Äpfel + 3 Pflaumen ergibt, so hätte er wahrscheinlich geantwortet: „Ein Kamel“, und damit den Fragesteller gemeint.

Die Tendenz, einen unnötigen Formalismus anzuwenden, der durch seinen Umfang das Inhaltliche zurückdrängt, ist in der Schulmathematik noch an mehreren Stellen zu beobachten. Sie ist m. E. Ausfluß einer allgemeinen Zeitströmung in diese Richtung. Beispiele sind die Verfassungen für die Schülermitverwaltung und andere demokratische Einrichtungen in der Schule.

Dabei wäre etwa die wesentliche Aufgabe der SMV ganz leicht zu beschreiben: Die SMV soll aus der Menge der Schüler einer Schule eine Gemeinschaft von Schülern machen — im Gegensatz zu einer Horde.

Wie gesagt: Ich habe nichts gegen die Mengenlehre. Und ich freue mich auf die nächste Mode; ohne Mode ist das Leben so eintönig.

Hartmut Bruns

Einige Gedanken zur Kernenergie — Forderungen für die Schule

Heutzutage kann ein Mensch den sogenannten gebildeten Kreisen angehören, ohne die geringsten physikalischen Vorstellungen zu besitzen. Es gehört zum guten Ton, sich über Gott und die Welt zu unterhalten, physikalische Gedanken jedoch weit von sich zu weisen. Der Grund ist natürlich darin zu suchen, daß im allgemeinen schon die einfachsten Kenntnisse der Physik fehlen.

Ein typisches Beispiel, das den Verfasser zu den folgenden Überlegungen veranlaßte, begegnete uns im September dieses Jahres in Schweden. Dort wurde der Wahlkampf mangels echter Alternativen mit einem wahren Kreuzzug gegen die Nutzung der Kernenergie geführt und möglicherweise dadurch entschieden. Natürlich, jeder frage sich einmal selbst, wie er reagieren würde, wenn in seiner nächsten Nachbarschaft ein Kernkraftwerk errichtet würde.

Als Hahn und Straßmann vor rund 37 Jahren die Kernspaltung entdeckten, war dieses das Ergebnis einer jahrelangen Forschung ohne jeden Gedanken an eine praktische Auswertung. Jedoch schon O. R. Frisch, der zusammen mit L. Meitner, einer früheren Mitarbeiterin Hahns, eine physikalische Deutung dazu lieferte, wurde es recht unheimlich. So schrieb er seiner Mutter, daß er sich vorkomme wie jemand, der, ohne es zu wollen, plötzlich einen Elefanten gefangen

habe und nicht wisse, was er damit anfangen solle.

Durch den 2. Weltkrieg bedingt, ging die Entwicklung der Kernphysik mit ungeheuer raschen Schritten vorwärts, bis sie zunächst in dem furchtbaren Untergang der Städte Hiroshima und Nagasaki gipfelte.

Die friedliche Nutzung der Kernenergie wurde dann nach dem Krieg mit großen Anstrengungen vorangetrieben. Man hatte — vielleicht auch als willkommenes Alibi — erkannt, daß der steigende Energieverbrauch nicht mehr aus den herkömmlichen Quellen allein gedeckt werden konnte, ohne diese vorzeitig zu erschöpfen. Gerade jedoch die friedliche Nutzung der Kernenergie steht heute, wie eingangs erwähnt, immer wieder im Brennpunkt heftiger Diskussionen. Umweltbelastung bei der Kernenergienutzung, Gesundheitsgefährdung, im besonderen das Krebsrisiko bei Verunreinigungen der Luft durch nukleare Strahlung, schließlich auch der GAU (der größte anzunehmende Unfall), der den Reaktor zur Atombombe werden läßt, sind wesentliche Schlagworte, die die Bevölkerung beunruhigen.

Wer weiß denn schon, daß die Umweltbelastung durch Kernkraftwerke besser erfaßt und die Sicherheit gegen schädigende Wirkungen heute weiter ausgebaut ist als bei jeder anderen Technik, daß ständig Millionenbeträge vom Bundesministerium für Bildung und Forschung für die weitere Erforschung von Reaktorsicherheiten ausgegeben werden? Daraus resultiert letztlich, daß Kernkraftwerke so gebaut werden, daß unter anderem die zusätzliche Strahlenbelastung nur Bruchteile der natürlichen ausmacht. Das damit eventuell verbundene, jedoch noch keineswegs erwiesene Risiko einer bösartigen Erkrankung (z. B. Leukämie) ist dadurch so weit herabge-

drückt, daß es gegenüber allen anderen Lebensrisiken nicht mehr ins Gewicht fällt. Auch der GAU ist soweit erforscht, daß eine Gleichsetzung von Kernkraftwerk und Atombombe als völlig abwegig erscheint.

Es ist nun dringend notwendig, daß ein breiterer Bevölkerungskreis die weitere Entwicklung auf dem Gebiet der Kernenergie bewußt und mit einigem Verständnis aufnimmt. Dazu müssen im besonderen auch unsere Schüler mit den Grundlagen der Atom- und Kernphysik vertraut gemacht werden. Auch wer keine Fachphysiker ausbilden will, muß eigentlich jedem Schüler, wenigstens in allgemeinverständlicher Form, die

heutige Kenntnis vom Atom, von der Energie der Atomkerne und den Hilfsmitteln ihrer Erschließung aufzeigen wollen. Auch die physikalischen Grundlagen und Zusammenhänge, die zum Verständnis der Verwendung der Atomenergie notwendig sind, d. h. also die Techniken des Reaktorbaus, müssen dem Schüler vermittelt werden. Unter diesen Voraussetzungen läßt sich dann das Thema Kernenergie auch für einen fächerübergreifenden Unterricht nutzen, der Fragen über die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Zusammenhänge aufzeigt und beantwortet.

Elmar Paul

Das Fach Biologie nach der Reform

Bei der Betrachtung eines Modellversuchs zum Thema „Erregungsleitung in der Nervenfaser“ wurde in der Stille des Nachdenkens folgende Schüleräußerung laut: „Ich dachte, Biologie befaßt sich mit Tieren und Pflanzen, und nun so etwas; ich habe schließlich nicht Chemie oder Physik gewählt.“ Der Aufforderung, seine Vorstellungen über das Fach zu präzisieren, folgte nur der bescheidene Hinweis, daß vor der Neuorganisation der gymnasialen Oberstufe alles anders, und zwar besser gewesen sei.

Wie könnte diese wenig differenzierte „Trauer“ um vergangene Zeiten verstanden werden? Sicher hat gerade ein Fach wie Biologie seit der Einführung des neuen Oberstufenmodells eine bedeutende Aufwertung erfahren. In der Sekundarstufe II kann ab der zweiten Jahreshälfte der Jahrgangsstufe 11 zwischen einem Grund- und Leistungskurs gewählt werden. Am Gymnasium Petershagen sind beide Kurse aufgrund des Lehrermangels in der Regel um eine Stunde gekürzt worden.

Im Leistungskurs werden zwei mehrstündige schriftliche Arbeiten bzw. Klausuren pro Halbjahr geschrieben, so daß von dieser Seite her gesehen der Leistungskurs Biologie mit den traditionell schriftlichen Fächern gleichzusetzen ist. In den Grundkursen werden mehrstündige Klausuren nur von den Schülern geschrieben, die Biologie als drittes und damit schriftliches Abiturfach gewählt haben. Außerdem können

sich Schüler auch für Biologie als viertem Abiturfach entscheiden, was in jedem Fall eine mündliche Prüfung im Abitur zur Folge hat. Zusätzlich können von allen Kursteilnehmern zwei „schriftliche Übungen“ pro Halbjahr verlangt werden, die eine Arbeitszeit von je dreißig Minuten nicht übersteigen dürfen. Diese Veränderungen gegenüber dem bisher ausschließlich mündlichen Fach sind es wohl, die manchen Schüler stöhnen lassen.

Konnte er in früheren Jahren durch mehr oder weniger intensive Bemühungen seine Note durch mündliche Leistungen sichern, setzt sie sich jetzt aus den verschiedenen Einzelnoten zusammen, wobei schriftliche und sonstige Leistungen gleich zu bewerten sind. Gerade die Notwendigkeit, einen naturwissenschaftlichen Zusammenhang in schriftlicher Form einwandfrei darzustellen, bereitet vielen Schülern zunächst Schwierigkeiten. Die Praxis zeigt jedoch, daß es nach einer gewissen Übergangszeit relativ selten zu einer echten Diskrepanz zwischen mündlicher und schriftlicher Leistung kommt.

Da trotz der Wahlmöglichkeiten von unseren Schülern nur selten eine positive Bewertung des Oberstufenmodells zu hören ist, könnte der Verdacht naheliegen, daß die Anforderungen, zumindest aus Schülersicht, zu hoch angesetzt sind. Nach den Empfehlungen für den Kursunterricht im Fach Biologie sollen unter anderem folgende Lernziele erreicht werden: Die Schüler sollen zum Beispiel in der Lage sein, Tatsachen, Methoden, Hypothesen und Theorien in sprachlicher oder zeichnerischer Form wiederzugeben; sie sollen bekannte Methoden auf neue Beispiele anwenden können; sie sollen einen bekannten Sachverhalt hinsichtlich der Kausalbeziehungen aufgliedern können; sie sollen bekannte Kausalbeziehungen aus verschiedenen Teilbereichen

einordnen und in einen größeren Zusammenhang stellen können.

Vergleicht man diesen Katalog mit dem der älteren Richtlinien, so sind allenfalls geringfügige Unterschiede zu erkennen. Das gleiche gilt im Prinzip auch für den Themenkatalog der reformierten Oberstufe. Hier sollte die Cytologie den Anfang bilden, da der Jahrgangsstufe 11/1 orientierende Funktion vor allem für die Leistungskurse zukommt. Daran schließen sich Themen wie Stoffwechselphysiologie, Reizphysiologie, Fortpflanzung und Entwicklung, Genetik, Ökologie, Verhaltenslehre und Evolutionstheorie an. Diese Themenauswahl gilt sowohl für den Leistungs- als auch für den Grundkurs. Der wesentliche Unterschied zwischen den Grund- und Leistungskursen besteht darin, daß nicht vorrangig die Fülle des Stoffes zu vergrößern ist, sondern die einzelnen Themen stärker wissenschaftspropädeutisch erarbeitet werden. Letzteres erfordert sowohl vom Lehrer wie vom Schüler eine Umstellung, da bisher die eher oberflächliche Be-

handlung eines Themas die Regel war und die Vertiefung die Ausnahme.

Was hat es nun mit dem Einwand unseres Schülers, er habe schließlich nicht Physik oder Chemie gewählt, auf sich? Auf den ersten Blick könnte der Schüler mit seiner Meinung recht haben; bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, daß chemische und physikalische Grundkenntnisse keineswegs überflüssig sind. Eine moderne Biologie kommt ohne sie nicht aus, im Gegenteil, die intensivere Behandlung der Themen, die Forderung nach Methodenkenntnis und der Berücksichtigung von Modellen lassen eine Verquickung aller naturwissenschaftlichen Disziplinen ausgesprochen wünschenswert und notwendig erscheinen. Für die Zukunft bedeutet dies, daß neben der Biologie mindestens ein weiterer naturwissenschaftlicher Kurs belegt werden sollte. Für den Augenblick aber muß der Biologielehrer versuchen, fehlende chemische und physikalische Grundlagen im eigenen Unterricht zu vermitteln.

Rolf Kohlmeier

Musikunterricht im Piano und mit Pausen

Musik ist nur dann Musik, wenn man etwas davon hört! Was könnte eindrucksvoller sein als eine musikalische Aufführung, die Schülern, Eltern und Lehrern noch lange in den Ohren klingt? Was verbindet so sehr wie gemeinsames Musizieren? Was bringt mehr Abwechslung im Stundenplan als ein musikalisches Fach zwischen all den wissenschaftlichen? Mit Musik geht alles besser, auch in der Schule.

Bei uns am Gymnasium Petershagen bleiben da leider einige Wünsche unerfüllt, und manche Klasse muß sich mit dem Dur-Dreiklang als Pausenzeichen begnügen, denn Stundentafel und Lehrermangel halten die Musik im Piano oder unterbrechen sie durch größere Pausen. Der Aufgaben für den Musikunterricht wären jedoch so viele: Die Schüler sollten das weithin berühmte deutsche Volkslied singen lernen, das mit den Hits kaum noch konkurrieren kann. Beethoven, der die Melodie für das Intermezzo im Westdeutschen Werbefernsehen schrieb, Mozart mit seiner kleinen Nachtmusik, vielleicht auch Bach, dessen Name — in Töne verwandelt — als Sendezichen des NDR 3 dient, sind dadurch noch einigermaßen bekannt. Hier muß nun der Unterricht einsetzen, der viele Fragen zu beantworten hat: Wie schreibt man Musik auf? Wie heißt der Ton und wie lang ist er? Wie nennt man den Abstand zwischen zwei Tönen, wie einen Klang aus mehreren Tönen? Wie klingt eine Oboe? Wie funktioniert die Orgel oder gar mein Plattenspieler? Woran erkennt man die Rondoform? Wie

schreibt man einen Kanon? Wie begleitet man ein Lied auf der Gitarre? Wie entstand die Oper? Warum schreibt Penderecki eine so unverständliche Musik?

Die Beantwortung dieser Fragen braucht Zeit. Der Stundenplan der Klassen 6, 7, 8 weist Musik auf. Ja, aber ab Klasse 7 wechselt Musik halbjährlich mit Kunst. Außerdem können nur 2 von 3 Stunden erteilt werden. Bei den Klassen 9 und 10 klafft eine Lücke. Sie können, wenn es ihr Stundenplan erlaubt, im Chor mitsingen, der einer der erfreulichsten Aspekte des Faches ist, vereint er doch Schüler und Lehrer zu gemeinsamer Leistung. Ein Schulorchester ist ein Wunschtraum, denn wo sollen die Schüler unseres Gymnasiums etwa Geige und Cello, Querflöte und Horn spielen lernen? So sind es nur wenige Schüler, die ein Instrument — meist Klavier — spielen. Die Oberstufe, jetzt Sekundarstufe II genannt, hat ihre eigenen Probleme. Da die Schüler trotz Wahlmöglichkeiten eine bestimmte Anzahl von Kursen in bestimmten Fachbereichen belegen müssen, bleibt manchmal kein Platz mehr für den Musikkurs oder gar im Musikkurs. Unter dem Wechsel der Teilnehmer leidet die Qualität der Arbeit im Kurs, sicher zum Leidwesen derer, die Musik als schriftliches Fach fürs Abitur gewählt haben.

So bringt es die Musik in Petershagen vielleicht nur zum Blockflötenspiel, das in mehreren Gruppen gepflegt wird, bis zu einer Schütz-Motette, vom Schulchor gesungen, bis zu einem Chopin, den ein Tertianer spielt; doch sie macht weiter im Piano und mit Pausen und versucht, dem einen oder anderen ein geliebtes Hobby zu werden und so außerhalb des Unterrichts weiterzuwirken, denn: Musik ist eine ansteckende Krankheit, wenn man ihr einmal nähertritt. *Otto Heim*

Zwanzig Jahre „Wettkampf- geschichte“ des Gymnasiums Petershagen

In den Jahresberichten des Gymnasiums Petershagen ist zu lesen: „Am 4. Juli 1958 konnte die renovierte und um den Gymnastiksaal erweiterte Turnhalle eingeweiht werden.“

Die frühere Turnhalle war somit von Holzdielen und beweglichen Holzpfosten, an denen die Recks befestigt waren, befreit worden. Die Erweiterung der Turnhalle bestand aus einem Gymnastiksaal (10 m x 10 m), einem Geräteraum und zwei Umkleieräumen für Schüler(innen). Nur 16 Jahre überdauerte der Erweiterungsbau, bis er 1974 unserer jetzigen Halle weichen mußte.

Die Erfolge im Wettkampf mit anderen Schulen sind nicht nur aus dem Schulunterricht erwachsen. Viele Übungsstunden am Vormittag und am Nachmittag waren erforderlich, um gute Leistungen zu erbringen.

Ein Teil der Schüler kam aus dem Internat und konnte nachmittags ohne Schwierigkeiten an den Übungsstunden teilnehmen. Die anderen Schüler blieben nach Schulschluß in der Schule, um dann nach dem freiwilligen Übungsbetrieb mit dem Fahrrad nach Hause zu fahren; denn vor einigen Jahren war wegen des wesentlich geringeren Straßenverkehrs so etwas noch möglich.

Obwohl heute eine große Halle und eine Sportplatzanlage zur Verfügung stehen, können die freiwilligen Veranstaltungen, die Vorbereitung für ein echtes Wettkampferlebnis sind, nur mit

Mühe aufrechterhalten werden, da für die Schüler nach einer Nachmittagsveranstaltung das große Problem des „Nach-Hause-Kommens“ ungelöst ist. Um diesem Dilemma einigermaßen zu begegnen, bilden viele Eltern für ihre Kinder Fahrgemeinschaften. — An dieser Stelle sei allen Eltern hierfür Dank gesagt!

Nachstehend ein *Ausschnitt* aus den vielen erfolgreichen Wettkämpfen der letzten 20 Jahre:

Bannerkampf der höheren Schulen Westfalens

1958	Paderborn	1964	Hagen
1959	Bottrop	1965	Bochum
1960	Dortmund	1966	Münster
1961	Siegen	1967	Dortmund
1962	Menden		

Die Schulmannschaft war stets im ersten Drittel bei einer Teilnahme von 120 Schulen zu finden.

Handball

1967	Minden, Turnier, Haus der Jugend, 2. Platz
25. 6. 1968	Hamm, Feldhandball der Gymnasien Westfalens, Vizemeister
12. 12. 1968	Hagen, Hallenhandball der Gymnasien, 3. Platz
6. 2. 1969	Bad Salzufflen, Wanderpokalturnier, 1. Sieger
21. 12. 1971	Minden, Hallenhandball, Jgd. B, Kreismeister
25. 10. 1973	Minden, Hallenhandball um den Lehrerpokal der Gewerblichen Kreisberufsschule Minden, 3. Platz
10. 9. 1975	Petershagen, SMV-Hallenhandballturnier, 1. Sieger

Fußball

- 1956/57 Bezirkssieger Ostwestfalens,
Jgd. A/Junioren
1958/59 Bezirkssieger Ostwestfalens,
Jgd. A/Junioren
1959/60 Bezirkssieger Ostwestfalen/Lip-
pe, Jgd. A/Junioren
1967 Bezirkssieger Ostwestfalen/Lip-
pe, Jgd. B
22. 5. 1970 Kreismeister, Jgd. A.
1. 7. 1970 Bielefeld, Bezirkssieger Ostwest-
falens, Jgd. A
21. 4. 1971 Kreismeister, Jgd. A
6. 2. 1976 Lahde, Hallenfußballturnier der
SMV der Realschule Lahde,
1. Sieger

Basketball

19. 12. 1972 Kreismeister, m. Jgd. B
18. 12. 1973 Kreismeister, m. Jgd. A
18. 12. 1973 Kreismeister, Schülerinnen
2/1974 2. Bezirkssieger, Schülerinnen
12/1974 Herford, Pokalturnier der höhe-
ren Schulen Ostwestfalens,
2. Platz
12/1974 Petershagen, Kreismeister, m.
Jgd. A, m. Jgd. C
12/1974 Petershagen, Kreismeister, w.
Jgd. A, w. Jgd. B, w. Jgd. C
12/1975 Petershagen, Kreismeister, m.
Jgd. C
12/1975 Petershagen, Kreismeister, w.
Jgd. A, w. Jgd. B, w. Jgd. C
25. 2. 1976 Landessportfest der Schulen, w.
Jgd. C, Bezirkssieger
9.—11. 3. 1976 Landesteilmeisterschaft Westfa-
len, w. Jgd. C, 1. Platz
23. 3. 1976 Zentrales Landessportfest der
Schulen, w. Jgd. C, 3. Platz

Volleyball

30. 5. 1969 Hamm, Westfalenmeister der hö-
heren Schulen Westfalens, Eh-
renpreis der Stadt Hamm,
Wanderpreis des Zentralaus-
schusses für Leibesübungen
4. 10. 1969 Duisburg, Landessportfest der
Schulen Nordrhein-Westfalens,
Jgd. A — 1. Sieger, Schüler — 2.
Sieger
22. 5. 1970 Kreismeister, Jgd. B
22. 5. 1970 Kreismeister, Jgd. A
24. 5. 1970 Lünen, Internationales Schultur-
nier, Jgd. A, 1. Sieger
1. — 4. 7. 1970 Bielefeld, Jgd. B, 2. Bezirkssieger
1. — 4. 7. 1970 Bielefeld, Jgd. A, 1. Bezirkssieger
14. 7. 1970 Westfalenmeister beim Banner-
kampf, Jgd. A/Junioren
14. 7. 1970 Bannerkampf, Jgd. B, Vizemei-
ster
16. 9. 1970 Landessportfest der Schulen,
Jgd. A/Junioren, 1. Sieger,
Ehrenpreis der Stadt Essen
27. 9. 1970 Berlin, Jugend trainiert für Olym-
pia, 1. Sieger
1971 Apeldoorn in Holland, 3. Interna-
tionales Volleyballturnier, 4. Platz
14. 1. 1971 Kreissportfest, Jgd. A/Junioren,
1. Platz
Kreissportfest, Jgd. B, 1. Platz
Kreissportfest Schüler, 1. Platz
2/1971 Bezirksmeisterschaft, Jgd. A,
1. Platz
Bezirksmeisterschaft, Jgd. B,
1. Platz
17. 3. 1971 Landessportfest, Jgd. A/Junio-
ren, 1. Platz
24. 6. 1971 Bielefeld, Westfalenmeister im
Bannerkampf, Jgd. A

- | | | | |
|-----------------|--|-------------|--|
| 26. 9. 1971 | Berlin, Jugend trainiert für Olympia, 1. Sieger | 23. 3. 1974 | Dortmund, Landessportfest der Schulen, Jgd. B, 2. Sieger |
| 2/1972 | Bezirkssieger im Rahmen des Landessportfestes, Jgd. A | 5. 12. 1974 | Kreismeister, Jgd. A, Jgd. B, Schüler |
| 2/1972 | Vizemeister im Rahmen des Landessportfestes, Jgd. B | 2/1975 | Landesteilsportfest, Jgd. B, 2. Bezirkssieger |
| 11. 3. 1972 | Landessportfest der Schulen, Jgd. A/Junioren, 1. Sieger | 2/1975 | Landesteilsportfest, Schüler, 1. Bezirkssieger |
| 2. — 7. 7. 1972 | Maabarot in Israel, 4. Internationales Volleyballturnier, 5. Platz | 4. 3. 1975 | Landesteilmeisterschaft, Schüler, 3. Platz |
| 7. 12. 1972 | Kreismeister, Schüler, Jgd. A, Jgd. B | 4. 12. 1975 | Kreismeister, m. Jgd. A — Schüler — w. Jgd. C |
| 14. 3. 1973 | Wanne-Eickel, Landesteilmeisterschaft, Jgd. B, 2. Sieger | 24. 2. 1976 | Landesteilmeisterschaft, Jgd. A, 2. Bezirkssieger |
| 5/1973 | Landessportfest, Bezirkssieger, Jgd. B | 24. 2. 1976 | Landesteilmeisterschaft, Schüler, 2. Bezirkssieger |
| 5/1973 | Landessportfest, Jgd. A, 2. Sieger | 24. 2. 1976 | Landesteilmeisterschaft, w. Jgd. C, 2. Bezirkssieger |
| 21. 2. 1974 | Bezirkssieger, Jgd. B | | |
| 21. 2. 1974 | Bezirkssieger, Jgd. A | | |

Reinhard Withöft

Gymnasium Petershagen Deutscher Schulsieger im Volleyball

27. 9. 1970. Was die Volleyballspieler aus Petershagen sich seit Monaten erhofft hatten, wurde beim Endturnier aller Schulen aus den elf Bundesländern im Wettkampf „Jugend trainiert für Olympia“ in Berlin zur Wirklichkeit. In einem hochklassigen, kampfbetonten Spiel in der Endrunde besiegte das Aufbaugymnasium Petershagen in 3:2 Sätzen das Graf-Stauffenberg-Gymnasium Osnabrück.

Vorausgegangen waren diesem turnierentscheidenden Spiel leichte Siege in der Vorrunde über Hessen und Berlin mit jeweils 2:0 Sätzen und in der Zwischenrunde gegen Bremen mit 3:1, wobei im verlorenen Satz die sechs Auswechselspieler eingesetzt wurden.

Der Ausgang des Spiels gegen Osnabrück, das in Gegenwart der gesamten „Volleyball-Prominenz“ und der Vertreter des NRW-Kultusministeriums stattfand, war bis zum Ende des 4. Satzes völlig offen. Mit 15:13 gewann Petershagen knapp den ersten Satz, mußte aber Satz 2 und 3 10:15 und 11:15 abgeben, wobei die Osnabrücker mit ihrem schnellen Angriffsspiel und guten Abwehrreaktionen glänzten. 6:2 hieß es auch im vierten Satz für Osnabrück, bis eine Spielphase begann, die den Petershäger Spielern lange in Erinnerung geblieben ist, die Zuschauer förmlich mitriß und Begeisterungstürme entfachte. Minutenlang klappte einfach alles. Die plazierten Schmetterbälle fanden immer wieder Lücken in der Osnabrücker Abwehr und der eigene Block machte die Attacken des Gegners zunichte. Acht

Punkte der Reihe nach brachten zunächst die Führung und dann den 15:13 Satzgewinn. Der fünfte Satz besiegelte mit 15:10 die endgültige Entscheidung.

Zwei Stunden und zwanzig Minuten hatte das Spiel gedauert, noch war aber der Turniersieg nicht sicher, denn der dritte Endspielteilnehmer hieß Kepler-Gymnasium Freiburg, von Osnabrück 3:0 geschlagen. Würde nach den 140 Minuten Kampf die Kondition ausreichen? 15:5 hieß es im ersten Satz für Petershagen, doch im zweiten Satz zeigten sich deutliche Konditionsschwächen und die Freiburger zogen auf 12:3 davon, von den Osnabrücker Spielern lautstark unterstützt, die noch auf den Turniersieg hofften. Doch da ging es wie ein Aufbäumen durch die Petershäger Mannschaft. Punkt für Punkt wurde aufgeholt, der zweite Satz noch 15:12 und der dritte 15:7 gewonnen!

Von allen Seiten kamen die Glückwünsche. Groß war die Freude bei der Mädchenmannschaft aus NRW (Bonn), die sich nach einer Endrundenniederlage gegen Hermannsburg den 2. Platz gesichert hatten. Damit waren NRW und Niedersachsen punktgleich auf Platz 1 in der Länderwertung. Im Olympiastadion erhielten sie gemeinsam den Länderpokal und abends fand im Sportpalast die große Ehrung für alle 22 Siegermannschaften aus den Wettbewerben Volleyball, Turnen, Schwimmen und Leichtathletik statt.

Vier Jahre lang, von 1969 bis 1972 war das Gymnasium Petershagen bei der männlichen Jugend in NRW Schulsieger, zweimal deutscher Schulmeister (1970 und 1971) und bei den Bannerkämpfen im Volleyball — solange sie ausgetragen wurden — immer Schulsieger.

Die erfolgreiche Schulmannschaft, deren Stamm das Internat stellte, stieg als CVJM Petershagen im Vereins-Volleyball bis in die Bundesliga auf,

stellte eine Reihe von Auswahlspielern und zwei Nationalspieler.

Der Name Petershagen ist im ganzen Bundesgebiet durch die Erfolge im Volleyball zu einem Begriff geworden. Vikar Wiemann berichtet, daß er als Urlauber in Tunesien in deutschen Zeitungen von den Petershäger Erfolgen gelesen hat und der Vizepräsident des Deutschen Volleyballverbandes fragte mich seinerzeit ernsthaft, ob es stimmt, daß in Petershagen in allen Pausen der Oberstudiendirektor mit dem gesamten Lehrer-

kollegium und den Schülern auf dem Schulhof Volleyball trainiert, wie das in Münster erzählt wird.

In den letzten Jahren haben die großen Erfolge nachgelassen, das Internat ist aufgelöst, der Spielerstamm kleiner geworden, da andere Spiele — wie z. B. Basketball — den Nachwuchs anziehen. Dennoch gilt Petershagen in Ostwestfalen immer noch als Hochburg im Volleyball, wobei in der Nachwuchsarbeit immer stärker auch die Mädchen nach vorne drängen.

Hans-Jürgen Brasche



Die Schulmannschaft des Aufbau-Gymnasiums Petershagen, 1970 nacheinander Bannerkampfsieger, Landessportfestsieger und deutscher Schulsieger in Berlin: von links stehend: Friedhelm Wallbaum (4), Ralf Triller (27), Hartmuth Brasche (2),

Ernst-Otto Frauenholz (7), Bernd Märtens (16), Udo Rosenstein (8), knieend: Knut Kaatze (13), Jürgen Rottmann, Sebastian Dohlt, Dietmar Herrmann und Joachim Hierscher.

Was gibt es Neues im Schulsport?

Diese Frage möchte ich auf unsere Schule beschränken, das Gymnasium Petershagen. Wollte ich sie allgemeiner stellen und auch selbst beantworten, müßte ich mich erneut auf die Schulbank setzen und z. B. die progressive sportpädagogische Terminologie studieren. Nach all den Mühen wäre noch zu befürchten, daß ein Artikel entstehen könnte, der seine Leser langweilt. Oder interessieren Sie sich für

Adaption, Rekreation, Kompensation,
Prophylaxe
Rehabilitation, Koedukation, Integration,
Sensibilisierung?

Schade, das Gedicht reimt sich nicht.
Bleiben wir lieber beim Alltäglichen, beim Schul-Sport-Alltag, und lassen Sie mich einiges an Neuigkeiten und Bemerkenswertem erzählen. Nun muß ich schon zurück zur Wissenschaft, denn als erste Neuigkeit, die Sie interessieren wird, habe ich Ihnen mitzuteilen, daß das Unterrichtsfach Sport auch an unserer Schule endlich wissenschaftlich geworden ist. Das war ja auch höchste Zeit!

Was hat sich geändert? Noch vor nicht allzu langer Zeit plagten sich unsere Abiturienten im Winter mit dem Geräteturnen und im Sommer mit der Leichtathletik. Ein Test in beiden Disziplinen gehörte zum Zeremoniell der Reifeprüfung. Nicht zuletzt aus dieser Tradition heraus mußte mit der Zeit die Schülermeinung entstehen: „Der

Schulsport ist zu einseitig. Geräteturnen im Winter, Leichtathletik im Sommer, zwischendurch Fußball.“

Welch ein Fortschritt heute! Denn durch die segensreiche Reform der gymnasialen Oberstufe kann der Schüler jetzt nicht nur frei entscheiden, ob er für 2½ Jahre im Schulsport nichts anderes als Basketball und Schwimmen oder etwa Volleyball und Leichtathletik betreiben will, er kann sogar Sport als „wissenschaftliches“ Fach wählen und ein Sportabitur ablegen.

Es gibt ohne Zweifel eine Reihe hochwissenschaftlicher Aspekte im Sport. Physiologie, Psychologie, Soziologie, Spielen-Können, Lernen-Können, Wetteifern-Können, Gestalten-Können, Wissen-Besitzen, Einstellung-Besitzen. eine Reihe von Aspekten also, über die sich nachdenken läßt, an denen man arbeiten und sich bilden kann.

Wir Sportlehrer haben bei dieser Reform noch eine kleine Schwierigkeit. Wir wissen nicht so recht, wie wir unseren Schülern diese „schönen wissenschaftlichen“ Aspekte des Sports in je einer Wochenstunde „Basketball und Schwimmen“ beibringen sollen, in zwei Wochenstunden also, in denen auch der Oberstufenschüler einen berechtigten Anspruch auf Kompensation durch Sport — also Spaß am Sport — hat.

Oft zeigt sich der Wert einer Reform erst nach Jahren, gute Meinungen werden zum Allgemeinut, die einst heftig umstritten waren. Ob die jetzige Reform des Oberstufensports eine gute Lösung darstellt, wird sich zeigen.

Die Koedukation, das Prinzip also, Jungen und Mädchen gemeinsam zu unterrichten, war einst ein solch umstrittenes Thema. Koedukation bedeutet Erziehung zu gleichberechtigtem partnerschaftlichen Verhalten, getrennte Erziehung zielt auf ein getrenntes Rollenverhalten. Unsere Ge-

sellschaft hat längst eine klare und m. E. richtige Entscheidung getroffen.

Im Sportunterricht steckt die Koedukation noch in den Kinderschuhen. Ist es deshalb nicht eine bemerkenswerte Neuigkeit, daß am Gymnasium Petershagen nun im 2. Jahr Erfahrung zu diesem Thema gesammelt wird? In den 5. Klassen wird der Sport koedukativ unterrichtet.

Zu diesem Versuch geben die Unterrichtsempfehlungen des Kultusministers einen präzise formulierten Auftrag: „Die Möglichkeiten der Koedukation sollen voll genutzt werden.“ Das ist allerdings die einzige Auskunft, die der Kultusminister in den Richtlinien zu diesem Thema gibt. Welches die Möglichkeiten und Ziele des koedukativen Sportunterrichts sind, muß offensichtlich der Sportlehrer selbst herausfinden.

Mir erscheinen zwei Ziele vorrangig, und sie sollten unseren Versuch rechtfertigen: 1. Auch der koedukative Schulsport kann einen wesentlichen Beitrag zu einem unverkrampften, von überlieferten Rollenverhalten freien, partnerschaftlichen Verhalten zwischen Jungen und Mädchen leisten. 2. Gewissermaßen als Entschä-

digung für die Einengung, die unsere Schüler im Sport der reformierten Oberstufe erfahren, bietet ein koedukativer Unterricht die Bereicherung im Sportangebot, die sich unsere Schüler lt. einer Umfrage selbst wünschen. Eigene Erfahrungen haben gezeigt, daß es ebenso viele Jungen gibt, die — statt Fußball zu spielen — lieber tanzen würden, wie Mädchen, die das Fußballspiel dem Tanz vorziehen.

Die letzte Neuigkeit ist anderer Art und kurz erzählt. Wußten Sie schon, daß sich jeden Nachmittag in der neuen Sporthalle des Gymnasiums ein reges Schulsporttreiben entfaltet, obwohl die meisten unserer Schüler nicht aus Petershagen kommen und mit dem Schulbus anreisen müssen. Ich weiß es natürlich, wundere mich aber dennoch immer wieder. Die erkennbaren Mühen — Eltern bilden Fahrgemeinschaften zur Heimfahrt ihrer Kinder, Schüler nehmen ohne Zwang eine 7. und 8. Schulstunde in Kauf — werte ich als Zeichen dafür, daß der Schulsport unseren Schülern nach wie vor etwas zu bieten hat und daß die Eltern seine Bedeutung anerkennen.

Peter Beinke

Wiederbelebungsversuch

Heute erneut den Zusammenschluß der ehemaligen Schüler unserer Schule zu einem Kreis oder Verein anzuregen, könnte manchem eher als überflüssiges Produkt der Nostalgie-Welle erscheinen denn als sinnvolles Unternehmen. Andere denken möglicherweise, daß hier stärker materielle als ideelle Gesichtspunkte eine Rolle spielen. Wenn auch die Großzügigkeit der ehemaligen Schüler den meisten Schulen sehr gelegen kommt zur Verwirklichung oder Förderung von Vorhaben, für die ansonsten keine Gelder des Schulträgers zur Verfügung stünden, sind wir in der glücklichen Lage, unser Ansinnen nicht darauf abstellen zu müssen, da die Eltern der aktiven Schüler durch die „Schulmark“ für diese Dinge sorgen.

An anderen Schulen ist der Lebenswille der Altschülerkreise recht unterschiedlich ausgeprägt. Selbst an Schulen mit unvergleichlich älterer und vielfältiger Tradition kämpfen Kollegen und Ehemalige um ihr Selbstverständnis; leider verbirgt sich dahinter nur allzuoft ein durch Resignation oder Ratlosigkeit gekennzeichnetes Siechtum.

Einige Gründe sind allgemein verbreitet: Die Kontinuität im Schulleben läßt sich oftmals kaum erhalten. Die Fluktuation unter den Lehrkräften verhindert an vielen Schulen das gesellige und geistige Zusammenwachsen der Lehrer zu einer Gemeinschaft, die den Schülern als erzieherisch prägende Gruppe gegenübertritt. Durch das Anwachsen der Schülerzahlen droht ein unpersönlicher Massenbetrieb, den einzelnen Schüler in der Schulgemeinschaft, ja sogar

in der Klasse zu isolieren. Wo in der Sekundarstufe II die alten Klassenverbände zugunsten der Jahrgangsstufen aufgelöst werden müssen, beklagen schon nach kurzer Zeit die Schüler den Verlust der Klassengemeinschaft und die Geborgenheit in einer kleinen Gruppe. Die größte Gefahr liegt jedoch wohl darin, daß infolge der neuen Konzeption des Unterrichts der Lehrer die bewußte erzieherische Einwirkung zugunsten einer sachlich-sachgemäßen Organisation des Unterrichts zurückstellen muß, daß der Lehrer zum neutralen Studienleiter wird und daß aus sachbezogener Planung und außerschulischen Anforderungen ein Klima innerer Distanz erwächst. Dem müssen alle Beteiligten auf den verschiedensten Ebenen mit Phantasie und Kraft begegnen.

Wenn wir allen pessimistischen Erwartungen zum Trotz heute die Wiederbelebung eines Ehemaligen-Kreises anregen, fühlen wir uns durch zahlreiche Gespräche mit „Altschülern“, durch die Existenz des Pfingsttreffens, durch die unerwartet starke Resonanz anläßlich des großen Schulfestes im Jahre 1971 sowie durch die regelmäßigen Zusammenkünfte der Jubiläumsjahrgänge zu unserem Vorschlag ermutigt. Unsere Schule bietet jetzt auch räumlich die Möglichkeiten für Begegnung, Spiel und Fest. Daß darin die Ehemaligen miteinbezogen werden, ist unser Wunsch aus Anlaß der Einweihung des neuen Schulgebäudes.

Der Zusammenschluß der Ehemaligen sollte seine Kräfte nicht durch alljährlich wiederkehrende, organisationsaufwendige Veranstaltungen verzehren; ein größerer zeitlicher Abstand zwischen den großen Zusammenkünften bewahrt sicherlich vor zu raschen Verschleißerscheinungen. Der Kontakt der Ehemaligen zur Schule und die Verbindung der Ehemaligen untereinander läßt

sich organisatorisch durch eine Anschriftenkartei und inhaltlich durch einen etwa jährlich erscheinenden Rundbrief aufrechterhalten.

Im Rahmen des Einweihungsfestes wird eingeladen werden zu einer „Gründungsversammlung“. Alle, die nicht an dieser Veranstaltung teilneh-

men können, aber dem Unternehmen wohlwollend gegenüberstehen, werden gebeten, der Schule folgende Angaben zu machen:

Name / Geburtsname, Vorname,

Schulabgang 19... aus Klasse ...

Anschrift

Jürgen Nolte

Sagredo: Galilei, du sollst dich beruhigen
Galilei: Sagredo, du sollst dich aufregen!
Brecht: Leben des Galilei, 3. Bild

Springende Punkte und Fragezeichen

zum Thema Schule im allgemeinen



Schulen fallen nicht vom Himmel. Menschen haben sie gemacht, und Menschen können sie verändern. Andere Zeiten hatten andere Schulen, andere Länder haben andere Schulen. Die Gründe, warum unsere Schulen so sind, wie sie sind, lassen sich erfragen. Sie können einem einleuchten oder nicht einleuchten.

An diese einfachen Tatbestände möchte ich erinnern. Vor das Antwortgeben, das in der Schule eifrigst trainiert wird, haben die Götter das Fragenstellen gesetzt, das in der Schule weniger eifrig trainiert wird. Der Punkt ist beliebter als das Fragezeichen. Wer etwas in Frage stellt, von dem wird vermutet, daß er unzufrieden ist und sich die Dinge anders und besser wünscht. Das mag sein. Es ist dennoch voreilig, sich schnell eine überzeugende Antwort zurechtzulegen, noch bevor man die Frage gehört hat. Mißtrauen ist gut, Hinhören ist besser. Und auf dem berühmten Boden des Grundgesetzes und auf ähnlichen Böden zu stehen oder darauf festzukleben, ist immer noch zweierlei. Gerade für Festzeitschriften, die ja im allgemeinen das Ausrufezeichen mehr lieben als das Fragezeichen — bestenfalls noch den Gedankenstrich — muß an einen anderen Aspekt des Fragens erinnert werden: Die Ant-

wort auf Fragen kann auch „ja“ lauten. Sie kann heißen: Das muß so sein, das ist richtig und notwendig, das sehe ich ein. Und dafür setze ich mich ein. Das Fragen dient auch dem Selbstverständnis und fördert die Bereitschaft zum Engagement. Auf der Basis müder Resignation und hinterhältig-braver Duldung („Man braucht ja schließlich die Mittlere Reife/das Abitur!“ „Das steht in den Richtlinien!“ „Ich tue nur meine Pflicht!“) können weder die Schule im allgemeinen noch eine einzelne Schule sinnvoll existieren. Sie muß von der Gesellschaft und von den unmittelbar Beteiligten — Schüler, Lehrer, Eltern und Schulträger — bejaht und verantwortet werden. Was gut und richtig ist, dafür muß jeder einstehen, was nicht gut und falsch ist, muß geändert werden.

Das ist ein Ideal. Ideale erreicht man nicht, man strebt sie an. Dafür fehlt aber, und das ist der eigentliche springende Punkt, die wichtigste Voraussetzung — das Fragen. Warum ist das so? Ist das richtig so? Läßt sich das besser machen? Wie gesagt: Um des besseren Selbstverständnisses willen und um eine Sache bejahen zu können, ein Fach, eine Methode, einen Schultyp, einen Beruf, ein System, ein Land.

Als Kostprobe ein paar Fragen zur Auswahl, springende Punkte. Sie sind allgemein gemeint und beziehen sich nicht auf einen bestimmten Schultyp, geschweige denn auf eine bestimmte Schule. Daß eine von der anderen abhängt und alle von der Gesellschaft insgesamt, bleibt der Einfachheit halber weitgehend unberücksichtigt. Es sind keine rhetorischen Fragen, die Antwort ist offen, auch keine typischen Unterrichtsfragen, bei denen wenigstens ein Schlauer die richtige Antwort ganz sicher weiß.

Machen Sie mit, überlegen Sie ein wenig, Denken gehört zu den größten Vergnügungen der

menschlichen Rasse (hat einmal jemand gesagt). Helfen Sie der Schule. So kurios es klingt: Sie hat den größten Nachholbedarf in ihrem ureigenen Bereich: im Bereich des Denkens.

Allgemeinbildung und Spezialisierung

Soll die Schule Allgemeinbildung für alle vermitteln, und was gehört dazu? In welchem Umfang und von welchem Alter ab sollte es die Möglichkeit geben, auszuwählen, sich zu spezialisieren oder berufliches Spezialwissen zu erwerben? Werden die Schüler ausreichend auf die Arbeitswelt und auf die Berufswahl vorbereitet? Ist die weitgehende Trennung von Berufsbildung und Allgemeinbildung nach dem 10. Schuljahr in Gymnasium und Berufsschule richtig? Man kann nicht mehr davon ausgehen, daß Oberschüler von Haus aus in vermögenden und gesicherten Verhältnissen leben. Bleiben Gymnasiasten mit 17, 18, 19, 20 Jahren nicht zu lange unselbständig und ohne Zielvorstellungen und Perspektiven hinsichtlich ihrer beruflichen und sonstigen Existenz? Aber auch umgekehrt: Muß die Schule nicht in erster Linie die Persönlichkeitsbildung und die künftige Rolle ihrer Schüler als Staatsbürger im Auge haben?

Fächerkanon

Die Schule bietet einen Kanon von Fächern an. Bestimmte Wissensgebiete und Universitätsfächer sind in der Schule vertreten, andere ebenfalls sehr wichtige Wissensbereiche und Universitätsfächer fehlen vollkommen. Sollen neue Fächer oder Stoffbereiche in das Schulangebot aufgenommen werden? Sind die von der Universität übernommenen Fächergrenzen in der Schule sinnvoll? Welchen Stundenanteil darf ein Fach beanspruchen? Läßt sich das gegenüber anderen denkbaren Lerninhalten rechtfertigen?

Was sollte Pflicht sein, was kann man eventuell zur Wahl stellen?

Lernziele und -methoden

Die globale Frage nach den Fächern setzt sich innerhalb der Fächer fort. Wann soll was wie und warum unterrichtet werden? Soll man das allgemein festlegen, und wer soll das tun und nach welchen Maßstäben? Kann der Unterricht mehr als bisher persönliche Voraussetzungen, Fähigkeiten und Neigungen berücksichtigen? Muß der Unterricht mehr den Erfahrungshorizont der Schüler und die Praxis berücksichtigen und sich nach außen hin öffnen? Kann und soll man das individuelle und selbsttätige Lernen stärker fördern? Läßt es sich vermeiden, daß die Eltern ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen müssen? Müssen sie das tatsächlich? Setzt die Art, wie man heute Schulen baut und ausstattet, dem Unterricht nicht zu enge Grenzen? Beachtet und fördert die Schule zu einseitig begrenzte intellektuelle Qualitäten, zu wenig den ganzen Menschen?

Erziehung

Stehen Wissensvermittlung und Erziehung in einem sinnvollen Verhältnis? Gibt es allgemeine Erziehungsziele für die Schule? Welche Charaktereigenschaften oder Verhaltensweisen begünstigt und fördert die Schule? Sind die den Schülern abverlangten Verhaltensweisen richtig oder falsch, zu anspruchsvoll oder zu wenig anspruchsvoll? Ist das Verhältnis Lehrer — Schüler zu sehr oder zu wenig von Autorität geprägt? Kann und soll die Schule einen Beitrag zur Veränderung der Gesellschaft leisten? In welcher Form und in welchem Umfang braucht und findet der Schüler Schul-, Klassen- oder Gruppen-gemeinschaft und persönlichen Kontakt? Erstik-

ken Wanderfahrten, Theaterspielen, Musizieren und ähnliche Aktivitäten, die Höhepunkte darstellen und gefühlsmäßige Bindungen an die Schule schaffen, im Wissenspauk- und Abfragealltag? Kann der Unterricht bei älteren Schülern stärker Angebotscharakter haben, oder sind Eltern und Schüler damit überfordert?

Schulsystem

Früher war die Volksschule die Schule für die Unterschicht, die Realschule die Schule für die Mittelschicht und das Gymnasium die Schule der Oberschicht. Die Kinder aus den verschiedenen Schichten gingen in die entsprechenden Schulen und wurden auf wiederum entsprechende beruflich-gesellschaftliche Positionen vorbereitet. Welches Selbstverständnis und welchen Sinn haben die Schultypen Hauptschule, Realschule und Gymnasium heute? Reicht es aus, sie gewissermaßen als Leistungsgruppen A, B und C des Schulwesens zu betrachten? Ist es gesellschaftlich oder pädagogisch nötig, für Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Verhaltensweisen ein unterschiedliches Lernangebot zu schaffen und institutionell abzusichern? Welche Größe dürfen Schulen und Lerngruppen haben, um nicht zu einem nicht überschaubaren und unpersönlichen Massenbetrieb zu werden? Soll die Schule mehr von oben nach unten eingerichtet und bestimmt werden? Wie entgeht man dann der juristischen Überfremdung, Bürokratisierung und Praxisferne und sichert oder erhält den Entscheidungsfreiraum, die Initiative und das Verantwortungsbewußtsein der Schüler, Lehrer, Eltern und Schulträger? Oder soll die Schule mehr von unten nach oben eingerichtet und bestimmt werden? Wie sichert man dann die Einheitlichkeit, Chancengleichheit und Unabhängigkeit im Schulwesen? Läßt sich

das Verhältnis von Schule und Universität intensivieren und sinnvoller gestalten? Schaffen überbürokratisierte Leerlaufinstitutionen eine Scheinbeteiligung der Schüler und Eltern an der Schule? Kann und soll die Schule über ihren Fächerunterricht hinaus die Eltern in ihrem Erziehungsauftrag entlasten? Sollte sie, etwa in Form der Ganztagschule, Einrichtungen und Möglichkeiten zur Unterhaltung und Beschäftigung anbieten?

Noten und Numerus clausus

Haben Schulnoten heute einen zu hohen Stellenwert? Steht der Schaden, den der fortgesetzte Ausleseprozeß in der Schule anrichtet, in einem sinnvollen Verhältnis zu seinem Nutzen? Ist die Schule nicht überfordert, wenn man gewichtige Entscheidungen allein von ihren Noten abhängig macht? Sollte die Mittlere Reife nicht auch auf dem Gymnasium stärker als Einschnitt entwickelt werden?

Daß das Problem des Zugangs zu Lehrstellen, Fachschulen und Hochschulen derzeit unzulänglich gelöst ist, ist keine Frage. Die zunehmende Verwirklichung der Chancengleichheit verschärft den Ausleseprozeß und verstärkt den Leistungsdruck. Läßt sich dieser Konflikt mildern? Kann man die Lehre und die Berufsschule so einrichten, daß auf diesem Wege — in allen Berufsbereichen — ein Hochschulstudium genauso schwer und genauso leicht zu erreichen ist wie auf dem Gymnasium? Würden dann nicht mehr Schüler nach der 10. Klasse den sicheren Weg über den Beruf gehen und nicht gedankenlos in eine gymnasiale Oberstufe hineinstolpern, die für sie eine Sackgasse sein kann? Wie kann man bei der Berufswahl den gesellschaftlichen Bedarf und das individuelle Recht auf freie Wahl des Berufs in Einklang bringen?

Die Fragereihen lassen sich erweitern und fortsetzen. Fragen zu stellen ist eine Sache, Antworten zu finden ist eine andere, eine schwierige Sache. Dazu reicht guter Wille keineswegs aus. Und um aus richtigen Antworten die richtigen Konsequenzen zu ziehen, ist wiederum noch einiges mehr erforderlich. Hier geht es zunächst und nur um die Bewußtseinsbildung.

Der fortgesetzte Prozeß des Fragens und Erklärens lohnt sich aber. Wer den Anfang vergessen hat und nicht mehr weiß, warum er sich lohnt, und heimlich seufzt: „Muß man denn nun alles in Frage stellen?“, dem soll noch einmal das Lob des Fragezeichens gesungen werden. Sollten wir als freie Bürger eines freien Landes, die ihre Angelegenheiten selbst bestimmen, nicht eine Schule zustande bekommen, die von allen Bürgern oder sagen wir bescheidenerweise: von der Mehrzahl der Bürger, bejaht wird? Sollten wir nicht beispielsweise eine Schule zustande bekommen, von der alle Schüler, sagen wir unbescheidenerweise: mehr Schüler, sagen: Die Schule ist gut so, sie darf nicht anders sein, ich fühle mich für sie und für alles, was in ihr geschieht, verantwortlich. Die Chance sollte einige unbequeme Zweifel an sich selbst und etwas Unsicherheit wert sein.

Das Fragezeichen ist noch höher zu preisen. Es hilft uns, zum Beispiel, mit folgender Überlegung zurechtzukommen: Vordergründig geht es in der Schule um Fächer und Unterrichtsstoff. Könnte es sich möglicherweise als eigentlicher Kern der Geschichte erweisen, Anpassung einzuschleifen, Menschen über viele Jahre hinweg mit der festen Gewohnheit auszustatten, mitzumachen ohne zu fragen, zu tun, was ein anderer will und was man selbst eigentlich nicht will? Wer das tut, was er will und einsieht, und das läßt, was er nicht will und nicht einsieht, ist ein unbequemer Mensch und für viele Zwecke nicht so gut verwendbar. Aber könnte nicht das eigentliche Übel in den Zwecken stecken?

Eine Schlußbemerkung, die in einer Festzeitschrift vielleicht einmal gestattet ist:

Zum großen Lob des Fragezeichens ein kleines Lob dem Land, das jedem freistellt, es zu setzen, wann und wo er will (???), historisch und weltweit keine Selbstverständlichkeit. Und ist eine Schule, die ihre Jubiläumsschrift damit schmückt, unter den Schulen des Landes eine Selbstverständlichkeit?

Gerd Hanke

Folgende Firmen haben durch eine Geldspende
mit dazu beigetragen, daß diese Festzeitschrift
gedruckt werden konnte:

Firma Sierig, Minden
Firma Zimmer & Hälbig, Bielefeld
Firma Brandt, Schamerloh
Firma Lanco, Göttingen
Firma Schumacher, Uchte
Firma Claus, Lahde
Firma Niemann, Friedewalde
Firma Lutze, Minden
Firma Ferdinand Meier, Minden
Firma T + N, Bielefeld
Firma Röwekamp, Herford
Firma Rohde, Bielefeld
Firma Damm & Johanning, Bielefeld
Firma Fabisch, Bielefeld
Firma Müther, Minden
Firma Zunker & Reimer, Porta Westfalica
Firma Altvater & Rathert, Minden
Firma Exner, Minden
Firma Hölzke, Minden
Firma Kley, Bielefeld
Firma Räker, Rahden
Firma Hunger, Minden
Firma Schlegel, Lage-Lippe
Firma Ruhe, Friedewalde
Firma Hucke, Eickhorst
Firma J.C.C. Bruns, Minden
Firma Beth, Minden

