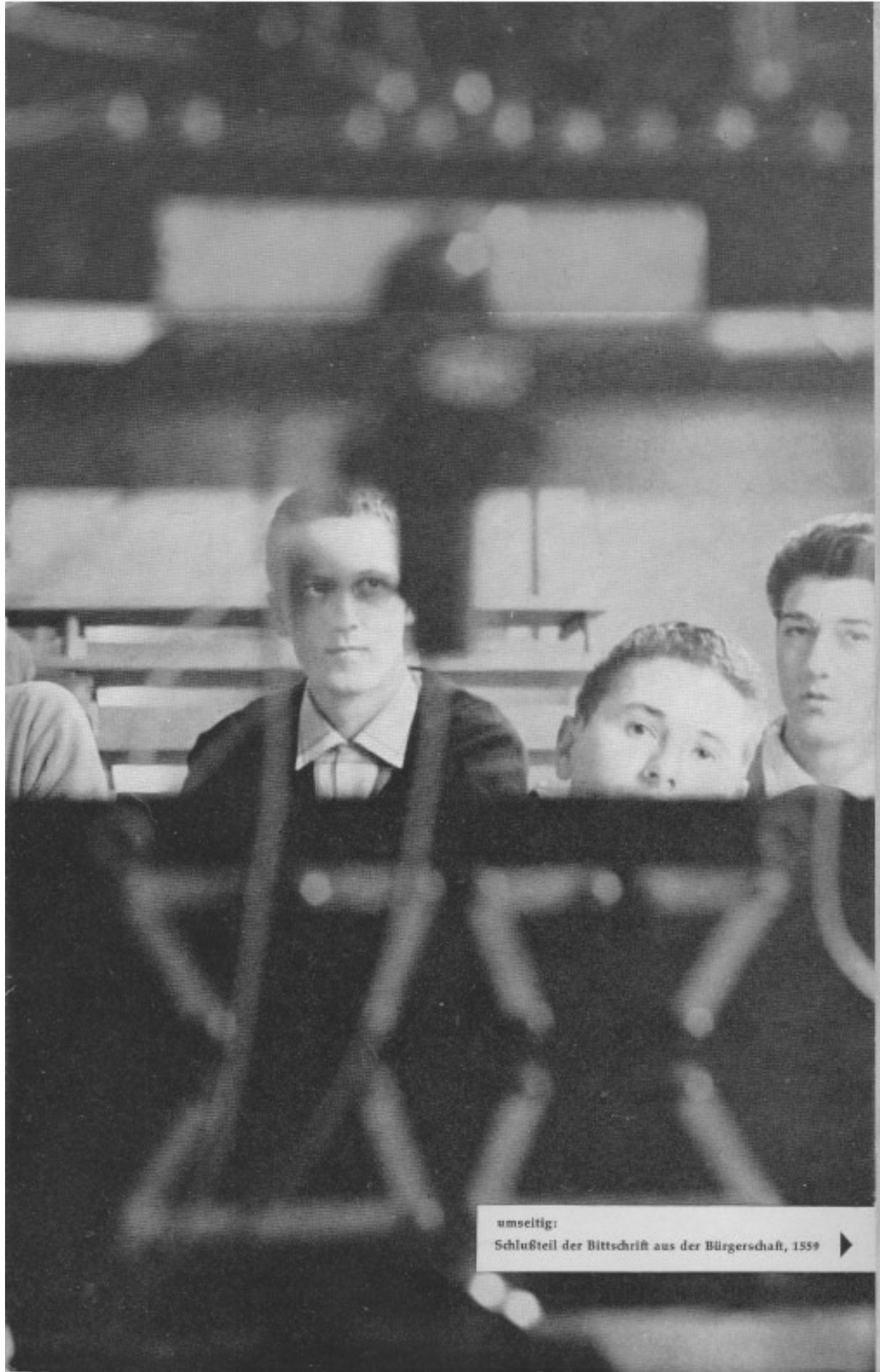


Humanistische Schule

GYMNASIUM DUISBURGENSE · LANDFERMANN-GYMNASIUM 400 JAHRE





umseitig:

Schlußteil der Bittschrift aus der Bürgerschaft, 1559



... (Denn ist die gar künstliche, weise und untertänige Bitte und das Angedenken von den Bürgern.
Denn Achtere, Dessen Weisheit wollen betenden, daß der Herr diese Stadt noch lebt, also alle mög-
lichen ertzen Heil. Mit, Förderung, Vorbehalt, Rat und Tadel wunden, dem, wo sich steht, diese
Stadt und wir)

Wegen seiner Lässigkeit und Nachlässigkeit haben

und unsere Jugend mit geringem Kosten

in Gottes Furcht und guten Klümmen erziehen

wenden mögen, und diesen Gekümmen, der

sich in glücklicher Weise erziehen, sich ganz

Verständung, Hilfe und Beistand begreifen.

Dies schickte mir in aller Gebrauchsart

Denn und Wille gegen Ihre Adhärenz.

Dessen Weisheit bei Tag und bei Nacht.

Wegen aufkriechst und marung, gefahren,
und unser Jugend, auf die vorzüglichste Kost
in Gottes Furcht und guter Klümmen erzogen
wird worden, und Dessen gelobten, der
sich aller billigkeit vorbehält, dem mit guter
Verständung Hilfe und Beistand begreifen,
Desshalb steh uns in aller gebrauchlicher
Dienst und Willen gegen unsere Partei
Auf. Weisheit. 30 tag und nacht zühnen
sich. Das!

Ich, Jan Tilsen der Älteste, bitte mich
Dessen Herren auf das allerdienlichste,
weil meine Herren wollen diese Sache
betreiben, Gott, unser gelübter Herr,
sich zu und unsere Kinder dadurch
halten und tören, damit Derselbe
wider mag erhalten und in allen Taten
und Gebrechen gekümmert werden. Ver-
stehen wir uns der Herr! Amen!

Ich Jan Tilsen der Älteste, bitte mich
durch die Gnade der Gnade der Gnade
gesandter Herr, sal uns und unsere Kinder der durch haben
und tören der Dinsberg wider erhalten magh werden zu
sich werden und gebrechen gebayert, gung auf derher eine

Kopie der Handschrift aus der Bürgerschaft
zur Errichtung des Gymnasiums in Danzig, 1597
(Original in Städtischen Danzig)
A 137, 210-211

UB Staatl. Landfermann- Gymnasium, Duisburg	
Zugangs-Nr.	Karte-Nr.

400 Jahre Gymnasium Duisburgense · Landfermann-Gymnasium

vor 1280 — 1559	Schola Duisburgensis
1559 — 1563	Novum linguarum et philosophiae Gymnasium
1563 — 1634	Lateinschule
1634 — 1821	Gymnasium Duisburg
1821 — 1885	Stiftisches Gymnasium
1885 — 1918	Königliches Gymnasium
1918 — 1925	Staatliches Gymnasium
1925 — 1945	Staatliches Landfermann-Gymnasium
seit 1945	Staatliches altsprachliches Landfermann-Gymnasium

Worte Landfermanns zur humanistischen Schule

„Es gibt auch eine unmittelbare Einübung zu der speziellsten Lebens-
thätigkeit des Einzelnen. Solche Einübung ist unerläßlich und hoch-
löblich, wenn sie an eine freye allgemeine Bildung zu rechter Zeit
sich anschließt, aber unheilvoll und verderblich, wenn sie dieselbe
überspringen, oder gar an deren Stelle sich setzen und die allgemeine
Entwicklung des Geistes und Gemüthes als überflüssig verdrängen
will. Aegerger als die schmäzlichste Verstümmelung des Leibes ist
dieser Frevel an dem heiligen Recht der Jugend auf allgemeine
Entwicklung; denn sie verstümmelt, sie erstickt die Seele. Doch
Duisburgs wackere Bürger wissen wohl, daß die Schule solche Ein-
übung nicht geben kann, welche nur die Routine des späteren Lebens
mit Erfolg gewährt; sie wissen, daß die Schule, auch wenn sie
könnte, sie nicht geben dürfte, ohne sich hart an der ihr anvertrauten
Jugend zu versündigen. Wir wünschen unsere Zöglinge alle geschickt
und anstellig zu jeder ehrenwerten Thätigkeit zu entlassen, wir
hoffen, der Erfolg wird unser Streben nicht fruchtlos lassen; aber
zu jener übereilenden Verpfuschung der Jugend wird diese Anstalt,
auch das hoffen wir, nie sich erniedrigen.“

Aus einer Schulrede von 1835

Inhalt

- Seite 3 Gerhard Fries
Das altsprachliche Gymnasium in unserer Zeit
- Seite 9 Herbert Zimmermann
Zum Jubiläum des Landfermann-Gymnasiums
- Seite 12 Rolf Kirmse
Aus der Geschichte der fast 700jährigen
Duisburger Schule
- Seite 45 Heinrich Abts
Was jeder Schule zu tun bleibt /
Zur Problematik der höheren Schule
- Seite 49 Wilhelm Selkes
Naturwissenschaft und Menschenbildung
- Seite 53 Egon Strauss
Mathematik am altsprachlichen Gymnasium
- Seite 58 Hans Peter Hoffmann
Raum, Form, Farbe
- Seite 62 Walter Feldberg
Musische Erziehung am Gymnasium
- Seite 64 Ulrich Coura
Das Schulspiel am Landfermann-Gymnasium
- Seite 68 Michael Leventon
Aus einem Abituraufsatz
- Seite 70 Fritz Stöppler
Leibeserziehung – heute
- Seite 73 Heinrich Abts
Politische Bildung auf der höheren Schule
- Seite 77 Franz Johne
Überforderung der heutigen Schüler?
- Seite 80 Fritz Klönne
Der Landfermann-Bund
- Seite 82 Fritz Gause
Das Königsberger Friedrichskollegium
- Seite 89 Hans Peter Hoffmann
Das Mahnmal des Landfermann-Gymnasiums



Das altsprachliche Gymnasium in unserer Zeit

DAS JUBILÄUM UNSERER SCHULE fordert nicht nur zum Rückblick auf, sondern lenkt den Blick auf die Zukunft und stellt uns vor die Frage: Wozu schicken wir unsere Kinder noch auf das altsprachliche Gymnasium? Ist es überhaupt noch zeitgemäß?

Die Gegenwart ist gekennzeichnet durch die Technik, ohne die unser Leben gar nicht mehr möglich ist. Ihr muß daher unsere ganze Aufmerksamkeit und Förderung gelten. Ja, wir sind sogar bestrebt, immer mehr Lebensbereiche der technischen Bearbeitung zuzuführen. Eine immer größere Spezialisierung ist die Folge, und die Gefahr wächst, daß die technische Leistung Ziel auch unseres Denkens wird, anstatt Mittel zu bleiben. Je mehr nun der Nachwuchs in die technischen Berufe drängt, um so mehr muß die Forderung ausgesprochen werden, daß die Arbeit an der Technik geadelt werde durch die Frage nach dem Menschen. Für sie aber muß das Verständnis schon vor Beginn der Spezialausbildung geweckt sein.

Wo lernen also unsere Kinder, den Menschen in das Zentrum ihres Denkens zu stellen und nicht die Maschine? Sie lernen es auf der Schule, deren Hauptaufgabe ja darin besteht, das Verständnis zu wecken für das Verhältnis von Person und Sache zueinander. Hier wird der junge Mensch den verschiedenen Lebensbereichen in beispielhaften Ausschnitten gegenübergestellt, um an ihnen sich selbst, seine Stellung zur Welt und seine Aufgaben kennenzulernen: Dem sprachlichen Bereich als mitmenschlicher Verständigung; dem geschichtlichen als Klärung der eigenen Vergangenheit; dem naturwissenschaftlichen zur Einführung in den gesetzlichen Aufbau der Welt und in ihre technische Bewältigung; hinzu tritt der körperliche Bereich, weil ohne körperliche „Ordnung“ der Mensch keine ihm gestellte Aufgabe erfüllen kann; schließlich der musische Bereich.

Dieses Bildungsziel zu erreichen, ist in besonderem Maße von seinen Voraussetzungen her das altsprachliche Gymnasium geeignet. Denn die Kenntnis des Menschen, d. h. die Selbsterkenntnis erfolgt über das Kennenlernen der eigenen Kultur, und die charakteristischen Merkmale, die die antik-abendländische Kultur von anderen unterscheiden, sind Leistungen der Griechen und Römer: Die zentrale Stellung des Menschen in der Welt, das Leben als eine Aufgabe im Zusammensein mit den anderen Menschen und die Ordnung der Welt in Recht und Staat. Die beiden Fächer, Griechisch und Latein, sind auf dem altsprachlichen Gymnasium charakteristische Fächer. Aber nicht, weil sie bei der Versetzung ins Gewicht fallen, sondern weil die obengenannten Merkmale und Gesichtspunkte als Leitlinie alle Fächer der Schule durchziehen und so den inneren Zusammenhang der gesamten Schularbeit schaffen: Die Idee von der Geordnetheit der Welt, in ihr der Mensch in seiner ganzen Wirkungsbreite, mit denkendem Verhalten zu der Welt und mit verantwortlicher Tätigkeit für sie, d. h. für seine Mitmenschen.

Daß die Griechen und Römer die Grundlagen des Abendlandes geschaffen haben, wird niemand leugnen. Nicht so allgemein bekannt ist die Tatsache, daß nur im Abendland diese Fundamentsteine der Antike immer wieder das Objekt erneuter Untersuchung gewesen sind, um ein neues Gebäude darauf zu bauen, und daß daraus dann jeweils die großen nationalen Leistungen der europäischen Völker erwachsen sind. Darum ist nur das Abendland die „Kultur der Renaissancen“. Das Zurückgehen zu den Ursprüngen ist die dem Abendland gemäße Form des Bildungsvorganges.

Aus dieser Tatsache ergeben sich gerade für die neueren Sprachen gute Möglichkeiten. Unsere auf der höheren Schule gelehrtene neueren Sprachen bestehen aus der Grundlegung in der lateinischen Sprache und Kultur und aus der eigenständigen Weiter- und Ausgestaltung bis zur Gegenwart. Je mehr die Schüler in antike Sprache und Kultur eingedrungen sind, um so besser können sie am neusprachlichen Stoff das Eigenständige vom Übernommenen abheben und überhaupt erst zu seiner vollen Würdigung vordringen.

Die Einwirkung der Antike, vor allem der griechischen, und die Auseinandersetzung mit ihr geschah ohne Unterbrechung zwei Jahrtausende hindurch und geschieht heute noch auf einer Fülle von Gebieten. Darum ist der Bildungsvorgang immer ein Zusammensehen von Gestern und Heute, da Kenntnis und Erfahrung nur aus dem Erleben wachsen können, das hinter uns liegt. Ohne diese Erfahrungen kann der Mensch seine Gegenwart nicht verstehen und aus ihr die Zukunft nicht gewinnen. Die Frage mag sein, wie weit der Blick zurückreichen muß, um die Gegenwart zu fördern. Jedenfalls so weit, daß die Ursprünge der Ideen gefaßt werden, die die Gegenwart noch heute entscheidend gestalten. Das ist für uns die griechisch-römische Antike, und der Strom der Ideen von der Antike in die Gegenwart hinein ist so breit, daß wir von einer Einheit der Kultur sprechen können. Zwischen Homer und Goethe liegen nicht zwei Kulturen, die in Kontinuität zueinander stünden, sondern eine, die immer neue Ausprägungen ihrer Grundlage gestaltet hat. Darum ist auch die Länge des Zeitablaufes kein Argument gegen diese Einheit. Seien wir vielmehr stolz auf die Vielfältigkeit der Triebe aus gleicher Wurzel, eine Tatsache, die die Kulturen des Orients nicht kennen.

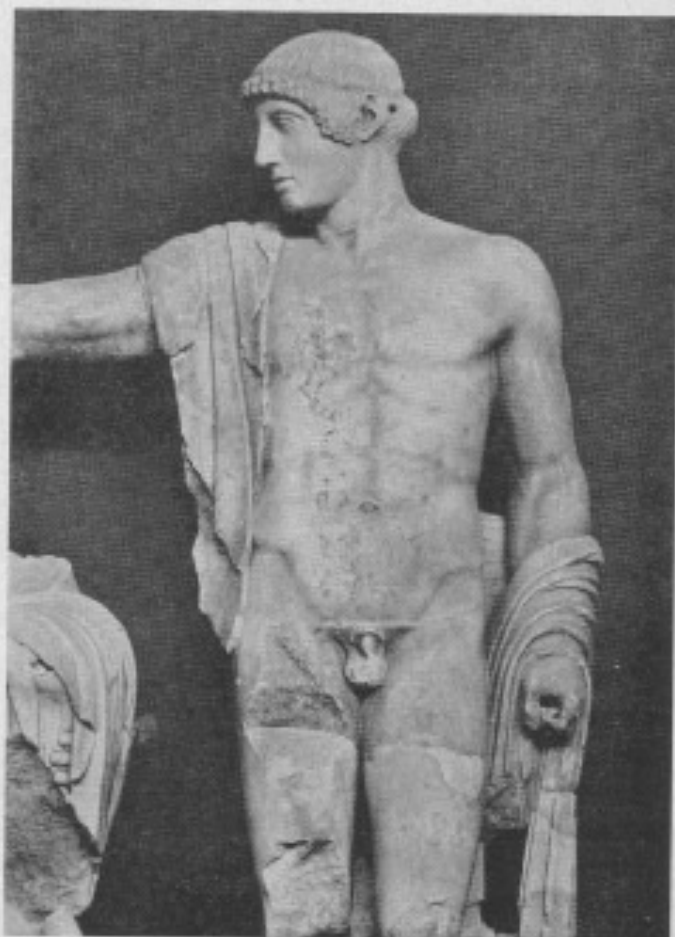
In dieser Weise Antike und Abendland als Einheit zu sehen, ist echte geschichtliche Sicht. Es gibt aber noch eine zweite Art der Beziehung nach rückwärts, nämlich einfach in der Vergangenheit zu suchen, wo ebenfalls der Bildungsvorgang auf der Antike aufgebaut wurde. Die Zeitabschnitte, in denen das geschah, hat man als Perioden des Humanismus bezeichnet und so nennt man auch noch heute die ganze auf die Antike bezogene Bildungsarbeit Humanismus. Darum haftet dem Begriff noch immer das Rückwärtsgerichtete an, als ob er eine Abkehr von der Gegenwart bedeute. Das Wort, in seiner heutigen Form eine Bildung aus dem 18. Jahrhundert, stammt von dem lateinischen Wort *humanus* und hat durch eine Umbildung in der italienischen Renaissance seine Bedeutung gewonnen. Man bezeichnete damals mit dem Wort „*Humaniora*“ das Studium der Dinge, die nicht zur Bewältigung der täglichen Notwendigkeiten gehörten, sondern darüber lagen, also „menschlicher“ waren. Im Laufe der Zeit ist das Wort Humanismus durch viele neue Inhalte so schillernd geworden, daß man es am besten ganz aus dem Gespräch läßt. Wenn es in Verbindung mit einem Thema der Schule genannt wird, bezeichnet es sinnvollerweise eine Bildungsidee und keine Weltanschauung, auch ist nicht

als geheimes Ziel ein Religionsersatz angestrebt. Es kennzeichnet die Bildungsidee, die auf dem Bildungsgut der Antike aufbaut, in der Überzeugung, dort grundsätzlich dem Menschen auf die Spur zu kommen, ohne Beimischung von Sichtweisen, um mit der Erkenntnis aus dem Blick nach rückwärts zur Tat zu gelangen mit dem Blick nach vorwärts.

Auch der Name Humboldt hat heute nur mehr historische Bedeutung und kennzeichnet die Grundlage des heutigen altsprachlichen Gymnasiums nicht mehr. Der Charakter des absoluten Maßstabes, den er den Griechen beigelegt hatte, ist von der historischen Wissenschaft des 19. Jahrhunderts widerlegt worden. Die Griechen waren nicht die ersten Kulturschöpfer, und es gibt zwischen den großen Kulturen keine Gradunterschiede. Auch haben die Griechen aus dem Orient und Ägypten ohne zu zögern übernommen und gelernt, wo es ihnen gut schien. Aber der Punkt, der uns hier angeht, und der uns von der falschen zur echten geschichtlichen Sehweise zurückführt, nämlich das Menschenverständnis der Antike, das der Kristallisationspunkt des ganzen Abendlandes geworden ist, dies Menschenverständnis ist einzig und allein griechische Leistung. Darum sind die Griechen für uns, im Hinblick auf unser heutiges Bild der freien Persönlichkeit, auf das wir mit Recht stolz sind, der absolute Anfang.

Dieses neue Verständnis des Menschen äußert sich im Verhältnis zur Welt. Der Mensch steht ihr als Subjekt gegenüber und fragt nach der Beschaffenheit alles Seienden im einzelnen, nach seiner Zusammenordnung und Herkunft. Er fragt schließlich nach seiner eigenen Stellung in der Welt und nach dem Ziel und Zweck des Ganzen. Dieses Fragen nennen wir das wissenschaftliche Verhalten zur Welt, dem es einfach um die Wahrheit geht. Wahrheit aber ist die eine große Zusammenordnung, die die ganze Welt unter ein Gesetz stellt, die Idee vom göttlichen Ordnungscharakter der Welt. Dieser innerste Beweggrund der Wissenschaft, Gewißheit von dem zu erlangen, was man als Idee schon in sich trägt, ist urgriechisches Anliegen. Aber nur diese griechische Wissenschaft hat zu den Erkenntnissen der heutigen Zeit und ihren technischen Folgerungen geführt. Sie vollzieht sich mit Hilfe des begrifflichen Denkens, das ebenfalls erst von den Griechen entwickelt worden ist. Ihre Tochter gleichsam ist die Technik, als Umsetzung der Wissenschaft in Arbeitsleistung zur Gestaltung der Welt nach einem Ord-

Apollon vom Zeustempel in Olympia, um 460 v. Chr.



Πᾶσα ἐπιστήμη χωριζομένη ἀρετῆς
πανουργία, οὐ σοφία.

Platon, Menexenos 24 e

Jede Erkenntnis, die in Widerspruch steht zum
sittlichen Handeln, ist schlaue Spiegelfechtere
keine Weisheit.

nungsprinzip. Die entscheidenden Gesichtspunkte, die das Abendland von Anfang an kennzeichnen gegenüber anderen Kulturen, und die mit der Ausbreitung des abendländischen Einflusses ihren Weg über die ganze Welt genommen haben, sind demnach griechischen Ursprungs: Das Menschenbild, die Wissenschaft, das Denken, die Technik, der Staat. Darum hat das altsprachliche Gymnasium auch heute nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, bei den Griechen anzusetzen. Es ist keine Fachschule für Juristen und Altphilologen, sondern die Schule, in deren Arbeit der Mensch in der größten Breite seines Vermögens und auch des Versagens sichtbar wird. Auf den von der Antike formulierten Bereichen menschlicher Lebensäußerung aufbauend, werden erst die in moderner Zeit neu entdeckten Bereiche in ihrem Gewicht im Verhältnis zum vollen Menschsein verständlich: Das Unterbewußte, das Dämonische, das Triebhafte; Bereiche, die, allein betrachtet, zu einem verzerrten Menschenbild führen müssen. Wir neigen heute zweifellos zu ihrer Überbewertung, weil wir daraus eine Minderung der Verantwortlichkeit für unser Tun erhoffen, und wir haben dringend nötig, den Verstand als verantwortliches Regulativ unseres Handelns wieder in seine Pflichten einzusetzen.

Für das altsprachliche Gymnasium sind nach diesen Überlegungen folgende Themen entscheidend für die Bildungsarbeit:

STAAT: Wie eine gute Demokratie aussieht und welche Gefahren ihr drohen.

POLITIK: Was jeder Mensch tun muß, um den Staat zu erhalten, ohne sich selbst zu verlieren.

PHILOSOPHIE: Wo der Grund und das Ziel der Welt liegt und welche Stellung der Mensch in ihr hat.

LITERATUR UND KUNST: Welchen Sinn eine dichterische und künstlerische Aussage hat und welchen Wert sie für den Einzelmenschen gewinnen kann.

Diese Probleme sind nicht ein für alle Mal lösbar; daher gibt es auch keine Patentanweisung, sie zu lösen. Jede Zeit muß diese Fragen neu durchdenken, und dazu dienen die vorhandenen Lösungsversuche als Hilfsstellung, von den griechischen angefangen. Darum werden auch aus der großen Fülle der griechischen Schriftsteller diejenigen ausgewählt, die diese Fragen zu ihrem Leitthema machten und deren Antworten auf die Frage nach dem Menschen durch ihre Grundsätzlichkeit bis auf den heutigen Tag an Wirkung nichts eingebüßt haben:

HOMER läßt den Menschen aus ungestörtem Verhältnis zum Göttlichen in ursprünglicher Unmittelbarkeit handeln und ordnet die Fülle der Welt durch überlegene dichterische Komposition.

HERODOT gestaltet die Vielfältigkeit der Umwelteindrücke geographischen und geschichtlichen Charakters als erster unter einer einheitlichen Idee: Der gebildete Mensch (der Hellene) setzt sich schließlich gegen den ungebildeten (den Barbaren) durch, und wer die ihm gesetzten Schranken nicht sieht oder mißachtet, verfällt dem Untergang.

THUKYDIDES untersucht ein beispielhaftes Einzelereignis, den peloponnesischen Krieg, nach Anlaß und Ursache und entdeckt die sich immer gleichbleibende Natur des Menschen als Triebfeder allen Geschichtsfortganges.

DIE TRAGÖDIE macht die existentielle Gebundenheit alles Menschseins an die Entscheidungen der Gottheit dem Zuschauer am stellvertretenden Dramenhelden sichtbar; dabei sehen wir heute mehr den personalen Bereich der Gebundenheit, während die Griechen den Schicksalsbereich noch überordneten.

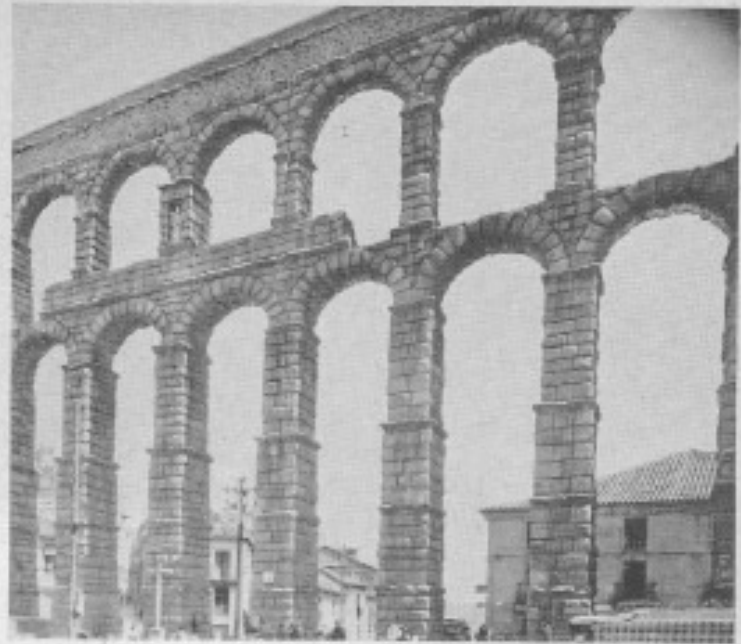
PLATON fordert das grundsätzliche Denken über sich selbst als Voraussetzung des Handelns und zeigt in Sokrates den Menschen, der bereit ist, für die aus dem Denken sich ergebende Konsequenz mit dem Leben einzustehen.

Dazu kommen die römischen Schriftsteller, die als erste den Weg nach Griechenland gegangen sind, um sich die gesamt-menschliche Grundlegung zu erwerben für ihre eigene Aufgabe: Cicero und Livius, Vergil und Horaz. Letztere zeigen außerdem sehr deutlich, daß eine große Leistung auch entstehen kann, ohne daß man bewußt anders sein will als die Vorgänger. Tacitus schließlich lehrt, daß der Verlust der Freiheit im Staat die niedrigen Regungen des Menschen fördert. Sein Ruf nach der Persönlichkeit in der Zeit des Niederganges eines Volkes hat gerade heute mehr denn je eine ganz starke bildende Kraft.

Diese Bildungsgüter wirksam zu machen, geschieht durch die Sprache. Wäre das Ziel der Arbeit nur eine Kenntnisvermittlung stofflicher Art, dann würde eine Übersetzung völlig aus-

Sic, Scipio, iustitiam cole et pietatem,
quae cum magna in parentibus et
propinquis, tum in patria maxima est.
Cicero, Somnium Scipionis 16

Also, Scipio, übe Gerechtigkeit und diene
in frommer Hingabe der Gemeinschaft!
So ziemt es sich gegenüber Eltern und
Verwandten und in hervorragender
Weise gegenüber dem Vaterlande.



reichende Dienste leisten. Das Entscheidende aber an einem Bildungsvorgang ist die geistige Auseinandersetzung, das Behaupten seiner selbst am gleichwertigen Gegenüber, das nur dem Besseren zu weichen bereit ist. Eine Übersetzung und gerade eine gute, ist schon das Ergebnis einer Auseinandersetzung. Dem Schüler soll aber nicht die Hälfte der Arbeit schon vorher abgenommen werden.

Beim Aneignungsvorgang brauchen wir auf die formalen Bildungswerte, wie Genauigkeit, Selbstkontrolle, Kenntnisbewährung nicht einzugehen; sie verstehen sich von selbst und gelten für jede ernste Arbeit, auf welchem Gebiet auch immer. Der Bildungsvorgang am griechischen Original geht so vor sich, daß der Lernende angeleitet wird, nach den menschlichen Voraussetzungen zu fragen, die eine Situation ergeben, und nach den Beweggründen für das Handeln der auftretenden Personen. Indem er sich in sie hineinzusetzen sucht, erwächst das Verständnis und die Bewertung. Der Kern des Unterrichts am altsprachlichen Gymnasium ist Sprachunterricht. Das heißt aber nicht „literarischer“ Unterricht, und es geht nicht um stilistische und ästhetische Werte, sondern um die in ihnen liegenden existentiellen, d. h. um solche, die in die Persönlichkeit des Lernenden eingreifen. Dies kann aber nur ein Subjekt, ein Mensch oder eine geistige Aussage in Wissenschaft oder Kunst. Nur in dieser Ebene gibt es ein Gespräch als Form gegenseitiger Beeinflussung. In der Schule geschieht es als Gespräch zwischen Literaturwerk und Schüler, wobei der Lehrer den Schüler unterstützt. Spranger sagt: „Jeder Unterricht, der nicht ausschließlich auf die Kenntnis von Naturphänomenen gerichtet ist, zielt eigentlich auf Menschenkenntnis in engster Verbindung mit ganz konkreter Selbsterkenntnis hin.“ Je mehr also ein Unterrichtsstoff in die Persönlichkeit eingreift, d. h. zur Selbsterkenntnis und danach Selbstgestaltung anleitet, desto bildender ist er, woraus sich dann auch eine Rangstufung der Unterrichtsstoffe ergibt.

Bei der Arbeit an den Bildungsgütern springt die Bildung nicht plötzlich heraus wie Athene aus dem Haupte des Zeus, sondern wächst langsam, d. h. der Schüler soll und wird sich bei einzelnen Themen angesprochen fühlen, ihnen zustimmen oder sie ablehnen, jedenfalls aber mit seiner ganzen Persönlichkeit Stellung nehmen. Hier wird klar, daß rezeptives Verhalten allein noch keinen Bildungswert enthält. Einige solcher Themen, beliebig herausgegriffen, sollen hier wenigstens formuliert werden: Die Verbindung zwischen Gegenwart und Antike ist nicht nur sehr eng, sondern die Probleme sind weitgehend die gleichen.

Trotz der heftigen Feindschaft gegen die Barbaren waren die Griechen in der Lage, im einzelnen Gegner den Menschen zu sehen und zu achten, eine Eigenschaft, die später bei den Römern zur Grundlage des Staates wurde.

Nie gaben bei den Griechen die Objekte oder die „Umstände“ den Ausschlag bei einer Situa-

tion, sondern immer nur der mit seiner ganzen Persönlichkeit in die Verantwortung eintretende Mensch.

Scheinbar im Widerspruch zu ihrem Bild des denkend und handelnd überlegenen Menschen haben die Griechen ihre fraglose Abhängigkeit von der Gottheit erkannt und als „tragische Schuld“ dichterisch gestaltet.

Im Laufe des Unterrichtes treten langsam die einzelnen Elemente in Verbindung zueinander, und der Lernende hat die Möglichkeit, aus ihnen Bildung zu gewinnen, d. h. er wird in zunehmendem Maße vom Denken und Urteilen, von den Wertmaßstäben und den Antrieben zum Handeln der zu ihm sprechenden antiken Autoren beeinflusst. Der Ausgangspunkt ist immer eine Beeinflussung, d. h. ein Lernen, das über die echte Aneignung zur Verwirklichung strebt. Die Bildung betrifft immer den ganzen Menschen und ist das auf Kenntnis aufbauende Einsteigen für das in geistiger Entscheidung als richtig Erkannte und das verantwortungsvolle Bejahen der Konsequenzen.

Zum Abschluß fragen wir nun noch einmal: Warum schicken wir also unsere Kinder noch auf das altsprachliche Gymnasium? Weil wir die Verbindung der Einzelkenntnisse durch eine Idee für wertvoller halten als ihre Anhäufung; weil wir die Ordnung der scheinbaren Fülle der Erscheinungen, Gedanken und Bestrebungen unter einen einheitlichen Gesichtspunkt für entscheidend halten, um in der Gegenwart den Kopf über dem Wasser zu halten.

Dieser Gesichtspunkt ist der geschichtliche, der Antike und Abendland in eins sieht und die grundlegenden Leistungen und Probleme der Gegenwart, Menschenbild, begriffliches Denken, Wissenschaft, Technik aus ihrer Herleitung verständlich macht. Wir schicken unsere Kinder darum gerade auf das altsprachliche Gymnasium, weil es die geistige Einheit von Antike und Abendland zur Grundlage seiner gesamten Arbeit macht und darum ganz besonders für das Zurechtfinden in der Gegenwart Hilfe leistet. Es gestattet grundsätzlich nach dem Menschen zu fragen und einen Bildungsbegriff aufzustellen, der nicht zu hoch geschraubt ist, aber auch auf der anderen Seite nicht nur die Begriffe „Ausbildung“ oder „Kenntnis“ im Blick hat. Wir glauben es wagen zu dürfen, ein „Leitbild“ aufzustellen. Es hat gerade in nicht allzu ferner Vergangenheit mehrere Leitbilder gegeben, die alle mit dem Anspruch auf absolute Geltung auftraten und die alle einseitig waren. Unsere Formulierung wird auch einseitig sein, weil sie nur den diesseitigen Bereich umfaßt und weil sie das christliche Menschenverständnis nicht einschließt, was im Zusammenhang dieses Themas unsere Kompetenz überschreiten würde. Aber wir sind der Überzeugung, daß aus der Kenntnis des Griechischen am ehesten eine Aussage über den Menschen gemacht werden kann, die der Wirklichkeit nahekommt und sich von Sichtweisen und Voraussetzungen freihält:

Mensch ist der, der ernsthaft bemüht ist, seine Persönlichkeit voll auszuprägen. Er arbeitet an diesem Ziel, indem er sein Tun der Kontrolle des Denkens unterwirft und bereit ist für die Folgerungen ohne Einschränkung einzutreten. Er ist sich der unlöslichen Abhängigkeit von übergeordneten Bindungen bewußt und gestaltet in diesem Bewußtsein sein Handeln in Verantwortung für die ihn umschließende Gemeinschaft. Er bejaht die Spannung von Freiheit und Bindung.

Wer diese Umschreibung denkend sich zu eigen macht, für sein Verhältnis zu seinen Mitmenschen die Folgerungen zieht und sich der Tatsache bewußt bleibt, daß irdisches Planen und Handeln irdisch bleibt und der Gnade bedarf zur Wirksamkeit, von dem dürfen wir sagen, daß er die bestmöglichen Voraussetzungen hat für die Ausgestaltung und Bewältigung seiner eigenen Gegenwart.

Er wird der Gefahr, in der Arbeit unterzugehen, leichter entgehen, da er ihre Einordnung in den Sinnzusammenhang überblickt; er wird dem privaten Bereich der Beziehungen von Mensch zu Mensch und der Familie sein Gewicht lassen als Kraftquell für die Arbeit; er wird am kulturellen Bereich als echter Leistung schöpferischen Menschentums fördernd und selbst gewinnend teilnehmen; in allem wird er sich seiner irdischen Begrenzung bewußt bleiben. Darum wird er den Anforderungen der Arbeit eher gewachsen sein und darum wirksamer zur Bewältigung der Zukunft beitragen als derjenige, der glaubt, daß im Höchstmaß an Kenntnis, in der Perfektion der Arbeit und im Beschränken auf den eigenen Fachbereich die größte Hoffnung beschlossen sei.

Gerhard Fries, StR

UNSERE FESTSCHRIFT BERICHTET von der Geschichte einer der ältesten Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Sie will ein Bild geben von den großen Aufgaben, Sorgen und Mühen, aber auch von den Erfolgen und der in die Weite des niederrheinischen Raumes wirkenden Strahlkraft einer Bildungsstätte, die als Gymnasium Duisburgense auf eine fast 700jährige Arbeit an der Jugend zurückblickt und in diesen Oktobertagen ihr 400jähriges Jubiläum als humanistisches Gymnasium begeht. Es ist gewiß eine große Freude für das zur Zeit tätige Lehrerkollegium wie für die im Jubiläumsjahr aktive Schülerschaft, Zeugen und Träger dieser festlichen Erinnerung zu sein. Stärker aber und wirksamer noch werden in einem für die Schulgeschichte so bedeutsamen Zeitpunkt die Gefühle der Dankbarkeit und der Besinnung in uns lebendig. Tiefe Dankbarkeit schulden wir vor allem dem gnädigen Gott, der unsere Schule durch die bewegten Jahrhunderte, insbesondere die letzte aufwühlende Epoche unserer Geschichte erhalten und ihr eine ununterbrochene Wirksamkeit gestattet hat. Dankbar sind wir dem Lande Nordrhein-Westfalen und seinen Kulturbehörden, die seit 1881 das Landfermann-Gymnasium als staatliche Schule in ihre besondere Obhut genommen haben. Unser Dank gebührt nicht zuletzt der Heimatstadt Duisburg und seinen Bürgern, die in diesem Zentrum der Industrie den hohen Wert einer humanistischen Bildungsstätte klassischer Prägung für die geistige Formung der Jugend erkannt und mit Verständnis gepflegt haben. Es beweist gesunden Bürgersinn gegenüber den Fragen der Schulbildung, daß gerade in unserem Jubiläumsjahr, in dem wie allorts so auch in unserer Stadt die kritische Auseinandersetzung über die Form der höheren Schule mit aller Intensität weitergeführt wird, die Zahl der angemeldeten Sextaner am klassischen Landfermann-Gymnasium nicht unerheblich gestiegen ist. Die in dieser Tatsache liegende Anerkennung der starken geistigen Formkraft unserer Schulform durch die Bürgerschaft, die sich im Gegensatz zu manchen fehlgeschlagenen Experimenten anderer Städte und Länder diesen Bildungsweg in seinen wesentlichen Merkmalen rein wie am ersten Tage erhalten hat, legt unserem Gymnasium eine tiefe Verpflichtung zu ständiger Besinnung auf. Die Blätter dieser Festschrift sollen darlegen, daß das Landfermann-Gymnasium seine Bildungsarbeit am jungen deutschen Menschen immer noch auf dem Urgestein des abendländischen Kulturgutes aufbaut und in einer Zeit, die auch pädagogisch so unsicher geworden ist, von seinen Kernfächern nicht abgehen darf. Es wird weiter seine Schüler in eine strenge geistige Zucht nehmen. Die Interpretation der besten Werke der klassischen Literaturen erfüllt freilich nur dann ihren eigentlichen und letzten Sinn, wenn sie durchzustoßen vermag zu dem zeitlos gültigen Kern des Humanum. Hybris wäre es allerdings, wenn wir bei aller Überzeugung vom Werte der antiken Kultur die berechtigten Forderungen vernachlässigten, die das moderne Zeitalter an die Schule stellt. Denen, die glauben, dem altsprachlichen Gymnasium hier einen Vorwurf machen zu müssen, möge als Antwort nur der Hinweis auf zwei Tatsachen genügen, deren erste — man beachte z. B. die Berufsangaben in der Abiturientenliste 1959 — sich zahlenmäßig erhärten läßt: in jedem Jahr zieht eine beträchtliche Anzahl unserer Abiturienten hinaus, um sich dem Fachstudium der Ingenieurwissenschaften, der Physik, der Chemie zu widmen. Sie beginnen, wie die technischen Hochschulen und Universitäten berichten, als gern gesehene und gut gerüstete Studenten dort ihre wissenschaftliche Ausbildung. Und zweitens bestätigen uns die führenden Männer der Wirtschaft in unserem Industriezentrum, daß sie unseren Reifeprüflingen mit ihrer am klassischen

Iacobus rothar scolarius Duisburgensis
 et Andreas de Wahlheim clericus curie salub. auditoris re-
 gni deputatus a Sacerdote Sine. Doctore Gertie pro Andree

Aus der Urkunde von 1303 (Staatsarchiv Düsseldorf; Kloster Düssern 27)

Gymnasium gewonnenen Denkschulung und Allgemeinbildung mit Anerkennung gegenüber stehen. Sie erkennen in der so heftig entbrannten Auseinandersetzung über die Reform der höheren Schule immer wieder an, welche zur Ausbildung ihrer Führungskräfte notwendige Vorarbeit gerade am altsprachlichen Gymnasium geleistet wird, und wünschen dringend, daß sein allgemeinbildender Charakter nicht durch Merkmale einer Fachschule verwässert wird. Nicht die Stundenzahl der naturwissenschaftlichen Fächer ist letzthin für den Bildungserfolg entscheidend, sondern die Gründlichkeit eines exemplarischen Lernens in allen Fächern. Dankbar sei in diesem Zusammenhange darauf hingewiesen, daß in diesem Jahre das Land Nordrhein-Westfalen eine überraschend hohe Summe der Schule zur Verfügung stellt, um den Ankauf einer Zahl wertvoller Apparate für den Unterricht in der Atomphysik zu ermöglichen. Nun kann man freilich im Rahmen eines Geleitwortes nicht jedes einzelne Fachgebiet berücksichtigen, wie etwa das der musischen Fächer oder der Leibesübungen, zu deren besonderer Betonung ja schon die historische Bezeichnung der Schule verpflichtet. Das soll den einzelnen Beiträgen überlassen bleiben. Ein Grundsatz darf allerdings auch in einer kurzen allgemeinen Betrachtung nicht fehlen: bei unserer intensiven Arbeit an der Idee einer fortschrittlichen Schulform, um die sich gerade in jüngster Zeit das Kollegium der Schule bei der Ausarbeitung eines entsprechenden Lehrplanes erfolgreich bemüht hat, steht ein Satz unverbrüchlich fest, nämlich daß alle Bildungsfragen letztlich unabhängig von den Schwankungen der engen Tages- und Parteipolitik behandelt und gelöst werden müssen. Wir sind weiterhin davon überzeugt, daß die gewaltigen Kräfte, die Naturwissenschaft und Technik der Menschheit erschlossen haben, nur gebändigt und genutzt werden, wenn der menschliche Geist sie beherrscht und in Schranken hält. Wir glauben nicht daran, daß die Tradition den Fortschritt behindert, sondern meinen vielmehr, daß sie beide Pole eines Spannungsbogens sind, die sich in ihrer Wirkung ausgleichen und erhalten. Wenn unser heutiger Humanismus die Wirklichkeit der modernen Welt in ihrem ganzen Umfang umschließt, darf man ihn wohl mit Recht als real bezeichnen. Führt er aber als wichtigstes Attribut die Bezeichnung „christlich“, so darf man dieses Wort nicht einfach im Sinne einer Addition verstehen: das Christliche ist im Laufe einer langen geschichtlichen Entwicklung zu einer dem abendländischen Menschen entsprechenden Beseelung des Begriffes Humanismus geworden. Ich darf mich hier begnügen, an ein Wort Werner Jägers zu erinnern: „Es gibt für die modernen Nationen keine andere geistige Solidarität als den Menschheitsgedanken der Antike und des Christentums. Die Stärke dieser Einheit liegt darin, daß sie nicht bloß abstrakte Idee ist, sondern die gewachsene historische Einheit unserer geistigen und moralischen Denkform.“ Es ist noch nicht einmal so wesentlich, daß sich schon so manche adventlichen Züge im christlichen Sinne in der antiken Geistesgeschichte auffinden lassen. Ihre echte und fruchtbare Verbindung im abendländischen Menschen ist entwicklungsgeschichtlich begründet. Denn ihm genügt die bloße Einsicht in die Wesenheit des Menschlichen durch die ratio allein nicht, wenn das Übergreifen in die Transzendenz der Sphäre des Glaubens fehlt. Unsere Zeit ist nicht unähnlich jener, in der ein Sokrates wirkte: damals erklärten die Sophisten den Menschen als das Maß aller Dinge. Es gibt keinen schwankenderen Boden, eine Ethik darauf zu begründen, als diesen Homo-mensura-Satz. Diese Zweckbedingtheit einer Lehre, der es im Grunde nur um die Macht des Stärkeren ging, hat jener Sokrates als den gefährlichsten Irrwahn des Menschen erkannt. Sein Suchen nach Wahrheit und ewig gültigen Werten war ihm im tiefsten Grunde Gottesdienst, der weit über den Kult der Götter seiner Zeit hinausging. Sein Kampf um die Seele des Menschen, auf deren Gesundheit es allein ankomme, ist auch heute unser stärkstes und wichtigstes Anliegen. Als Beispiel der Demut vor dem Göttlichen, die einen der größten Menschen auszeichnete, mag ein Satz gelten, den er nach der Vollendung jenes großartigen Gedankenbaues im Höhlengleichnis spricht, in dem er die alles überstrahlende Idee des ἀγαθόν dargelegt hat: θεός δέ που οἶδεν, εἰ ἀληθής οὖσα (ἢ ἐμῆ ἐλπὶς) τυγχάνει. (Gott allein weiß, ob diese meine Hoffnung wirklich der Wahrheit entspricht.) So wollen wir denn auch die beiden über unserem Schulportal eingemeißelten Worte „Doctrina et pietas“ im sokratischen Sinne auffassen als Unterweisung im Sinne gemeinsamer Wahrheitssuche und als Verpflichtung zur Ehrfurcht vor dem Schöpfer und sie als Richtschnur für unsere Arbeit auch in der Zukunft anerkennen.

Dr. Herbert Zimmermann, OStD

PRVDENTISSI-

MO SENATVI DVSBVR.
GENSI.



*NON temere viri ac Domini prudentissimi per-
spicacissimiq, postquam paulo amplius quam
ante annum in vrbe hac vestra, nouæ scholæ
institutum vt laudatissimum, ita passim expe-
ctatissimum, missis non minus ad longe dis-
sitos, quam vi-
cinos confinesque vestros tabulis, publice adendum cura-
tis, rem tantæ spei atq, lætitiæ, in hunc vsque diem silen-
tio coquendam permisistis. Etsi enim inuenti sunt qui non in-
tellecto consilio vestro, taciturnitatem hanc aut non lauda-
runt, aut pro suo more interpretati sunt, tamen quibus salis
aliquid esset, nec alieni viderentur ab ijs spectandis quæ in
moribus hominum fluxuq, rerum (vt ait Plato) solent accide-
re, nunquam dubitarunt quin vbi cogitatio erupisset, specie-
men nec dedecentis nec inconsultæ deliberationis esset edi-
tura: Aiunt olim Apellem, cū Venerem ductis vitæ staturæq,
lineamentis, adumbrasset, ne frustra induceret colorem non
ita facile delebilem, in cuius splendore, fere vniuersum genus
humanum formam rerum collocat, opus quod esset auctore
defuncto totius orbis artifices in posterum occupaturum ex-
posuisse iudicandum cerdonibus atq, sutoribus, planèque ijs
qui nec haberent quicquam, nec habituri essent artis. eoque
consilio post ipsam tabulam, in qua immortale opus descripse-*

Scola Duisburgensis (vor 1280—1559)

DAS GYMNASIUM DUISBURGENSE ist 1559 keineswegs aus dem Nichts entstanden, sondern aus einer städtischen Lateinschule, der Scola Duisburgensis oder Duisburgensium, deren Existenz Averdunk bereits für das Jahr 1303 nachweisen konnte: Eine Urkunde des Klosters Duissern aus diesem Jahre nennt einen „Magister Jacobus, Rector Scholarum Dusburgensium“; auch in späteren Urkunden (von 1317 und 1320) erscheint dieser Magister Jacobus mit dem Zusatz „rector scholarum Duisburgensis“ bzw. „rector scholarum Dysburgensium“.

Kürzlich konnte indessen festgestellt werden, daß diese Scola Duisburgensis bereits im 13. Jahrhundert bestand. Dies geht aus einer Urkunde für das Prämonstratenserstift Hamborn vom 6. April 1280 hervor, in der der Komtur des Deutschen Ordens und Pastor zu St. Salvator, Heidenreich, der Abtei Hamborn den Besitz der Rheinfischerei zu Laar gegenüber Homberg zuspricht und drei Fischer aus Laar wegen widerrechtlichen Fischens zu Schadenersatz verurteilt. In der Liste der Zeugen, die dieses Urteil bekräftigen, erscheint der Duisburger „rector scolarium Dietericus de Porta“.

Diesen frühesten Urkunden mag man entnehmen, daß die Rektoren ein besonders hohes Ansehen genossen, weil sie zu wichtigen Rechtsgeschäften herangezogen wurden, über die Schule selbst sagen sie wenig aus.

In späterer Zeit fließen die Quellen über die Scola reichlicher, nennen nicht nur die Namen von Rektoren und auch von Untermeistern, sie berichteten zuweilen auch über die Stellung der Lehrer in der Stadt, geben auch einige Einzelheiten über das Schulleben dieser Zeit und erlauben, ein ununterbrochenes Bestehen der Scola Duisburgensis von (vor) 1280 bis 1559 hinreichend sicher nachzuweisen.

Derartige Scolae gab es im späteren Mittelalter am Niederrhein und in der Kölner Bucht wenigstens 15; in keiner Stadt aber wird sie zu einem so frühen Zeitpunkt erwähnt wie in Duisburg. Daher ist die Annahme berechtigt, daß die Keimzelle des Gymnasiums die älteste Stadtschule am Niederrhein und damit die älteste öffentliche Stätte lateinischer Sprachstudien am Niederrhein überhaupt war.

Freilich gab es neben und weit vor ihr im weiten Umkreis noch zahlreiche Stifts-, Kloster- und Domschulen, in denen die antike Überlieferung gepflegt wurde, darunter einige Schulen aus der frühesten Zeit des Schulwesens in unserer Gegend, wie die Schulen in Emmerich (seit Anfang des 8. Jahrhunderts), die an der Benediktinerabtei Werden (9. Jahrh.) oder die an den Stiftskirchen in Xanten, Köln und Aachen.

Allein, diese ältesten kirchlichen höheren Lehranstalten am Niederrhein wurden im Zuge der Säkularisation in der napoleonischen Zeit aufgehoben, während einige weltliche Anstalten, darunter das Duisburger Gymnasium, unter großen Schwierigkeiten über den Zusammenbruch des höheren Schulwesens im Rheinland hinweggerettet werden konnten. Die Duisburger Schule trägt vom 13. Jahrhundert, von der Scola an bis auf den heutigen Tag, eine ununterbrochene Überlieferung der altsprachlichen Studien — mögen auch Name, Größe, Bedeutung, Charakter und Patrone gewechselt haben.

„In denselven jair nae midsommer wart die alte
schole to Duisborch afgebraken, ende was ein
alt holten huis. Ende wart weder getimmert ein
schoen, heirlike, nie steinen schoel. Ende de
scholre gingen op der capellen diewyl toe
scholen.“
(Johann Wassenberg)

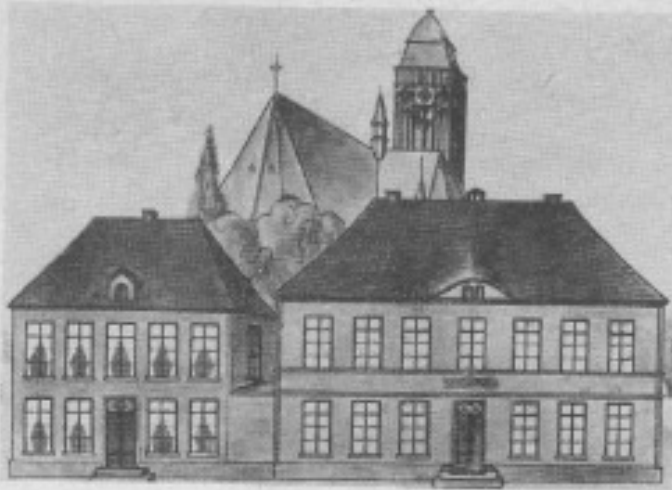


Seit der Säkularisation ist das Gymnasium die älteste höhere Schule am Niederrhein; Max Wiesenthal fand sogar im Bereich der ehemaligen preußischen Rheinprovinz keine ältere. Die Scola Duisburgensis war die Gründung einer Reichsstadt, die, verkehrsgünstig gelegen, im 12. und 13. Jahrhundert rasch zu einem bedeutenden Handelsplatz und Hafen aufblühte. Wenige Jahre vor der ersten Erwähnung der Scola haben ihre Gründer — Grundbesitzer und Kaufherren —, dem Gemeinwesen die volle Selbstverwaltung erstritten (1275) und sie bis in die Neuzeit bewahren können. Selbstverwaltung aber schloß Autonomie in der Gestaltung des Schulwesens ein. Ohne Störung und Beeinträchtigung von außen haben die Bürger der freien Reichsstadt ihre Scola verwaltet, offenbar als ihre einzige Schule. Eine Kinderleseschule oder deutsche Schule wird erst für das Jahr 1563 nachgewiesen.

Veranstaltet von der Bürgergemeinde, dem Patriziat der Stadt, trug die Scola den Charakter einer Patrizierschule, bildete also in erster Linie die Bürgersöhne heran und erst in zweiter Linie Söhne von Nichtbürgern und von Bauern aus Dörfern und Höfen nahe der Stadt. Die Aufgabe der Scola war eng umrissen, sie hatte den jungen Patriziern das geistige Rüstzeug und die Kenntnisse zu vermitteln, die für die Verwaltung und Leitung der Stadt und die Führung der Handelsgeschäfte nötig waren.

Vom inneren Leben der Scola wissen wir freilich wenig; sie wird, wie die Stadtschulen durchweg, als Elementar- und Lateinschule zugleich eingerichtet gewesen sein. Die Schüler lernten auch in Duisburg nicht die Sprache Ciceros, sondern ein Latein, das zu einer „nüchternen Gebrauchssprache“ geworden war; es war jenes Latein, das nicht nur die Rechts-, Kanzlei- und Kirchensprache, sondern allgemein das internationale Verständigungsmittel war. Seiner bedienten sich die Kaufherren und Fernhändler auf den Handelsplätzen Westeuropas und seit der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts, in der die Schriftlichkeit des Geschäftsverkehrs aufkommt — also in der Zeit der ersten Erwähnung der Scola Duisburgensis — auch bei der Abfassung der Geschäftskorrespondenz, mag sie, wie es oft in den Kontoren der Hansa geschah, ein junger Kleriker, oder, wie wir es für Duisburg annehmen möchten, der Kaufherr selbst geschrieben haben.

Waren auch Charakter und Rahmen der Scola Duisburgensis derart von Anfang an eng umrissen, so schließt das doch nicht aus, daß mancher jener Duisburger Studenten, die sich in den Matrikeln der Hohen Schulen im späteren Mittelalter identifizieren lassen, den Grund seiner Bildung an der heimischen Lateinschule gelegt hat und sich schon nach ihrem Besuch für das Studium gerüstet fühlte. Wir treffen sie vereinzelt seit dem 14. Jahrhundert in Bologna, Basel, Paris, Arles, Löwen und Erfurt, zahlreicher an der Universität der Hansestadt Rostock — allein zwischen 1456 und 1483 wurden dort fünf Duisburger immatrikuliert —, nach der Eröffnung der Kölner Universität (1389) bezogen jedoch die Duisburger (bis 1550 mindestens 50) mit Vorliebe die nur zwei Tagereisen entfernte Universität, um dort über die Grammatik oder das Trivium hinaus Beherrschung aller sieben freien Künste zu gewinnen, den Magister Artium zu erwerben oder gar ihre Studien an den hohen Fakultäten fortzusetzen.



Das Gymnasium von 1828 bis 1909; Bauzustand von 1839 nach einer Zeichnung im Besitz von Gymnasialdirektor Dr. Eichhoff

Am 9. Juni 1828 „wurde die vorlängst ersehnte Einweihung des neuen Gymnasialgebäudes unter allgemeiner freudiger Theilnahme unserer Mitbürger und Mitbürgerinnen, mit Lobpreisung der unaussprechlichen Gnade Gottes durch fromme Gebete und Gesänge, unter den herzlichsten Segenswünschen für den geliebten König, der auch unser Gymnasium seiner Vatersorge gewürdigt hat, ... gefeiert“.

(Bericht des Gymnasialdirektors Joh. Dan. Schulze)

Mögen diese Zahlen auch gering erscheinen, so dürfen doch nicht der Charakter der Duisburger Lateinschule, die Unvollständigkeit der Matrikel — und die geringe Einwohnerzahl Duisburgs übersehen werden. Trotz der wirtschaftlichen Bedeutung der Stadt wird sie auf noch nicht 3000 geschätzt, nur jeder Zehnte mag der Schicht der Stadtherren angehört haben. So wird die Zahl der „Klercken“ in der Scola, selbst wenn wir Aufnahmen aus den Höfen und Dörfern der Nachbarschaft annehmen wollen, selten oder überhaupt nicht hundert erreicht haben. Ein Rektor und ein oder zwei Untermeister reichten zur Bedienung der Schule aus.

Zu ihren, der Untermeister, Aufgaben gehörte auch, aus den Knaben den Chor für die Salvatorkirche zu bilden, ihn einzüben und mit den Klercken szenische Aufführungen einzustudieren, wie sie an manchen Festtagen der Stadt üblich waren. Als ausgesprochen schulischer Festtag wurde im alten Duisburg der 25. November begangen, der Tag der hl. Katharina, der Schutzpatronin der studierenden Jugend. Ihr brachten die Lateinschüler einen Fackelzug und eine Kantilene dar, der Rektor widmete ihr ein selbstverfaßtes lateinisches Gedicht.

Die Untermeister werden aus den Stadt- oder Domschulen hervorgegangen sein, die Rektoren hatten gewöhnlich ein volles Studium absolviert, an einer französischen oder italienischen Universität, später vielleicht auch an einer deutschen, die Artes liberales studiert und den Magister erworben. Wir finden unter den Duisburger Rektoren aber auch Theologen, Juristen und Mediziner. Diese standen zugleich als Notare bzw. als Stadtphysici im Dienste des Rats, der die Rektoren ohnehin, gleichgültig, von welcher Fakultät sie kamen, bei der Berufung in den Schuldienst auch als Stadtsekretäre verpflichtete.

Dieses „Nebenamt“ gab dem Rektor aber bald mehr Ansehen als das Rektorat und beanspruchte wohl auch den Hauptteil seiner Arbeitszeit und -kraft. Dringende Verwaltungs- und Rechtsgeschäfte mögen oft den Rektor auf dem Rathaus festgehalten und gehindert haben, seine lectiones zu geben. Wiederholt haben Rektoren in ihrer Eigenschaft als Notare und Sekretäre die Interessen der Reichsstadt vor den Schranken auswärtiger Gerichte — z. B. 1406 vor dem Hofgericht in Rottweil — vertreten, was für die Schüler natürlich zusätzliche Ferien von unvorhersehbarer Dauer bedeutete. Zwischen 1450 und 1460 beseitigte der Rat im Zuge des Ausbaus seiner Verwaltung diese kaum noch vertretbaren Zustände und löste die Personalunion zwischen Rektorat und Stadtschreiberamt.

Damals, wie 1417 erwähnt wird, fand der Unterricht noch in einem kleinen Holzgebäude neben der Treppe zur Salvatorkirche statt. Als aber um 1500 in der Nachbarschaft einige Städte und Stifte neue, geräumigere Schulgebäude einrichteten, in die der Geist des Humanismus einzog, hat auch der Duisburger Rat das alte Schulhaus abreißen lassen und an der entgegengesetzten Seite des Salvatorkirchhofes ein neues Gebäude errichtet (1512), „ein schoen, heirlike, nie steinen schoel“, wie sie ein Zeitgenosse, der Chronist Johannes von Wassenberg, pries. Dieser

Schulbau von 1512 war, wenn er sich auch mit anderen Schulgebäuden seiner Zeit nicht messen konnte, für die damaligen wirtschaftlichen und finanziellen Verhältnisse der Stadt fast pompös eingerichtet, so daß das Aufjauchzen des Chronisten nicht unmotiviert ist. Ein großes Auditorium besaß es nicht, doch war es geräumig gebaut, in zwei Stockwerken standen je zwei größere Klassenräume zur Verfügung. Dazu konnten noch in den Giebelstuben, die meist als Lehrerwohnung dienten, Klassenräume eingerichtet werden (was auch mehrfach geschah).

Daß dieser Bau über 300 Jahre lang erst der Lateinschule und dann dem Gymnasium als Heim dienen würde, haben die Erbauer gewiß nicht gehnt, und doch ist es bis 1828 der Schauplatz der Schulgeschichte gewesen und hat auch danach noch manches Jahr Klassen aufnehmen müssen. In der Nacht vom 13. zum 14. März 1943 haben englische Fliegerbomben das ehrwürdige Gebäude zerschlagen.

Als es errichtet wurde, war der wirtschaftliche Niedergang der Stadt evident, war die einstige Handelsmetropole des Niederrheins zur unbedeutenden Ackerbürgerstadt herabgesunken, der Hafen verlandet, die Märkte verödet. An der Schule drückte sich der Abstieg Duisburgs, vielleicht auch der geistige Umbruch, zwischen 1475 und 1530, also noch bevor die religiösen Erschütterungen das Bild verwirrten, in einem häufigen Wechsel der Rektoren aus; meist traten sie bereits nach einem Jahr wiederum ab oder wurden schon eher wieder entlassen. Noch ein Jahrhundert zuvor waren Rektoren Jahrzehnte geblieben, einer über 50 Jahre, einige hatten ihren Lebensabend in der Stadt verbracht, einem hatte sogar der Rat eine Pension ausgesetzt. Nachdem Herzog Wilhelm von Jülich, Kleve und Berg 1545 in Düsseldorf eine neue Lateinschule gegründet hatte, die unter dem hervorragenden Erasmianer Johannes Monheim schnell aufblühte, unternahm der Duisburger Magistrat neue Anstrengungen, seine Schule konkurrenzfähig zu halten: 1547 wurden der als tüchtig bezeichnete Magister Petrus Silvius aus Leiden und zwei neue Untermeister angestellt.

Aber wenige Monate nach dem Erlaß einer Landesordnung, in der er alle Städte aufforderte, gute Lateinschulen zu unterhalten, mußte sich Herzog Wilhelm manche Klagen Duisburger Bürger über ihre Bürgermeister vortragen lassen, darunter die, daß die Stadtoberhäupter selbst die Schule, die zur Wohlfahrt der Jugend und zur Beförderung der Stadt dienen sollte, zugrunde richteten, sie „hätten die Lehrer verstoßen und verschmäht und ihnen andere ihrer Ehre nachteilige Dinge auferlegt“, deswegen hätte der Rektor den Dienst verlassen.

Erst beim näheren Zusehen wird ersichtlich, worum es in Wirklichkeit ging: Der Versuch von 1547 hatte darauf abgezielt, die Lateinschule im alten Glauben zu erhalten — seit 1544 gab es zumindest einen evangelischen Prediger in der Stadt —, die beschuldigten Bürgermeister aber hatten es verstanden, die Scola diesen nun sich unverkennbar in der Stadt regenden reformatorischen Bestrebungen zu öffnen. Zwei der Beschuldigten, Robert Vogels und Johann Ghym, hatten in ihrem Jahr zu Ostern 1554 mit einem großen Gefolge das Abendmahl in beiderlei Gestalt genommen. Johann Ghym wurde 1559 die zur Errichtung des Gymnasiums treibende Kraft. Als er schon im Winter darauf starb, betrauten die Evangelischen in ihm den eigentlichen Führer ihrer Gemeinde. Wieder Bürgermeister geworden, beschlossen Vogels und Ghym mit den Gliedern des Rats, bei einer Gegenstimme, am 11. Februar 1555, das Salvatorbild als „Abgotterie“ zu entfernen und in der Scola den lutherischen Katechismus des Lüneburger Superintendenten Urban Rhegius vorzuschreiben. Damit war die Reformation in die Lateinschule eingedrungen.

Novum linguarum et philosophiae Gymnasium (1559—1563)

VIER JAHRE SPÄTER, als die evangelischen Kreise in der Stadt das Übergewicht besaßen, gingen sie daran, die Stadtschule zu einem akademischen Gymnasium zu erweitern, das die Voraussetzung zu einer Universitätsgründung darstellen sollte.

Eine klevische Landesuniversität in Duisburg zu begründen, plante der Herzog schon seit 1551. Sie sollte das Land aus den Einzugsbereichen der altgläubig gebliebenen Universitäten Löwen und Köln herauslösen und Juristen wie Geistliche für das Land heranbilden, das auf eine zwischen den sich bildenden Kirchenparteien lavierende katholische, aber doch stark reformierte Kirchenordnung verpflichtet werden sollte. Die Universität sollte einen katholischen Charakter tragen, die Lehren der Professoren sollten aber die Gewissen der Hörer nicht be-

schweren. Schon wenige Tage nach dem Abschluß des Augsburger Religionsfriedens hatte der Herzog den Klevischen Rat Andreas Masius instruiert, bei der Kurie die Erlaubnis zur Gründung dieser Universität und die Freigabe von Pfründen und Klostervermögen zu ihrem Unterhalt zu erwirken. Andere klevische Räte wurden am kaiserlichen Hofe in der gleichen Angelegenheit tätig. Freilich hatten diese Bemühungen bis zur Gründung des Gymnasiums noch keine Ergebnisse gezeitigt. Die Löwener und Kölner Professoren arbeiteten dem Plan entgegen. An der Kurie aber mißtraute man den Absichten des Herzogs, da Masius gleichzeitig auch den Auftrag verfolgte, die Genehmigung zur Austeilung des Abendmahls in beiderlei Gestalt für die Lande seines Herrn zu erwirken.

Am 20. Februar 1559 baten Bürger den Rat um die Errichtung einer neuen Schule. Mit besonderem Nachdruck wiesen sie auf die schlechte wirtschaftliche Lage der Stadt hin. Der Aufenthalt zahlreicher Studenten würde die Einkünfte der Stadt und die Umsätze der Handwerker und Geschäftsleute heben. Emmerich und Düsseldorf verdankten ihr Aufblühen wesentlich ihren Schulen. Tatsächlich war das Stiftsgymnasium zu Emmerich unter der Leitung des katholisch gebliebenen, aber Kirchenreformen befürwortenden Humanisten Matthias Bredenbach zur größten Schule am Niederrhein aufgerückt. Die Schülerzahl des Düsseldorfer Seminarium rei publicae, das, 1545 auf Initiative und unter finanzieller Unterstützung des Herzogs gegründet, von dem sich deutlich dem Calvinismus zuwendenden Johannes Monheim geleitet wurde, stand kaum hinter der der Emmericher Anstalt zurück. Erst in zweiter Linie betonten die Bittsteller: „Durch eine gute schule halt man nit allein narung, sunder auch, daß die inheimische jugent mit tugent, kunsten bei der hant mit geringen kosten werden erzogen, die sunst mit schweren unmut frembd zu erhalten adir (= oder) gar underwegen bleibt und also in grobheit, untugent, schwelgerei und dergleichen ingewent bleiben“. Der Allmächtige habe als Zeichen, daß er die Stadt noch liebe, einen Gelehrten hergeführt, der bereit sei, die Leitung der Schule zu übernehmen und die Schüler, die er bei sich habe, in die Schule zu geben.

Der Gelehrte, dessen Ankunft der fromme Sinn der Bittsteller als eine Schickung Gottes ansah, war Heinrich Castritius (1522–1585), nach seinem Heimatort Geldrop in Nordbrabant meist Geldorpius genannt, ein hochbegabter und federgewandter Humanist, ein Anhänger des Erasmus von Rotterdam. Allerdings hatte er schon mancher Schule in Holland und Friesland vorgestanden, darunter der berühmten in Zwolle, der einstigen Wiege der humanistischen Schulreform am Niederrhein und in den Niederlanden, war aber überall nach kurzem Aufenthalt wegen seiner Neigung zu gewagten und — oft unnötig — scharfen Äußerungen über hohe Persönlichkeiten und geheiligte Institutionen zum Weichen gezwungen worden. Trotz seiner fortgesetzt sarkastischen Kritiken an der katholischen Kirche hatte er sich von ihr nicht trennen wollen, 1558 aber hatte ihn der Kirchenbann getroffen, in Duisburg fand er im Winter 1558/59 Zuflucht. Bereits 24 Stunden nach dem Aufsetzen der Bittschrift war die Errichtung des Gymnasiums vom Rat beschlossen; in der Hoffnung auf finanzielle Unterstützung durch den Landesherrn wurde nur eine kleine Anleihe zum Aufbau und Unterhalt der Schule aufgenommen, im übrigen die finanzielle Last den Bürgern übertragen, die Studenten oder Schülern Wohnung und Kost gaben. Je Kostgänger sollten sie eine Abgabe von $\frac{1}{2}$ Taler im Jahr entrichten.

Zur Ausführung dieser Beschlüsse und zur Koordinierung mit dem Plan des Herzogs, eine Klevische Landesuniversität in Duisburg zu begründen, bediente sich der Rat — wohl auf Drängen des Johann Ghym, der im stillen seine Ziele verfolgte — zweier Humanisten, die, ebenfalls aus den habsburgischen Niederlanden emigriert, schon länger in der Stadt ansässig waren: des Magisters Georg Cassander (1513–1566) und des Kosmographen Gerhard Mercator (1512–1594). Cassander, ein Mann von versöhnlichem Charakter und tiefer und umfassender Kenntnisse, stand wegen seiner klaren und unbefangenen Ansichten bei vielen Gelehrten und Staatsmännern in hohem Ansehen; in Frankreich wie am Klevischen Hofe und in Köln trat er für einen Ausgleich der Religionsparteien ein. Seine Schriften aber standen auf dem Index librorum prohibitorum, und die Kölner Jesuiten sahen in ihm einen der schlimmsten Ketzer. Mercator dagegen hatte längst weithin einen großen Ruf als Fabrikant astronomischer und mathematischer Geräte, Globen und Landkarten. Schon 1544 hatte er in seiner flandrischen Heimat unter dem Verdacht der „lutterije“ fünf Monate im Kerker gesessen und nur der Intervention hoher Gönner verdankt, daß er wieder in Freiheit kam. 1552 war er nach

Duisburg übersiedelt, um, wie Averdunk wissen will, neuerlichen Verfolgungen wegen seiner reformfreundlichen Ansichten zu entgehen.

Beide, Cassander und Mercator, zogen den ihnen bekannten Klevischen Kanzler Olisleger ins Vertrauen, um für die neue Anstalt die gleiche landesherrliche Förderung zu erwirken, die einst der Düsseldorfer Schule zuteil geworden war. Doch fand der Kanzler den Herzog lediglich „nicht ungeneigt, daß die Reformation der Mittelscholen aldair angefangen und mit besten bequemsten Wegen underhalten werde“. Sei es, daß der Herzog die letzte Absicht des Magistrats, die Schule zu einer evangelischen Akademie zu entwickeln, erkannt oder erfahren hatte, sei es, daß er eine solche Verfälschung seines Planes nicht noch unterstützen wollte, sei es, daß er nur den Ausgang der römischen Mission abwarten wollte — der Herzog kam nicht auf sein Anerbieten in der Landesordnung von 1554 zurück, den Städten bei der Errichtung und Unterhaltung neuer Schulen finanzielle Unterstützung zu geben.

Die Ablehnung des Herzogs veranlaßte den Rat, seinen ersten Beschluß zu ändern, nämlich den Rektor und die übrigen Lehrer gegen Gehalt anzustellen. In das Schulgeld — Adlige hatten 2, Bürgerliche 1 Taler zu zahlen — sollten sich Rektor und Lehrer teilen.

Geldorp verfaßte eine „Bekanntmachung an die Gönner der Wissenschaften“ über die neue Schule, die in weitem Umkreis als Plakat verbreitet wurde, der evangelische Ratsherr Walter Ghym (der Sohn des Johann Ghym) Mercator und wohl auch Cassander bemühten sich, weitere Lehrkräfte zu verpflichten. Diese wählten sie aus den Kreisen der niederländischen Flüchtlinge. Am Maiabend nahm der Licentiat Cornelius Rhetius — ein Jahrzehnt später spielte er als weitbekannter Advokat auf protestantischen Synoden eine führende Rolle — den Dienst an, ein Magister Johann von Groningen und die Meister Jacob a Mola und Thomas Gruter folgten. „Als des Rektors Kollege und Mithelfer vel Secundae Lector“ wurde auf Betreiben von Walter Ghym und Mercator der Flame Johannes Molanus (1510—1583) berufen. Auch Molanus war mit dem geistlichen Gericht in Konflikt geraten, hatte im Jahre 1553 seine Stellung als Rektor in Diest aufgeben müssen, weil er in einem Epigramm päpstliche Lehren scharf gegeißelt hatte. Aus den Niederlanden verbannt, schlug er sich in Bremen als Inhaber eines kleinen privaten Internats und als Griechischlehrer an der Stadtschule durch — auch dort wegen seiner religiösen Ansichten — nun allerdings von radikalen Lutheranern — hart bedrängt.

Als Molanus nach Überwindung mancher Skrupel, das Amt anzunehmen, zu Michaelis 1559 mit seinen Schülern nach Duisburg übersiedelte, waren auf das Plakat hin schon zahlreiche Studenten nach Duisburg gezogen. Zu ihrer Betreuung wählte der Magistrat vier Vorstände und Provisoren und erließ eine Ordnung über Miet- und Kossätze. Das Schulhaus



Gerhard Mercator; geboren am 5. März 1512 in Rupelmonde (Flandern), gestorben am 2. Dezember 1594 in Duisburg

Nach der alten Vorschrift: „Nemo in scholam ingrediatur Geometriae expertus“ hatten alle Schüler und Studenten des Duisburger Gymnasiums an den Vorlesungen Mercators über Geometrie, Arithmetik, Kosmographie und Vermessungskunde teilzunehmen. Seiner Zeit weit vorausseilend, ließ Mercator der Theorie praktische Übungen folgen.

von 1512 wurde gründlich renoviert; als es nicht mehr ausreichte, um die Schüler zu fassen, richtete der Rat noch die alte Verkaufshalle am alten Markt als Schulgebäude ein, später als drittes Haus die alte Kapelle auf dem Salvatorkirchhof. „Kaum standen die Katheder, kaum waren die Lehrstühle aufgeschlagen, kaum die Bänke aufgestellt, als zwar noch nicht die Hörsäle gefüllt waren, es aber doch nicht an einer genügenden Anzahl von Studenten fehlte, um unsere Anstalt berühmten Akademien gleichzustellen“, renommierte später der Rektor Geldorp.

Am 18. Oktober 1559 konnte Geldorp mit sechs Lehrern den Lehrbetrieb aufnehmen. Als sechster übernahm der bisherige Rektor der Lateinschule, Antonius Luttelforst, eine der unteren Klassen.

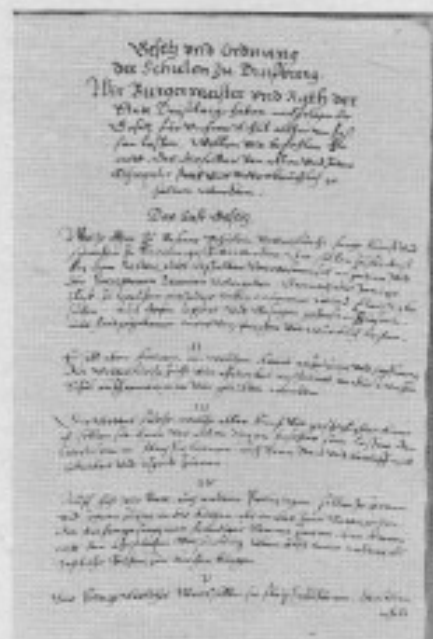
An der inneren Einrichtung des Gymnasiums hat vor allem Mercator mitgewirkt, aber auch Cassander und wohl auch Molanus haben den Rektor beraten. Die von ihnen gemeinsam entworfene und von ihm stilisierte Studienordnung gab Geldorp 1561 unter dem Titel „De optimo genere interpretandae philosophiae, in quo explicatur simul ratio atque ordo scholae Duisburgensis“ als Libell heraus. Danach ähnelte der Aufbau des Duisburger Gymnasiums sowohl dem der Düsseldorfer Schule als auch der des Alexander Hegius in Deventer, dem Modell vieler humanistischer Lehranstalten der Niederlande und Nordwestdeutschlands. Doch kopierten die geistigen Väter des Gymnasiums keines ihrer Vorbilder, sondern suchten eigene Wege zu gehen.

Die Stadtschule ging im Gymnasium auf. Das eigentliche Gymnasium, bezeichnet als wissenschaftliche Schule, bestand aus den Klassen Tertia, Secunda und der — den Charakter einer Hohen Schule unterstreichenden — Prima. In diesen Klassen wurden die grammatischen Studien abgeschlossen, die Beherrschung der Sprachen vervollkommen und die Beschäftigung mit der Philosophie begonnen.

Ein „philosophischer Kurs“ von öffentlichen Vorlesungen war als 3. Stufe der wissenschaftlichen Schule übergeordnet. Ihn besuchten Auditores, modern gesagt: Studenten. Da aber die Teilnahme an den lectiones publicae dieses Kurses auch Pflicht der Schüler der wissenschaftlichen Schule war, war diese 3. Stufe aufs engste mit der 2. verbunden. Eine „Ordo docendi in novo linguarum et philosophiae gymnasium Duisburgi“ besagt darüber: „Das Ziel unserer Einrichtung ist, daß unsere Schule den zukünftigen Philosophen heranbildet, daß die Jünglinge über die Grammatik hinaus in der Kenntnis der Sprachen und Teilen der Philosophie unterwiesen werden und — wie unsere Studenten — den philosophischen Kurs absolvieren, der unter dem Namen der sieben freien Künste berühmt ist.“

Die Gesetze von 1637 (Titelblatt) im Schulalbum I, angelegt vom Rektor Joh. Phil. Geusauff, 1639

(Schularchiv)



Stundenplan der Quarta von 1637, aufgestellt von Konrektor Heinrich Moll

(Staatsarchiv Düsseldorf: Kleve-Mark XVI A 94 b I)

Duisburgensis Gymnasium		Quarta	
11	12	1	2
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28
29	30	31	32

nehmen — sie genehmigte sogar die nachgesuchte Einziehung des Besitzes weltlicher Bruderschaften zugunsten der Studenten und Professoren —, doch mußte Masius wenige Tage später die Bulle wieder an die Kurie zurückliefern. Die Befürchtung, die neue Duisburger Universität werde ein Stützpunkt antikatholischer Bestrebungen werden, hatte dort die Oberhand gewonnen. Man vermutet, daß ein Bericht des Nuntius Commendone über seinen Besuch am Klevischen Hofe die Besorgnisse in Rom genährt habe. Gewiß hat Commendone auf den verderblichen Einfluß der Schule Monheims auf die Jugend des Landes hingewiesen, hat betont, daß Monheims kalvinistischer Katechismus (1560) am Hofe nicht entschieden genug abgelehnt werde, doch dürfte das Verdikt von den Jesuiten hervorgerufen sein. Noch im März 1560 begnügte sich der Monatsbericht des Kölner Kollegs mit der Bemerkung, Duisburg sei eine ketzerische Stadt und stelle häretische Professoren an. Aber schon im August 1560 hieß es, wie an der Düsseldorfer würden auch an der Duisburger Schule „Tag für Tag die allergrößten Fortschritte zur unheilvollen Vernichtung unserer Religion gemacht. Wenn nicht einem so großen Übel schnell entgegengetreten wird, vor allem, wenn nicht die neue Schule in Duisburg vollkommen aufgehoben wird, dann wird sie am Ende einmal selbst der Universität Wittenberg gewachsen, ihr gleich sein, ja, sie wird diese sogar zum allergrößten Schaden der Katholiken übertreffen, wird ihr überlegen sein. Scheinen doch in ihr solche geschäftigen Schlauköpfe herangebildet zu werden, die biegsame und gleichsam am Kreuzweg befindliche Seelen zum Irrtum und zur Freiheit des Fleisches verführen können, wenn sie beginnen, das zu reden, was dem Volke gefällt. Zudem hat ja der Herzog das Abendmahl in beiderlei Gestalt freigestellt“. Auf Grund dieser und ähnlicher Berichte nahmen Mitglieder des Ordens in Rom Verhandlungen mit Pius IV. auf, denen schließlich der Erfolg nicht versagt blieb.

Mit der Zurücknahme der Errichtungsbulle war das Urteil über das Gymnasium gesprochen. Der Rat war, da seine Einnahmen seit 1561 erheblich zurückgingen, bald am Ende seiner finanziellen Kraft. Wohl konnte er den Untergang seiner Gründung noch hinauszögern, indem er einige Lehrer und schließlich auch den Rektor Geldorp entließ. Geldorp hatte sich ohnehin mit seinen Kollegen, vor allem mit Mercator und dessen Schwiegersohn Molanus, überworfen — die Streitigkeiten waren schnell an die Öffentlichkeit gedrungen, sogar an der Kurie erfuhr man davon — und sein Amt so nachlässig verwaltet, daß Disziplinlosigkeiten der Schüler und Studenten viel Ärger bereiteten. Zudem hatte Geldorp in aller Stille sich eifrig um die Wiederaufnahme in die römische Kirche bemüht. Erst nach langen und harten Verhandlungen gab er die Leitung an seinen Widersacher Molanus ab, der die Schule noch bis Ostern 1563 leitete. Dann gab Molanus den dringenden Wünschen seiner Bremer Freunde nach und übernahm die dortige Stadtschule. Im Herbst 1562 zog sich auch Mercator zurück, mit der Entschuldigung, er habe für den Herzog zu arbeiten, und überließ es seinem Sohn Bartholomäus, seine Vorlesungen weiterzuführen. Der junge Adlatus gab die von ihm als Hörer seines Vaters mitgeschriebenen Kollegs in eigenem Namen als „Breves de sphaera meditatiunculae“ heraus. Sie sind, soweit man sehen kann, das erste Lehrbuch, das aus der Unterrichtspraxis unserer Schule hervorgegangen ist.

Zwischen den beiden blühenden Gymnasien in Emmerich, dem reformkatholischen, und in Düsseldorf, dem gerade kalvinistisch gewordenen, war dem Duisburger nur ein sehr geringer Spielraum zu einer kraftvollen Entwicklung gegeben. Die geringen Besucherzahlen im ersten Winter — 80 in den grammatischen Klassen und 20 Auditores im philosophischen Kurs — erhellen dies, wenngleich nicht übersehen werden darf, daß im Frühjahr 1560 ein neuer Zustrom einsetzte. Bredenbach in Emmerich und Monheim in Düsseldorf sollen, wie ruhmredige Humanisten behaupteten, bis zu 2000 Schüler an ihre Schulen gezogen haben. Zum anderen war auch am Niederrhein im Jahre 1559 der erste Frühling der reformatorischen Bewegung vorbei, es war zu spät für eine lutherische Schule, aber noch zu früh — dies zeigt das Schicksal der Düsseldorfer Schule nach Monheims Tode (1564) — für eine kalvinistische Akademie.

Nach der Auflösung der wissenschaftlichen Schule und des philosophischen Kursus erhielt der Herzog 1564 doch noch die gewünschten Privilegien. Nochmals traten am 28. Januar 1565 die Bürgermeister Otto Vogels und Walter Ghym und einige Mitglieder des Rates zu einer Besprechung mit Mercator und einem protestantischen Privatlehrer aus den Niederlanden, der

sich in Duisburg niedergelassen hatte, zusammen. Doch faßte man offenbar keine Beschlüsse, obwohl der Tod Monheims vielleicht günstigere Aussichten für einen neuen Versuch geboten hätte.

Scola grammatica (1563—1634)

NACH DEM EINSCHRUMPFEN DER SCHULE übernahm das Rektorat wieder der letzte Rektor vor 1559, Antonius Luttfelorst. Bediente er sie auch zunächst allein, so war sie doch von 1563 ab von den Schülern entlastet, die nicht das Trivium absolvieren wollten. Für sie wurde damals eine eigene Schreibschule („Schriebschule“) in der Gasthauskapelle am Knüppelmarkt unter einem eigenen Schulmeister eingerichtet. Schon 1569 erhielt Luttfelorst, nun wieder Rector scolae genannt, Gehilfen. Bald waren wieder drei und schließlich vier Klassen in der Schule — nun unter der Bezeichnung *scola grammatica* — vereinigt. Denn trotz des Fehlschlags wurde der Magistrat nicht müde, seine Stadtschule wieder zu vervollständigen, sie wieder auf wenigstens fünf Klassen zu bringen.

Freilich war die Verfolgung dieses Planes oft und auf lange Sicht illusorisch, vor allem nachdem die klevische Landstadt hilflos in die Kriege hineingerissen wurde, die seit 1583 am Niederrhein tobten: Erst hatte Duisburg die Drangsale des Truchseßschen Krieges und des Befreiungskampfes der Niederländer von der spanisch-habsburgischen Herrschaft zu erleiden, von 1609 ab spürte sie die Auswirkungen des Jülich-Kleber Erbfolgestreites, bis endlich der Große Krieg mehr und mehr das letzte Vermögen der Stadt und Hab und Gut der Bürger aufzehrte. Nur wenige Jahre war in diesen Jahrzehnten die Stadt nicht von fremder Soldateska besetzt und bedrückt.

Welche Erfolge die Anstrengungen des Magistrats dennoch zeitigten, ist zunächst allein an der Erweiterung der Grammatikschule abzulesen, erst seit 1623 haben die Rektoren Schülerlisten hinterlassen. Bis dahin haben wir keine Kenntnis, wie hoch der Besuch war, wieviel Auswärtige aufgenommen wurden — ihr Zugang bildete ja damals den Maßstab für das Ansehen einer Schule und ihres Rektors —; wir wissen nicht, welche der Duisburger, die sich seit 1563 an Universitäten eintrugen, ihre Studien an der Lateinschule ihrer Heimatstadt begonnen haben. Auffällig aber, daß in weitaus größerer Zahl als vordem Duisburger an den Hohen Schulen immatrikuliert wurden und daß sie — mit einer Ausnahme — die reformierten Hochschulen von Herborn, Heidelberg und Leiden, aber auch Franeker, Genf, Basel, Straßburg und Wittenberg aufsuchten.

Deutlich verfolgen läßt sich jedoch, daß der Rat sich in diesen Jahrzehnten immer wieder bemüht hat, Männer an seine Schule zu ziehen, die „zugkräftige“ Gelehrte waren, deren Namen man weithin als gottesfürchtige Pädagogen und zugleich als Verfasser namhafter literarischer Werke kannte. Verfolgen läßt sich auch, wie von Rektoratswechsel zu Rektoratswechsel sich deutlicher der Calvinismus an der Schule durchsetzt. Sein endlicher Sieg in der Stadt ist in den Schulstuben der Lateinschule hinter der Salvatorkirche ebenso wie auf den Kanzeln der Kirchen vorbereitet worden.

Daß es jedoch nicht geraten war, in der wissenschaftlichen Produktivität den alleinigen Wertmesser für die Leitung der Schule zu sehen, hat der Magistrat erfahren müssen, als er 1580 Johann Tybius, Glied einer der ältesten und angesehensten Familien Duisburgs und Verfasser der ersten Stadtchronik, verpflichtete. Weil er bald verschuldete, legte ihm der Rat nichts in den Weg, als er einen Ruf ins Oberland erhielt. Man versuchte dann (1586) den als Lehrbuchautor bekannten Rektor der Düsseldorfer Schule, Joachim Lithotomus (Steinhauer), herüberzuziehen, vielleicht auch um den Zustrom zu dieser Schule auf die Duisburger Schule zu lenken und damit die Konkurrenz in der herzoglichen Residenzstadt zu dämpfen, aber es kam erst sein Schüler und Nachfolger Ludger Merrenscheid, der Steinhauers wiederholt aufgelegte lateinische Grammatik überarbeitete und zu besserem Gebrauch einrichtete. 1594 widmete er dem Rat ein weiteres Schulwerk, die „Colloquia latina für Kinder und andere“. Ein noch einflußreicheres Werk gab im Duisburger Schuldienst der Pastor und Rektor Theodor Vorstius heraus: den Heidelberger Katechismus in lateinischer und deutscher Sprache mit Bibelstellen und Randbemerkungen. Wenigstens für ein Menschenalter blieb er an der Lateinschule in Gebrauch, vielleicht zusammen mit der verbesserten Fassung des „Rechenbüchleins,

auf den Linien und mit Ziffern, fragweise in ein Kürztzen gefaßt" des Jakob Sim aus Coburg, eines Schülers von Adam Riese, das Vorstius 1607 gleichfalls in Duisburg drucken ließ.

Allen Widerwärtigkeiten zum Trotz stand es 1611 um die Schule so gut, daß die Einrichtung der 5. Klasse erwogen werden konnte, ein Zeichen, daß man mit den wissenschaftlich so qualifizierten Rektoren schließlich doch keinen Mißgriff getan hatte.

Der Amtskollege und Nachfolger des Vorstius als Rektor, der Prediger Petrus Scriverius, stand der Schola nur wenige Jahre vor. Er war ein kompromißloser Calvinist, ein packender Redner, aber ein vielgeschäftiger, dazu schroffer und schulmeisternder Feuerkopf, dessen aufpeitschende Predigten nicht unerheblich beigetragen haben, den Bildersturm von 1613 auszulösen. Bei seinem Amtsantritt galt sein erstes Trachten, den an der Schule noch nicht ganz geschwundenen Geist Melancthons auszurotten. In einem Panegyricus Duisburgensis legte er dem Magistrat in teils herablassend tadelndem, teils schmeichelndem Tone dar, wie er sich eine streng reformierte Lehranstalt vorstellte. Leider ist dieses für die Schulgeschichte wie für den Bruderzwist im evangelischen Lager aufschlußreiche Dokument verlorengegangen. Auch erfahren wir aus den Akten nicht, was Scriverius erreichte, nur, daß sein stürmisches Regiment nur wenige Schüler an der Schule ausgehalten haben, so daß er wohl eher die Schule an den Abgrund gebracht als ausgebaut hat. Nach dem Bildersturm bat er selbst um seine Entlassung, da er „wegen allerhand vorfallender, beschwerlicher Ungelegenheit mehr und mehr verhindert und abgehalten werde“, der Schule vorzustehen.

Als im Herbst 1614 spanische Truppen die Stadt besetzten und unter ihrem Schirm Versuche unternommen wurden, die Bevölkerung zum alten Glauben zurückzuführen, hat der neue Rektor Mathias Wolters „sich an einen anderen Ort begeben“ — wie der Ratsschreiber im Protokoll seine Flucht vorsichtig umschrieb. Der Nachfolger Johann Monnichius aus Osnabrück war wohl ein Poeta laureatus caesareus, aber sein Interesse galt mehr seiner Nebenbeschäftigung als Rechtsberater als der Schule, obwohl diese damals in besonderem Maße eine befähigte Leitung nötig hatte. Als der Rat ihm schließlich kündigte (1623), glich das Schulgebäude mehr einer Ruine als einem Ort der Erziehung und Bildung. Nur ein Lehrer blieb zurück, die vier Klassen zu bedienen.

Mit der gleichen Erschütterung wie über diesen raschen Niedergang verfolgt der heutige Leser in den Akten und Stadtrechnungen die emsigen Anstrengungen, die der Magistrat unter den Augen der Besatzung machte, um seine Schule sofort wieder hochzubringen. Die Prediger der reformierten Gemeinde und opferbereite Gemeindeglieder haben ihn nach Kräften unterstützt. Dabei war die Bevölkerung schon damals von den Soldaten ausgesogen, die Stadt stark verschuldet — den durch Verkauf von Grundbesitz auf knapp 20 000 Taler gebrachten Einnahmen standen fast 35 000 Taler Aufwendungen, größtenteils für die Besatzung, gegenüber — von den anderen fürchterlichen Auswirkungen der kriegerischen Zeit zu schweigen. Dennoch wendete man 1623 nochmals 443 Taler auf, um das verwahrloste Schulgebäude vom Grund bis zum Söller zu renovieren und es neu zu möblieren — selbst das Schloß an der Hoftür wurde repariert. Drei neue Lehrer wurden in Pflicht genommen, darunter als Rektor Joh. Leonh. Weidner, den die religiöse Bedrückung aus der pfälzischen Heimat und schließlich zusammen mit dem neuen Konrektor K. P. Gottschalk, einem Hanauer, von der Düsseldorfer Schule vertrieben hatte.

Weidner war der erste von vier tüchtigen Pfälzern, die bis zum Jahre 1650 in ununterbrochener Folge die Schule leiteten, ihren Ruf so verbesserten, daß sie in diesen bitteren Jahrzehnten eine Blütezeit erlebte, die sich erst im 19. Jahrhundert unter weit wohlhabenderen Verhältnissen wiederholte. Weidner brachte schon „etzliche Studenten" mit, Ende des Jahres 1623 zählte er bereits 111 Schüler, jeder vierte war von auswärts, bis 1631 konnten weitere 36 Auswärtige und 89 Duisburger aufgenommen werden.

Dennoch sah dieser Aufschwung eher nach einer Scheinblüte aus. Die Stadt war nicht mehr in der Lage, die Schule zu unterhalten. Schon längst waren die oft für die Stadtkasse so kostspieligen Zechereien aus der Übung gekommen, zu denen nach den mehrtägigen Examen im Frühjahr und Herbst Bürgermeister und Rat die als Scholarchen tätigen Mitglieder des Konsistoriums und Rektor und Präzeptoren eingeladen hatte. Auf die Auszahlung ihrer ohnehin dürftigen Gehälter mußten die Lehrer drei, ja vier Jahre warten! Daß sie dieses Opfer



„Von Cartesius selbst wegen der Klarheit seiner Methode empfohlen, von Herborn als Neuerer vertrieben, ist er der erste, welcher die neuere Philosophie auf deutschen Universitäten vorträgt. Unter den Interpreten von Cartesius nimmt er den ersten Rang ein: *longe mihi magis probatur Claubergius, discipulus eius planus, perspicuus, brevis, methodicus.*“

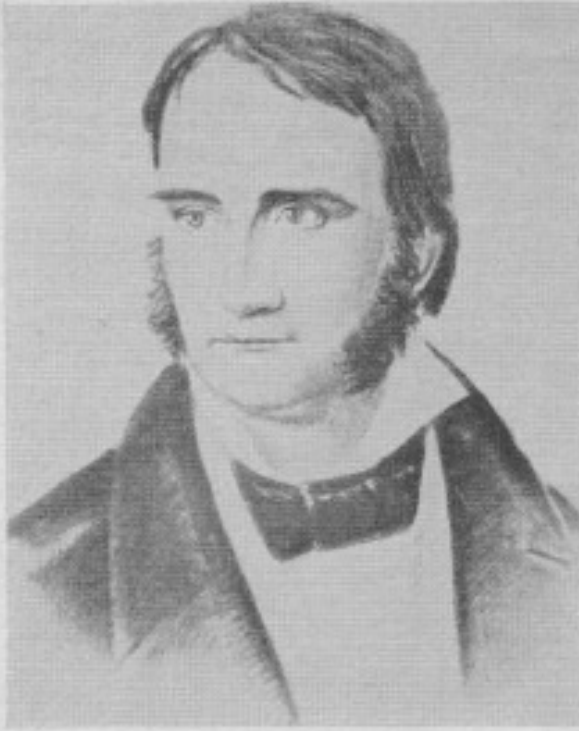
(Gottfr. Wilh. Leibniz)

der Schule brachten, dennoch mit ganzer Kraft arbeiteten, um die Schule zu retten, soll den oft gescholtenen Präzeptoren jener Tage unvergessen sein.

In der Tat galt es, die Schule zu retten: in ihr war eine der letzten Bildungsstätten vom Untergang bedroht, die dem rheinischen Protestantismus noch verblieben waren, seitdem der Winterkönig sein Pfälzer Land verloren hatte und Wolfgang Wilhelm von Pfalz-Neuburg, der neue Herr von Jülich und Berg, zum katholischen Bekenntnis übergetreten, die evangelischen Kirchen und Schulen in den beiden Herzogtümern schloß und seine Fürsorge den katholischen Einrichtungen zuwandte.

Gymnasium illustre (1634—1821)

IN EINEM DER KRITISCHEN AUGENBLICKE der Schulgeschichte ist den Duisburgern „in glaubwürdige Erfahrung kommen“, der neue Landesherr, der Kurfürst von Brandenburg, habe „vor sich gnädigst resolviret“, im Herzogtum ein Gymnasium „zu verordnen“. Sofort — seit 1631 war für kurze Zeit die Garnison aus der Stadt zurückgezogen — wurde eine Bittschrift aufgesetzt, um dem Fürsten der Stadt Duisburg „dazu beqweme Gelegenheit unterthänigst zu gemuth zu führen“. Nachdrücklich wies man auf die zentrale Lage der Stadt zwischen den Fürstentümern Jülich, Berg, Kleve und der Grafschaft Mark hin, die sie wohl prädestiniere, Ort dieses Gymnasiums zu werden, und hob auch hervor, daß die Stadt frei von Einquartierungen sei, „zu geschweigen, das (Duisburg) mit keinen den Schulen widerwärtigen Amtern und Commerciën, sondern mit einer gesunden Luft und tüchtigen Logomenten versehen, und alles dergestalt wohlfeil, daß die Studiosi und deren Eltern daran ein Wohlgefallen tragen werden“. Schon 1610 war von den Synodalen der 1. Generalsynode — damals ohne Echo — gefordert worden, zur Besoldung von Predigern und Lehrern die noch vorhandenen Klostergüter und milden Stiftungen — die Vikarien — zu verwenden, die einst zum Unterhalt von Meßpriestern und bedürftigen Studenten gestiftet worden waren. Jetzt forderten die Duisburger den Fürsten auf, sie einzuziehen und zur Besoldung der Professoren des Gymnasiums zur Verfügung zu stellen. Zehn reformierte Glieder des Jülicher und Bergischen Adels, die evangelischen Bürger der Bergischen Städte und sechs heimliche evangelische Gemeinden in den jülichischen Städten schlossen sich mit eigenen Bittschriften an, in denen sie in bewegten Worten ihre Bedrängnisse und ihr Unvermögen schilderten, ihre Kinder in ihrem Glauben zu erziehen. Sie schlossen mit dem eindringlichen Appell, zu „Ufferziehung ihrer Kinderen, Dämp-



Dr. Dietrich Landfermann; Leiter der Schule von 1835 bis 1841

„Wenn das eigentliche Studium des Menschen der Mensch ist, so soll er doch, eben damit er den Menschen recht erkenne, auch mit dem Boden, auf den ihn Gott gestellt hat, mit den Bedingungen seines physischen Daseins vertraut werden; damit er der Herrschaft über die Natur, der ihn Gott gewürdigt hat, in vollem Maaße fähig sey, soll er eingeführt werden zu bewußter Erkenntnis der Natur und ihrer Gesetze.“
Aus einer Schulrede von 1835

fung der Papstthums und Vortpflanzung der christlichen Kirchen, deren Seminarium die Scholen sein“, durch Errichtung des Gymnasiums illustre in Duisburg die einstigen Pläne Herzog Wilhelms endlich zu verwirklichen.

Im Frühjahr 1634 erschienen zwei Kommissare, inspizierten die Verhältnisse der Vikarien und gingen daran, einen „Vicarienfonds“ zum Unterhalt des Gymnasiums zu schaffen. Bis dieser Vermögensstock gebildet war, verstrichen noch mehr als zehn Jahre. Der Kurfürst versprach 2900 Rtl. — der Geheimrat Dr. Portmann brachte allerdings davon nur 300 mit —, es sollte, abgesehen von dem Vikarienfonds, für sehr lange Zeit die einzige landesherrliche Dotation zugunsten des Gymnasiums bleiben!

Als der Magistrat im Herbst 1634 das Schulhaus von außen und innen erneuerte und das Gymnasium illustre eröffnete, hatte er nur die Aussicht auf eine — noch dazu sehr schmale — Fundation. Außer dem Namen der Schule hatte sich nichts geändert, denn die Ausgaben für die vier Lehrer mußten vorerst noch aus dem Stadtsäckel bestritten werden. Die Duisburger haben die Schule auch weiterhin selbst im amtlichen Schriftverkehr als Lateinschule oder allenfalls als Gymnasium bezeichnet und den anspruchsvollen Zusatz weggelassen, auch erhielten die Lehrer nicht den Titel Professor, es blieb bei der Bezeichnung Praeceptor, ein Eingeständnis der geringen Größe des Gymnasiums und zugleich Ausdruck enger Verbundenheit mit der alten Anstalt.

Immerhin: die um ihre Existenz ringenden reformierten Gemeinden der Fürstentümer Jülich und Berg hatten wieder eine höhere Schule für ihre männliche Jugend in erreichbarer Nähe und damit für ihre Kirchen ein Seminar. Dieser schulische Mittelpunkt für den Protestantismus am Niederrhein und seine geistliche Pflanzstätte ist das Gymnasium — neben dem Weseler — bis in den Ausgang des 18. Jahrhunderts geblieben, wenn auch seine Bedeutung zuletzt nachließ. Allein das Bergische Land und das Herzogtum Jülich stellten (bis 1796 gerechnet) je ein Drittel aller auswärtigen Schüler, der Niederrhein ein Viertel. Schon im Jahre 1634 meldeten sich aus den Herzogtümern und den heimlichen Gemeinden in Aachen und Köln 48 Schüler an (nur 13 Duisburger wurden in diesem Jahre aufgenommen). Ebenso fanden die Söhne der Pfälzer Exulanten am Gymnasium eine Ausbildungsstätte (bis 1639 37 Aufnahmen), selbst aus der wallonischen reformierten Gemeinde zu Frankfurt a. M. kamen immer wieder Jungen nach Duisburg. Der Besuch aus den Niederlanden wird mit zehn Prozent aller Schüler freilich viel zu hoch geschätzt. Am 9. Mai 1637 zählte das Gymnasium 78 Schüler,

„Der Beruf des Schülers ist das ‚Lernen‘, in den Gymnasien, also die stufenweise Aneignung der Fähigkeit zu wissenschaftlicher Arbeit.

Für den Schüler ist, so lange er Schüler ist, die Schule Selbstzweck; so sehen es auch die verständigen Väter an, die denn doch auch noch nicht ausgestorben sind.“ (Aus einem Vortrag von 1909)



etwa so viel wie die durchschnittliche Besucherzahl einer kleinen deutschen Universität im 18. Jahrhundert.

Ihrer gesellschaftlichen Herkunft nach setzte sich die Schülerschaft aus allen Ständen zusammen. Längst, spätestens seit dem Abtreten des Stadtpatrizats im 16. Jahrhundert, hatte die Schule aufgehört, eine Standesschule zu sein, und ist es auch nie wieder geworden. „Den Kern der Schülerschaft stellte der Mittelstand, nämlich der Nährstand der Kaufleute, Handwerker, weniger der Bauern und der Beamten, und der Lehrstand der Geistlichen, Juristen, Ärzte und Lehrer. Die Leistung bestimmte den Rangplatz in der Klasse und bei der Promotion“, d. h. bei der Versetzung in die höhere Klasse oder bei der Abschlußprüfung vor dem Übertritt in eine Universität, sagt Wiesenthal.

Den inneren Ausbau nahm der Rektor Isaak Cramer in Angriff. Nach über 50jähriger Tätigkeit als Lehrer und dann Rektor in Zweibrücken und Hornbach/Pfalz war er, aus Heimat und Amt verjagt, an den Niederrhein gekommen. Nur zehn Monate hat der 77jährige noch das Rektorat inne gehabt, und doch hat er in dieser Zeit Wichtiges erreicht.

Von entscheidender Bedeutung sind die „Gesetze und Ordnung der Schulen zu Duißburg“ geworden, die Cramer 1637 mit dem Magistrat vereinbarte; denn sie sind bis auf die des Rektors Fr. Arnold Hasenkamp von 1787, also 150 Jahre, soweit unsere Quellenkenntnis reicht, unverändert in Geltung geblieben.

Die 30 Gesetze von 1637 gaben in ihrer eingehenden Regelung und in der Klarheit ihrer Anordnungen eine feste Grundlage für die Wiederstellung der Schulzucht in einer Zeit der Verwahrlosung der Sitten. Daß sie darüber hinaus manche, für eine kalvinistische Schule typische Bestimmungen enthielten, braucht nicht besonders betont zu werden. Mit den Gymnasien ihrer Zeit gemeinsam hatte sie die schon im Mittelalter selbstverständliche Übung: „Lateinisch reden ist der Studenten und der Schulen vornehme Zierde, derowegen wollen wir, daß diese Sprache in allen Classibus, Colloquiis und Zusammenkünften fleißig geübt und getrieben werde.“

Einen weiteren Einblick in die innere Ordnung des Gymnasiums erlauben die Stundenpläne (Typi), die zu Ostern 1637 der Konrektor Heinrich Moll aus Heinsberg für die vier Klassen aufstellte: Sie stellten unerwartet hohe Anforderungen, erwarteten doch schon den Schüler der untersten Klasse (damals noch Quarta), in die er mit fünf oder sechs Jahren eintrat, wenigstens 37 Stunden. Bis zur Prima steigerte sich ihre Zahl auf 51 und mehr!

Mit ihrem Lehrplan kam die Schule in den Ruf einer Bildungsstätte von hohen Anforderun-

gen und einer gründlichen grammatischen Ausbildung, aber auch einer strengen Erziehung zur Gottesfurcht — und dies in einer Zeit des Verfalls der Gymnasien.

Genau zwanzig Jahre später stellte der damalige Rektor Frens — von Haus aus Jurist und als lateinischer Dichter berühmt — einen Lehrplan für seine Prima auf, in dem er den vollen Mittwochvormittag für Kirchengang und Katechismusunterricht benutzte und für den eigentlichen wissenschaftlichen Unterricht an den übrigen fünf Tagen nur noch 22 Stunden ansetzte. Frens erhielt wegen „langwierigen Unfleißes“ noch im selben Jahr vom Magistrat seine Kassation. Damit wurde wohl einer der bösesten Mißgriffe korrigiert, die dem Magistrat in der Wahl der Rektoren bis dahin unterlaufen waren, doch der Ruf des Gymnasiums hatte schweren Schaden gelitten.

Dies wirkt um so schwerer, als das Gymnasium kurz zuvor auf dem ersten Gipfel seiner Entwicklung angelangt war; was die beiden ersten Pfälzer Rektoren, Weidner und Cramer, aufgebaut hatten, war vom dritten, von Johann Philipp Geusauff, „mit Mut und Kraft, mit Geschick und Glück“ vollendet worden. „Er muß ein ungewöhnlich bedeutender Mann gewesen sein, der das Wunder fertigbrachte, in der allerunglücklichsten Zeit, die je über die Stadt gekommen ist“ — schrieb Max Wiesenthal 1940 — „ihr Gymnasium wirklich zu einem Gymnasium illustre zu erheben“.

In den sechs Jahren und vier Monaten seiner Amtszeit bestanden die gründliche Aufnahmeprüfung 150 Auswärtige und 80 Einheimische, nur 66 gab er die Universitätsreife.

Zu Höhepunkten des schulischen Lebens wußte Geusauff die Schlußfeiern nach den öffentlichen Examen im Herbst und zu Ostern zu gestalten, in denen er Rechenschaft über das Geleistete und die „Reife“ der Primaner ablegte. Der rege Förderer der Musik ließ die bei diesen Akten gebotenen Reden und katechetischen und dialektischen Disputationen durch Motetten umrahmen.

Geusauff hat es seinen Schülern sehr sauer gemacht, ihm in der unbedingten Pflichtethik nachzueifern, die er lehrte — und vorlebte. In gewiß schwächerem Maße mag dies auch für manchen seiner Nachfolger gelten.

Wer Rang und Bedeutung einer Schule mit dem Maßstab der Schülerzahl mißt, wird unter dem letzten Pfälzer Rektor Euharius Cancrinus bereits ein leichtes Absinken von der unter Geusauff erreichten Höhe feststellen: die Zahl der von Cancrinus jährlich aufgenommenen Schüler blieb bald um ein Fünftel hinter denen Geusauffs zurück. Zwar zählte das Gymnasium 1650 noch 104 Schüler, aber darunter waren nur noch 32 Auswärtige.

Zu Ostern 1652 fand der nächste Rektor Johann Clauberg bei seinem Dienstantritt wieder 125 Schüler vor, doch überwogen nur in den oberen Klassen noch die Auswärtigen. Wohl zog der Ruf dieses berühmten Förderers der cartesianischen Philosophie und der coccejanischen Theologie in kurzer Zeit weitere 60 auswärtige Schüler ans Gymnasium, einen bleibenden Einfluß hat Clauberg aber nicht auf das Gymnasium ausgeübt. Bereits nach 15 Monaten legte er, wohl infolge von Meinungsverschiedenheiten mit dem Magistrat, wieder das Rektorat nieder, sammelte um sich die ersten Studenten, die das Gerücht der bevorstehenden Errichtung einer Universität nach Duisburg geführt hatte, und bekleidete nach der Eröffnung der Akademie (1655) als Erster das Amt des Rector magnificus.

Auf dem engen Raum einer Stadt von noch nicht 3000 Einwohnern bestanden so seit 1655 nebeneinander eine Universität mit allen vier Fakultäten und ein Gymnasium, jene auf Betreiben der klevisch-märkischen Landstände errichtet, dieses einst von den jülich-bergischen Ständen zur Weiterentwicklung zum Gymnasium illustre bestimmt. Die Universität verwaltete sich unter Aufsicht der brandenburgischen Räte in Kleve selbst, über das Gymnasium übte der Magistrat das Patronatsrecht aus.

Schon 1656 aber suchte der akademische Senat diesen Zustand zu beseitigen, indem er das Aufsichts- und Jurisdiktionsrecht über das Gymnasium beanspruchte. Die oft gerügte Nachlässigkeit des Rektors Heinrich Frens nahm er zum willkommenen Anlaß und gab den Professoren Clauberg und Graeve den Auftrag, „die Schule wöchentlich zu besuchen und Achtung zu haben, wie es darin zugehe, was mangle oder nicht“. Es war der Auftakt zu einem Streit um das Gymnasium, den akademischer Senat und Magistrat über zehn Jahre lang hartnäckig ausfochten. Der Senat vertrat die Auffassung, es sei für beide Anstalten zweckmäßig und von

Nutzen, wenn das Gymnasium „als ein rechtes Seminarium vor die Universität“ ihm unterstellt werde, der Magistrat beharrte demgegenüber darauf, daß er „wie von alters üblich und bräuchlich gewesen, die Trivialschule allein guberniren und administriren solte und mögte“. Er argwöhnte, daß die Akademie, wenn sie erst einmal die Macht über das Gymnasium gewonnen habe, es früher oder später aufsaugen und die Einkünfte der Schule zum Unterhalt der Professoren verwenden werde. Zunächst aber werde — so befürchtete der Magistrat — am Gymnasium der ihm verhaßte Geist eines Descartes und eines Coccejus einziehen. Gerade die Wortführer der Bestrebungen des akademischen Senats, die Professoren Clauberg, Graeve und Martin Hund, ein Schüler Geusauffs, vertraten ja die Lehren dieser Philosophen und Theologen und lehrten an der Universität nicht „in doctrina pietatis nach der wahren reformierten evangelischen Religion“, wie man sie in der Gemeinde verstand.

Nach Frens' Kassation berief der akademische Senat in Dr. Christoph Friedrich Crell einen vielseitig Gelehrten als Rektor, der für eine Vereinigung der Protestanten eintrat, und führte ihn in sein Amt ein. Der Magistrat verweigerte Crell das Unterpfand seiner Würde und seines Amtes, das von Geusauff angelegte Schulalbum „Düsburgensis Scholae Leges, Matri-cula, Historia“, und erwiderte ihm auf sein Gesuch um eine Wohnung in der Stadt, er habe so wenig Beziehungen zur Schule, daß er nicht darauf eingehen könne. Als alle feierlichen Proteste den Rektor nicht vertreiben konnten, erklärte sich schließlich der Magistrat bereit, für den Unterhalt eines Theologie-Professors zu sorgen und jeweils vor der Berufung eines neuen Präzeptors — aber nicht eines neuen Rektors — den Senat zu konsultieren, sofern dieser das uneingeschränkte Vocations- und Jurisdiktionsrecht des Magistrats über das Gymnasium feierlich anerkenne. Doch ging der Senat darauf nicht ein. Nach Claubergs Tod (1665) legte sein Schützling Crell die Leitung des Gymnasiums nieder. Der Senat berief Dr. med. Johannes Barbeck. Der Magistrat stimmte der Berufung zu, wohl weil der Gewählte der Sohn eines Duisburger Bürgermeisters war. Nachdem 1666 auch der Professor Hund gestorben war, beantragte der Rat beim Großen Kurfürsten einen Schiedsspruch: er fiel zugunsten der Stadt aus, der Kurfürst entzog dem Senat die beanspruchten Rechte. Faktisch blieb es aber noch bei der gemeinsamen Aufsicht von Senat und Magistrat, so daß erst recht die Gefahr drohte, daß das Gymnasium „durch Mißverstand und Jalousie je länger je mehr in Abgang und Konfusion“ geriet. Als der Senat den Rektor zum Professor der Medizin ernannte, suspendierte ihn sofort der Magistrat von der Leitung des Gymnasiums. Erst 1670 konnte die Stadt ihre Rechte am Gymnasium wieder voll wahrnehmen. Vorsorglich berief sie damals aber den Schöffen und städtischen Notar Joh. Gottfr. Weysbecker, einen Doktor beider Rechte, der aus Duisburg stammte und ebenfalls die Schule Geusauffs durchlaufen hatte. Die Stadt stellte also noch einmal jene Ämterverbindung her, die einst in der Frühzeit der Schule selbstverständlich war, und durchbrach gleichzeitig das ungeschriebene Gesetz, daß kein Einheimischer die Schule leiten solle. Sie erreichte in der Tat, daß der Senat vorerst keine Ansprüche an das Gymnasium mehr stellte. Wie Weysbecker die Schule geleitet hat, wissen wir jedoch nicht.

Das Verhältnis zwischen Gymnasium und akademischen Senat blieb bis in die letzten Jahre der Universität hinein nicht ohne Spannungen: mehrfach hat die Universität den Versuch erneuert, doch stets vergeblich, das Gymnasium zu ihrer „Unterstufe“ zu machen, um auf diese Weise ihre weitere Existenz zu sichern. Zu ihrem Niedergang und zu ihrer Aufhebung im Jahre 1818 hat die Entscheidung des Kurfürsten von 1666 zugunsten des Status quo ante controversiam beigetragen, sie hat auch die Erhaltung des Gymnasiums ermöglicht, ja, in gewissem Sinne ist das Gymnasium im Jahre 1818 Erbe der Universität geworden. Diese Maßnahmen sind eine späte Frucht des Spruchs von 1666, zunächst aber hat die Entscheidung des Landesfürsten die letzte Hoffnung, die Schule zum Gymnasium illustre auszubauen, zerstört. Nur in den ersten Jahren der Universität haben die Absolventen des Gymnasiums ein Viertel der Immatrikulationen gestellt, dann sank rasch ihr Anteil und ging lange Jahrzehnte hindurch nicht über ein Fünfzehntel der Einschreibungen hinaus. Ein Großteil derer, die sich zu einem akademischen Studium entschlossen, hat sofort und nicht erst nach einem kurzen Aufenthalt an der Duisburger Universität die Studien an den niederländischen Hohen Schulen oder in Heidelberg und Tübingen aufgenommen. Sie haben damit auch die zahlreichen landesherr-

lichen Anordnungen, an der Landesuniversität zu studieren, wenn sie sich nicht die Aussicht verbauen wollten, ein öffentliches Amt in Preußen einzunehmen, mißachtet.

Doch ebenso wie die Universität von 1652 bis 1818 nicht über knapp 6000 Studenten hinaus kam, hat auch das Gymnasium von 1623 bis 1796 kaum mehr als 2500 Schüler aufgenommen. Nach dem Siebenjährigen Kriege, in dem jahrelang das Schulgebäude der französischen Einquartierung als Militärlazarett gedient hatte, die Präzeptoren ihre Schüler also in ihrer Wohnung unterrichtet hatten, war das Gymnasium, einst der Stolz der calvinistischen Gemeinden am Niederrhein und im Bergischen Land, eines der kleinsten am Niederrhein geworden!

Doch dürften die Gründe des Niedergangs nicht allein in dem beschriebenen Verhältnis zur Universität liegen, sondern vor allem in den Zeitumständen. Mit dem Rektor Weysbecker schließt endgültig die Zeit, in der Lehrer und Rektoren aus allen Fakultäten genommen wurden. Seitdem fungierten bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts, bis zur Reform des Gymnasiums im Geiste des Neuhumanismus, fast ausschließlich Theologen als Lehrer, wenn man von den Präzeptoren der untersten Klasse absieht, von denen nur einige überhaupt eine Hohe Schule besucht haben, ehe sie das Katheder bestiegen. Viele jener Theologen haben den Schuldienst in der Hoffnung auf sich genommen, bald in ein besser dotiertes und weit angesehenes Pfarramt eintreten zu können. Es ist leicht abzusehen, daß oft die weniger geeigneten Kräfte im Schuldienst zurückblieben. Mit wenigen rühmlichen Ausnahmen waren daher die Lehrer „ohne Bedeutung in der Wissenschaft, ohne Einfluß auf ihre Umgebung, ohne Ansehen“. Daß dies nicht nur für unser Gymnasium, sondern cum grano salis für die Gymnasien jenes Jahrhunderts überhaupt gilt, braucht hier nicht dargestellt werden. Noch war die soziale Funktion des Lehrers nicht erkannt, noch waren keine Ausbildungsstätten für zukünftige Gymnasiallehrer geschaffen, noch gab es kein „Berufsbild“ des Lehrers am Gymnasium, noch fehlte es der Öffentlichkeit an der Selbstachtung, den Lehrer nicht zur Spottfigur herabzuwürdigen!

Natürlich haben die schlechten Vermögensverhältnisse des Gymnasiums zu ihrem Teil den Rückgang des Gymnasiums beschleunigt. Ihre Rolle wird oft überschätzt, darf aber andererseits nicht zu gering veranschlagt werden. Der Kirchen- und Schulfonds, bestehend aus Grundstücken in der Stadt und in der näheren und weiteren Umgebung, warf von vornherein so geringe Zinsen ab, daß neben den Geistlichen gerade ein Rektor und vier Präzeptoren ein bescheidenes Auskommen finden konnten. Nach Mißernten und in Kriegszeiten wurde jedoch ein großer Teil der Pachtzinsen nicht entrichtet oder war nicht einzutreiben, so daß oft der nervus rerum fehlte, die Schule ungeschmälert zu erhalten.

Als im Kriege Ludwigs XIV. gegen die Niederlande 1672 die Truppen Turennes „gleich einer Sündflut heranströmten“, die Stadt sich entvölkerte, Schüler und Studenten sich verließen und die Äcker nicht bestellt wurden, beschloß der Magistrat zum ersten Male, zwei Klassen aufzulösen und die Präzeptoren dieser Klassen zu entlassen, obwohl sie beide schon über 25 Jahre am Gymnasium unterrichtet hatten. Damals hat noch die verzweifelte Gegenwehr der Betroffenen die Ausführung des Beschlusses verhindern können, doch, nachdem schon sechs Jahre später die Stadt in die gleiche Situation gekommen war, wurde es üblich, in schwierigen Lagen Maßnahmen zu ergreifen, die das Fortbestehen der Anstalt gefährdeten: man belastete hypothekarisch den Vikarienfonds, bis er schließlich völlig verschuldet war, man versuchte durch Sparmaßnahmen wieder die Hypothekenzinsen aufzubringen. Das heißt, es blieben vakant gewordene Lehrerstellen längere Zeit unbesetzt, Lehrergehälter wurden nur mit jahrelanger Verzögerung oder nur zum Teil ausgezahlt, Klassen wurden kombiniert und im äußersten Notfall — der aber mehrfach eintrat — an den monatlichen Bettagen Kollekten für die Lehrer veranstaltet. In praxi hat das Gymnasium bis zum Jahre 1821 nur aus vier Klassen bestanden. Da unter diesen Umständen die Bedeutung des Gymnasiums und seine Frequenz zurückgingen, die Berufsfreude und der Fleiß der Lehrer nachließen, versuchte der Magistrat 1705 noch einmal durch eine umfassende Verordnung Ansehen und Wohlfahrt der Schule wiederherzustellen. Doch konnten auch solche Maßnahmen, die ausschließlich die Verbesserung der Disziplin durch polizeiliche Anordnungen zum Ziele hatten, auf die Dauer den Ruf des Gymnasiums nicht wiederherstellen.

Im Jahre 1714 hob der Soldatenkönig die Selbstverwaltung der Stadt Duisburg auf. Fortan

legten die preußischen Geheimräte in Kleve den Etat des Vikarienfonds jeweils auf fünf Jahre im voraus fest, sie entschieden über alle Ausgaben. Vor allem war jede Wahl eines Lehrers oder Rektors durch sie zu bestätigen.

Daß dem Magistrat aber auch nach 1714 noch genügend Raum zur Entfaltung einer eigenen Initiative gegeben war, sofern nur genügend Einsicht in die Bedeutung der Schule für die Stadt und für die nähere und weitere Umgebung bestand, bewies erst der Oberbürgermeister Heinrich Wintgens (Schüler des Gymnasiums von 1737 bis ca. 1744). Er verstand es, sich bei der Behörde die Autorität zu sichern, die es ihm ermöglichte, die von ihm gewünschten Männer an das Gymnasium zu berufen, die Gebrüder Hasenkamp und Johann Christian Nonne.

Das Auftreten des Pietisten Johann Gerhard Hasenkamp in der keineswegs pietistisch gesinnten Bürgerschaft löste schnell heftige Streitigkeiten mit der Universität und der Generalsynode aus, sein Auftreten in der Schule aber bedeutete eine Reform des erstarrten Grammatikbetriebes. Schon 1767 richtete er „alles in jeder Klasse“ so ein, „wie es die allmähliche Auswicklung der Kräfte der menschlichen Seele erfordert, daß ein Lehrer dem andern mit Lust vorarbeite und auch die Schüler die Schule nicht als einen Ort der Qual, sondern des Vergnügens betrachten, wohin sie, wie andere zum Spielen, mit Freuden eilen“.

In der „Vorläufigen Anzeige der jetzigen Einrichtung des Duisburgischen Gymnasii“ in dem „Wöchentlichen Duisburgischen Adresse- und Intelligenzzettel“ vom 28. April 1767 erläutert Hasenkamp, daß den Primanern, „ehe sie Studenten werden, die Geschichte der Hauptwissenschaften erklärt werden“ solle, „damit sie sich aus Gründen entschließen können, welche Wissenschaft sie besonders treiben wollen, und damit sie wissen, wie sie ihre Zeit auf der Universität anzuwenden und ihre Studia einzurichten haben“.

Bedeutete schon die Hinwendung zur Vermittlung eines enzyklopädischen Wissens einen Umbau des bisherigen Systems, so nicht minder Hasenkamps Bestreben, sich an dem Unterricht in allen Klassen zu beteiligen, denn es war ein Bruch mit den bisherigen Lehrgrundsätzen, nach denen praktisch jeder Präzeptor in seiner Klasse zugleich der Rektor war. Nun wurde der Rektor die Seele der ganzen Schule. „Ehe sie auseinandergehen, zeigen die übrigen Lehrer dem Rektor an, welche von ihren Schülern ihre Lektionen nicht gekonnt oder sich sonst ungebührlich betragen haben. Dann gehen jene weg; die Klassen bleiben noch alle beim Rektor, um sich über ihr Verhalten und ihre schriftlichen Aufsätze kurz vernehmen zu lassen.“

Hasenkamp änderte ständig — seine Kritiker behaupteten sogar alltäglich — den Stoffplan, die Lektüre, die Lehrmethode, den Stundenplan, nahm Lehrern den Unterricht aus der Hand und gab ihn selbst und schickte sie in seine Klasse. Viel Konfusion und Streit zwischen ihm, dem Magistrat, den Scholarchen und den Kollegen war die Folge. Die Schule, schnell auf 90 Schüler angewachsen, zählte bei seinem Tode nur noch 38.

Hinter allen seinen Reformen stand das Ziel, seine Theologie — d. h. seine Kritik am Heidelberger Katechismus und seine schwärmerischen und wörtlichen Auffassungen der Offenbarung des Johannes — in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen und den übrigen Fächern, ein-

Die Leiter der Anstalt seit 1559

Henricus Castritius		Mathias Wolter	1614 — 1616
gen. Geldorpius	1559 — 1561	Johannes Monnichius	1616 — 1623
Johannes Molanus	1561 — 1563	Leonhard Weidner	1623 — 1636
Antonius Luttfelstorf	1563 — 1579	Isaak Cramer	1637 — 1638
Johannes Tybius	1580 — 1586	Johannes Philipp Geusauff	1638 — 1645
Ludger Merrenscheit	1588 — 1602	Eucharius Cancrinus	1645 — 1650
Theodor Vorstius	1602 — 1610	Johannes Walther Biermann	1650 — 1651
Petrus Scriverius	1611 — 1613	Dr. theol. et phil. Johannes	
Henricus Hermanni	1613 — 1614	Clauberg	1652 — 1653

schließlich der von ihm in den Lehrplan aufgenommenen Geographie, einzuschränken oder in verkappte Theologiestunden umzuwandeln.

Dem Magistrat aber kam es, wie er in einer Beschwerde über Hasenkamp schrieb, „zumahlen in den oberen Classen nicht so sehr auf den Heydelbergischen Catechismus als vielmehr darauf“ an, „daß die Schüler in der Latinité, Logic, Rhetoric, Historie und andern Wissenschaften zur Universitaet reif und geschickt geliefert“ werden.

Nach Hasenkamps frühem Tode — er starb im Sommer 1777 an der Schwindsucht — wählte der Magistrat unter Führung des Oberbürgermeisters Wintgens einen Mann, von dem man sich eine stärkere Förderung des Sprachunterrichts versprechen konnte, den Siegener H. A. Grimm, jedoch schlug dieser in das andere Extrem. Schon kurze Zeit nach seinem Dienstantritt bat Grimm, dem Griechischunterricht das Syrische und Caldäische vorausschicken zu dürfen, darauf wollte er das Hebräische folgen lassen und mit ihm das Arabische verbinden. Erst dann sollte Griechisch gleichsam als Krönung in der Prima folgen. Mit solchen überspannten Forderungen, die weit intensivere Sprachstudien innerhalb des Gymnasialunterrichts vorsahen als die künftigen Theologen an der Universität trieben, mußte Grimm sofort in den heftigsten Widerstreit zu den Wünschen vieler Schülereltern geraten.

Nach dem Siebenjährigen Kriege begann sich die Ackerbürgerstadt in eine gewerbereiche Handelsstadt zu wandeln, die Kaufmannschaft bildete immer deutlicher die tonangebenden Kreise. Das Gymnasium wurde bald nicht mehr allein von jenen einheimischen oder auswärtigen Schülern getragen, die sich später einem akademischen Studium zuwenden wollten oder sollten, sondern wurde in zunehmendem Maße von solchen Kaufmannsöhnen besucht, die „zum Kaufmannsstand bestimmt“ waren. Für diese war es an sich schon wenig zweckmäßig, die Gelehrtenschule zu durchlaufen, aber unumgänglich, da es für sie in bequemer Nähe keine Schule gab, die statt alter Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik und Naturwissenschaften lehrte.

Den Wünschen aus der Kaufmannschaft kamen der Oberbürgermeister und die Kuratoren, wie sich nun die Scholarchen nannten, insofern entgegen, als sie schnell an Grimms Stelle den Halbbruder seines Vorgängers, Arnold Friedrich Hasenkamp, setzten, der, geschmeidiger als sein Bruder, aber ohne dessen Format, einen Kompromiß zwischen den Anhängern des alten, auf Erwerb altsprachlicher Kenntnisse basierenden Schulideals und den Verfechtern einer sich auf die „Realien“ stützenden Bildung schloß: Geschichte und Geographie nahmen nun einen breiten Raum ein, in der untersten Klasse setzte der Lateinunterricht mit der vollen Stundenzahl von 12 Stunden erst ein, nachdem die Schüler im Deutschen „es zu einiger Fertigkeit gebracht hatten“. In den Lehrplan der Sekunda wurden auch Naturgeschichte und — anstelle der alten Charakterfächer: Poesie und Rhetorik — Deutsch mit je zwei Stunden aufgenommen. Der Lehrer der Sekunda, Konrektor Reinhold, schrieb selbst über diesen Unterricht: „Im Deutschen lese ich mit den Schülern gute prosaische und poetische Stücke und lasse sie zuweilen selbst Aufsätze machen und auserlesene Stellen deklamieren.“ Beim Unterricht in der

Die Leiter der Anstalt seit 1653

Heinrich Frens	1653 — 1656	Arnold Merckens	1716 — 1727
Dr. theol. et phil. Christoph Friedrich Crell	1657 — 1665	Johann Adolf Baurmeister	1727 — 1765
Dr. med. Jonas Barbeck	1665 — 1670	Johannes Gerhard Hasenkamp	1766 — 1777
Dr. iur. utr. Johann Gottfried Weysbecker	1670 — 1679	Dr. theol. Heinrich Adolf Grimm	1778 — 1779
Hermann Honn	1680 — 1702	Friedrich Arnold Hasenkamp	1779 — 1795
Johannes Gottschalk Wülffing	1703 — 1705	Dr. phil. Johannes Gottfried Christian Nonne	1796 — 1821
Moritz Rudolf Heller	1705 — 1716	Dr. phil. Johann Daniel Schulze	1822 — 1829
		Adolf Schriever	1829 — 1830

Naturwissenschaft „gebrauche ich meine eigene Naturaliensammlung und ersetze das, was ich nicht habe, durch gute Kupferstiche. Ich unterrichte in dieser Wissenschaft mit um so viel größerer Freude, da ich überzeugt bin, daß wahre, anschauende Erkenntnis Gottes und inniges Gefühl von seiner Größe und Vollkommenheit durch nichts besser dem Menschen kann eingeschärft und eingepreßt werden, als durch eine ordentliche Zurückweisung auf die Werke der Natur“. Hasenkamp selbst erteilte wohl keinen Deutschunterricht, baute aber den Lateinunterricht in Prima auf 10 Stunden und Griechisch auf 5 Stunden ab, von denen er drei zur Lektüre des Neuen Testaments und zwei für Homer und Xenophons Memorabilien verwendete. Die Logiklektionen verschwanden fast völlig aus dem Primapensum, auch die Rhetorik trat nur „zuweilen“ an die Stelle der von Hasenkamp neu eingeführten Stunde über römische und griechische Altertümer. Auch hinsichtlich der umstrittenen Sprachen Hebräisch und Französisch fand Hasenkamp einen Kompromiß. Beide Sprachen wurden vierstündig „privatim“ unterrichtet, Französisch vom Konrektor, Hebräisch von ihm selbst.

Zu einem weitergehenden Umbau der Gelehrtschule zu einer Bürgerschule konnte sich Hasenkamp jedoch nicht verstehen. Als interessierte Kreise auf eine Auflockerung der Schulzucht drängten und anstrebten, Einfluß auf die Versetzungsforderungen, wohl mit dem Ziele einer Senkung des Niveaus, zu gewinnen, setzte er (1787) bei den Kuratoren neue „Schulgesetze“ durch.

Im Vergleich mit den Anforderungen, die in früheren Jahrzehnten an die Schüler gestellt wurden, sind die in einem Katalog aufgeführten Mindestkenntnisse gering geworden.

Von der Möglichkeit, ja der unverblümt ausgesprochenen Aufforderung, die Kinder von der Schule zu nehmen, wenn kein Einverständnis mit dem Schulsystem mehr bestand, machten bald viele Eltern Gebrauch, fünf Jahre nach dem Ergehen der Schulgesetze selbst der Oberbürgermeister Wintgens. Er schickte seine Söhne an philanthropinistisch geleitete Anstalten, wie das Joachimsthalsche Gymnasium in Berlin und das Gymnasium zu Lippstadt. Nach dem Tode Hasenkamps (1793) war er es, der Versuche des preußischen Oberschulkollegiums, durch Berufung des Konrektors Reinhold zum Rektor das vom Pietismus her bestimmte System der Hasenkamps zu erhalten, vereitelt und einen Philanthropinisten in die Leitung des Gymnasiums berief. Seine Bemühungen, einen Lehrer vom Joachimsthalschen Gymnasium zu gewinnen, schlugen freilich fehl, da die Rektorenstelle an dem kleinen Provinzgymnasium weit schlechter bezahlt wurde als die des 3. Professors an dem weitberühmten Gymnasium in der Hauptstadt. Doch gewann schließlich Wintgens in dem Doktor der Weltweisheit Johann Gottfried Christian Nonne einen Mann, dessen philanthropinistische Pädagogik gewiß nicht originell, vielmehr von dem Schulreformer Friedrich Gedicke vorgedacht war, der aber weithin einen großen Ruf als geschickter Pädagoge, Schriftsteller und Zeitschriftenredakteur, wie als ein allen Überspitzungen abholder Reformers genoß. In der Tat war es Nonne in zwanzigjähriger Arbeit gelungen, das Lippstädter Gymnasium aus einer „elenden Trivialschule“, die vor ihm zehn Jahre lang niemand zu leiten bereit gewesen, in ein blühendes Philanthropinum

Die Leiter der Anstalt seit 1830

Friedrich August Schulze	1830 — 1835	Dr. phil. Max Wiesenthal	1911 — 1932
Dr. phil. Dietrich Landfermann	1835 — 1841	Dr. phil. Ernst Keßler	1932 — 1938
Dr. phil. Heinrich Kaebel	1842 — 1845	Fritz Michels	1938 — 1939
Dr. phil. Karl Eichhoff	1845 — 1875	Ludwig Neuschroer	
Dr. phil. Alfred Eberhard	1875 — 1878	(kommissarisch)	1940 — 1942
Dr. phil. Hermann Genthe	1878 — 1881	Dr. phil. Friedrich Zeichner	1942 — 1945
Dr. phil. Richard Schneider	1881 — 1908	Dr. phil. Bernhard Kodk	1945 — 1951
Dr. phil. Ludwig Martens	1908 — 1911	Dr. phil. Herbert Zimmermann	seit 1952

zu verwandeln, dessen Einzugsbereich bis ins Klevische reichte. Nonne brachte aus Lippstadt einen seiner engsten Mitarbeiter, den fleißigen und strebsamen Kantor und Kollaborator Johann David Kleinsteuber mit, der die unterste Klasse übernahm, so daß die Reform des Duisburger Gymnasiums im Sinne der Aufklärung an „Kopf und Fuß“ zugleich beginnen konnte.

Nonne zielte auf die „Ausbildung der Menschheit im Jüngling“ hin. Das Gymnasium hörte nun eindeutig auf, eine Stätte der „Bildung und Vorbereitung zu einem besondern, z. B. dem gelehrten Stande, wohl gar nur zum künftigen Theologen“ zu sein, es hatte „die Bildung des künftigen Staatsbürgers und Mitglieds der Gesellschaft“ anzustreben. Damit löste sich für Nonne auch der Streit zwischen den Anhängern der klassischen Bildung auf der einen und den Befürwortern einer Schule auf „realistischer Grundlage“ in sehr einfacher Weise: das Duisburger Gymnasium wurde eine Gelehrten- und Bürgerschule zugleich. In seiner Programmschrift von 1799 betonte Nonne, daß „auch Jünglinge, welche für die gebildeten Stände des bürgerlichen Lebens, z. B. den Handelsstand bestimmt sind, selbst die oberen Klassen des Gymnasiums, jene aber, welche andere Stände des Lebens wählen, wenigstens die unteren Klassen mit Nutzen und zu ihrer höchsten Kultur besuchen können“. Nonne richtete Parallellektionen ein, so daß die zukünftigen Kaufleute statt am Griechischunterricht der künftigen Akademiker in derselben Stunde in einer anderen Klasse Geographie, Mathematik oder Moralphilosophie hören konnten. Später wurde für sie sogar der Lateinunterricht fakultativ. Ebenso bestand natürlich für die künftigen Studenten die Möglichkeit, statt Mathematik oder andere Wissenschaften (wir würden heute sagen „Realien“) einen verstärkten Sprachunterricht zu genießen. Aus den Lektionsplänen seiner Prima ist zu entnehmen, daß nun der Religionsunterricht auf eine Betstunde zusammenschrankte, Hebräisch völlig aus dem Lehrplan verschwand, Latein in sechs, Griechisch in drei Stunden erteilt wurde. Neu nahm Nonne Französisch und Englisch mit je einer Stunde, mit derselben Stundenzahl auch Naturgeschichte und „Praktische Mathematik“ und Physik in den Lektionsplan auf. Geographie und Allgemeine Weltgeschichte unterrichtete er in je zwei Wochenstunden, Logik aber nur noch einmal, erst in späteren Jahren räumte er diesem Fach wieder eine zweite Stunde ein.

Die seelisch-moralische Ausbildung und nicht die Wissensvermittlung war das dringendste pädagogische Anliegen der Schule Nonnes. Durch Anwendung der sokratischen Methode, durch Selbststudium des Schülers soll sie gewonnen werden. Wie ein roter Faden zieht sich durch die zahlreichen pädagogischen Schriften Nonnes der Gedanke, daß die „Selbstbetätigung des Schülers das Wertvollste ist, nicht das Anhäufen von Wissen, das andere erarbeitet haben“. Nonne ist nicht müde geworden, seine Lehrer anzuregen, die Selbsttätigkeit des Schülers zu wecken: „Die Lehrer sollen so selten als möglich lehren. Der Jüngling muß alles, was ihm möglich ist, durch das im ganzen Leben anzuwendende Selbststudium lernen und sammeln. Der Lehrer leite nur das Studium, gebe an, was gelernt werden muß, zeige die Methode, erkläre, erläutere, dehne weitläufiger aus und setze hinzu, was der Jüngling selbst nicht sammeln kann“. Aufforderungen an die Schüler, fleißig Privatlektüre zu betreiben und Auszüge aus der Lektüre anzufertigen, selbständig lateinische und deutsche Ausarbeitungen abzufassen, ein „Ideenbuch“ anzulegen, in das im Unterricht eigene Gedanken und Ansichten der Mitschüler eingetragen werden sollten, ergänzten Nonnes Bemühungen. Den Antrieb zum Selbststudium sollte jedoch nicht ein seltsames System von Belohnungen und Ehrenstrafen geben, wie es die Gebrüder Hasenkamp praktiziert hatten, — selbst die Verleihung von Buchprämien für besondere Leistungen vernachlässigte er —, sondern durch Aufstellung einer Conduitenliste, einem Zeugnis über Fleiß und Betragen, das jedem Schüler jeweils am ersten Montag im Monat vor der gesamten Schülerschaft gegeben und den Eltern ausgehändigt wurde, und durch Aufnahme einer moralischen Erziehungsstunde, die Nonne selbst jeweils im Anschluß an die Ausgabe der Conduitenzeugnisse abhielt.

Dieses System gab dem Gymnasium einen derartigen Aufschwung, daß es binnen weniger Jahre wieder das angesehenste Gymnasium der ganzen Provinz wurde, wenngleich seine Schülerzahl von 14 (1797) nur bis auf 64 (1804) anstieg. Allein, die anderen höheren Schulen lagen in diesen Jahren völlig darnieder, gingen ein oder wurden aufgehoben. Zusammen mit dem Freiherrn vom Stein plante der Minister von Massow 1805 sogar, das Gymnasium zu erwei-

tern, nämlich ihm alle Duisburger Elementarschulen aller Konfessionen zu unterstellen, eine höhere und niedere Bürgerschule, eine „Industrieschule“ und wohl auch eine Handelsschule anzugliedern. Gleichzeitig sollte die Universität nach Münster verlegt und ihr Gebäude dem Gymnasium zur Verfügung gestellt werden. Schon arbeitete Nonne die Pläne für diese sämtlichen vereinigten Lehrstätten aus, „als die Abtretung erfolgte und alle herrlichen Aussichten vereitelte“. Ebensovienig wurde in der Franzosenzeit ein Plan, das Gymnasium in einem Lycée in Düsseldorf aufgehen zu lassen, Wirklichkeit. Neue Schulgesetze, die Nonne im Jahre 1809 herausgab, zeigen, daß er auch die Gefahren dieser Zeit abzuwenden verstand. Nichts erinnert in ihnen an die französische Herrschaft, sie zeigen aber deutlich, daß Nonne sich schließlich zu der Auffassung durchgerungen hat, das Gymnasium als einen kleinen Staat zu betrachten, als eine „heilige Verbindung“, in die der Schüler eintritt, nachdem er „das Gelübde des Gehorsams“ gegen ihre Gesetze abgelegt hat.

In diesen Jahren verlor das Gymnasium den größten Teil seiner an sich schon zu geringen Einkommensquellen. Wenn es dennoch nicht dem Schicksal der Aufhebung verfiel, das die meisten der rheinischen höheren Schulen traf, sondern erhalten blieb, so dürfte das ebenfalls Nonnes umsichtiger Rührigkeit und seinem damals besonders hohen Ansehen als geschickter Pädagoge zu danken sein.

Die Gefahr des Untergangs drohte dem Gymnasium erst nach der Wiederherstellung der preußischen Herrschaft am Rhein (1815), nämlich als der Kampf zwischen Neuhumanisten und Verfechtern der realistischen Schulbildung erneut in der Stadt entbrannte. Die einst begrüßte Kompromißlösung des Nonneschen Lehrplans erschien nun als eine unbrauchbare Zwitterbildung. Die überzeugten Humanisten tadelten, es würde so wenig Nachdruck auf die Vermittlung von Kenntnissen in den alten Sprachen gelegt, dafür aber in den „Praktischen Stunden“ über Themen zu räsionieren angeregt, für die die Schüler noch nicht reif wären. Die Kaufmannschaft vermißte die Rücksichtnahme auf ihre Interessen und zog schließlich dem Gymnasium als Vorbereitungsstätte für ihre Söhne das Privatinstitut eines ehemaligen Kaufmanns — von dem Nonne sagte, er sei bankrott — vor. Die Schülerschaft verlief sich. Doch keine der beiden Interessentengruppen war in der Lage und willens, den inzwischen vergreisten und erblindeten Rektor und seine ebenfalls invalid gewordenen Mitarbeiter zu pensionieren. Es fehlten hierzu die Mittel, es fehlte darüber hinaus der nötige Fonds, um das Gymnasium zu reorganisieren, sei es als neuhumanistisches Gymnasium, sei es als höhere Bürgerschule. Verbissen und verbittert hat Nonne bis zu seinem Tode im Juni 1821 dem Gymnasium vorgestanden, d. h. die letzten Primaner, die der Schule verblieben waren, unterrichtet. Vielleicht hat er, indem er bis zum letzten Atemzug in seiner Stellung ausharrte, der Schule den größten Dienst erwiesen, nämlich den Spielraum geschaffen, der nötig war, um den Neuaufbau des Gymnasiums umfassend vorzubereiten.

Stiftisches Gymnasium (1821—1885)

IM HERBST 1818 HOB das Ministerium für geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten die Universität Duisburg auf, deren medizinische Fakultät zuletzt allein noch bestanden hatte.

Für diesen Fall der Auflösung der Universität hatten die Stadtväter, um, wie sie betonten, die Stadt „vom moralischen Tode“ zu erretten, wiederholt den Antrag gestellt, „eine zur Universität vorbereitende literarische Anstalt, ein Athenäum oder akademisches Gymnasium“ zu bilden. Schließlich kam das Ministerium diesem Wunsche insofern entgegen als es am 259. Gründungstage des Gymnasiums in einer Allerhöchsten Kabinetts-Ordre bestimmte, daß Vermögen und Einkünfte der Universität „zur Verbesserung des Schulwesens im Hertzogthum (Kleve) zunächst aber des Gymnasii in Duisburg angewendet werden sollen“.

Damit war die Grundlage für die Reorganisation gelegt. Die Stadt erwirkte den alleinigen Anspruch auf die disponiblen Überschüsse des Universitätsfonds ausschließlich für das Gymnasium, so daß das Vermögen des Gymnasiums nun auf zwei Stiftungen beruhte, dem bescheidenen Universitätsfonds und den Resten des alten Vikarienfonds von 1634, aus dem allerdings noch immer zunächst die reformierten Prediger unterhalten wurden und erst dann das Gymnasium. (Erst zwischen 1830 und 1880 ist nach und nach das Vermögen

zwischen dem reformierten Presbyterium und dem Gymnasium im Verhältnis 1:1 geteilt worden.) Auch diese Vermögensgrundlage blieb doch stets noch zu schmal, so daß man „nicht nur auf jeden Taler, sondern auf jeden Stüber Bedacht nehmen mußte“ und Stadt und Staat erhebliche Zuschüsse zu geben hatten.

Mit der Zuwendung des Universitätsfonds durch den Staat wurde das alleinige Patronatsrecht des Magistrats, das er mehr als 500 Jahre über die Schule ausgeübt hatte, beendet und durch ein Kompatronat von Staat, Stadt und evangelisch-stiftischem Kuratorium ersetzt. Das am 7. 8. 1821 errichtete Kuratorium „dirigierte“ der Landrat des Kreises Duisburg, als Mitglieder gehörten ihm an: der Bürgermeister von Duisburg von Amts wegen, ein Prediger der evangelischen Gemeinde als geistlicher Kurator, ferner ein Justitiar und seit 1844 auch der Direktor des Gymnasiums. Dem Kuratorium stand das Wahlrecht für drei der ordentlichen Lehrerstellen, die neu eingerichtet wurden, und für die technischen Hilfslehrer zu, den Direktor und die übrigen Lehrer ernannte der Staat.

Unter dem Eindruck dieses starken staatlichen Einflusses, aber auch wohl des höheren Ansehens willen, den das Wort „königlich“ verlieh, so vermutet Max Wiesenthal, wurde schon bald die Bezeichnung „Königliches“ Gymnasium gebräuchlich. Selbst die staatliche Behörde duldete sie und sah es gern, wenn man das Gymnasium so bezeichnete, sofern nicht die Stadt oder das Kuratorium daraus eine Verpflichtung des Staates ableitete, für „seine“ Anstalt unmittelbar aus der Staatskasse zu sorgen. „Für das tatsächliche Kräfteverhältnis innerhalb des gemischten Patronats ist jedoch diese allgemeine Verwendung der Benennung ‚Königliches‘ Gymnasium recht bezeichnend.“

Als seine wichtigste Aufgabe sah das Kuratorium an, streng auf den evangelischen, den „historischen und urkundlichen Charakter“ der Anstalt, wie es ihn einmal nannte, zu achten. In „Liebe und Treue“ hat es sich dieser Aufgabe unterzogen und nicht einmal durch eine vorübergehende Beschäftigung eines katholischen Lehrers den evangelischen Charakter der Schule „alteriert“ sehen mögen. Erst 1877 entschloß man sich erstmalig einen Katholiken in eine ordentliche Lehrerstelle zu berufen. Nur jeder 13. Abiturient des stiftischen Gymnasiums war katholisch — zur selben Zeit stieg in Duisburg mit dem Anwachsen der Industrie der katholische Bevölkerungsteil schneller als der evangelische an und überzog 1875 jenen bereits um einige hundert Einwohner.

Kuratorium und Staat haben das stiftische Gymnasium als sechsstufige Anstalt im Sinne des Humboldtschen Neuhumanismus, der seit 1812 die preußische Schulpolitik beherrschte, reorganisiert. Nach dem Willen seiner Begründer sollte das neuhumanistische Gymnasium „schon in der Schule und mittels derselben die Beschwerden, Mühseligkeiten und Aufopferungen vergegenwärtigen, welche die unvermeidlichen Bedingungen eines erfolgreichen, dem Dienste der Wissenschaft, des Staates und der Kirche gewidmeten Lebens sind“. Gewiß hat man zuweilen als den Hauptwert der Gymnasialbildung die „allgemeine und allseitige Bildung“, dann wieder die „Konzentration auf das Lateinkönnen“, die „Gesinnung“ und schließlich die „formale Bildung“ betont, doch der Wechsel der Bewertungen variierte im Grunde nur eine Grundauffassung von der Humanitas, jenen Geist der Pflicht und Arbeit und der Erziehung zum „Dienst“ für die Allgemeinheit, der schon die Gründer des Gymnasiums 1559 geleitet hatte, den aber auch spätere Rektoren — Geusauff wie die Hasenkamps und im Grunde auch Nonne — als Leitziele gesehen hatten. Stärker als bei jenem wurden wieder die alten Sprachen die beherrschenden Fächer, das Arbeitszentrum des Gymnasiums: die Primaner wurden acht Stunden in Latein und sechs in Griechisch unterrichtet. Von den übrigen 18 Wochenstunden entfielen auf Mathematik vier, auf Deutsch und Geschichte (und Geographie) je drei, auf Religion, Hebräisch (später fakultativ), Französisch und Physik je zwei Stunden. Doch war der Ausbau zu einem sechsklassigen Gymnasium erst zu verwirklichen, als das Gymnasium 1828 aus dem alten Schulgebäude von 1512/13 in ein neu errichtetes Schulhaus am Salvatorkirchhof übersiedeln konnte. Mit äußerster „preußischer“ Schlichtheit und Sparsamkeit, vorsichtig ausgedrückt, war der Neubau ausgeführt, auch die innere Einrichtung beschränkte sich auf das unbedingt Notwendige. Die anfängliche Befürchtung, das Haus werde sich nicht mit Schülern füllen, war abwegig. Nur drei Jahre haben die sechs Klassen, die wenigen Nebenräume und der kleine Chorsaal (Aula) den Anforderungen genügt: denn —

wie gleich noch zu berichten sein wird — im Jahre 1831 wurde dem Gymnasium eine Realschule angegliedert und 1847 eine Vorschule. Ein Erweiterungsbau vom Jahre 1849, durch den drei neue Klassenräume, ein chemisches Laboratorium und ein geräumiger Zeichen- und Turnsaal gewonnen wurden, schuf nur eine vorübergehende Linderung der Raumnot. Erst das Aufstocken eines 2. Stockwerkes auf das Gebäude in seiner ganzen Ausdehnung im Jahre 1861 gab der Anstalt den erforderlichen Raum für ihre damals sechs Gymnasial-, vier Real- und zwei Vorschulklassen und für die bedeutend angewachsenen Sammlungen, dazu endlich eine geräumige Aula.

Die Bildung einer zunächst zweiklassigen — seit 1868 vierstufigen — Vorschule im Oktober 1847, die organisch mit dem Gymnasium verbunden war, wurde nötig, weil die Elementarschulen „keine Rücksicht auf die höhere Schule nehmen“ wollten — und konnten, denn ihre eigenen Klassen waren mit 112 bis 156 (!!!) Schülern bei weitem überfüllt. Die Vorschule nahm zunächst nur solche Schüler auf, die bereits die Elemente des Lesens, Schreibens und Rechnens beherrschten, später aber auch die sechsjährigen Schulanfänger und bildete bis zur „Sextareife“ weiter. In den rund 75 Jahren ihres Bestehens stieg die durchschnittliche Frequenz der Vorschule von anfänglich 30 bis 40 rasch auf 100 bis 120. Weit über 100 Schüler besuchten sie, als sie zu Ostern 1922 aus rein sozialpolitischen Gesichtspunkten von der damaligen preußischen Regierung aufgehoben wurde.

Als die Vorschule in den ersten Jahren nach der Reichsgründung sogar auf über 150 Schüler anstieg (1874/75: 160 Vorschüler neben 190 Gymnasial- und 102 Realschülern), war es der große Anspruch der Vorschule an Unterrichtsraum, der den letzten Anstoß zur Abgliederung der Realschule und ihrer Übersiedlung in ein eigenes, neu an der Düsseldorfer Straße errichtetes Realschulgebäude gab. Innerlich hatten sich die Wege zwischen den beiden Schulen, von denen die eine für das praktische Leben, die andere auf das Hochschulstudium vorbereiten sollte, schon länger getrennt.

Schon gleich nach der Reorganisation des Gymnasiums als neuhumanistische Lehranstalt hat Dr. Joh. Daniel Schulze, der erste Direktor des „regenerierten“ Gymnasiums, dem traditionellen Wunsch der Kaufleute nach einem von den alten Sprachen „entlasteten“ Unterricht entgegenkommen wollen, indem er, wie sein Vorgänger, der Rektor Nonne, für Griechisch einen Ersatzunterricht in den Realien und in Englisch vorschlug. Das Kuratorium aber wollte, um weder das Vertrauen der Kaufmannschaft in das Gymnasium zu enttäuschen, noch das Einvernehmen mit der Geistlichkeit und der Beamtenschaft zu trüben, mit den unteren und mittleren Klassen eine Real- und Bürgerschule verbinden. Dieser Plan ließ sich aber nicht verwirklichen, da zu seiner Ausführung der nervus rerum fehlte. Daher trat auf Anregung des Direktorialverwesers und Superintendenten Schriever 1828 eine Honoratiorencomité zusammen, das seinerseits einen Plan für die Angliederung von vier Realschulklassen aufstellte, der einen Lehrgang von 7 Jahren (der Gymnasialkursus dauerte 9—10 Jahre), mannigfaltige



Das Gymnasium an der Mainstraße,
errichtet von 1907 bis 1909 (Bauzustand von 1909)

Kombinationen in den wesentlichen Lehrfächern mit den gleichliegenden Gymnasialklassen, ferner die Verwendung von Gymnasiallehrern in den Realklassen vorsah. Das Gymnasium stellte also den Direktor, die Schulräume und die wissenschaftlichen Einrichtungen auch den Realklassen zur Verfügung und bildete mit ihnen nun eine einzige Anstalt unter der Aufsicht desselben Kuratoriums, das seinerseits allerdings nun durch die Beiordnung von vier Mitgliedern des Kaufmannsstandes erweitert wurde. Die Mittel zu ihrem Unterhalt aber mußte die Realschule selbst aufbringen, und zwar durch ein erheblich höheres Schulgeld für die Realschüler und durch eine Subskription wohlhabender Bürger. Darüber hinaus verbürgte sich die Stadtkasse für einen Zuschuß.

Trotz erheblicher Bedenken wegen der verwickelten Kombinationen genehmigte das Ministerium 1831 die Bildung von vier Realschulklassen. Die Verbindung der Gymnasialklassen mit den Realschulklassen, deren Zahl wiederholt zwischen zwei und vier wechselte, hat infolge der unzureichenden Raumverhältnisse, der unübersichtlichen Rechts- und Vermögenslage, aber auch wiederholter Spannungen wegen der Rolle des Lateins in den Realschulklassen schließlich die Herauslösung dieser Klassen aus dem Organismus des Gymnasiums unausweichlich gemacht. 1862 wurde aus den vier Klassen eine Realschule 1. Ordnung gebildet, an der zu Ostern 1863 die erste Reifeprüfung stattfand. Nach Ablauf der üblichen Garantiefrist von 10 Jahren kündigte das Kuratorium die Verbindung von Gymnasium und Realschule. Im Herbst 1875 wurde sie aufgelöst, als die Tochteranstalt, das heutige Steinbartgymnasium, in ein eigenes Schulgebäude an der Düsseldorfer Straße übersiedeln konnte.

Rasch entwickelte sich die Schule unterdessen trotz der eigentümlichen Verquickung von Gymnasium und Realschule wieder zu einer blühenden und namhaften protestantischen Anstalt in der Rheinprovinz. Insgesamt 459 Schüler haben als Gymnasiasten am stiftischen Gymnasium das Abitur abgelegt. Zu keiner Zeit in der Geschichte der Schule war unter den Absolventen die Zahl der Auswärtigen so hoch wie in dieser: 70 Prozent der Abiturienten kamen von auswärts. Gewiß drückt sich in dieser Zahl das rasche Ansteigen der Bevölkerung Duisburgs in diesen Jahrzehnten ebenso wie die Praxis der preußischen Verwaltung aus, ihre Beamten unter den einzelnen Provinzen auszutauschen und überhaupt sie häufig zu versetzen, es zeigt sich aber in erster Linie in dieser hohen Zahl von Auswärtigen, daß, auch nachdem der Wiener Kongreß von 1815 in der preußischen Rheinprovinz protestantische, katholische und gemischt-konfessionelle Gebiete zusammengefügt hatte, der kirchliche Zusammenhang zwischen Kleve-Mark und Jülich-Berg noch immer sich nicht ganz gelöst hatte. Fast ausschließlich aus diesen Gebieten, unter Aussparung der ehemals kurkölnischen Territorien, kamen die auswärtigen Gymnasialabiturienten. Ein ähnliches Bild ergibt die Statistik der Absolventen der Realschulklassen, von denen 80 Prozent Söhne von Fabrikanten, Fabrikdirektoren und Kaufleuten waren; unter ihnen betrug der Anteil der Auswärtigen wohl nur 57 Prozent, doch kamen auch sie zumeist aus dem historischen Einzugsbereich des Gymnasiums. Der Aufschwung, den Industrie, Handel und Gewerbe im Rheinland, im Bergischen Land und an der Ruhr in jener Zeit nahmen, war ja ebenfalls von den Energien des Calvinismus bewirkt.

Die soziale Struktur des Gymnasiums war allerdings von der der Realschule grundverschieden: von seinen Abiturienten stammten nur wenige aus der Schicht der Fabrikanten und Kaufleute, der weitaus größte Teil waren Söhne von Beamten, von Pfarrern, Lehrern, Ärzten, Juristen und Offizieren, aber auch Landwirten und Bauern.

Wandten sich von den Absolventen der Realschule 80 Prozent kaufmännischen, gewerblichen und technischen Berufen zu, so von den Gymnasialabiturienten damals 95 Prozent akademischen Berufen, wie es der Zielsetzung und Aufgabe des Gymnasiums entsprach. Unter den 459 Abiturienten des Gymnasiums zwischen 1824 und 1885 waren allein 180 künftige Theologen, darunter neun katholische. Wohl mit Recht urteilt Max Wiesenthal, daß „unter den evangelischen Pfarrern der Rheinprovinz die Abiturienten keines anderen rheinischen Gymnasiums stärker als die Duisburger vertreten“ waren.

Daß das stiftische Gymnasium seine historische Aufgabe, protestantische Pflanzstätte für einen weiteren Bereich zu sein, wieder erfüllte, ist in nicht unerheblichem Maße das Ergebnis der Personalpolitik des preußischen Staates, der besonders qualifizierte Philologen in die Leitung



des Gymnasiums berief, ihnen an der Schule eine Gelegenheit zur Bewährung gab, sie nach wenigen Jahren aber in die höhere Schulverwaltung oder an andere Gymnasien, vornehmlich in katholischen oder gemischtkonfessionellen Gebieten, versetzte, um jene Schulen im Geiste des preußisch-protestantischen Neuhumanismus zu lenken. Auch andere deutsche Staaten haben im Zuge ihrer Bemühungen, ihr höheres Schulwesen nach dem preußischen Muster aufzubauen, dem Gymnasium Direktoren und Lehrer entzogen.

So ist die Zeit des stiftischen Gymnasiums wie kaum eine andere in der Geschichte der Schule durch einen häufigen Wechsel der Leitung gekennzeichnet. Schon der erste Leiter Dr. Joh. Daniel Schulze (1822–29) wurde, noch bevor die Reorganisation des Gymnasiums abgeschlossen war, zum Rektor der alten Fürstenschule St. Afra in Meißen/Sa. berufen, sechs Jahre später ging sein Nachfolger Fr. Aug. Schulze (1830–35) als Stadtschulrat nach Berlin. Dr. Heinrich Knebel (1842–45) berief man zum Direktor des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums in Köln. Sein Nachfolger Dr. Karl Eichhoff (1845–75) erhielt mehrfach die dringliche Aufforderung, dieses Gymnasium zu übernehmen, lehnte aber ab, da er nicht einem Simultan-Gymnasium vorstehen wollte. Was dieser kenntnisreiche Philologe in den dreißig Jahren seiner Amtszeit — sie gehört zu den längsten in der Geschichte der Anstalt — der Schule geworden und gewesen ist, verdient eine ausführlichere Würdigung als sie hier gegeben werden könnte; hingewiesen sei nur darauf, daß Eichhoff mit 136 Schülern begann und seinem Nachfolger Dr. Eberhard, einschließlich der Vorschüler, 445 übergeben konnte. Dr. Alfred Eberhard (1875–78), mit nur 34 Jahren zum Direktor des Gymnasiums berufen, ging nach drei Jahren an das Gymnasium in Elberfeld, von wo aus er zum Direktor des Braunschweiger Oberlyzeums, zum Schulrat und Referenten für das höhere Schulwesen des Herzogtums Braunschweig aufrückte. Dr. Hermann Genthe (1878–81) holte der Hamburger Senat und bot ihm die Aufgabe, dort eine 2. Gelehrtenschule, das Wilhelms-Gymnasium, zu errichten. Erst 1884, als der nächste Direktor Dr. Richard Schneider (1881–1906) für das Direktorat des Magdalenen-Gymnasiums in Breslau in Aussicht genommen wurde, haben Kuratorium und Stadt durchsetzen können, daß wenigstens dieser tüchtige Direktor mit „gediegenen Eigenschaften“ und einer „sehr umfassenden, selten zu findenden philologischen Gelehrsamkeit“ — wie das Provinzialschulkollegium urteilte — der Schule erhalten blieb und dem starken Fluktuieren der Direktoren für ein Vierteljahrhundert ein Ende bereitet wurde. Es hatte wohl das Ansehen der Schule gehoben, eine kontinuierliche Schularbeit aber erschwert. Der Duisburger „Direktorenschmiede“ entstammt endlich Dietrich Wilhelm Landfermann (1835–41), dessen Namen die Anstalt seit 1925 trägt: vielleicht die markanteste Persönlich-

keit der rheinischen Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts. Beseelt von den Idealen der preußischen Reformbewegung, der Burschenschaft und der Turnbewegung, hat Landfermann ihren Geist zuerst in das Duisburger Gymnasium und von 1841 bis 1873 als Regierungs- und Schulrat in Koblenz in die ihm anvertrauten 19 höheren Schulen und 450 Elementarschulen der Provinz hineingetragen. Seine Schulpolitik kennzeichnete das Bestreben, Humanismus und Christentum harmonisch zu vereinigen ebenso wie sein Bemühen, in der Schule wieder zu einer „Konzentration“ zu gelangen, womit Landfermann meinte, daß der Gymnasiast nicht seine Arbeit der Vielzahl der Fächer gleichmäßig widmen, sondern danach trachten solle, es im Lateinischen zu einem vollen Können zu bringen.

Vielleicht noch mehr als den Direktoren verdankt das stiftische Gymnasium die Erfolge des Unterrichtes, sein Ansehen und den Ruf seiner erzieherischen Wirksamkeit dem Kollegium, das in Berufstreue einheitlich zusammenwirkte, um die Schüler nicht nur gründlich für die Universität vorzubereiten, sondern auch für das praktische Leben geschickt zu machen. Als Repräsentanten dieses Kollegiums seien die Professoren bzw. Oberlehrer Wilhelm Köhnen (1835–77), Fr. W. Fulda (1831–59), Jakob Hülsmann (1837–61), Dr. Friedrich Albert Lange (1858–62) und Dr. Moritz Wilms (1859–72) und von der jüngeren Generation die aus der Abiturientia des Gymnasiums hervorgegangenen Professoren Heinrich Averdunk (1869–1911) und Wilhelm Feller (1871–1912) genannt.

Bis an den Vorabend des 1. Weltkrieges waren der Goetheinterpret Feller und der Stadt- und Schulhistoriker Averdunk die beiden hervorragenden Persönlichkeiten des Kollegiums.

Staatliches Gymnasium

IM HERBST 1882 sah sich das Kuratorium genötigt, der vorgesetzten Behörde mitzuteilen, daß das Vermögen der Anstalt nicht mehr ausreiche, um die laufenden Ausgaben zu decken, und daß die Gymnasialklasse ab Ostern 1885 nicht mehr in der Lage sein würde, die Pensionsansprüche zu befriedigen. Nun war aber von den Vertragsschließenden 1821 bei der Begründung des stiftischen Gymnasiums nicht vertraglich festgelegt worden, wer im Falle der Erschöpfung des Gymnasialvermögens zum Unterhalt des Gymnasiums verpflichtet sein würde. Fast zwei Jahre, bis in den Sommer 1884 hinein haben die Kuratorien und der Direktor mit dem Provinzialschulkollegium in Koblenz und dem Bürgermeister verhandelt: der Staat verwies sie an die Stadt, diese wieder an den Staat. Einen Vorschlag des Kuratoriums, in Zukunft das Verhältnis zwischen Staat und Stadt so zu regeln, daß der Staat zwei Drittel und die Stadt ein Drittel des Defizits der Gymnasialkasse als Zuschuß übernehme, glaubte das Provinzialschulkollegium „wegen gänzlicher Aussichtslosigkeit“ höheren Orts gar nicht erst befürworten zu sollen. Die Stadt aber sah sich außerstande, zu ihren ohnehin mit dem stetigen Wachsen der Bevölkerung seit der Jahrhundertmitte steigenden Schullasten noch die Ausgaben für das Gymnasium zu übernehmen. So mußte sich endlich doch der Staat entschließen, ab 1. April 1885 das Gymnasium ganz in seine Obhut — oder wie es im Übernahmevertrag hieß — „zur Unterhaltung auf seine Kosten“ zu übernehmen. Das Patronatsrecht, das die Stadt über die von ihr errichtete Schule seit der Gründung im hohen Mittelalter sechshundert Jahre ausgeübt hatte, wurde „mit allen daraus hervorgehenden Rechten und Pflichten gänzlich aufgehoben“. Die Mitglieder des Kuratoriums blieben zunächst im Amte — an die Stelle des Kuratoriums rückte bald ein Verwaltungsrat, der erst 1923 aufgehoben wurde —, so daß die Verstaatlichung des Gymnasiums äußerlich nicht in Erscheinung trat. Dennoch war sie die Grundlage und die Sicherung seiner weiteren Entwicklung zur heutigen Gestalt.

Mit dem Wachsen der Stadt zur Großstadt um die Jahrhundertwende stieg die Zahl der Gymnasiasten und Vorschüler auf fast 350. Nacheinander wurden die Tertia, Sekunda und Prima in jeweils eine obere und untere Abteilung getrennt. 1893 war das neunstufige System mit der uns geläufigen Klassenbezeichnung festgelegt. Als die Untersekunda in zwei Klassen geteilt werden mußte, beherbergte das Schulgebäude wieder — wie vor 1875 — 14 Klassen. Wiederum beeinträchtigte die Raumnot den Unterricht. Es fehlte zudem an Platz für die rasch umfangreich gewordenen Sammlungen, der Schulhof bzw. Spielplatz war „so beschränkt, daß die Schule in den Pausen den Marktplatz mit in Benutzung nehmen mußte“, der Turnunterricht



fand in der wenige Minuten von der Schule entfernt liegenden städtischen Turnhalle statt, die aber nur für wenige Stunden gemietet werden konnte. Eine Erweiterung der Schulgebäude war auf dem Schulgrundstück nicht möglich, so daß sich der preußische Staat 1906 entschloß, ein Areal in dem neuerschlossenen Siedlungsgelände an der Ruhraue zu erwerben. 1907 wurde auf ihm der Grundstein zu einem neuen größeren Schulgebäude mit Turnhalle, Direktor- und Hausmeisterwohnung gelegt. Am Tage des Schuljubiläums 1909 konnte das neue Schulgebäude an der Mainstraße feierlich eingeweiht werden.

Dieser Umzug in das neue Haus, das nun seit 50 Jahren das Heim des Gymnasiums ist, machte sinnfällig, daß die Verstaatlichung 1885 mehr als ein bloßer Verwaltungsakt gewesen ist: die enge Verbindung mit der Kirche und der Stadt, in der das Gymnasium seit 1559, ja, schon seine Vorgängerin, die mittelalterliche Lateinschule seit ihrer Begründung gestanden hatte, war gelöst. Als Dreieinigkeit *Civitas-Ecclesia-Schola* war sie stets empfunden worden. Am deutlichsten hatte ihr der Rektor Geusauff Ausdruck gegeben, als er im Jahre 1639 das erste Schulalbum anlegte. In dem Album, das noch heute als kostbarer Besitz des Schularchivs besteht, trug er eine Schulgeschichte ab 1559 ein, die er mit der Geschichte der Stadt und der reformierten Kirche zu einer *Historia Duisburgensis politica, ecclesiastica, scholastica* verband. Im Jahre 1859 ist es noch selbstverständlich gewesen, die Feier des Schuljubiläums in der Salvatorkirche abzuhalten, von den 254 Schülern des Gymnasiums waren damals 218 protestantisch. Die Festrede des Professors Köhnen war ein von Chorälen und Gebet umrahmter Abriß der Schulgeschichte. Der Festakt von 1909 fand in der Aula des neuen Gebäudes statt, die Festrede des Gymnasialdirektors Dr. Ludwig Martens (1908—11) war zugleich die Festpredigt. Am Festakt nahmen 135 evangelische, 172 katholische und zehn jüdische Schüler teil. Aus der alten protestantischen Pflanzstätte war in dem ersten Vierteljahrhundert des staatlichen Gymnasiums eine allen Bekenntnissen offene Schule geworden. Bereits am 1. Februar 1903 war die Parität zwischen protestantischen und katholischen Schülern erreicht.

Gymnasialdirektor Dr. Martens ging Ostern 1911 nach Berlin als Direktor des Gymnasiums zum Grauen Kloster. An seine Stelle trat Dr. Max Wiesenthal, dessen Amtszeit die Zeit des ersten Weltkrieges und der Weimarer Republik umspannte — Jahrzehnte, in denen es dem gebürtigen Stettiner schwer wurde, seinen Vorsatz zu verwirklichen, den er bei seiner Amtseinführung bekannt gab, das Gymnasium wieder zu einem Gymnasium illustre zu machen. In seinem Bericht über die Schuljahre 1915—1919 vom Mai 1921 gedachte Dr. Wiesenthal der gefallenen Lehrer Arnold Reck und Fritz Linde. Er berichtete weiter, daß zahlreiche Einberufungen zu einer Einschränkung des Unterrichts zwangen. Allerdings kam dem Unterricht

zugute, daß das Schulgebäude nicht für militärische Zwecke beschlagnahmt wurde. „Die Lehrer, die daheim bleiben konnten, haben es durch Anspannung ihrer ganzen Kraft zuwege gebracht, daß die Leistungen der Schule während des Krieges und der Revolutionszeit auf achtbarer Höhe blieben, trotz aller gebotenen und befohlenen Rücksicht auf die verminderte Leistungsfähigkeit und vaterländische Inanspruchnahme der Schüler.“ Mit Stolz konnte Wiesenthal berichten, daß „die wenigen regelmäßigen Reifeprüfungen annähernd ‚friedensmäßige‘ Leistungen aufwiesen.“ Auch die aus dem Schützengraben zur Prüfung beurlaubten Schüler erzielten „denn doch bei bescheidenen Anforderungen selbständige Leistungen“, nachdem die Prüflinge etwa zwei Wochen „eingepaukt“ wurden, „um die Denktätigkeit erst wieder auf die Prüfungsgegenstände einzustellen“.

Unmittelbar von einer Kriegshandlung betroffen wurde das Gymnasium nur bei einem Fliegerangriff in der Nacht vom 6./7. Juli 1918, indem eine nicht geplatze Abwehrgranate ein Nebengebäude beschädigte, und nach Kriegsende am Ostersonntag 1920, als sich Angehörige der „Roten Armee“ mit einem Maschinengewehr im Portal des Gymnasiums aufgestellt hatten und die einrückende Reichswehr dieses „Widerstandsnest“ unter Artilleriefeuer nahm. „Die Fensterscheiben an der Mainstraße wurden zum größeren Teil zertrümmert, eine Granate schlug ins Dach oberhalb der Aula, doch lief es noch glimpflich ab“, gibt der Jahresbericht an. Schwerwiegender beeinflußt wurde der Schulbetrieb in der Zeit der Besetzung Duisburgs durch belgische und später auch französische Truppen. Vom Mai 1921 an belegte belgische Artillerie die Hälfte der Klassenzimmer und die Turnhalle. „Auf dem Schulhofe standen die Geschütze, eine Küche und eine Schmiede und wurde Reiten und Fahren geübt. Die Schüler mußten die Pausen auf der Straße zubringen. Der mittlere Flur wurde während des Unterrichts zuweilen zum Scharfschießen benutzt. Die verdrängten Klassen wurden in Noträume, die UI in der Hausmeisterkammer, unterrichtet.“ Während des „Ruhrkrieges“ lösten zeitweise französische Einheiten die belgischen ab. Eine Ecole Française quartierte sich ein, sie beanspruchte allein vier Klassenräume. Darüber hinaus wurde bis zum Herbst 1923 „der Unterricht zerrüttet durch die in Abständen vorgenommene Aussendung der ‚Ruhrkinder‘ ins unbesetzte Deutschland und ins Ausland. Infolgedessen mußte trotz angestrengtester Arbeit erheblich an den lehrplanmäßigen Anforderungen nachgelassen werden“.

Erst im Juli 1925 räumten die französischen und belgischen Besatzungssoldaten das Schulgebäude. „Zum Gedächtnis an die Leidenszeit“ stifteten die elf Klassen je eine Platane und das Lehrerkollegium eine Linde als „Freiheitsbäume“ für den Schulhof. Es folgte die Zeit, die der Direktor Wiesenthal als die der Erfüllung seines beruflichen Strebens bezeichnen konnte: die preußische Schulreform von 1925, die eine Betonung der deutschkundlichen Fächer, Konzentration innerhalb der Fächer und weitgehenden Arbeitsunterricht forderte, fand an der Schule umso lebhafteren Widerhall, als diese Grundprinzipien der Reform der bisherigen Arbeitsweise des Kollegiums entsprachen. Der Erfolg blieb nicht aus. Mit Stolz konnte Dr. Wiesenthal feststellen, daß nach der Besatzungszeit „sich die Leistungen der Schule auf eine weithin anerkannte Höhe hoben“. Ein Erfolg, zu dem eine scharfe Schülerauslese — sie trug dem Direktor den Beinamen des „grimmen Wiesenthal“ ein — erheblich beigetragen hat. „Eine kleine, aber gute Schule nützt dem Staate mehr, als eine große, von der ‚Schülerinvasion‘ befallene“, war das Leitziel.

Doch bereits Ende der zwanziger Jahre „hagelte es“ infolge der Wirtschaftskrise, die Duisburg besonders hart traf, „in verheerendem Maße in die Blüte und Ernte der Berufsarbeit“, wie Dr. Wiesenthal sich später äußerte.

In gleichem Maße gilt dies von der Zeit seines Nachfolgers Dr. Ernst Keßler (1932—1938), des ersten katholischen Schulleiters. Es sei nur daran erinnert, daß die nationalsozialistische Erziehungspolitik mit der Einführung von mehreren Wochenstunden Vererbungslehre, Rassenkunde und Bevölkerungspolitik auf Kosten von Latein und Mathematik einsetzte, über die Einrichtung von „nationalpolitischen Schulungsstunden über wichtige Gegenwartsfragen“ (OIII—OI), die sich zu mehrwöchigen nationalpolitischen Lehrgängen und Schulungskursen in einem Jugendheim des Bergischen Landes oder in der Eifel auswachsen, über den Unterrichtsausfall am Samstag zugunsten eines Staatsjugendtages für Hitlerjungen und Pimpfe (1934—1936) und den häufigen „Einsatz“ der Schüler und Lehrer zu Straßensammlungen bis

Oberstudiendirektor
Dr. Herbst Zimmermann,
Leiter der Schule seit 1952



zur Verkürzung der neunjährigen höheren Schule auf acht Jahre fortschritt. Den Gipfel erreichte sie in der Vereinheitlichung der bestehenden Schulsysteme in einer „Deutschen Oberschule“, neben der das in seiner Zielsetzung zum „humanistischen Ideal nordischer Prägung“ verfälschte altsprachliche Gymnasium nur noch als „Sonderform“ vegetieren durfte. Schon die Jahresberichte der Schuljahre 1933/34 und 1935 berichten von erheblichem Unterrichtsausfall, wiederholt benutzte Studiendirektor Dr. Keßler die Gelegenheit der Erstattung dieser Jahresberichte an die Behörde, um seinem und des Kollegiums Unmut Luft zu machen: „Der geregelte Gang des Unterrichts ist überhaupt durch vielfache Veranstaltungen besonderer Art oft unterbrochen worden“, oder, — und das kam nicht selten vor — wenn der Besuch irgendeines „nationalpolitisch wertvollen“ Propagandafilms von der Behörde vorgeschrieben wurde: „die Schule ging pflichtgemäß in den Film“. Zu Ostern 1937 aber teilt Dr. Keßler dem Provinzialschulkollegium in Koblenz mit: „Es darf nicht verschwiegen werden, daß die Leistungshöhe der Anstalt im allgemeinen gesunken ist. Die Hauptursache hierfür liegt . . . in den Schülern: In dem Mangel an Konzentration infolge der Zersplitterung der Arbeitskraft durch zu starke Inanspruchnahme außerhalb der Schule, in der Schwächung ihrer Arbeitslust und ihres Arbeitswillens. Der Schulleiter sträubt sich gegen diese Hemmnisse, soweit er vermag, in der Überzeugung, daß die ganze Zukunft unseres Volkes von der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit abhängt, daß die höchste Leistung, wie sie zum Beispiel der Rohstoffplan von uns Deutschen fordert, nur durch Hebung der Bildungshöhe zu erreichen ist, daß die heutige Jugend womöglich noch mehr zu leisten veranlaßt ist als die in voller Arbeitskraft stehende Generation. Dazu kommt eine Gefahr für die Landesverteidigung, wenn die geistige Fortbildung durch übertriebene Körperschulung gehemmt wird.“ Der Turn- und Sportunterricht war damals gerade von drei auf fünf Wochenstunden auf Kosten von Latein und Griechisch erweitert worden.

Auch sonst zeigen die Jahresberichte, wie zäh sich das Landfermannngymnasium gegen den Verlust des antiken Bildungsauftrages bzw. gegen seine Verfälschung im Sinne der nationalsozialistischen „Rassenlehre“ und gegen die Vergiftung durch den Ungeist der nationalsozialistischen Schul- und Bildungspolitik wehrte. Die Lektürepläne enthielten bis in den zweiten Weltkrieg hinein nur in verschwindend geringem Umfang nationalsozialistisches Schrifttum, andererseits las noch 1936 eine Unterprima Thomas Mann. Auch die gestellten Aufsatzthemen vermieden, wo es nur eben ging, Konzessionen an den Zeitgeist. Erst am Heldengedenktag 1937 nahm eine Abordnung der Schüler mit einer Hakenkreuzschulfahne an der Feier auf dem Waldfriedhof teil. Noch Ostern 1935 betrug die Zahl der nicht in den

nationalsozialistischen Verbänden organisierten Schüler 42 Prozent, erst Ostern 1938 sank sie auf neun Prozent.

Wohl gelang es, das Gymnasium als humanistische Lehranstalt, wie sie „nach der Schulplanung in Zukunft als Nebenform noch bestehen bleibt“, zu erhalten, aber den 1932 von ihm eingeleiteten Ausbau zur zweizügigen humanistischen Anstalt konnte Dr. Keßler nicht fortsetzen. Vergeblich beschwor er die Behörde: „Es ist eine Lebensfrage des Landfermann-gymnasiums, daß die Sextanerzahl jetzt und zukünftig nicht beschränkt werde“, als er zu Ostern 1938 52 Sextaner aufnehmen konnte und die Behörde nur die Einrichtung einer Sexta genehmigte.

Die heftigen Auseinandersetzungen des Schulleiters mit den nationalsozialistischen Schulpolitikern untergruben seine Gesundheit derart, daß er zu Ostern 1938, dienstunfähig geworden, sich beurlauben und ein halbes Jahr später sich vorzeitig pensionieren lassen mußte. Es folgten auf seinem Posten die nationalsozialistisch gesinnten Oberstudiendirektoren Fritz Michel (1938—40) und Dr. Friedrich Zeichner (1942—45). Jeweils die Zwischenzeiten bis zu ihrem Amtsantritt zu überbrücken, war die Aufgabe des damaligen Studienrats Ludwig Neuschröder, der 1947 zum Direktor des neusprachlichen Gymnasiums in Langenberg berufen wurde.

Schon die ersten Jahre des zweiten Weltkrieges erschwerten den Unterricht sehr. Es hieß wiederum in der Schule zusammenrücken: Militärische Abteilungen, eine Mittelschule und das städtische Wirtschaftsamt belegten einen großen Teil der Klassenräume, so daß ein

Das Lehrerkollegium im Jubiläumsjahr 1959/60

	Konf.	Amt	Lehrbefähigung	An der Schule
Dr. Herbert Zimmermann	e	OSTD	L/Gr/En/vgl. Spr.	seit 1952
Dr. Heinrich Abts	k	OSTR	D/G/R	seit 1958
Friedrich Stöppler	k	OSTR	Lb/Ph/M	seit 1939
Dr. Edmund Turowski	k	OSTR	L/Gr/G/Lb	seit 1948
Alfred Meyer	e	OSTR	M/Ph/Ch	seit 1946
Wilhelm Selkes	k	StR	Ph/Bl/M	seit 1946
Walter Feldberg	k	StR	Kz/Wk/Gra	seit 1937
Jonny Oellerich	g	StR	Gr/L/G	seit 1950
Bernhard Westrup	k	StR	En/F/D	seit 1948
Dr. Arnold Mente	k	StR	Phil/R	seit 1955
Wilhelm Steiner	e	StR	Mus/Ch	seit 1948
Gerhard Fries	e	StR	L/Gr/G	seit 1951
Rudolf Kindler	e	StR	M/Ph/Ek	seit 1952
Siegfried Langenslepen	e	StR	D/G/R	seit 1953
Dr. Josef Reich	k	StR	D/G	seit 1952
Rolf Kirmse	e	StR	G/Ek/D	seit 1951
Dr. Hans-Peter Hoffmann	k	StR	En/D/Ku	seit 1956
Dr. Volkmar Hölzer	e	StR	L/Gr	seit 1957
Egon Strauss	e	StAss	M/Ch	seit 1957
Josef Spürck	k	StAss	Gr/L	seit 1958
Rudolf Schäfer	k	StAss	D/G	seit 1957
Robert Thiel	k	StAss	Gr/L	seit 1959
Dieter Schneider	e	Pfarrer	R	seit 1957
Horst Volkenborn	e	Dipl.-Spl.	Lb	seit 1954
Helmut Bauss	e	Spl.	Lb	seit 1959
Dr. Oskar Schroeder	k	StR i. R.	R/H/En	seit 1936
Dr. Lambert Krükel	k	StR i. R.	L/Gr/Ek	seit 1940

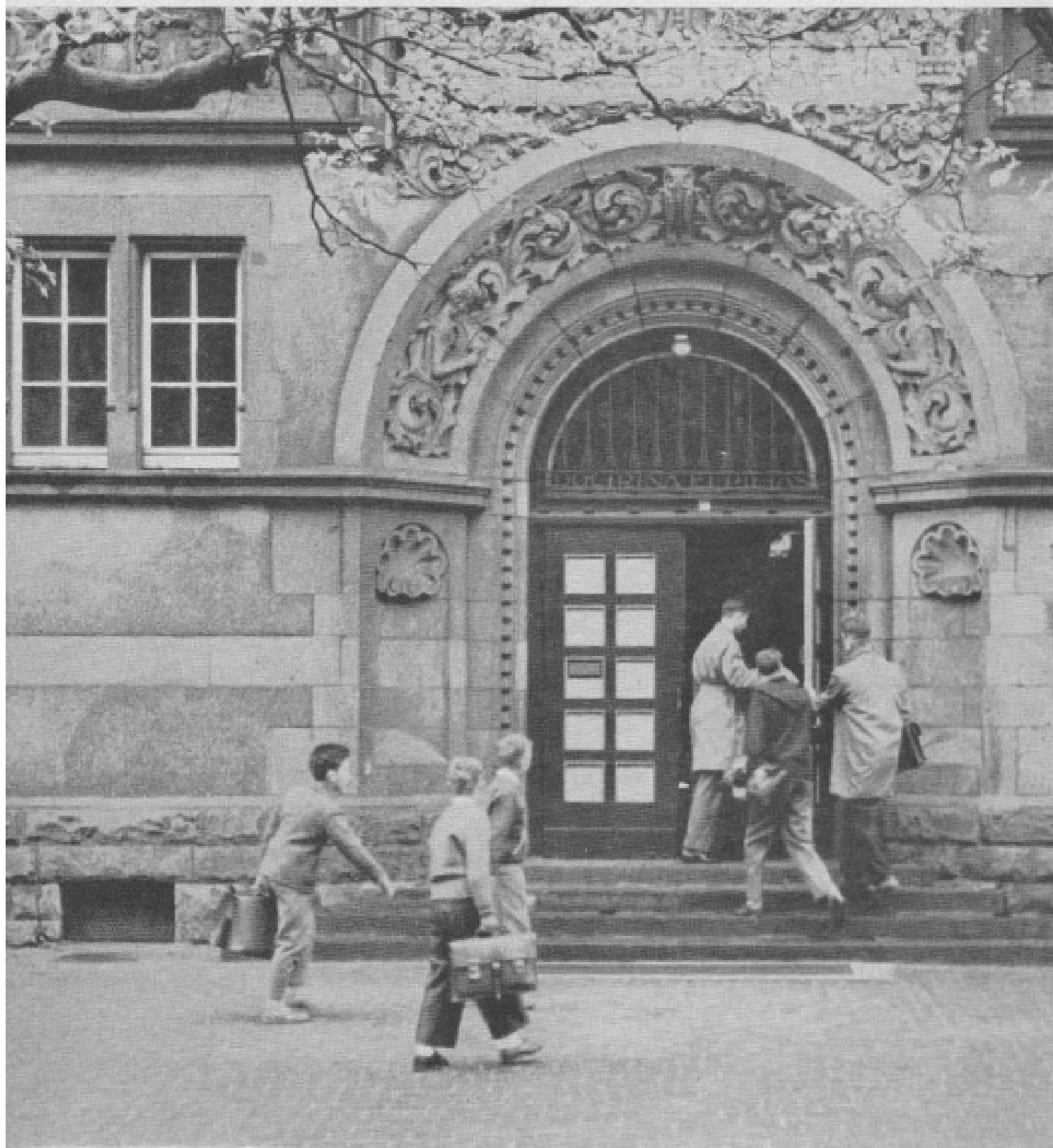
Schichtunterricht eingerichtet werden mußte. Die Keller und Kellerflure aber dienten als Luftschutzräume, in denen sich bei Fliegeralarm und -angriffen auch die Bewohner der Umgebung des Gymnasiums in dem Gefühl drängten, die Decken und Gewölbe der Schule böten unbedingte Sicherheit. Ein Fliegerangriff aber machte am 13. Mai 1943 das Schulgebäude „für den Unterricht nicht mehr benutzbar“ — die 1937 vergrößerte Turnhalle war schon bei einem früheren Angriff ausgebrannt —, drei Fliegerangriffe am 14. und 15. Oktober 1944 zerstörten den kurz vor dem Kriege erweiterten naturwissenschaftlichen Flügel und andere Gebäudeteile so stark, daß selbst die Landeschützenkompanie, die am längsten im Hause ausgehalten hatte, das so unwohnlich gewordene Gebäude verließ.

Praktisch löste sich die Schule im Sommer 1943 auf. Die Kinderlandverschickung „erfaßte“ im Juli rund 100 Schüler von Sexta bis Sekunda. Unter der Führung von fünf Lehrern und der Schulsekretärin Frau von Bodmer führte ihre Odyssee über Bad Obladis im Oberinntal nach Zürs und Lech in Vorarlberg, wo mit 25 Wochenstunden der Unterricht noch bis in den letzten Kriegswinter hinein fortgesetzt wurde. Die Erlebnisse und Erfahrungen dieser Gruppe — nicht zuletzt mit den französischen Besatzungstruppen im Frühjahr 1945 — bis zu ihrer Rückkehr nach Duisburg im Herbst 1945 bilden ein noch nicht ausführlich dargestelltes Kapitel der Schulgeschichte, ebenso wie das Leben der in Duisburg zurückgebliebenen Schüler der Jahrgänge 1926, 1927 und 1928. Diese wurden bis zu ihrer Einberufung zum Wehrdienst als Luftwaffenhelfer in weit auseinandergezogenen Batteriestellungen am Niederrhein „eingesetzt“. Bis Anfang März 1945 haben die in Duisburg zurückgebliebenen Lehrer sie in ihren Stellungen — allen Verkehrs- und Ernährungsschwierigkeiten trotzend — „ambulant“, fast regelmäßig drei Stunden täglich — unterrichten können. Noch am 23. März 1945 unterrichtete Neuschroder in einer Batteriestellung bei Holten über Faust II, nur Stunden, bevor die Heeresgruppe Montgomery über den Rhein setzte. „Dann zerriß die Verbindung bis nach dem Zusammenbruch.“

Als mit Oberstudiendirektor Dr. Bernhard Kock, dem bisherigen Leiter des Burggymnasiums in Essen, das Gymnasium im Herbst 1945 einen neuen Leiter erhielt, hieß seine Aufgabe: innerer und äußerer Wiederaufbau des Gymnasiums. Mit der Zähigkeit und Zielstrebigkeit des geborenen Westfalen und erfahrenen Schulmannes hat Dr. Kock diese Aufgabe vorangetrieben. Seine eigene Aktivität verschweigend, berichtet Dr. Kock, daß „erst die von einigen Lehrern, dem Heizer und mehreren Schülern geleistete Aufräumarbeit es ermöglichte, im Luftschutzkeller den Unterricht für die Oberstufe am 15. Oktober 1945 wieder aufzunehmen. Sie war damit aber nicht beendet, sondern ging in größerem Umfange weiter. Fast alle Schüler und Lehrer — es waren vorläufig nur fünf — beteiligten sich daran unverdrossen und mit großem Eifer. So wurde es möglich, schon im Januar 1946 104 Sextaner aufzunehmen. Als Unterrichtsräume dienten hauptsächlich frühere Luftschutzkeller; sie reichten aber auch bei Doppelschichten nicht aus. Dazu kam der große Nachteil, daß bei Regenwetter fast alle Räume unbenutzbar wurden; das Wasser drang nämlich auch in die Luftschutzkeller ein. Da das Staatliche Hochbauamt in dieser Zeit weder Material noch Geld zur Verfügung hatte, war die Schule in allem auf sich selbst angewiesen. So haben die Schüler in dieser Zeit den um die Schule errichteten Splitterschutz beseitigt, alle vorhandenen Ziegelsteine gesäubert und den Schulhof von Trümmern gereinigt . . . Erst nach der Währungsreform von 1948 konnten die vom Hochbauamt eingeleiteten Arbeiten planmäßiger durchgeführt werden, gerieten aber oft wieder ins Stocken, weil die erforderlichen Mittel nicht zur Verfügung standen. Bis zum Sommer 1951 waren das Treppenhaus, der Nordflügel mit Aula, der Südflügel und die Hausmeisterwohnung wieder aufgebaut.“ Den Wiederaufbau des naturwissenschaftlichen Flügels und der Turnhalle konnte Dr. Kock zunächst nur vorbereiten. Die Fertigstellung der beiden Gebäudeteile fällt in die Jahre 1952 und 1953 und damit in die Amtszeit des 45. Leiters des Gymnasiums, des heutigen Schulleiters Oberstudiendirektor Dr. Herbert Zimmermann, der Ostern 1952 sein Amt antrat.

Im Jubiläumsjahr 1959/60 zählt die Schule 470 Schüler in 16 Klassen und ist eine der wenigen rein altsprachlichen Lehranstalten des Landes Nordrhein-Westfalen. Rolf Kirmse, StR

Doctrina et pietas hic sociata viget.
Geistige und sittliche Bildung pflegen wir in gleicher Weise.
Epigramm über dem Portal der Schule.



Es ist sehr erfreulich, daß die Diskussion über Fragen der Bildung und Erziehung heute weite Kreise der Bevölkerung erfaßt und erregt; ist es doch ein Zeichen dafür, daß die Tragweite der Arbeit, die wir in der Schule tun, erkannt wird, daß man sich mitverantwortlich fühlt für das, was weiterhin in der Schule getan werden soll zur Ausbildung und Bildung der jungen Generation. Es sind nicht nur Universitätsprofessoren und sachkundige Schulmänner, sondern auch Soziologen und Wirtschaftler, die in immer neuen Bemühungen ihre Verantwortung auch in der Öffentlichkeit zum Ausdruck bringen. Wenn in diesem Zusammenhang neben aufbauender und sachgerechter Kritik gelegentlich auch unberechtigte, unsachgemäße und sogar überspannte Forderungen an die Schule erhoben werden und als unqualifizierte Angriffe, billig aufgemacht, in einer nicht ernstzunehmenden Presse ihren Niederschlag finden, so mag das vielleicht gelegentlich lästig und störend sein, im Grunde bleibt es bedeutungslos wie alle hitzigen Parolen. Wichtig, sehr wichtig ist dagegen für uns, daß namhafte Publizisten in Presse und Funk die Auseinandersetzung zwischen den Propagandisten des Neuen und den Verfechtern des Alten ernsthaft aufgegriffen und damit einer aufgeschlossenen Leser- und Hörerschaft die Bedeutung des Bildungsproblems nahegebracht haben.

Aus der gegenwärtigen Diskussion über die Reform der Höheren Schule läßt sich eines ablesen und ist nicht hoch genug anzuschlagen: die Erkenntnis, daß der Unterricht der Höheren Schule wesentlich wissenschaftlicher Unterricht sein und bleiben muß — entgegen allen andersartigen Bestrebungen. Wie sollten sonst junge Menschen, die in das Leben und in die Welt hineinwachsen, hinreichend mit dem Leben in dieser Welt bekannt werden? Der wissenschaftlich orientierte Unterricht ist ein guter, ein erprobter Weg, um Leben und Welt kennen und bestehen zu lernen. Trotz aller gegenteiligen Behauptungen ist er immer noch die beste Vorbildung für den, der nach dem Abitur sofort in die Berufsausbildung hineingeht, als auch und erst recht für den, der sich einem Spezialstudium zuwendet.

Eine Autorität wie Professor Wenke, der als Universitätslehrer für Pädagogik und als zeitweiliger Kultussenator von Hamburg das Schul- und Bildungswesen durch und durch kennt, sagt zum wissenschaftlich orientierten Unterricht an der Höheren Schule: „Er ist wohlgeeignet, die komplizierte Struktur der Welt dem Menschen zugänglich zu machen und ihn in dieser Welt zu beheimaten; denn alle Lebensbereiche der modernen Kultur sind doch durch die Denkformen und Einsichten der Wissenschaft bestimmt. Die Lebensgebiete sind von der Wissenschaft gestaltet, und wer so vorgebildet ist, vermag eher als jeder andere einen Bereich des Lebens zu durchschauen und auf Grund dieser Einsicht verantwortlich und souverän zu handeln, vermag bestimmend an der Formung und Ordnung dieser Lebensgebiete teilzunehmen.“

Daß wissenschaftlich orientierter Unterricht nicht in abstrakt-wissenschaftlicher Form erfolgen darf, wenn er nicht von vorneherein erfolglos sein will, darum geht heute nicht mehr der Streit. Jeder, der junge Menschen bilden will, weiß, daß er das nicht ohne Rücksicht auf die seelische und geistige Entwicklung des Kindes tun kann. Er muß auf die psychologischen Rhythmen der Jugendjahre sorgfältig achten. Mit den gesicherten psychologischen und pädagogischen Einsichten und den Methoden, die es dem Kinde leicht machen, wird er hinreichend bekannt gemacht. Amerika hat für die allzu starke Betonung der pädagogisch-psychologischen Mittel und Methoden einen hohen Preis zahlen müssen und ist dabei, den Psychologismus abzubauen und dem Kinde und Jugendlichen zu geben, was sie brauchen; nicht was sie wünschen.

Bei uns betont man gelegentlich allzu grob, daß die Höhere Schule keineswegs genügend auf die Forderungen der Gegenwart vorbilde; sie schleppe noch einen Ballast mit sich, mit dem die Abiturienten später gar nichts anfangen könnten. Man fordert von der Schule, daß sie den homo technicus et oeconomicus, den fachlich oder sogar nur technisch perfekten Menschen herausbilde. Selbst wenn die Höhere Schule das könnte, dürfte sie es nicht, weil sie damit Handlangerdienste in der Ausbildung von „Funktionären“ leistete und ihre eigentliche

Aufgabe verriete. Sie will und soll doch Menschen heranbilden, die einmal fähig sind, „Situationen, vor die sie gestellt werden, und Forderungen, die an sie herantreten, von sich aus zu bewältigen“. Und dazu reicht die Ausbildung des „perfekten Menschen“ nicht aus. Das Ziel der Höheren Schule ist ja nicht eine möglichst weitgehende Spezialisierung; sie will den jungen Menschen leiten bei der Entfaltung der Kräfte, durch die er sich selbst zu einem mit Wissen, Urteilskraft und sittlichem Gewissen ausgestatteten Menschen formt.

Keine Schulform ist in der Lage, alte und neue Sprachen, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften in der ganzen Breite der Fächer zu lehren. Darum haben sich in unserem heutigen Schulsystem drei Typen herausgebildet, die mit Hilfe von Kernfächern ihr jeweiliges Bildungsziel zu erreichen suchen, der Begabungsrichtung ausreichende Möglichkeiten bieten, deren bestmögliche Förderung gewährleisten und den unterschiedlichen Bildungsanforderungen unserer Gesellschaft gerecht werden, während unseres Erachtens die Aufspaltung der Höheren Schule in zwei wesensverschiedene Typen, wie sie der sog. Rahmenplan vorsieht, die wissenschaftliche Grundbildung für das Gymnasium nicht mehr garantiert.

Alle drei Schultypen stehen in der Tradition und bilden vor für die Gegenwart. Weil das Wieviel des Stoffes nicht so entscheidend ist im Bildungsprozeß wie die Bildungskraft des Lehrstoffes und das Wie seiner Erarbeitung, muß man den beiden sprachlichen Typen zugestehen, daß sie für das moderne Leben mindestens genauso gut Vorbildern wie der dritte Typ. Und darum besteht auch das eigentliche Problem „Höhere Schule“ nicht so sehr darin, die bestehenden Formen zu ändern, sondern vielmehr darin, die optimale Verbindung von Geistes- und Naturwissenschaften in jedem der bestehenden Typen anzustreben.

Die Professoren bemängeln ja auch nicht in erster Linie das fehlende Einzelwissen bei den Studenten, sondern die mangelnde Kombinations- und Urteilsfähigkeit. Es müßte also unsere ganze Arbeit viel stärker noch darauf hinzielen, daß es beim Jugendlichen zum eigentlichen Bildungsakt auch immer kommt: daß er nicht nur Fachwissen aufnimmt und anhäuft und unverbunden nebeneinander stehen läßt, sondern es in seinem Bewußtsein konfrontiert, mit dem sonstwie erworbenen Wissen vergleicht und kombiniert und sich dadurch zu eigen macht. Auf diese Fähigkeit, überlegen, urteilen und schließen zu können, kommt es in erster Linie an für die spätere Bewältigung der Lebensfragen und des Studiums.

Wenn die Bildung auf der höheren Schule am wissenschaftlichen Stoff geschehen soll, dann ist damit eine Fächerung des Unterrichts in wissenschaftliche Einzelgebiete unumgänglich. Der Fachunterricht bietet die Gewähr, daß der Schüler unter bestimmten Aspekten stufenweise mit der Welt bekannt gemacht wird und daß die Fachlehrer ihm die Welt in den Einzelfächern zu deuten versuchen. Mit dem Unterricht durch Fachlehrer sind aber auch zwei Gefahren gegeben, deren erste immer da war, solange es Fachunterricht gibt, und die es auch immer geben wird, um nicht zu sagen: geben muß, solange es wissenschaftlich vorgebildete Lehrer gibt.

Auszug aus der Studienordnung des Gymnasium Duisburgense veröffentlicht im Jahre 1561

Ne sola etiam sint, accedunt Ethica, Politica, Oeconomica, et quod dictum est Mathematica, ita ubique interposita ac coniuncta ut cum reliquis, quae praecipua sunt, unum quoddam corpus efficiant . . . Nos non narrando, sed docendo ordinem quaerimus, nec ignoramus quis quo loco cui auctori anteponendus sit; verum etiam methodum sequimur, qua accommodatis ad proportionem optimam istis omnibus, non incerti sine scopo vagamur, perinde ac si Sysiphi saxum volveremus, sed sine praestituto ultimam manum operi imponimus.

Es wäre unnatürlich und sehr zu beklagen, wenn ein Fachlehrer nicht verliebt wäre in sein Fach. Ist er aber verliebt darin, dann wird ihm leicht alles und jedes wichtig, und er gerät in die Gefahr, den Wissensstoff immer mehr auszuweiten. Erliegt er dieser Gefahr der stofflichen Ausweitung, dann kommt es zu der oft beklagten Stofffülle, die den Schüler wirklich erdrücken kann.

Vielleicht gibt es noch den einen oder anderen Lehrer, der glaubt, daß Bildung Addition von Wissen sei; aber man darf mit Fug und Recht behaupten, daß es wohl kaum noch einen Schulleiter und ein Lehrerkollegium gibt, die sich nicht mit allem Ernste und aller Entschiedenheit durch die Aufstellung eines Bildungsplanes gegen die zu starke Ausweitung des Stoffes wehren, und alle Lehrer müssen es sich dabei gefallen lassen, daß man dabei auch an ihr Fach rührt.

Die innere Geschichte unserer Schule ist der schönste Beweis dafür, daß man sich der Gefahr der reinen Wissensvermittlung und Ausweitung des Stoffes stets bewußt war und ihr zu begegnen verstand. So wurden bereits in der Studienordnung von 1560 — zwei Stellen sind diesem Aufsatz beigegeben — die sprachlichen und philosophischen Studien als Hauptanliegen bezeichnet; die anderen sollen in „sinnvoller Verbindung so eingeordnet werden, daß sie zusammen mit den übrigen in gewisser Weise einen einzigen Organismus bilden. Wir erstreben nicht auf dem Wege der Stoffdarbietung (non narrando), sondern der belehrenden Unterweisung (sed docendo) eine systematische Ordnung und sind uns darüber ganz im klaren, welcher Schriftsteller an bestimmter Stelle einem andern gegenüber den Vorrang erhalten muß“. Vor mehr als hundert Jahren sagt Landfermann: „Non multa, sed multum, nicht viel in die Breite, sondern viel in die Tiefe, das ist ja schon lange in dieser Anstalt der leitende Grundsatz gewesen.“ Und Jakob Hülsmann, der durch seinen Religionsunterricht weit über Duisburg hinaus bekannt war, schreibt 1842: „Auch hier gilt das Grundgesetz: Nicht an vielem, sondern an Einem, welches dann Muster für alles Gleichartige wird, ist auf der Schule die Kraft zu üben und gründliche Einsicht zu erwerben. Besonders gefährlich ist das halbe Wissen der Jugend, weil sie gegen Eitelkeit und Schein wenig sittliche Waffen hat. Wie soll dem geholfen werden? Auf der Schule eines Theils durch Concentration auf wenige Gegenstände; anderen Theils durch Festhalten der elementarischen Behandlung bis in die höchsten Klassen hinein.“ Kein Mensch weiß besser als ein Lehrer, der bewußt und wach in seiner Arbeit steht, daß die Schule der Vielwisserei nichts taugt und daß Stoffbeschränkung und die Bildung von Schwerpunkten unbedingt notwendig sind. Der massive Vorwurf, der Lehrer kenne die These vom exemplarischen Lehren nur als Begriff und die These müsse erst noch gegen die Seelen- und Denkträgheit der Normallehrer durchgesetzt werden, ist eine Übertreibung. Wer das sagt, maßt sich ein Urteil über Dinge an, durch die er keinen Durchblick hat. Wer sich nämlich die Mühe macht und studiert die Rahmenlehrpläne der Schulverwaltungen und die Anstaltslehr-

Auszug aus der Studienordnung des Gymnasium Duisburgense veröffentlicht 1561 (Übersetzung)

Die sprachlichen und philosophischen Studien sollen nicht die einzigen bleiben, und darum tritt die Beschäftigung mit ethischen, politischen, wirtschaftlichen und — wie schon erwähnt — mathematischen Problemen hinzu. Sie werden, wo immer es sich ergibt, in sinnvoller Verbindung so eingeordnet, daß sie zusammen mit den übrigen — sie bleiben das Hauptanliegen — in gewisser Weise einen einzigen Organismus bilden. Wir erstreben nicht auf dem Wege der Stoffdarbietung, sondern vielmehr einer belehrenden Unterweisung eine systematische Ordnung und sind uns darüber ganz im klaren, welcher Schriftsteller an einer bestimmten Stelle einem anderen gegenüber den Vorzug erhalten muß. Wir bedienen uns aber auch einer Methode, mit der wir alles in bester Weise aufeinander abstimmen und somit nicht planlos ohne Ausrichtung auf ein Ziel hin und her tasten, als ob wir den Felsblock des Sysiphos fortwälzten. Nein, wir schöpfen, ohne uns im voraus auf etwas festzulegen, bei unserer Arbeit die letzten Möglichkeiten aus.

pläne eines Bezirks, wird erkennen, daß heute allenthalben intensiv an der Konzentration der Fächer, an der Raffung und Auswahl des Stoffes gearbeitet worden ist und gearbeitet wird. Welcher Deutschlehrer wüßte nicht, daß nicht die Zahl der gelesenen und interpretierten Dramen, Novellen und Romane den Erfolg seines Unterrichtes garantiert, sondern die Qualität der Interpretation und die Konkordanz seines Faches mit den anderen Fächern? Jeder Geschichtslehrer weiß, daß das Erzieherische den Unterricht bestimmen muß und nicht der Stoff, daß er nur so davor bewahrt bleibt, Geschichtsunterricht zu verwechseln mit Historie. Weil er weiß, daß er geschichtliches Bewußtsein entfalten will und daß das niemals aus dem Wissen kommt, paukt er nicht Fakten und Daten, sondern sucht die Begegnung von Jugend und Vergangenheit zu stiften.

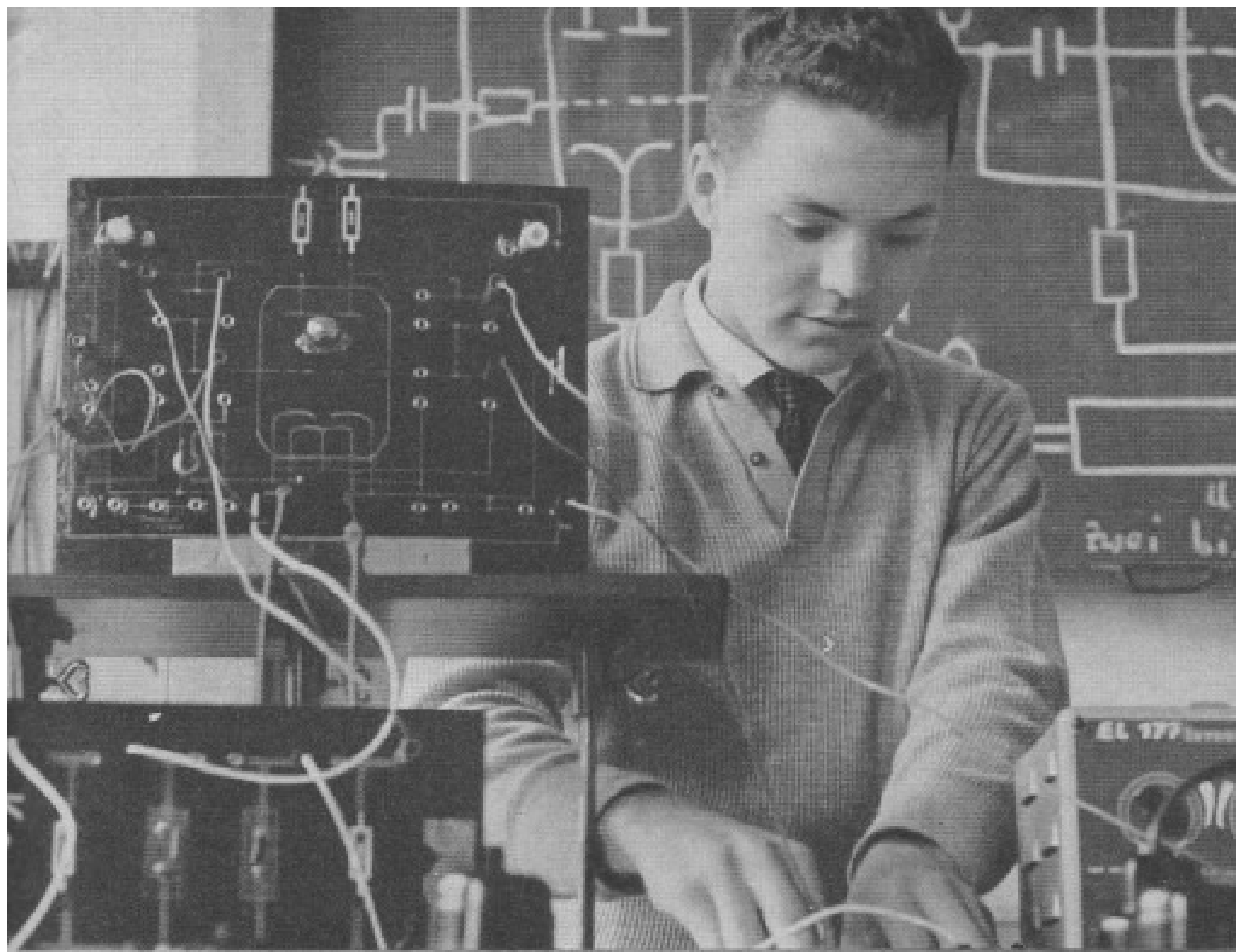
Die zweite Gefahr, die der Schule immer droht, kommt aus der Spaltung des Wissens, aus der Spaltung der Wissenschaft in ihre vielen Zweige; ihr ist mit Stoffbeschränkung allein gar nicht beizukommen.

So imposant nämlich der Bau unserer Wissenschaft ist, so könnte er einen doch manchmal an den babylonischen Turm erinnern, den die Menschen begonnen hatten, aber nicht vollenden konnten, weil inzwischen eine Verwirrung des Geistes und somit der Sprache eintrat, die es ihnen unmöglich machte. Gewiß hat die immer stärkere Spezialisierung zu immer größeren Erfolgen in den einzelnen Fachgebieten geführt; aber diese Spezialisierung hat leider auch zur Folge gehabt, daß sich die Einzelwissenschaften immer mehr voneinander trennten und sich heute weithin nicht mehr oder kaum noch verstehen. Sie sind in eine gewisse Beziehungslosigkeit geraten, die am deutlichsten zum Ausdruck kommt in der Begriffssprache der einzelnen Fachgebiete und die oft gar keine gemeinsame Verständigung mehr erlaubt. Wissenschaftler und auch Lehrer sprechen dieselbe Sprache, aber meinen jeweils etwas vollkommen anderes. „Jeder weiß, wie tiefgreifend hier die Unterschiede und Gegensätzlichkeiten sind und daß hier eines der sprengenden Momente liegt, welche das Ganze... des menschlichen Wissensbemühens gefährden“, so formuliert Professor Joseph Meurers die Gefahr, die aus der Gegensätzlichkeit von Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften droht.

Wache Lehrer empfinden diese Not, sie sind beunruhigt darüber und suchen nach Wegen aus diesem Dilemma. Sie erkennen, wie nötig eine gemeinsame Verständigung ist und meinen, daß sie als Einzelwissenschaftler untereinander und zueinander wieder Beziehung gewinnen könnten in der Philosophie und durch die Philosophie, weil die Beziehungslosigkeit der Wissenschaften untereinander im Grunde ihre Beziehungslosigkeit zur Philosophie ist. In der Gemeinschaft aller Lehrer, die in einer Klasse unterrichten, müßte diese Begegnung stattfinden; es müßte untersucht werden, wie die einzelnen Fächer miteinander verbunden und einander zugeordnet werden könnten. Sie müßten die Beziehungslosigkeit und das Auseinanderstreben der Fächer dadurch zu überwinden suchen, daß sie zunächst fachwissenschaftliche Differenzen klärten und Begriffsdifferenzen thematisch bearbeiteten, um zu einer gemeinsamen Sprache zu kommen. Vor allem müßten sie sich mit der Frage befassen, welche Weise der Weltbeziehung in den Einzelfächern gewonnen und welche Weltdeutung in ihnen vollzogen wird und vor allem, welche nicht darin vollzogen werden kann. Wenn sie dann erkennen, daß nicht jede Wissenschaft und jede beliebige wissenschaftliche Leistung den gleichen Wert hat wie die anderen und der Wert der einzelnen Wissenschaften vielmehr zu ordnen ist nach der Bedeutung, die diese Wissenschaft für die Entfaltung des geistigen Wesens des Menschen hat, wie Max Pfänder das fordert, dann wird kein Lehrer dem Fach und dem Unterricht eines Kollegen mißtrauen; dann wird es den Mitgliedern eines Kollegiums nicht mehr schwer, untereinander am Unterricht teilnehmen zu lassen, jeweils Kenntnis zu nehmen von allen Fächern einer Klasse, den Lehrstoff gemeinsam zu planen und auch in eine gemeinsame methodisch-didaktische Planung einzutreten. Vielleicht hat Direktor Landfermann das auch gemeint, als er bereits 1835 sagte, es sei sein ernster Wille dahin zu streben, „daß unser Collegium nicht bloß in Freundlichkeit n e b e n einander, sondern auch in Klarheit m i t einander wirke“.

Wo das geschieht, wo immer ein Lehrerkollegium das begriffen hat, da ist die Gefahr, daß durch die Spaltung des Wissens auch eine Spaltung des Bewußtseins im jungen Menschen bewirkt werden könnte, im Grunde beseitigt. In der Schule selbst, an jeder Schule eigens, muß diese Besinnung erfolgen, gemeinsam und immer wieder neu.

Dr. Heinrich Abts, OStR



Naturwissenschaft und Menschenbildung

Das deutsche höhere Schulwesen ist zu allen Zeiten, besonders aber nach der Reform durch Wilhelm v. Humboldt auf eine allgemeinmenschliche Bildung des Schülers ausgerichtet gewesen. Hat bei einem solchen Bildungsauftrag, wenn er in der Förderung der geistig-seelischen Existenz des Menschen allein seine Aufgabe sieht, die Naturwissenschaft, die ja auf den ersten Blick nur die materielle Existenz des Menschen zu fördern scheint, überhaupt einen Platz, und wenn schon einen, einen zentraleren als nur den, durch Blickwendung auf die Ordnung und Schönheit in den von ihr beschriebenen Objekten die irrationalen Kräfte des Schülers zu wecken und zu pflegen? In dem Streit, ob die Naturwissenschaft weitere Seiten des zu bildenden Menschen ergreifen kann oder ob ihr im geistigen Leben eines Volkes tiefere Furchen zu ziehen überhaupt möglich ist, haben sich jahrzehntelang die Meinungen erhitzt, und Energien sind nutzlos verbraucht worden, bis die naturwissenschaftliche Erkenntnis und ihre Begleiterin, die Technik, in der wirtschaftlichen und soziologischen Umschichtung unseres Volkes und der Völker überhaupt sich unübersehbar in den Vordergrund geschoben hatten. Durch eine zu v. Humboldts Zeiten nicht für möglich gehaltene vertiefte und erweiterte Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten des Naturgeschehens haben sich Lebensstil und Geisteshaltung des einzelnen grundlegend gewandelt, die von der Naturwissenschaft befruchtete Technik schichtete durch Differenzierung der Arbeit den Volkskörper um, brachte die Völker einander näher, erhob das Bedürfnis, Naturwissenschaft zu betreiben, in den Rang eines internationalen Anliegens und macht mit jedem Tag deutlicher, daß die Völker nur im erfolgreichen Wettbewerb auf wirtschaftlich-technischem und geistigem Gebiet ihre Zukunft sichern können. „Diese Maße

äußerer Wirkungen entsprechen aber dem Ausmaß geistiger Leistung, die hauptsächlich auf dem Gebiete naturwissenschaftlicher Forschung vollbracht wurden; denn nicht nur die Ergebnisse naturwissenschaftlicher Forscherarbeit, sondern auch der ganze Denkstil geistigen Arbeitens stellen unerwartete Forderungen an unsere Grundeinstellung, lassen Probleme, mit denen Jahrhunderte gerungen haben, in völlig verändertem Licht erscheinen und nötigen dazu, Fragen, die erledigt schienen, neu aufzurollen.“ (P. Jordan). Der damit an den einzelnen, auch an den Schüler, neu herantretende Komplex von Fragen und der Zwang, einen festen Halt für die eigene Stellung als geistiges Wesen in der in Bewegung geratenen Welt auszumachen, haben nicht wenige zu der bequemen Meinung geführt, die Probleme der Naturwissenschaft seien grundsätzlich irrelevant für den geistigen Standpunkt des Menschen. Nichts wäre verderblicher in einem Augenblick, wo es auch dem letzten deutlich wird, daß die praktischen Folgen neuer, bisher ungeahnter Ergebnisse naturwissenschaftlicher Forschung schicksalbestimmend für die Menschen werden können.

So erhebt sich die Frage, auf welchem Platz, mit welcher Ausrichtung und mit welchem innerem Bildungsauftrag die deutsche höhere Schule in dieser durch die Erfolge der Naturwissenschaften gewandelten Welt und innerhalb dieser hochdifferenzierten Gesellschaft zu stehen hat. Grundsätzlich ist folgendes voranzustellen: „Was den Menschen zum ‚ens humanum‘ macht, ist seine geistig-seelische Existenz. Insofern kann die Schule ihren Bildungsauftrag nur von dieser Seite des Menschseins her empfangen, und der an die Naturwissenschaften weitergegebene Auftrag darf nur lauten, Menschen, junge Menschen, an die verpflichtende Frage heranzuführen, wie sie mit dem von ihnen selbst und ihresgleichen geförderten und mit dem von ihren Vorgängern übernommenen Wissen die materielle Grundlage für ihre geistige und damit auch seelische Existenz hier und heute festigen und erbreitern können. Ausgangspunkt und Ziel jeder Bildung kann somit immer nur das Wissen vom Humanum und die Verantwortung vor dem Humanum sein.“ (nach Ankel)

Bildung aber ist Formung am und durch einen Bildungstoff. Somit wäre die Frage aufzuwerfen, ob Gegenstand und Methode der Naturwissenschaften in sich selbst Gehaltspunkte für eine Allgemeinbildung der jungen Menschen in der Situation der Gegenwart anbieten. Diese Gegenwart wird voreilig gerne als das naturwissenschaftlich-technische Zeitalter vorgestellt, womit dann meistens zum Ausdruck gebracht werden soll, daß nunmehr ein rein natürliches Weltbild das geisteswissenschaftlich-kulturelle endgültig abgelöst habe. Diese scharfe Gegenüberstellung ist schon in ihrer Vereinfachung eine falsche Kennzeichnung von Gegensätzen. Denn jede Wissenschaft ist aus dem Geiste geboren, und immer handelt es sich um das Bemühen um Erkenntnis und um das Ausweitenwollen des Erkenntnisschatzes durch logisches Schließen von grundlegenden Begriffen aus zu neuen Erkenntnissen. An der Wurzel also besteht kein Unterschied zwischen Geistes- und Naturwissenschaft. Es ist gut, dieses festzuhalten; denn nur dann können Geistes- und Naturwissenschaften einander verstehen, wenn sie einander gründlich kennen. Worin sich Geistes- und Naturwissenschaft unterscheiden, ist erstens das Arbeitsfeld, auf dem sie ihre Erkenntnisse gewinnen, und zweitens die Art und Weise, wie sie zu Erkenntnissen gelangen. Eine eingehende Untersuchung aller damit in Verbindung stehenden Fragen würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen. Ich begnüge mich damit, die wesentlichen Punkte aus dem Gutachten der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule zu resümieren. Es heißt dort: Das Feld der Geisteswissenschaften umgreift alle Beziehungen, die der Mensch als geistig-seelisches Wesen unmittelbar zu den Gliedern einer Gemeinschaft ebenso geistig-seelischer Wesen aufweist und alle Gestaltungen, die er als geistig-seelisches Wesen geschaffen hat. Das Erkenntnisstreben ist hier ebenso gerichtet auf alle Beziehungen der Menschen untereinander, also auf den gesamten Kulturbereich, wie auf das eigene innere Wesen des Menschen selbst und nicht zuletzt auf die Sprache als Ausdrucksmittel der Begriffe und ihrer gegenseitigen Bezogenheit. Das Feld der Naturwissenschaften aber liegt gewissermaßen vor dem geistigen Hause des Menschen, insofern auf ihm alle Beziehungen untersucht werden, die kraft der Bezogenheit seines leiblichen und geistigen Daseins auf die Gesetze der Natur bestehen. Dieses Beziehungsfeld ist im Laufe der Menschheitsgeschichte über das naive Erleben, über Schauen und Wandern durch denkendes und forschendes Auseinandersetzen mit der Umwelt zu jenem gewaltigen, festgefühten und fast unheimlichen Lehrgebäude ausge-

weitet worden, wohinein der Mensch jetzt nicht nur die Beziehungen in der Natur selbst und die seiner leiblichen Existenz zur Natur einbezogen hat, sondern sogar die Beziehungen seiner geistig-seelischen Existenz hineinzuziehen sich anschickt. Weit tiefgreifender in Hinsicht auf die Wirkkraft am zu bildenden Menschen erweist sich der Gegensatz in den Methoden, die beide Wissenschaftsgebiete anwenden, um zu Erkenntnissen zu gelangen. Sind doch schon die Begriffe, das Handwerkszeug des Geistes, die notwendig aus den Wissensgebieten selbst hergeleitet werden, nach Ursprung, Schärfe der Präzisierung und nach Einordnung in das Ganze des wissenschaftlichen Begriffssystems von deutlicher Verschiedenheit. Auf der einen Seite erweisen sie sich durch Festlegung in einem wohlbegründeten Maß- und Zahlssystem als eindeutig, auf der anderen Seite sind sie nur soweit eindeutig festgelegt, wie es sprachliches Ausdrucksvermögen erlaubt. Die Beziehungen zwischen den Begriffen können auf der naturwissenschaftlichen Seite in ausnahmslos erfüllten Gesetzen ausgesprochen werden, auf dem geisteswissenschaftlichen Gebiet erweisen sie sich vielfach abhängig von der Anerkennung durch die Allgemeinheit oder von geltenden Lehrmeinungen. Vereinbarungen in der Naturwissenschaft treffen niemals den Inhalt der Erkenntnis, höchstens die Form. Vor allen Dingen kennt man in der Naturwissenschaft ein letztes Kriterium für die Sicherheit der Erkenntnis, nämlich die Erfahrung, oder falls sie nicht gewonnen werden kann, die Widerspruchsfreiheit neuer zu bereits gesicherter Erkenntnis. So kommt es, daß sich das erkennende Subjekt in der Naturwissenschaft einer kausal bedingten Einheit zeiträumlichen Geschehens gegenüberstellt, während es sich in den Geisteswissenschaften mit einer Vielheit sozial verbundener, von Verstand und Willen in ihrem Handeln geleiteter ihm gleicher Individuen auseinandersetzen muß.

Die Bildungsziele und Bildungswerte dieses empirisch-rationalen-objektivierenden Erkenntnisverfahrens der Naturwissenschaften ergeben sich aus dem Gesagten von selbst. Die allmählich wachsende Kenntnis der Naturformen und das Bewußtwerden der zwischen ihnen bestehenden Gesetze setzen dem jungen Menschen erste Orientierungspunkte in seine Umwelt. Unmerklich findet er sich in einer durch Zahl und Größe streng definierten Begriffswelt, und inmitten einer Summe von Erkenntnissen, die in ausnahmslos erfüllten Gesetzen formuliert sind, reift in ihm allmählich die „Verantwortung für jeden Schritt auf dem Wege zu beweisbarer Einsicht, der hohe Anspruch des Wahrheitskriteriums wird ihm bewußt“. So etwa kann auf der Oberstufe, nachdem das Urteilsvermögen des Schülers durch die Gegenüberstellung induktiver und deduktiver Erkenntnismethoden geschärft ist, das Ineinandergreifen von Erfahrung und Theorie mit wacherem Interesse betrachtet und an die Problematik naturwissenschaftlicher Grundlagen herangeführt werden. Wenn auf diese behutsame Weise erst einmal erkenntnistheoretische Fragen in das Blickfeld gerückt sind, kann und muß der naturwissenschaftliche Unterricht auch an jene Fragen herangehen, die „seit Beginn dieses Jahrhunderts Kritik an den Grundlagen der Naturwissenschaft geübt und bisher für allgemeingültig gehaltene Lehrmeinungen eingeschränkt oder entwertet haben.“ (P. Jordan)

Aus diesen kurzen Angaben geht schon hervor, daß die fast unerschöpfliche Fülle von Einzel-tatsachen und Beziehungen, aus denen der naturwissenschaftliche Unterricht der Schule nur die wesentlichen auswählen kann, nicht eine Summe von Gliedern bleiben darf, sondern daß aus der Einsicht in die Wege, wie diese Kenntnis aus Analyse und Synthese gewonnen wird, erst die für das geistig-seelische Dasein wichtige Erkenntnis des Standpunktes im wohlgeordneten Kosmos erwachsen muß. Damit wäre in etwa auch die Gewähr gegeben, daß der Mensch den beiden großen Gefahren, die jedes demokratisch geleitete Volkswesen bedrohen, entgehen kann, nämlich der kollektiven Bindung im geistigen Bereich und der Neigung, im irrationalen Bereich Ideologien oder politischen Zerrbildern anheimzufallen.

Wenn auch diese Überlegungen für die auf der Schule vertretenen Disziplinen der Naturwissenschaft Physik, Chemie und Biologie gleichermaßen gelten, so möchte ich doch glauben, der Wissenschaft vom Leben stehe ein letztes, abrundendes Wort zu. Leider beschränken äußere Not und die regelnde Autonomie der Kultusministerien den Umfang der Lehrstunden und damit das geltende Gewicht des Bildungswertes der Biologie. Kein Fach aber wäre geeigneter, die innere Geschlossenheit gesamt-menschlicher Erkenntnisse, mögen sie nun auf dem naturwissenschaftlichen oder dem geisteswissenschaftlichen Felde gewonnen sein, zu vollenden, als gerade die Wissenschaft vom Leben. Ich will nicht versuchen, zum Beleg hierfür eigene Formu-

lierungen zu geben, weil ein Berufener, Prof. E. Ankel aus Gießen, es schöner und tiefer zum Ausdruck gebracht hat. „Die Biologie als Wissenschaft vom Leben bietet einen Weg zur Synthese der verschiedenen Weltbetrachtungen von innen her an. Der Biologe kann nicht nur das Erkannte, sondern mit dem Erkennen auch das Erkennende, wenn nicht begreifen, so doch jedenfalls einbegreifen in die große Einheit erfahrbarer Wirklichkeit. Es ist eine Einheit der Wissenschaften, die sich sinnvoll daraus ergibt, daß jede Wissenschaft den Geist des Menschen zur Voraussetzung hat, daß der Geist des Menschen aber vom Leben geboren wurde und von ihm getragen wird. Getragen nicht nur im Sinne der jedem von uns möglichen inneren Erfahrung, sondern auch als das nachweisbare Ergebnis eines historischen Werdens des Lebendigen, das allein die Biologie in seiner ganzen Großartigkeit und Rätselhaftigkeit überschaut. Am Ende dieses Werdeganges steht der Mensch. Sein Sein ist älter als sein Wissen.“ Und weil es eben so ist und nicht umgekehrt, „besitzt der menschliche Geist die beiden nur ihm geschenkten Fähigkeiten, nicht nur sich selbst als Subjekt in seiner Subjektivität und Einmaligkeit zu erkennen, sondern auch erkennendes Subjekt und erkanntes Objekt voneinander trennen zu können.“ Dieses Subjekt-Objektverhältnis verhilft ihm dann mit der naturwissenschaftlich gewonnenen Erkenntnis von seinem Werden „zu neuer Klarheit darüber, wie er sich als gewordenes, lebendes Wesen zu werten hat“. Er wird bekennen müssen, „daß der Geist als Schöpfer und Träger des Wissens nicht mit den gleichen Mitteln der Erfahrung, die ihm sein Werden zeigen, auch sein Wesen erkennen kann. Der Mensch als geistig-seelisches Wesen ist naturwissenschaftlich nicht feststellbar. Zwar sagt ihm die Erfahrung, daß jede neue Antwort auf ein ‚Wie?‘ das Bild des Ganzen nicht nur verbreitert, sondern auch vertieft. So entsteht vor dem Spiegel seines Geistes ein Bild des Kosmos, das an Geschlossenheit und Großartigkeit seinesgleichen nicht hat. Aber alle Erfahrungsbeiträge zur Frage des ‚Wie?‘ können ihm nie eine Antwort auf die Frage ‚Warum?‘ geben.“ So vermag auch der junge Mensch schon in seinen Maßen das zu erspüren, was als reichste Erfahrung eines langen Forscherlebens alle Großen unter den Naturwissenschaftlern bekennen: „daß mit wachsender Einsicht in das Begreifliche die Ahnung vor der Größe des Unbegreiflichen wächst“.

Zur Erreichung dieser Bildungsziele sind Voraussetzungen personeller und sachlicher Art zu erfüllen. Daß weder die einen noch die anderen restlos befriedigen, liegt eben an dem notwendigen Voreilen des Ideals vor der Wirklichkeit. Es liegt ferner im Wesen des naturwissenschaftlichen Unterrichts begründet, daß im allgemeinen auf die schlimmen Folgen nicht erfüllter sachlicher Voraussetzungen zuerst hingewiesen wird. Ich möchte dies nicht tun, sondern für das Landfermann-Gymnasium bekennen, daß wir mit unserer Einrichtung zufrieden sein können. Zwar halten unsere Sammlungen keinen Vergleich mit den anderer höherer Schulen des Stadtbezirks aus. Soweit aber beim Wiederaufbau der Schule menschliches Wollen und behördliche Grundlegung es möglich machten, ist nichts versäumt worden, um den neuen Ideen auf der verbreiterten Ebene methodischer Erfahrungen bei Ausnutzung des individuellen Spielraumes jede Gelegenheit zur experimentellen Darstellung naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten zu geben. Daß wir sogar der Forderung nach weitgehender Selbsttätigkeit des Schülers in Schülerübungen genügen und auch den „modernsten“ Themen naturwissenschaftlicher Forschung experimentellen Unterbau geben können, das verdanken wir den vielen Freunden und Gönnern unserer naturwissenschaftlichen Abteilungen. Ich glaube, meine Ausführungen als Beweis setzen zu können, daß mehr als eine bloße Formel gesprochen ist, wenn ich hier allen jenen danke, die es durch ihr Verständnis und durch ihre Hochherzigkeit ermöglichten, der Jugend den Weg zu ihrem Glück zu weisen, der Wirtschaft brauchbare Talente zuzuführen und damit der Volksgemeinschaft einen wahrhaft echten Dienst zu leisten. Wilhelm Selkes, StR

An jedem Gymnasium, gleichgültig welchen Typs, ist Mathematik heute verbindliches Unterrichtsfach. Hierfür gibt es drei Gründe:

1. Die Mathematik ist eine Geisteswissenschaft besonderer Struktur. Diese Struktur, die von der anderer Geisteswissenschaften abweicht, bedingt einen besonderen Bildungswert.
2. Als Grundlage der exakten Naturwissenschaften und der Technik greift die Mathematik tief in unser Leben ein. Unsere heutige Situation ist ohne eine gewisse Vertrautheit mit der Mathematik nicht zu verstehen und zu deuten.
3. Eine Vielzahl der heutigen Berufe setzt in größerem oder geringerem Maße mathematische Kenntnisse voraus. Wenn die höhere Schule ihre Schüler in die Lage bringen will, später jeden gewünschten Beruf zu ergreifen, kann sie auf Mathematik als Unterrichtsfach nicht verzichten. Dies soll näher erläutert werden.

Die Mathematik geht in ihrer historischen Entwicklung zwar von anschaulichen Gegebenheiten und praktischen Problemen aus, macht aber im Laufe ihrer Geschichte einen gründlichen Abstraktionsprozeß durch. Die Mathematik ist heute eine reine Geisteswissenschaft, die von ersten, akzeptierten Sätzen, sogenannten Axiomen, ausgehend, allein durch logisches Schließen, also allein mit den Mitteln des Verstandes, ihre Aussagen gewinnt. Die Anschauung hat keinerlei Beweiskraft. Anschauliche Gegenstände sind lediglich Modelle, die eine mathematische Gedankenkette illustrieren. Es sei hier angemerkt, daß so „anschauliche“ Gebilde wie Punkt, Gerade, Ebene, mit denen wir in der Geometrie arbeiten, bereits Abstraktionen, andererseits aber ein mögliches Modell unter mehreren mathematisch gleichwertigen Modellen der noch abstrakteren Begriffe Punkt, Gerade, Ebene sind. In den sogenannten nichteuklidischen Geometrien sieht eine Gerade ganz anders aus als in der euklidischen Geometrie, die in der Schule getrieben wird!

Die Mathematik gibt sich aber nicht damit zufrieden, nach dem ihr eigenen Verfahren gültige Sätze zu gewinnen und diese für sich allein, gleichsam im luftleeren Raum, stehenzulassen. Darüber hinaus will sie ihre gewonnenen Kenntnisse ordnen, Zusammenhänge aufzeigen, den Bau des von ihr untersuchten Bereiches zeigen. So genügt es der Mathematik nicht, daß es beispielsweise Ellipsen, Parabeln und Hyperbeln gibt und für diese jeweils spezielle Gesetze gelten. Entscheidend ist, daß sie ihrer Herkunft und Struktur nach wesensverwandt sind, daß sie durch geeignete Operationen ineinander übergeführt werden können.

Die moderne Auffassung von der Mathematik sieht im Aufstellen solcher Ordnungsprinzipien, oder präziser, in der Strukturaufklärung gewisser Bereiche ihre Hauptaufgabe. Dabei ist es im Prinzip gleichgültig, ob es sich bei den untersuchten Bereichen um den Bereich der Zahlen, den Bereich gewisser „geometrischer Gegenstände“ oder irgendeinen anderen Bereich handelt. Entscheidend ist lediglich, daß die Struktur dieser Bereiche einer mathematischen Untersuchung zugänglich ist, daß also, von einem Axiomensystem ausgehend, alle Gesetzmäßigkeiten dieses Bereiches durch logisches Schließen gefunden werden können.

Hierin liegt also der eigentliche Bildungswert der Mathematik. Als reine Geisteswissenschaft, die nur durch logisches Schließen ihre Aussagen gewinnt, ist sie vorzüglich geeignet, den Verstand zu schulen. Die Tendenz der Mathematik, Zusammenhänge aufzuzeigen, schult den Blick für Zusammenhänge anderer Art. Da eine mathematische Aussage keine verschiedenen Deutungen zuläßt, sondern nur wahr oder falsch sein kann, erzieht die Mathematik zur Gewissenhaftigkeit und fördert die Kritikfähigkeit, sie schult die Fähigkeit, die eigene Leistung, aber auch die anderer, kritisch zu beurteilen.

Die Mathematik wirkt auf zweierlei Weise auf uns und die uns umgebende Welt ein. Sie liefert gemeinsam mit den exakten Naturwissenschaften das theoretische Rüstzeug für die Technik. Dadurch bestimmt sie die äußere Struktur unseres Daseins mit. Über die äußere Struktur wirkt sie aber auch auf die innere Struktur ein. Jede Form der Umwelt zwingt zur geistigen Auseinandersetzung. In diesem Sinne sind stets mathematische Fragen mit philosophischen gekoppelt. Diese philosophischen Fragen betreffen zuerst die Struktur der Mathema-

tik. Untersuchungen über die mathematische Schlußweise, über ihre Beweisverfahren, über den Gültigkeitsbereich ihrer Aussagen, über ihre Widerspruchsfreiheit sind Untersuchungen, die weitgehend von der Mathematik durchgeführt werden können und beispielsweise in der mathematischen Logistik durchgeführt werden, die aber bereits in den Bereich der Philosophie hineinreichen. Von der Frage nach der Struktur des mathematischen Denkens zu der Frage nach der Struktur unseres Denkens überhaupt ist es nicht mehr weit. Hier ergibt sich der erste Berührungspunkt mit anderen Wissenschaften bzw. anderen Schulfächern. Hier kann in gemeinsamer Arbeit ein allgemeines Bild unseres Denkens entworfen werden. Die Mathematik wird dabei bereits vom handelnden Subjekt zum behandelten Objekt. In noch stärkerem Maße zum Objekt wird die Mathematik dort, wo es um die Frage geht, wie weit unsere geistige Welt von ihr beeinflußt und verändert wird. Dort kann die Mathematik selbst keine Antwort mehr geben, weil hier ihre Grenzen bereits überschritten sind.

Vielleicht ist es so, daß hier auch von anderer Seite noch keine endgültige Antwort gegeben worden ist, weil bereits ein Bereich vorliegt, der schon (oder: noch) zu sehr ins Weltanschauliche hineinreicht. Das Problem ist aber vorhanden, und die Schule darf davor nicht die Augen verschließen. Sie hat vielmehr den Auftrag, den Schüler, soweit es in ihren und in seinen Kräften steht, an das bestehende Problem heranzuführen. Wenn die Mathematik aber Ursache des Problems ist, so muß sie selbst erkannt sein, wenn das Problem zu lösen versucht werden soll.

Die zu erwartende Berufswahl der Schüler steht nicht zu Unrecht an der letzten Stelle der Begründungen für das Unterrichtsfach Mathematik. Denn hier regiert, wie es scheint, der reine Nützlichkeitsstandpunkt, der aber an einer höheren Schule hinter dem allgemeinen Ziel, Menschen zu bilden, in den Hintergrund tritt. Die höhere Schule ist keine berufsvorbildende Schule, geschweige denn eine Berufsschule, wenn sie auch ihre Schüler in die Lage setzen will, jeden gewünschten Berufsweg einzuschlagen. Heißt dieses doch nur, daß dem Schüler das nötige geistige Rüstzeug mitgegeben werden soll, eine Sonderausbildung, in den meisten Fällen ein Studium, von zumutbarer Dauer für den erwählten Beruf durchzustehen.

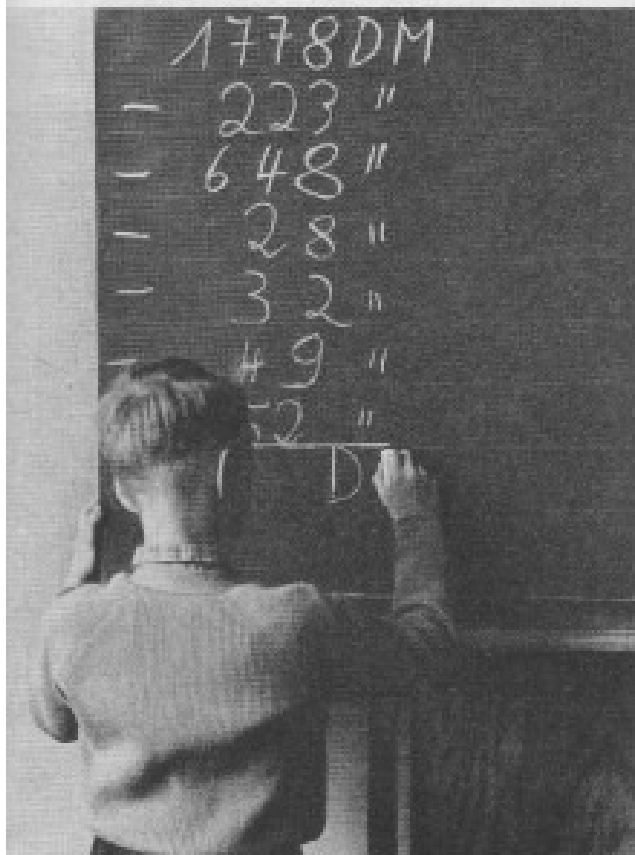
Hier stellt sich sofort von selbst die Frage: Kann der mathematische Stoff, der in gewissen, ohne Zweifel zahlreichen Berufen benötigt wird, nicht während jener Sonderausbildung vermittelt werden? Genügt es nicht als Vorbildung für den Schüler, logisch denken zu können? Denn erstens wird an den Hochschulen die Mathematik von unten herauf aufgebaut — Vorkenntnisse werden theoretisch also keine verlangt —, zweitens geben die Hochschullehrer ihren Studenten den Rat, ihre Schulkenntnisse in Mathematik möglichst schnell zu vergessen, und drittens zeigt die Erfahrung, daß Studenten mit geringer mathematischer Vorbildung (beispielsweise Schüler altsprachlicher Gymnasien) oft ihren Kollegen mit größerer mathematischer Vorbildung (also Schülern naturwissenschaftlicher Gymnasien) mindestens gleichwertig sind. Der Trugschluß liegt bei allen drei Gründen in der Vereinfachung. Die Hochschule baut zwar in der Mathematik von unten herauf auf. Dieser Aufbau vollzieht sich jedoch so schnell, daß ein mathematisch vollkommen Unbelasteter praktisch nicht folgen kann. Ein langsamer Aufbau würde das Studium, dessen Länge bereits gegen früher zugenommen hat, unerträglich lange ausdehnen.

Der Ratschlag, den mathematischen Schulstoff bald zu vergessen, trifft nicht so sehr die allgemeine mathematische Vorbildung, als vielmehr den sogenannten Phasenunterschied zwischen höherer Schule und Hochschule. Die höhere Schule arbeitet heute so, wie die Universität vor 30 bis 50 Jahren. Das heißt, die Universität arbeitet heute in selbstverständlicher Weise nach Verfahren, die in die Schulmathematik keinen oder kaum Eintritt gefunden haben. Die Schulmathematik ist in gewissem Sinne altmodisch, und hiergegen richtet sich der obige Einwand. Die allgemeine Fähigkeit, mathematisch zu denken, wird davon in keiner Weise betroffen. Beim Vergleich von Studenten verschiedener Vorbildung wird übersehen, daß es nicht auf das Was oder besser auf das Wieviel, sondern auf das Wie ankommt. Es läßt sich eine Fülle Stoff oberflächlich, aber auch ein beschränktes Maß gründlich vermitteln. Der Vergleich der hier einseitig zugunsten des altsprachlichen und zuungunsten des naturwissenschaftlichen Gymnasiums angesetzt wurde, läßt sich zwischen jeder einzelnen Schule und irgendeiner anderen ziehen. Es ist tatsächlich so, daß die Hochschule aus dem Namen des Gymnasiums innerhalb

gewisser Grenzen ablesen kann, ob der von ihr kommende Student mathematisch fähig ist oder nicht. Der Schultyp spielt dabei keine Rolle. Entscheidend an der Schule ist, wie intensiv und wie mathematisch gearbeitet, nicht welche Stoffmenge dem Schüler geboten wurde. Eine gründliche Vorbildung durch die Schule, so muß hier geschlossen werden, ist jedenfalls unbedingt nötig. Begabung allein reicht offensichtlich nicht aus. Gründliche Vorbildung heißt aber Schulung des logischen Denkens und Schulung des mathematischen Denkens. Ein gutes Maß an Rechenfertigkeit ist erst in zweiter Linie notwendig.

Auch aus praktischen Erwägungen heraus muß also Mathematik Unterrichtsfach sein, und die Schule sollte diese praktischen Erwägungen nicht zu gering erachten. Hier geht es nämlich um mehr als nur um die entsprechende Vorbildung des Nachwuchses einiger Berufe unter vielen. Die Heranbildung junger Menschen, die geeignet sind, mathematisch-naturwissenschaftliche und technische Berufe zu ergreifen, ist für uns, das soll heißen, für uns als Deutsche, nichts anderes als eine Existenzfrage. Wir leben heute nicht nur in einem Zeitalter der Technik, sondern von der Technik. Wir können unseren Lebensstandard nur behaupten, wenn wir trotz des wachsenden Konkurrenzdruckes aus dem Auslande wettbewerbsfähig bleiben. Dazu brauchen wir aber bitter notwendig einen hochqualifizierten Nachwuchs in allen mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Berufen. Wir können uns heute nicht mehr die Frage vorlegen, ob wir uns für oder gegen die Mathematik, die Naturwissenschaften und die Technik entscheiden wollen. Es ist bereits für uns entschieden worden. Uns bleibt nur die Wahl, verstehend und urteilend oder verständnislos und urteilslos mit ihnen, in ihnen und von ihnen zu leben.

Wenn aber die Mathematik Unterrichtsfach an der höheren Schule ist, so muß sie es in zweifach angemessener Weise sein, angemessen ihrem eigenen Wesen und angemessen dem Wesen des Gymnasialtyps, an dem sie gelehrt wird. An einem naturwissenschaftlichen Gymnasium, das seine Bildungsziele durch eine stärkere Betonung der Mathematik und der Naturwissenschaften erreichen will, sollen die mathematischen Anforderungen entsprechend höher sein als an einem alt- oder neusprachlichen Gymnasium, das seine Bildungsziele durch eine bevorzugte Beschäftigung mit seinen charakteristischen Fächern, den alten oder neuen Sprachen, erreichen will.



5. Strucker, Professor der Botanik in Münster:

Ich wiederhole noch einmal, daß wir Naturwissenschaftler mit aller Schärfe betonen möchten, daß eine umfassende geisteswissenschaftliche Bildung die unbedingte Basis für die Ausbildung in den naturwissenschaftlichen Fachgebieten ist. Für den zukünftigen Naturforscher ist eine solche humanistische Durchbildung geradezu die Voraussetzung für seine zukünftige geistige Wirksamkeit. Wir legen innerhalb der Naturwissenschaften heute keinen Wert mehr darauf, spezialisierte Laboratoriumsknechte heranzubilden. Auch für uns ist das Primäre der geistige Hintergrund der Welt, und die Maschinen unserer Laboratorien sind lediglich eine Hilfe, um mit exakten Methoden die Welt allmählich zu erkennen.

Aus einer Rede, gehalten am 23. September 1956 in Hamburg

Für ein altsprachliches Gymnasium bedeutet das, daß die Mathematik nicht in dem Maße an der Verwirklichung des Bildungsauftrages teilhat wie die Fächer Griechisch und Latein und selbstverständlich nicht, wie an allen Schultypen, das Fach Deutsch. Die Mathematik sollte aber, ihrer Bedeutung entsprechend, soweit berücksichtigt werden, daß sich ihr spezifischer Bildungswert auswirkt, daß der Schüler also mit der typischen Arbeitsweise der Mathematik vertraut wird, an Beispielen das Bestreben der Mathematik, ihren Lehr- und Forschungsgegenstand zu ordnen und zu systematisieren, kennenlernt und fähig wird, der Mathematik gegenüber eine Stellung zu beziehen, die mehr ist als bloße Anerkennung oder Ablehnung, sondern ein Erfassen und Einordnen in sein Weltbild.

Es liegt im abstrakten Charakter der Mathematik, daß die Erreichung dieses Zieles erst auf der Oberstufe, also von der Obersekunda ab, vollständig angestrebt werden kann.

Auf der Oberstufe setzt die Beschäftigung mit der Mathematik im eigentlichen Sinne ein. Die Forderung, der Mathematikunterricht solle den Schüler mit der mathematischen Denkweise vertraut machen, ist von den drei aufgestellten Forderungen an den Mathematikunterricht am leichtesten erfüllt. Hierzu sind weder besondere Stoff- noch Zeitanforderungen nötig. Die wesentliche Schwierigkeit liegt hier bei dem Schüler selbst, in seiner Fähigkeit, auf mathematische Gedankengänge einzugehen. Ein Schüler jedoch, der klar und logisch denken kann, sollte ohne Schwierigkeit in der Mathematik erfolgreich mitarbeiten können.

Das altsprachliche Gymnasium ist in seiner jetzigen Form, mit seinem augenblicklichen Stoff- und Stundenplan durchaus in der Lage, den Schüler mit der mathematischen Denkweise vertraut zu machen und diese in genügendem Maße mit ihm zu üben. Damit ist der Schüler aber auch genügend vorbereitet, ein mathematisch-naturwissenschaftliches oder technisches Studium erfolgreich durchzuführen.

Weit schwieriger ist es für das altsprachliche Gymnasium, dem Schüler die wesentlichen Anliegen der Mathematik zu vermitteln und sie in sein Weltbild einzubauen. Dies ist, wenn überhaupt, nur unter schärfster Stoffbeschränkung, straffer Führung und entsprechender Mitarbeit der Schüler möglich. Stoffbeschränkung heißt hier Auslassung alles dessen, was nicht unbedingt zur Erreichung des gesteckten Zieles notwendig ist, aber von dem ausgewählten Stoff Zusammentragung einer Mindestmenge, die gestattet, das Bestreben der Mathematik, zu ordnen und zu systematisieren, die Struktur des Ganzen aufzuklären, zu zeigen. In diesem Sinne hat sich die Mathematik in der Oberstufe des altsprachlichen Gymnasiums im wesentlichen auf zwei Gebiete beschränkt, auf die Infinitesimalrechnung, in der Differential- und Integralrechnung zusammengefaßt sind, und auf einen Ausschnitt aus der analytischen Geometrie, der im wesentlichen die Gerade und die Kegelschnitte im zweidimensionalen Raum umfaßt. Die früher zum festen Bestand der Gymnasialmathematik gehörende sphärische Trigonometrie ist dieser Stoffbeschränkung fast ganz zum Opfer gefallen. Sie wird nur dort wahlweise am altsprachlichen Gymnasium behandelt, wo der Leistungsstand der Klasse die Einschlebung eines zusätzlichen Stoffgebietes gestattet.

Die Infinitesimalrechnung kann an der höheren Schule naturgemäß kein Hochschulniveau erreichen, sie kann aber, auch am altsprachlichen Gymnasium, ihre Aufgabe erfüllen. Ihr tragendes und ordnendes Element ist der Funktionsbegriff. Alle Untersuchungen drehen sich um die verschiedenen Formen der Funktionen. Entscheidendes Hilfsmittel dabei ist der Grenzwertbegriff. Beide Begriffe sind so einfach, daß der Schüler schon relativ früh, mit einfachen Formen schon auf der Mittelstufe, und an einer genügenden Anzahl von Beispielen mit ihnen vertraut gemacht werden kann. Der Aufbau des ganzen Gebietes ist so durchsichtig, daß ihn der Schüler unschwer erkennen kann.

Anders ist es in der analytischen Geometrie. Wir entlassen unsere Schüler heute mit der Formulierung, die analytische Geometrie sei jener Zweig der Mathematik, in dem geometrische Probleme rein rechnerisch gelöst werden. Diese Aussage ist zwar richtig, besagt aber fast nichts. Welche geometrischen Probleme nicht nur in der analytischen, sondern ganz allgemein in der Geometrie im Vordergrund stehen, erfährt der Schüler nicht. Das, was ihm von der analytischen Geometrie mitgeteilt wird, ist nicht wesentlich mehr als eine nicht allzu umfangreiche Sammlung von Rechenbeispielen, welche die obige Aussage über die analytische Geometrie illustrieren.

Die Schwierigkeiten liegen hier mindestens zum Teil in der Natur der Sache. Während sich die Infinitesimalrechnung der Schule der der Hochschule bis auf relativ kurze zeitliche Entfernung genährt hat, ist der bereits zitierte „Phasenunterschied“ zwischen Schule und Hochschule in der analytischen Geometrie am größten. Der tragende Begriff der modernen Geometrie, der Gruppenbegriff in Verbindung mit dem Abbildungsgedanken, ist in seiner Natur für Schüler und Lehrer viel spröder als der Funktionsbegriff; für die Schüler, weil er abstrakter ist, für die Lehrer, weil die Zahl der dem Schüler angemessenen Beispiele begrenzt ist, also hier nicht die gleiche Einübungsmöglichkeit besteht wie dort. Der ganze Aufbau der modernen Geometrie fordert eine radikale Umorientierung der Schulgeometrie von einer statischen zu einer bedeutend dynamischeren Betrachtungsweise, die zwar, besonders auf der Mittelstufe, der Anschauung und dem manuellen Geschick der Schüler entgegenkommt, die aber, wenn sie konsequent und exakt betrieben werden soll, besonders für den mathematisch nur mäßig begabten Schüler keineswegs einfacher ist. Es läßt sich sicher vorhersagen, daß diese Umstellung in nicht allzu ferner Zeit vollzogen sein wird. Diese Umstellung ist unvermeidbar, sofern die Schulmathematik nicht restlos den Anschluß an die Wissenschaft verlieren will. Es läßt sich aber nicht leugnen, daß dieses für die Schule neue Gebiet — für die Hochschule ist es achtzig Jahre alt — heute noch Experimentierfeld ist, auf dem eine Schule ihre Erfahrungen mit denen anderer Schulen vergleicht. Die neue Art, Geometrie zu treiben, wird mehr Zeit beanspruchen, die an anderer Stelle, da eine Erhöhung der Wochenstundenzahl für Mathematik kaum mit dem Bildungsziel eines altsprachlichen Gymnasiums vereinbar ist, also durch Einsparung anderen mathematischen Schulstoffes ausgeglichen werden muß.

Das altsprachliche Gymnasium kann sein Ziel, den Schüler mit strukturellen Betrachtungen in der Mathematik vertraut zu machen, folglich nur teilweise erreichen. Besonders der Schüler, der in seinem späteren Berufsleben nicht mehr mit der Mathematik in Berührung kommt, behält ein höchst unvollständiges Bild dieser Wissenschaft, daß sie viel zu sehr als eine „Wissenschaft“ vom bloßen Rechnen zeigt.

Unter dieser Unvollständigkeit leidet auch die Möglichkeit, die Mathematik in das Gesamtbild unseres Denkens und Seins einzuordnen. Trotzdem bieten sich ausreichend Anknüpfungspunkte für philosophische Fragen, besonders über die Seinsweise der Mathematik. Bei der Klärung von Fragen, die die Wechselbeziehungen zwischen Mathematik und anderen Wissenschaften betreffen, bedarf die Schulmathematik weitgehend der Hilfe anderer Fächer.

Die Schulmathematik am altsprachlichen Gymnasium ist, zusammengefaßt, in der Lage, einen großen Teil ihres Bildungsbestrebens zu verwirklichen. Einige Wünsche bleiben jedoch offen. Das Ziel ist aber, die Zahl der offenen Wünsche so gering wie möglich zu halten. Gemeinsame Arbeiten aller Schulen in dieser Richtung laufen seit langem.

Die höhere Schule, nicht nur das altsprachliche Gymnasium, weiß, daß das Bild, welches sie von der Mathematik entwirft, notwendigerweise immer unvollständig sein wird. Dafür ist die Mathematik eine zu vielschichtige und vielseitige Wissenschaft. Doch soll das Bild bei aller unvermeidbaren Unvollkommenheit so vollkommen wie möglich sein.

Wenn der Schüler durch die Beschäftigung mit der Mathematik die Möglichkeiten des Verstandes, aber auch seine Grenzen sieht und erkennt, daß die Mathematik nicht zur Überheblichkeit, sondern zur Bescheidenheit Anlaß gibt, so hat der Mathematikunterricht eines seiner schönsten Ziele erreicht.

Egon Strauss, StAss

Dr.-Ing. E. h. Heinrich KOST, Präsident der Industrie- und Handelskammer Duisburg-Wesel

Bei der Frage, durch welche Schultypen gemeinschaftsformende und unternehmerische Kräfte geweckt werden, entscheide ich mich nach meinem eigenen Werdegang — mit vielen anderen, die zur Technik oder zu den Naturwissenschaften gefunden haben — nach wie vor für das humanistische Gymnasium, weil unser ganzes kulturelles Leben, unser Handeln, Denken und Fühlen in der Substanz des Abendlandes wurzeln, das von der Antike seinen Ausgang genommen hat.



Schere und künstlerische Vorstellungskraft verwandeln nüchterne Zahlen und schreiende Schlagzeilen in die träumende Welt der stummen Fische.

Aus der „bildermächtigen“ Zeit des Kindes: das Wesentliche darf groß in der Bildmitte agieren, während Unwesentliches nur am Rande gemalt oder ganz vergessen wird.

Raum, Form, Farbe

Bemerkungen zur neuzeitlichen Kunsterziehung

Seit Lukas Moser die oft zitierte Inschrift „Schri Kunst schri, und klag dich ser, dein begert jetzt niemer mer, so o we 1431“ auf den Rahmen des Tiefenbronner Altars schrieb, bängen Künstler um den Bestand des Musischen in einer unaufhaltsam dem Zweck und der Entmenschung verfallenden Welt. Diese Sorge ist unbegründet, solange klar ist, daß musikalisches Tun lebensnotwendig und unableitbar ist wie Atmen und Schlafen. Kunst ist nämlich vordergründig und wesentlich ein Akt geistiger Notwehr, d. h. Selbstbehauptung gegenüber dem zunächst Sinnlosen. Denn die uns umklammernde Wirklichkeit starrt uns an sich ungeformt und gleichgültig entgegen. Künstlerisch schaffen heißt nun: sich in Beziehung setzen zu dieser gestaltlosen Masse, sichten, ordnen, auswählen, übertreiben, Akzente setzen. Indem wir so Kristallisationspunkte schaffen, geben wir dem an sich Form- und Sinnlosen einen Sinn, u n s e r e n Sinn, den von uns gemeinten, erträumten oder erlittenen Sinn.

Sinnvoller Kunstunterricht braucht keine Werbung. Denn Reflexhandlungen stellen sich unaufgefordert ein und bedürfen keiner Rechtfertigung. Wir führen also den Jugendlichen vor die „fragende“ weiße Fläche, den abweisenden, rohen Steinblock oder den noch schlaffen Bastfaden, die gebieterisch nach Form- und Sinnggebung rufen und das schöpferische Gegenüber durch ihre quälende Unerlöstheit und Dumpfheit zu direktem Zugriff reizen. Unter den formenden Händen des Kindes verwandelt sich der gestaltlose Stoff zum Sinnbild, das den von ihm — und nur von ihm — gemeinten Sinn ausdrückt. Im Kunstunterricht soll sich jeder freimalen, freiformen, d. h. aus sich heraussetzen, was er in sich trägt. Wer so Gestalten formt, arbeitet nicht nach der Natur, sondern parallel der Natur. Der Fotoapparat liefert zunächst objektive Abbilder, der Künstler schafft dagegen Sinnbilder. Da die Natur als verbindliches



Modell fortfällt, lassen wir die Jugendlichen stets so sehen und gestalten, wie es ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe gemäß ist.

Der Sextaner kümmert sich nicht um „richtige“ Proportionen oder die perspektivische Verkürzung, in der die Dinge dem Auge erscheinen. Er malt, was er weiß, nicht was er sieht. So sind die gierigen Hände des Räubers auch durch die Tischplatte sichtbar, und die Nase der bösen Hexe stößt riesengroß und gekrümmt aus dem kleinen Vogelkopf. Der Vierzehnjährige beobachtet den Gegenstand genau und „übersetzt“ die Pflanze oder den Schraubstock in das überscharfe Abbild. Der Primaner reibt rauhe Strukturen (Wand, Fußboden) auf Papier durch (Frottages), greift aus dem zunächst gestaltlosen Gewirr von Linien und Flecken Figuren heraus und verdeutlicht sie mit dem Kohlestift. Plötzlich tanzt ein Paar über die bewegte Fläche, ein zweites löst sich aus dem Geflecht des vorläufig sinnlosen Labyrinths, das nunmehr gerichtete Auge des Jugendlichen entdeckt noch zwei Tänzer und fügt sie harmonisch in das Spannungsfeld. Kleinmaschige Strukturen verdichten sich zum Höllensturz: Knäuel von Leibern stürzen in den Sog hinab.

Diese genau auf der Grenzscheide zwischen Zufall und bewußter Organisation der Bildfläche liegende Fleckdeutung ist von entscheidender erzieherischer Bedeutung gerade für das deutsche Auge, dessen Schärfung hinter der Ausbildung des Ohrs weit zurückblieb. Der Mensch ist nämlich zunächst und vor allem ein „Augentier“. In der Frottage ballen sich Flecke zu greifbaren Gestalten, das Liniengespinnst entwirrt sich zu sinnvollen Strukturen. Im erregenden Wechselspiel von Zufall und schöpferischer Verdeutlichung erlebt der Schüler gleichnishaft, wie ein Kunstwerk entsteht.

Goethe sagte einmal, man solle sich üben, Figuren im Gemäuer zu sehen. So wird die Welt zum unerschöpflichen optischen Abenteuer, in dem auch die Fotolinse zu einer entscheidenden „Wünschelrute“ heranwächst. Der Kunsterzieher darf nämlich nicht übersehen, daß immer mehr Jugendliche hochwertige Kameras erwerben und eigene Dunkelkammern einrichten. Während die „objektive“ Fotografie wissenschaftliches Anschauungsmaterial „unbeirrt“ auf die Platte bannt und so eine unersetzliche Funktion übernimmt, nutzt die „subjektive“ Fotografie

den erstaunlich großen Raum der sog. „Toleranzen“ und spiegelt die menschliche Absicht energisch in das Bild hinein. Der in kühnem Blickwinkel „geschossene“ Ausschnitt entwickelt sich unter der Schere, im Mischbad und in der Montage oft zu einer subjektiven Aussage von wirklich künstlerischer Potenz. So entdecken die Jugendlichen mit der Linse die Poesie der Wirklichkeit ganz neu. So fängt eine Fotografie, die die „verstellten“ Beine eines kleinen Mädchens aus dem Bildfeld ausschneidet, suggestiver als Unschuldsgaugen und blonde Locken die staunende Verlegenheit des Kindes ein. So verwandeln sich die geschlachteten Truthähne, die mit nackten Hälsen an langen Stricken baumeln und die Flügelfedern in malerischen Kreisen sträuben, im Halbdunkel des Londoner Ladens zu steil auffliegenden Wundervögeln. Bis in die härtesten Schichten hinein reicht das verwandelnde Licht des träumenden Auges.

An fünf oder sechs Frauenköpfen des spanischen Malers J. Montes erarbeiten wir mit den Primanern den entscheidenden Zugriff des Künstlers: Montes streckt den schlanken Hals der jungen „Dominique“ um das Dreifache des rassigen Kopfes, suggeriert so die hellwache Nervosität und seismographische Reizbarkeit der Pariserin und fängt damit zugleich die Atmosphäre dieser Weltstadt ein. In den gelassenen Augen der „Negra“ spiegelt sich der Kongo, der ein Kind der spannungslosen Ebene ist. Breithülftig, weich, fast ausfließend haftet der von keines Gedankens Blässe angekränkelte, schwere Körper an der Erde und versinnbildet so vegetative Lebensformen. Entgrenzen die Konturen noch stärker als bei diesem modernen Maler, fließt das Porträt in die Karikatur über, welche die energische Akzentuierung, die alles Künstlerische treibt, ganz rein darstellt. Wir beobachten Menschen scharf, suchen den Körperteil oder die Geste, in der ihr Wesen zu einem „Schaubild“ zusammenfließt, und halten diese wesentliche Ansicht in energisch übertreibenden Strichen fest.

Da Kunst also immer schöpferische Verwandlung der Weltfülle ist, beschränkt sich der moderne Kunsterzieher nicht auf bestimmte Techniken oder Werkstoffe. Alles Formbare wird zum Gegenstand künstlerischer Bewältigung: Holz, Glas, Stein, Ton, Gips, Metalle, Stoff, Bast, Kordel. Selbst die neuesten Kunststoffe werden laufend auf ihre Gestaltungsmöglichkeiten untersucht. Der Kunsterzieher muß sich immer „offen“ halten und elastisch auf jeden Anruf des sich ständig wandelnden Dinglichen antworten. Dabei hat jedes Material seine eigene und nicht übertragbare Gesetzmäßigkeit. „Gelungene“ Struktur ist demnach immer Ergebnis einer „richtigen“ Verhaltensweise am Material. Der Stein erfordert ein anderes Bilddenken als der Holzblock.

Der moderne Kunstunterricht muß sich noch entschiedener und bewußter vom alten Zeichenunterricht lösen, der die Einbildungskraft des Kindes auf die zwei Dimensionen der Fläche einengte. Das neuzeitliche Werken mit seiner fast unbegrenzten Fülle an Werkstoffen und Techniken wirkt zielstrebig der Verarmung des Raumgefühls entgegen und zwingt zugleich zu strenger und verbindlicher Planung: ein Strich läßt sich verdeutlichen oder ausradieren, eine Farbe kann man „umtönen“, das einmal abgeschlagene Stück eines Steinblocks ist jedoch nicht mehr ersetzbar. Plastisches Arbeiten wirkt also in höchstem Grad straffend und bildend. Dabei haben wir nicht den Ehrgeiz, Künstler auszubilden. Entscheidend ist dies: In einer durchorganisierten Welt öffnet sich in der schöpferischen Verwandlung der Wirklichkeit ein (letzter?) Schacht in eine unverlierbare Freiheit. Im musischen Tun treten wir aus dem engen Raum der verfügbaren Kreatur in die des „creators“ ein, der wie die Natur und letztlich unabhängig von ihr eine in sich gefügte, dauernde Welt erschafft, in der er frei atmen und ausschreiten kann. Gerade die Franzosen haben in diesem Raum der Einbildungskraft immer wieder das verlorene Paradies wiedergesucht.

Bildende Kunst ist nicht „Literatur“, deren Erzeugnisse sich restlos in Worte „übersetzen“ ließen. Daher läßt sich die Bildbetrachtung nicht vom eigenschöpferischen Tun des Jugendlichen trennen. In ihrer wechselseitigen Durchdringung und Erhellung „orientiert“ er sich auf den Kern des Musischen hin. Denn das beschreibende Wort erweist sich bei der Wiedergabe von Augenerlebnissen oft als mehrdeutig oder völlig unbestimmt. Das nachschaffende Erleben des Auges gewinnt aber erst Gestalt durch das Hinzunehmen der Hand. Darum soll und muß der Jugendliche Kunst mit Auge und Hand nachschaffend erleben. Ein Kunstwerk verstehen heißt: es wiedererschaffen. So vertiefen wir Bildbetrachtungen dadurch, daß das Strukturdiagramm eines Bildes aus dem Gedächtnis mit Kohlestift oder Tusche „fixiert“ und die „Töne“

bis in die Nuancen hinein durch Farbtreffübungen ertastet und dadurch unverlierbar eingepägt werden. Es ist selbstverständlich, daß einer Betrachtung moderner Plastik oder Graphik eigene Arbeiten an Ytongsteinen oder Linolschnitten vorausgehen. Wer selbst plastisch gearbeitet hat, vermag die fremde Skulptur wirklich zu begreifen.

Da alle Kunst Verwandlung, nicht Nachahmung der Natur ist, wird der Streit um den Vorrang der modernen vor der alten Kunst (oder umgekehrt) gegenstandslos. Die Frage lautet nicht: alte oder moderne Kunst? Wir müssen vielmehr an jedes Gebilde die Frage stellen: handelt es sich hier um Kunst oder Unkunst? Die Bemühung um die „naturgetreue“ und perspektivisch „richtige“ Darstellung der Gegenstände ist nur ein kurzes Zwischenspiel in der Geschichte der Kunst, also nicht zeitlos verbindlicher Maßstab. Man sah immer, wie man sehen wollte. Es ist ein bisher übersehenes Verdienst der modernen Kunst, uns alte Kunst neu und anders sehen zu lassen. Hat der Schüler am modernen Bild begriffen, daß alle echte Kunst nicht die Haut, sondern das innere Gerüst, nicht das zufällige und flüchtige Erscheinungsbild, sondern das Wesen der Dinge darstellt, kurz: daß das Kunstwerk nicht Fotografie, sondern „Röntgenaufnahme“ ist, erkennt er plötzlich, daß etwa Dürers „Eichhörnchen“ keine Naturstudien sind. Die an sich „richtig“ abgebildeten Tiere sind ihrer natürlichen Umwelt entzogen und stehen in einem leeren Raum. Selbst die scheinbar zufällig verstreuten Nußschalen ordnen sich bei scharfem Hinsehen zu einem geometrischen Muster von zwingender künstlerischer Notwendigkeit. Alles ist beziehungsreich „organisiert“, nichts ist dem Zufall überlassen. Leert der moderne Künstler den Bildraum bis auf den Grundlinien der Dinge aus, so häuft Dürer in einer umgekehrten Abweichung vom „natürlichen“ Sachbestand in dem berühmten Kupferstich „Ritter, Tod und Teufel“ die Gegenstände in einer Fülle und Anordnung, wie sie die Natur nicht kennt.

Wurde schon im eigenschöpferischen Tun des Schülers das plastische Gestalten beherrschend in den Vordergrund geschoben, so sollten auch in der Kunstbetrachtung Plastik und Architektur (möglichst am Original) die „Diktatur“ des Tafelbildes brechen. Während moderne Malerei und Graphik häufig Elemente der Komposition, z. B. Farbe oder Kontur, den Zufall oder das Zwangsläufige aus der Gesamtheit des schöpferischen Vorgangs herauslösen, zu Alleinwerten machen und damit häufig das spezifisch Menschliche aus dem Bereich des Künstlerischen hinausdrängen, bewahren Plastik und umbauter Raum in stärkerem Maß und unbeirrbar das Bild des Menschen in einer beängstigend gesichtslosen Zeit. Denn letztlich leben wir normal und nicht okkult. Es ist also die Aufgabe der Kunsterziehung, jenseits aller Polemik um alte oder moderne Kunst und fern von aller kunstgeschichtlichen Katalogisierung den Blick des Jugendlichen für das zu schärfen, was im Raum des Schöpferischen wirklich „betrifft“ und alle Moden und „Strömungen“ überdauern wird. In diesem Blickwinkel sind die Stierbilder eiszeitlicher Höhlen so „aktuell“ wie Kandinskys Kompositionen oder Picassos „Guernica“. Was sich aber in der Nachfolge der großen Wegbereiter der modernen Kunst im Augenblick häufig als „verbindlich“ aufspielt, entbehrt oft jener expressiven Finalität, jener Sinnhaftigkeit, die die echte Aussage von technischen Spielereien mit beliebigem „Material“ unterscheidet. Auf die Frage, ob auch er ein Sucher sei, soll Picasso geantwortet haben: „Ich suche nicht, ich finde.“ Und nicht jeder, der sucht, findet.

Dr. Hans Peter Hoffmann, StR

In der pädagogischen Literatur ist es längst wieder Allgemeingut geworden, daß nur der auch sinnhaft musisch erzogene Mensch der volle Mensch sein kann. Heute ist die Notwendigkeit musischer Bildung außerdem in der Einsicht begründet, daß gegen die allgemeine Verkrampfung des modernen Lebens von innen her durch musisches Tun ein Gegengewicht geschaffen werden müsse. Das kann jedoch nicht durch ein allgemeines, nur ichbezogenes angenehmes seelisches Beschwingtsein erreicht werden. Es geht um viel mehr, denn musische Erziehung erstrebt letzten Endes die Weckung und Erhaltung jener Kräfte, ohne die unsere geistige Überlieferung nicht übernommen und weitergegeben werden kann, ohne die keine echte menschliche Bildung, keine Kultur als Einheit von Wissenschaft, Kunst, Technik und Wirtschaft möglich ist. Ja, schon im Schulbetrieb weist uns das Musische auf die polare Ordnung des Lebens hin, wo neben der organisierten Arbeit das schöpferische Tun, neben dem Zweck der Sinn steht. Deshalb sollte musische Bildung als Unterrichtsgrundsatz nicht auf die eigentlich künstlerischen Fächer beschränkt bleiben, sie sollte vielmehr zum Prinzip vieler wissenschaftlicher Fächer dadurch werden, daß dort, je nach ihrer Struktur, die persönliche Erlebnisweise der Stoffes als individuelle Ausdrucksgestaltung und seelisch-geistige Weltdeutung wenigstens zeitweise in den Vordergrund gerückt wird.

Das Musische in der Schule im besonderen bildnerischen Sinne sei nun näher untersucht. Wird die sichtbare Welt, d. h. die Dingwelt, nach ihrem Gestaltsinn gedeutet und sinnlich wahrnehmbar gemacht, so ist das ein musikalisches Verhalten. Da Dinglichkeit aber ein sehr weiter, auch ins praktische Leben hineinreichender Begriff ist, stellt ihre künstlerische Bewältigung eine hervorragende geistige Tätigkeit dar, die sich der Hand als Aussagewerkzeug bedient. Musikalisches Tun in bildnerischer Hinsicht bedeutet aber auch sinnhafte Gestaltung der um Ausdruck ringenden Gefühlswelt. Das heißt also, nicht um Kunst in erster Linie geht es in der Schularbeit, sondern darum, die den Genius in Anspruch nehmenden Kräfte anschaulich werden zu lassen. Im Kunstunterricht wie in den anderen einschlägigen Fächern handelt es sich also mit anderen Worten um die Förderung einer allgemeinen menschlichen Veranlagung, für die kein künstlerisches Talent vorausgesetzt werden muß. Gestaltungslehre, d. h. die Lehre von der Anwendung und Wirksamkeit der künstlerischen Mittel, wie Linie, Fläche, Farbe, Volumen, Raum usw. wird also im bildnerischen Unterricht nicht als „l'art pour l'art“ getrieben, sondern ins wirkliche Leben einbezogen, um sogar mitunter nüchternen Zwecken, wie Wohnraum- und Umweltgestaltung dienen zu können.

Vergleicht man die Ergebnisse des heutigen Unterrichtes mit denen früherer Zeiten, so erkennt man tiefgreifende Unterschiede. Denn der einstige „Zeichenunterricht“ war kein musikalisches



Sie spüren es: die Musik Bachs und Beethovens beschwört immer neu Mysterien, um die alles Dichten und Denken vergeblich kreist.

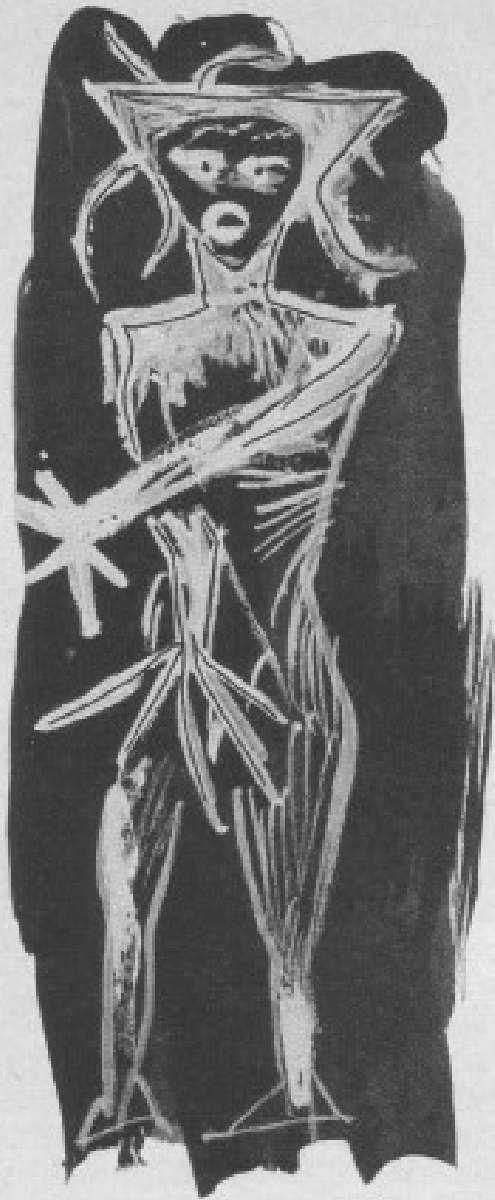
Musisches Tun ist kein lautes Spiel.
Bilder wachsen in gesättigter Stille.



Unterricht. Er vermochte noch nicht die heute erstrebte Ehrlichkeit und Reinheit des kindlichen bzw. jugendlichen Ausdrucksvermögens als Qualität anzuerkennen und die folgerichtige Entwicklung des Gestaltungsvermögens zu berücksichtigen. Denn der Mensch als bildendes Wesen wiederholt ja in großen Sprüngen unter gewissen Auslassungen alle Stufen des künstlerischen Bemühens der Menschheit, von der Steinzeichnung des Höhlenmenschen bis auf unsere Tage über die Kunst der Ägypter, der Griechen und des Mittelalters. Viele Elemente dieser vergangenen Kunstformen kehren in der jugendlichen bildhaften Entwicklung wieder.

Der Zeichenunterricht der alten Schule aber lehrte gegen diese Natur des Kindes. Methode und Ergebnisse waren entsprechend. Heute bauen wir auf der natürlichen Veranlagung der Schüler auf und lassen ihrem Mitschwingen breiten Raum. In der kindlichen Welt ist jede Form, Farbe, jedes Phantasiegebilde ein Stück Wirklichkeit, die es zu bewältigen gilt. Das Kind verlangt nach Erkenntnis und daher Steigerung seiner der Altersstufe entsprechenden Gestaltungskräfte, denn das Ziel seiner Bemühungen ist ja die Eroberung der Dingwelt und nicht die Kunst. Daher muß der Erzieher die dem Kinde eigenen Formelemente kennen und sie fördern und das, was verfrüht von außen an es herandrängt, etwa die den Erwachsenen abgesehene Perspektivdarstellung, die es normalerweise nur mechanisch anwenden kann, bis zum richtigen Zeitpunkt von ihm weghalten, damit seine bildnerische Aussage ehrlich und überzeugend bleibt. Daher erkennen wir heute Schönheit und bildnerische Qualität der Kinderarbeit nicht so sehr an der äußeren Glätte, sondern an der Frische und Ausdrucksfähigkeit der Aussage, an der knappen Formensprache und an der naiven Sicherheit der Farbgebung.

Erst vom 15. oder 16. Lebensjahr an setzt das Studium der Form- und Farbelemente durch praktische und theoretische Übungen und Betrachtungen ein. Aber auch jetzt ist der Unterricht nicht auf Kunst im Künstlersinne gerichtet, sondern der Heranwachsende soll seine Empfindungs- und Gefühlswelt symbolhaft sichtbar machen und das Geschaute bildnerisch klar verarbeiten können. Auch zu den künstlerischen Alltagsaufgaben soll er durch eigene Versuche ein sicheres Verhältnis gewinnen lernen. In diesem Alter beginnt der Jugendliche die Gesetze und Wunder des Bildens zu verstehen, nun wird auch sein Organ für das Künstlerische angesprochen. Er betrachtet jetzt nicht nur sein Werk und das seiner Mitschüler unter neuen Aspekten, sondern auch die Leistungen der alten und neueren Meister. Allmählich wird ihm klar, daß alle Kunst, auch die gegenwärtige, eine neue Wirklichkeit, eine geistige Welt bedeutet. Im Zeitalter des Fernsehens und der comic strips obliegt der Schule mehr denn je die Verpflichtung zur Ausbildung der musischen Fähigkeiten. Denn für viele Menschen ist die Schule der letzte Hort musischer Tätigkeiten als Selbstentfaltung seelischer Kräfte. Diesen aber muß gerade im physischen und psychischen Reifeprozess ihr Recht werden. Walter Feldberg, StR



Schülerzeichnung: Figurine einer Erinnye zu Aischylos' „Die Eumeniden“.

Das Schulspiel am Landfermann-Gymnasium

Das Schulspiel am Landfermann-Gymnasium ist genauso alt wie das Schultheater selbst. Es kann sich auf eine lange Tradition berufen. Wenn im nachfolgenden unser Blick auf seine Geschichte gelenkt wird, so dürfen wir doch den Wandel nicht vergessen, der sich auf diesem Gebiete während der letzten Jahre in Zielsetzung, Aufgabe und praktischer Durchführung vollzogen hat.

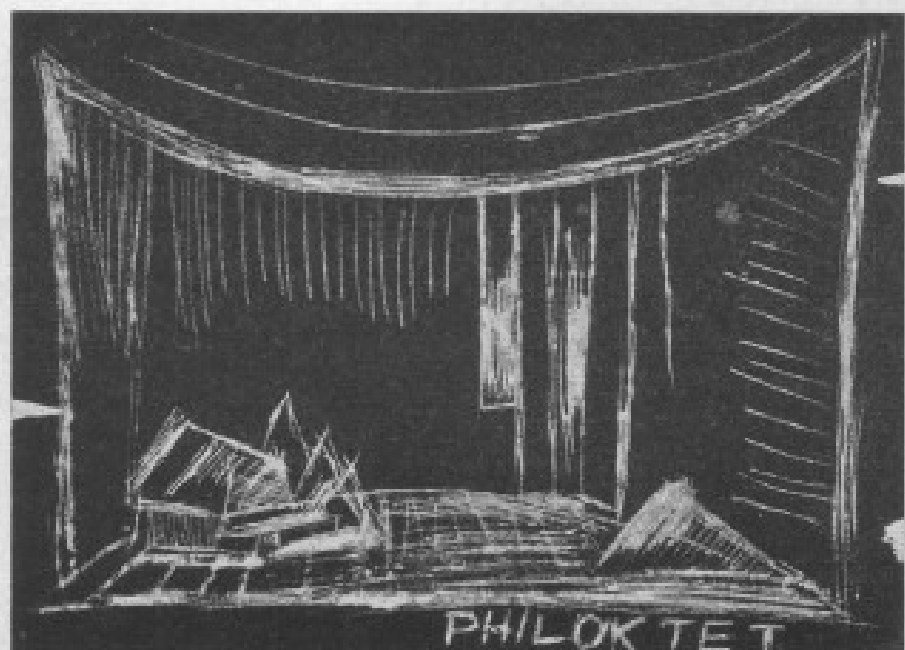
Das heutige Schulspiel hat nur wenig gemeinsam mit dem humanistischen oder barocken Schultheater, das die lateinische Sprache bevorzugte und dessen Aufführungen hauptsächlich rhetorischen Zwecken dienten. Neue pädagogische Probleme, veränderte gesellschaftliche Verhältnisse und Umweltbedingungen sowie die Erkenntnisse der Psychologie haben dem gestaltenden Spiel in Schule und Unterricht neue Wege gewiesen. Die Beobachtung, daß sich das Kind mit seinem natürlichen Spieldrang in seinen Kinderspielen gelöst, unbefangen und aufgeschlossen gibt, führte dazu, die dem Spiel innewohnenden Kräfte zu nutzen und dadurch manchen Fehlentwicklungen wie Trotz, Verslossenheit usw. vorzubeugen. Im Spiel werden alle Kräfte und Schichten des jungen Menschen angesprochen; Denken, Fühlen, Handeln stehen im Einklang und führen das Kind oder den Jugendlichen zum fruchtbaren Erlebnis, in eine pädagogische und didaktische Grundsituation, die erfolgreiche Bildungsarbeit verspricht.

Es ist jedoch nicht Aufgabe dieser Vorbesinnung, den Bildungswerten des Schulspiels nachzugehen und sie auszubreiten. Wenn wir aber heute vom Schulspiel sprechen, so sollten wir nicht sogleich an das Schultheater denken. Das Schulspiel im weitesten Sinne des Wortes ist heute ein ernst genommenes Unterrichts- und Bildungsmittel, das Verkrampfungen löst, das die zum Leben in der Gemeinschaft notwendigen Kräfte des Jugendlichen entfaltet, das dessen schöpferische Anlagen weckt und fördert und ihn zum Kunstverständnis erzieht. Es ist aber auch Unterrichtsgegenstand insofern, als es dem Deutschunterricht und den musischen Fächern wertvolle Hilfen geben und manche Aufgaben übernehmen kann. Nicht die Aufführung vor einem geladenen Publikum ist heute das Ziel, sondern die Arbeit an uns in dem Spiel, an irgendeinem Ort der Schule. Die Auswahl der Spiele sollte primär nach jugendpsychologischen Gesichtspunkten erfolgen und das Kind aus seinen Kinderspielen über mancherlei Stufen bis zum nachgestaltenden Spielen geführt werden. Die Festaufführung vor der Schulgemeinde sollte in der Regel nur krönender Abschluß dieser Bildungsarbeit sein.

Wenn sich auch die Zielsetzungen des Schulspiels gewandelt haben, so sehen wir doch an der traditionsreichen Geschichte unseres Schultheaters, daß die Spielbegeisterung bei der Jugend zu allen Zeiten lebendig war. So finden wir in der Stadtrechnung des Jahres 1413 den merkwürdigen Posten von vier Quart (etwa 5 l) Wein als Belohnung für die Spieler des Bischofs-spieles, in dem alljährlich am Tag der Unschuldigen Kinder die kirchliche Hierarchie verspottet wurde. 1465 vermachte dann der Stadtsekretär und ehemalige Rektor unserer Schule, Ludger, in seinem Testament den Schülern und Geistlichen, die in einem Karfreitagspiel in der Salvatorkirche mitgewirkt hatten, je acht Mörken; im Jahre 1535 finden wir in der Stadtrechnung den Vermerk: „Dem Rector und seinen Jongen, die dat Spel van ‚Hemo und Elsa‘ speleden, geschenkt vier Quart.“

Die Auswahl der Stücke, die heute aufgeführt werden, sollte nach jugendpsychologischen Gesichtspunkten erfolgen. Vom derb-fröhlichen Schwank und von den ausgelassenen Fastnachtsspielen, die oft schonungslos Zeitbräuche kritisieren, über das ernste geistliche Spiel bis hin zu den Werken der hohen Literatur — der von Hans Sachs bearbeitete „Hemo“ Reuchlins muß für die damalige Zeit als ein solches angesprochen werden —, ist manches vorhanden, was auch auf einer modernen Spielbühne gespielt werden kann.

Einige Jahre später wird ein Sakramentsspiel erwähnt, über das wir jedoch nichts Genaues mehr wissen, und in der Stadtrechnung 1559/60 finden wir den Vermerk „Meister Thomas mit seinen Studenten, eine Comedie gespielt up des Stadthuis, eingeschenkt 6 Quart“. Bei dieser Komödie dürfte es sich — wie wir mit Sicherheit annehmen dürfen — um ein Stück des Terenz



Schülerzeichnung:
Skizze eines Bühnenbildes
zu Sophokles' „Philoctet“.

gehandelt haben, der auf den mittelalterlichen Schulbühnen oft und gern gespielt wurde. Mit diesem Spiel wären wir nun auf eine Gruppe von Theaterstücken gestoßen, von denen einige auf der Bühne eines humanistischen Gymnasiums durchaus aufgeführt werden können. In der Schulordnung von 1561 werden dann vor allem die griechischen Tragödien zur Aufführung empfohlen. Es heißt dort:

Porro tametsi festis diebus duae duntaxat lectiones attributae erant, quoniam tamen multum superest temporis, quod occupetur extraordinariis lectionibus, non gravatim posthac ordine explicabimus Sophoclis et Euripidis tragoedias graecas, quas etiam statis temporibus publice sumus acturi, non ignorantibus quidem, non raro accidisse ut adolescentes representatis thraconibus et Thaidibus postea nunquam deposuerint suam personam, sed quid hoc ad sobrias rerum gravium imitationes? In Sophocle et Euripide, de Deo, divina providentia, ortu et casu regnorum, vicissitudine rerum, quae ex vitiis eorum, qui aut superbe praesunt, aut ingratis abutuntur beneficiis Dei oriuntur, plus est sanae doctrinae et apertae sententiae quam in multis Schotis et Aquinatibus.

Übersetzung: Sonntags sind nur zwei Vorlesungen angesetzt. So bleibt noch genügend Zeit übrig für außerordentliche Stunden, in denen wir sehr gerne in Zukunft regelmäßig die griechischen Tragödien des Sophokles und Euripides behandeln wollen. Diese sollen auch an bestimmten Tagen zur Aufführung gelangen. Gewiß, es ist bekanntlich vorgekommen, daß Jungen, die prahlerische Kriegsknechte und leichtfertige Dirnen dargestellt haben, nachher niemals diese ihre Rolle abgelegt haben. Jedoch, was betrifft das die lauterer Nachahmungen bedeutender Stoffe? Bei Sophokles und Euripides findet sich über Gott und die göttliche Vorsehung, über Entstehung und Untergang der Reiche und ihr wechselndes Geschick, das durch die Fehler derjenigen hervorgerufen wird, die hochmütig regieren oder undankbar Gottes Wohltaten mißbrauchen, mehr an heilsamer Gelehrsamkeit und offenkundigem Gehalt als in manchem Duns Scotus und Thomas von Aquin.

Zwei Dinge sind hier besonders wichtig:

erstens, daß die Verfasser dieser Schulordnung den Aufführungen der Tragödien einen hohen erzieherischen Wert beimaßen, und zweitens, daß auch schon damals der Einwand gemacht wurde, die Spieler könnten Schaden an ihrer Seele nehmen.

Nach 1563 schob sich die Musik in den Vordergrund, aber schon im Jahre 1641 finden wir wieder Anklänge an das Schultheater, wenn auch nur in einfacher Form. Damals traten nämlich bei der „Promotion“, der Abiturientenentlassungsfeier, sechs Redner auf, die in entsprechender Kostümierung Monologe aus Ciceros Werken sprachen. Dieser Brauch wurde dann lange Zeit bei den alljährlichen Promotionsfeiern beibehalten; nach den uns vorliegenden Quellen war dies jedoch auch die einzige Art der schauspielerischen Betätigung.

Neues bedeutendes Spielleben erwachte (soweit uns bekannt ist) erst wieder im Jahre 1924 unter der aufgeschlossenen Schulleitung Dr. Wiesenthals. Schon vorher hatte es kleine Darbietungen gegeben, doch jetzt hatte die Schule das Glück, einen Schüler zu haben, der seine Begeisterung für das Spiel auf seine Klassenkameraden übertrug und so die glanzvollste Epoche des Schultheaters an unserer Schule einleitete. Durch den Einfluß des Unterprimaners Fritz Brand (heute Schauspieler am Stadttheater Kiel) wurde die Unterprima zur Spielgruppe der Schule. Sie errichtete sich in der Aula aus eigenen Kräften und nach eigenem Entwurf eine Stilbühne und erwarb sich mit ihren Aufführungen große Anerkennung. Brand wirkte dabei als Spielleiter und Darsteller.

Es ist hier nicht möglich, sämtliche Aufführungen dieser Zeit aufzuzählen, aber damit wir uns ein Bild von der Fruchtbarkeit dieser Jahre machen können, wollen wir einige wesentliche Aufführungen erwähnen.

Da wäre zunächst der Kleistabend zu nennen, den die Schule 1924 veranstaltete und dessen Krönung die Aufführung des „Robert Guiscard“ war. 1925 wurde Grabbes „Hannibal“ und 1926 „König Ödipus“ aufgeführt. Karlheinz Stroux, der jetzige Intendant des Düsseldorfer Schauspielhauses, spielte damals die Rolle des Priesters. Fritz Brand hatte zu Ostern 1926 sein Abitur gemacht und wirkte dann am Düsseldorfer Schauspielhaus. Dennoch versagte er seiner alten Schule seine Mitarbeit nicht. So spielte er im Oktober 1926 in den Kyklopen des Euripides den Silen. 1927 sah man dann in unserer Aula den „Miles gloriosus“ von Terenz und 1929

Lessings „Philotas“. Im gleichen Jahre folgte mit dem Stück „Der Schatz“ eine zweite Lessing-Aufführung, während in der Fastnachtszeit 1930 drei Stücke von Hans Sachs die Schulgemeinde erfreuten. Unter anderem brachte das Jahr 1930 dann noch die Aufführung von Hölderlins „Tod des Empedokles“ und eine Bearbeitung von Menanders „Der bestrafte Kuß“. Den Abschluß des Schuljahres 1930/31 bildete eine Aufführung des „Peter Squenz“. Mit einem Abend, der der spätgriechischen und römischen Dichtung gewidmet war — Herondas „Der Lausbub“, Lucian „Spukgeschichten“ und Horaz „Der Aufdringliche“ —, bricht 1931 die Überlieferung von Ereignissen des Schultheaters wieder ab.

Diese Aufführungen sind nicht nur von der Spielschar der Schule durchgeführt worden, sie sind auch sehr oft das Werk einzelner Klassen. Schon die Quinten und Quarten versuchten damals die hier nicht aufgezählten Weihnachtsspiele zu gestalten, und die Spielfreudigkeit dieser Zeit gipfelte in der bereits erwähnten Aufführung der Oberprima: „Der Tod des Empedokles“. Bei den unteren Klassen hatte meist ein Lehrer die Spielleitung, während die oberen Klassen oft ihren Spielleiter selbst stellten.

Als Besonderheiten verdienen noch erwähnt zu werden ein selbstverfaßtes Siegfrieddrama der Untertertia von 1927 und die Aufführung von Molières L'Avare durch die Unterprima 1928 unter Leitung von Studienrat Finger.

Bezeichnenderweise ist in der Schulchronik gar nichts berichtet, daß während des Hitlerreiches das Schulspiel gepflegt worden sei.

Nach dem zweiten Weltkrieg versuchte die Schule an die Tradition der zwanziger Jahre wieder anzuknüpfen. Das begann mit der Aufführung des „Ödipus“ im Jahre 1950 und führte schließlich 1953 zur Gründung der Spielschar, die sich mit ihren Aufführungen bald einen guten Ruf erwarb. Da diese Aufführungen vielen bekannt sein dürften, bringe ich nur eine Aufzählung:

1953: Hans Sachs, Roßdieb zu Fünssing

1954: Scholoper: Die Wunderuhr

1955: Thornton Wilder, Unsere kleine Stadt

1956: Sophokles, Philoktet

1957: Georg Büchner: Woyzeck, Leonce und Lena

Vor allem aber fand das gestaltende Spiel in steigendem Maße als Unterrichts- und Bildungsmittel im Unterricht einiger Fächer Eingang.

Ulrich Coura

Im stegreifartig bewegten Charakter der Synkope pocht der Rhythmus einer neuen Zeit.



Thema :

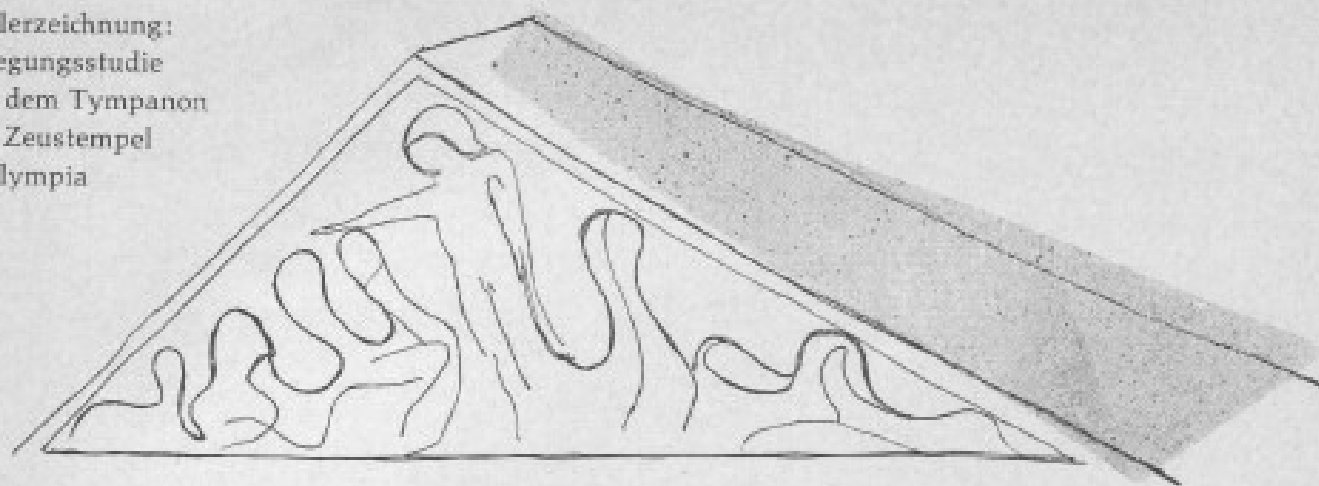
Welches Ereignis Ihrer vorjährigen Griechenlandreise hat einen besonders nachhaltigen Einfluß auf Ihr Verständnis der griechischen Antike ausgeübt?

Am zweiten Morgen unseres Aufenthaltes in Olympia besichtigten wir das Museum, in dem sich Reste der Kunstschatze befanden, die einst die großen Tempel und Gebäude des olympischen Heiligtums geschmückt haben. In diesem Haus, dem ersten Museum, das wir in Griechenland besuchten, sollte mir sogleich das Kunstwerk begegnen, das mir später als einer der größten Eindrücke der ganzen Reise erschien. Gleich im ersten Raum des Gebäudes sind die Reste der beiden großen Giebel des gewaltigen Zeustempels aufgestellt. Von diesen beiden Giebeln ist der westliche weit besser erhalten als der gegenüberliegende Ostgiebel. Er war es, der sofort beim Eingang in das Museum meine ganze Aufmerksamkeit gefangen nahm. In dem Westgiebel ist die Hochzeit des Lapithenfürsten Peirithoos dargestellt, der zu dem Fest auch die Kentauren eingeladen hat. In diesen erwachen durch den Genuß des Weines ihre tierischen Triebe und sie versuchen, die Frauen der Lapithen zu rauben. Mitten zwischen den kämpfenden Lapithen und Kentauren erhebt sich der Gott Apollon und streckt gebieterisch über ihnen den Arm aus.

Wenn ich den ersten Eindruck schildern wollte, den das gesamte Werk auf mich machte, so würde ich sagen, daß er aus Erstaunen und Begeisterung gemischt war. Erstaunt, ja fast erschrocken war ich über die kämpfenden Gruppen. Daß ein griechischer Künstler eine solche, nahezu tierische Wildheit des Kampfes darstellen könnte, hätte ich niemals geglaubt. Diese Wildheit drückt sich dabei nicht nur in den Bewegungen der miteinander Ringenden aus, sondern, was noch eindrucksvoller ist, in den von Gier und Kampfeswut verzerrten Gesichtern. Die niedrigen Stirnen, das kurz gekrauste Haar, die wulstigen Lippen der Kentauren wie auch der Lapithen sind einige Beispiele für deren Ausdruck. Hinzu kommt die äußere Gewalttätigkeit der rücksichtslos gegeneinander Kämpfenden. In der Mitte dieses Chaos ragt strahlend schön der mächtige Körper des Apollon hervor. Weit wölbt sich seine herrliche Brust, die mächtigen Schultern tragen ein Haupt, in dessen edlen, gleichmäßigen Zügen so ganz das Gegenteil der verzerrten Mienen der Kämpfer erscheint. Sein weiter, mit majestätischer Gebärde ausgestreckter Arm schwebt gebietend und gleichsam beruhigend über dem Kampfplatz.

In solchen Figuren vollendeter Schönheit, wie der dieses Apoll, glaubte ich vor meiner Griechenlandreise die griechische Kunst hauptsächlich manifestiert zu sehen. Gewiß hatte auch ich schon erfahren, daß das Winkelmannsche Wort von der „Edlen Einfalt“ und „Stillen Größe“ weder auf den griechischen Menschen noch auf die Kunst zutrefte. Doch im Innersten spürte ich gerade bei der Betrachtung dieses Giebels, daß ich eigentlich überzeugt war, die Kunst der Griechen, die der Ursprung unserer abendländischen Kunstentwicklung ist, müsse frei von Kampf und Chaos sein, müsse beides überwunden haben und darüber stehen. Nun stand ich aber vor einem Kunstwerk, das keineswegs nur abgeklärte Schönheit zeigte. Den Zwiespalt dadurch zu lösen, daß ich das Werk als Kunstwerk ablehnte, war nicht möglich. Selten habe ich eine Darstellung von einer solchen künstlerischen Ausdruckskraft gesehen. Dieser Eindruck ist nicht so sehr auf die Gestaltung des Details zurückzuführen, er beruht vielmehr auf der Erkenntnis, daß der Künstler, der dieses Werk geschaffen hat, sich nicht mit der Bildung einzelner, in sich abgeschlossener Figuren begnügte, sondern die Vollendung

Schülerzeichnung:
Bewegungsstudie
nach dem Tympanon
vom Zeustempel
in Olympia

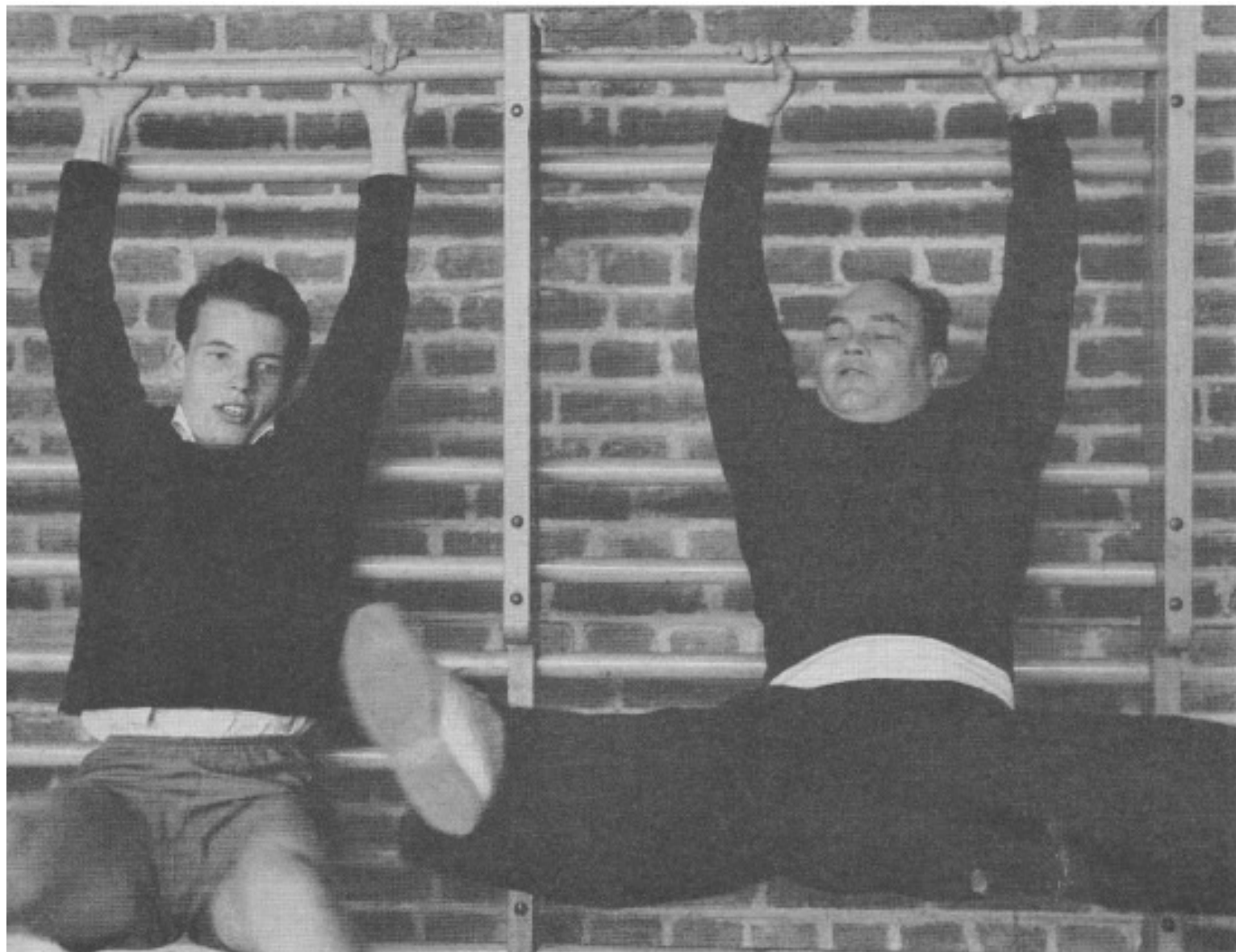


seines formenden Willens erst in der Ordnung fand, mit der das Einzelne zu einem Ganzen verbunden ist. Das Gesagte ergibt sich aus der unmittelbaren Betrachtung: Die Figuren sind von einer Linie umschlossen, die von der Bewegung einer Gestalt auf die andere übergeht, bis sie in Apollo kulminiert. In dieser das Individuelle nicht ausschließenden sondern es umfassenden Einheit liegt die Größe der künstlerischen Darstellung.

Also mußte ich eine andere Erklärung suchen, und diese konnte ich wiederum nur in dem Kunstwerk selbst finden. Wenn ich oben die durch die künstlerische Ordnung erreichte Geschlossenheit des Werkes hervorhob, so bedeutet dies, daß tierische Wildheit und edle Schönheit in gleicher Weise zum Ganzen beitragen. Diese beiden Gegensätze stehen sich also nicht in der Weise gegenüber, daß sie einander ausschließende Elemente künstlerischer Ausdrucksfähigkeit darstellen, sondern werden durch die Form zu einer Einheit gebunden. — Diese Erkenntnis mußte mir ein tieferes Verständnis des griechischen Wesens ermöglichen, als ich es bisher hatte. Mir wurde klar, daß die Griechen neben ihrem leidenschaftlichen Streben nach Schönheit und Geist sich auch der ganzen Fülle der im Menschen wurzelnden verderblichen Triebhaftigkeit bewußt waren. Wie scharf sie das animalisch Verwerfliche des Menschlichen gesehen haben, verdeutlicht uns das Kunstwerk. Hier finden wir die Ausschweifung im Genuß und den gefährlichen Trieb der Zerstörung, der zur rücksichtslosen Gewalttätigkeit gegen jeden Menschen führt. — Eine Bestätigung dieses Gedankens können wir ebenfalls in der Geschichte des griechischen Volkes aufweisen. Wieviel Kampf und Zerstörung gibt es in dessen geschichtlichem Ablauf! Ihre schlimmsten Auswirkungen finden wir in den Kriegen der Griechen gegeneinander, die schließlich das Ende der griechischen Freiheit herbeiführten. Apollon aber, der einen so strahlenden Gegensatz zu dem Chaos der Vernichtung bildet, führt auch hier über eine einseitige Erkenntnis hinaus. Wären die Griechen bei der Einsicht des Verderblichen im Menschen stehen geblieben, dann hätten sie nicht diese Größe und Vollendung in der Kunst erreicht und wären nicht das Vorbild geworden, das sie für uns sind. In dem Augenblick, da sie das Chaos erkennen, überwinden sie es auch schon. So wie der Lichtgott Apollon über den Kämpfenden gleichsam schwebt, so bewegt sich der Grieche mit Hilfe der durch die Kunst erlangten Schönheit über dem Abgrund der Vernichtung. Um mit Nietzsche zu sprechen: Die Griechen erkannten die Weisheit des Selen, der einst zu König Minos sagte, es sei besser für den Menschen nicht geboren zu werden, und sie erlösten sich selbst von dieser den Menschen vernichtenden Erkenntnis durch die rettende Welt des Scheins, die Kunst.

So entstand für mich aus der zunächst erschreckenden Erkenntnis eine neue Begeisterung für die griechische Antike. Denn sie zeigte mir in einem ihrer großen Kunstwerke, daß in ihr keinerlei Einseitigkeit vorhanden war, sondern daß sie Abgründe und Gipfel des menschlichen Seins zu einer in sich geschlossenen Ordnung, zu einem Kosmos verband. Damit ist eine wahrhaft große Interpretation des Menschen gegeben. Der Mensch, der sich des Animalischen seines Zustandes voll bewußt ist, überwindet die von dorthier drohende Gefahr der Zerstörung durch die Kraft der geistigen Erziehung, die ihren höchsten Ausdruck in der Gebundenheit an die selbstgesetzte Form findet.

Michael Leventon



In einem Gefüge zielbewußter Bewegungen, am Gerät und am Boden, baut der Jugendliche seinen Leib bewußt von innen her auf . . .

Leibeserziehung — heute

Der Mensch ist Person in der Ganzheit von Leib und Seele. Alle Seinsschichten der Bereiche Leib, Geist, Seele von eigener Struktur und Gesetzmäßigkeit stehen nicht nebeneinander, sondern bilden ineinander und miteinander eine gegliederte Ordnung im existentiellen und funktionalen Zusammenhang von Leib und Seele. Überall da, wo einer der Bereiche zum einzigen Daseinsprinzip erhoben wird, verläßt man den Boden der Wirklichkeit, leugnet man die menschliche Existenz als einer zwar gegliederten, jedoch unspaltbaren Einheit. Von diesem Begriff der Ganzheit her ist moderne Leibeserziehung ein wesentlicher, notwendiger und untrennbarer Bestandteil der Gesamterziehung und jeglichen Erziehungsvollzugs.

„Die Leibeserziehung gehört zur Gesamterziehung der Jugend; Bildung und Erziehung sind insgesamt in Frage gestellt, wenn sie nicht oder nur unzureichend gepflegt werden.“ Mit dieser grundsätzlichen Feststellung übergaben im Jahre 1956 die Kultusminister der Länder, der Deutsche Sportbund und die kommunalen Spitzenverbände die „Empfehlungen zur Förderung der Leibeserziehung in den Schulen“ der Öffentlichkeit, alle im pädagogischen Raum Tätigen verpflichtend. Dem gleichen Ziele dienen die neuen Richtlinien für Leibeserziehung, die, modernen Grundsätzen folgend, im Jahr 1959 für alle Schulen des Landes bindend werden.

Der pädagogischen Aufgabe „Leibeserziehung“ dienen die pädagogischen Mittel „Leibesübungen“. Sie sind im Raume der Schule niemals Selbstzweck und vermitteln ihre Wertgehalte nur durch ihre dienende Einfügung in das Ganze der Erziehung und in der Entfaltung der



... beim Spiel muß er sich verantwortlich zum andern in Beziehung setzen:
Es zielt durch die körperliche Leistung hindurch und erzieht zum „fair play“.

Persönlichkeit. Alle speziellen Ziele der Leibesübungen, die Stoffelemente in den einzelnen Übungsgebieten sind ebenfalls nicht Selbstzweck, sondern Funktionsträger von Bildungsgelalten, des Bildungsgutes, an dem sich Leibeserziehung vollzieht. Diese selbst folgt dabei den Entwicklungsstufen des jungen Menschen, die im Begriff der Struktureinheit Leib-Seele wurzeln. Körperliche, seelische, charakterliche Haltung, Leistung und Wettkampf sind diesem Prinzip unterworfen. Von ihm aus werden auch Stoff und Übungsauswahl bereitgestellt. Leistung und Wettkampf gehören zur Leibeserziehung der Schule. Ihre schulgerechte, erzieherische Rechtfertigung erfahren sie im Erleben der Grenze der eigenen Leistungsfähigkeit. Nicht der seelenlose Rekord unter Anleitung eines „Trainers“ ist Aufgabe der Schule, sondern die persönliche Höchstleistung in ehrlicher Anstrengung und Hingabe unter verantwortlicher Begleitung des jungen Menschen in seiner leiblichen Entfaltung und Ausprägung durch den „Leibeserzieher“. Der Körper wird angesprochen, die Einheit Körper-Seele antwortet. Mit der Prägung dieser Ganzheit gehen Charakterbildung, Willensschulung, Weckung der Tatkraft, Zucht und soziales Empfinden Hand in Hand.

Die Bildungsaufgaben der Leibeserziehung leiten sich nicht von Sportart und Gerät ab. Auf breiter Grundlage zur Spitze vordringend, formen sie als „Körperbildung“, „Bewegungsbildung“, „Leistungssteigerung“ und „Bewegungsgestaltung“ in jeder Entwicklungsstufe erneut den jungen Menschen, immer wieder ausgehend von den psycho-physischen Bedingungen dieser

Stufen. Dabei bedienen sie sich in Schulformen, Spielformen und Leistungsformen aller im Rahmen der Schule möglichen Formen der Leibesübungen. Bei der Bewältigung der Aufgaben fließen, bewußt oder unbewußt, geistige und seelische Faktoren ein, entfalten und prägen die Gesamtheit Mensch.

Inneres und ausstrahlendes Fluidum jeder „Leibesübung“ — auch in der von Zwecken bestimmten „Leibeserziehung“ — soll die Freude, das Spielerische des Tuns, die körperliche und seelische Lockerung sein.

Jede Ausschließlichkeit im Raume der Schule ist fehl am Platze: diejenige, die nur Techniken und Fertigkeiten als Maßstab und Richtschnur pädagogischen Tuns ansieht wie jene, die nur den geistigen Bereich des Menschen anerkennt und bildet, die auf reine Leistung zielende Leibeserziehung ebenso wie die auf Tummelhaftigkeit abgestellte.

Daß diesem pädagogischen Ziel einer modernen Leibeserziehung nur die Ganzheit eines Erziehers gerecht werden kann, der in den leiblichen, seelischen und geistigen Bereichen des Erziehungsvollzugs mitorientiert ist, sei zum Bilde des modernen Leibeserziehers bemerkt. Mit ihm wird auch die Leibeserziehung heraustreten aus dem Schatten einer geistig-abstrakten Bildungstheorie und die Anerkennung einer echten Bildungsfunktion erkämpfen, ohne die die Ganzheit Mensch Stückwerk bleibt.

Leibeserziehung — heute. Das Ziel ist sichtbar, der Weg zu ihm ist weit, und erst ein Stück dieses schweren, aber begeisternden Weges ist zurückgelegt. Möge jeder, der an der Bildung des Edelsten, des Menschen, tätig und mitverantwortlich ist, an der Ganzheit seiner Prägung aus der Sicht dieser Einheit teilnehmen, so, als sei er das Maß.

Dieses Bild moderner Leibeserziehung wurzelt in überkommenem Erbe. Das klassische, altsprachliche Gymnasium leitet sein Bildungsziel aus den menschlichen Werten des griechischen Bildungsideals und der römischen Humanitas ab. Der Begriff der „Kalokagathia“, der wunderbaren Synthese von Körper und Geist, war in den Gymnasien und Palästre Leitstern aller Erziehung. Hier flossen die Quellen der körperlichen und sittlichen Kraft; hier wurden auch die Grundlagen für die rein geistigen Erziehungsmittel Kunst, Dichtung, Philosophie und Rhetorik geschaffen.

Griechischer Geist erfaßte das ganze Leben des Menschen als Wettkampf, als Agon. Die Losung des freien Griechen: „Immer der Beste zu sein und voranzuleuchten den anderen“, seine über der Pforte des Tempels zu Delphi stehenden Grundsätze: „Erkenne dich selbst“ und „In allem das Maß“ waren in den Gymnasien und Palästre Erziehungsleitsätze der Gymnasiarchen, ob sie als Dichter, Philosoph oder „Turnlehrer“ vor die Jugend traten.

Dieses Erbe des antiken Vorbildes ist auch uns Verpflichtung. In einer Zeit, in der die Ganzheit des Menschen stärkstens gefährdet ist, erhält die Leibeserziehung die Aufgabe, Menschen zu bilden mit starkem Lebensgefühl, mit nie erlahmender Einsatzfreude und einem stets wachen Sinn für die Forderungen der Gemeinschaft. Leben ist Kampf und ruft den Willen zur Tat, zur Leistung auf. Wo wäre ein reicheres Feld, aus Erleben und Leistung Kräfte für das Leben zu schaffen als in der Leibeserziehung!

Diesem Ziel wollen wir am Landfermann-Gymnasium dienen: Im Blick auf die Einheit Leib-Seele-Geist aus Erleben und Leistung Lebenswerte zu schaffen, die die Schulzeit überdauern.

Das Landfermann-Gymnasium unserer Tage bietet der Leibeserziehung, soweit sie im Raume der Schule wirken kann, fast alle Voraussetzungen. Die auf dem Schulgelände geschaffenen Anlagen für die Leibesübungen gestatten in vier Wochenstunden pro Klasse einen modernen Unterricht. Eine schöne, sehr gut ausgestattete Turnhalle, ein guter Leichtathletikplatz, dem leider eine 100-m-Bahn fehlt, eine Gymnastikwiese und der als Spielplatz ausgebaute Schulhof haben die Grundlage für recht beachtliche Erfolge geschaffen, die auch auf den Bannerwettkämpfen der nordrheinischen höheren Jungenschulen sichtbar wurden. So konnten sich unsere Jungen in den Jahren 1954 und 1955 mit guten Plätzen (15. und 12. Rang) unter 90 Schulen in die Siegerliste des Kampfes um das Banner eintragen. In beiden Jahren erkämpften sie in mitreißendem Kampf den Wanderpreis in der 3mal-1000-m-Staffel. Auch unsere Ruderriege, 1927 gegründet, vor dem Kriege mit acht Booten rudern, 1947 mit zwei Booten wiederbeginnd, verfügt heute über fünf schöne Ruderboote (Vierer), darunter der Veteran „Landfermann“ von 1927.

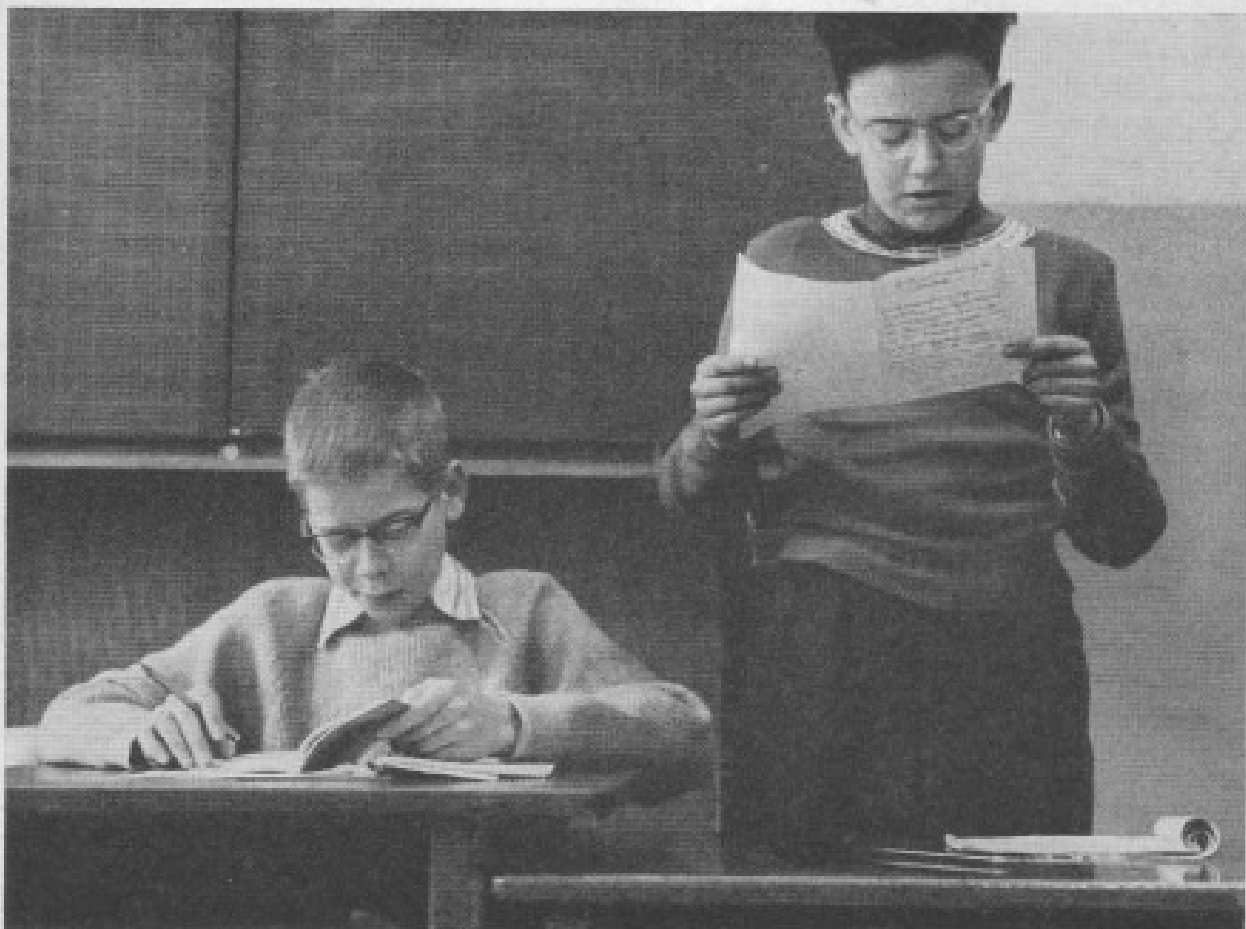
Fritz Stöppler, OStR

Mit der politischen Bildung, wie sie auf der höheren Schule von heute gepflegt wird, sind die wenigsten zufrieden. Die einen lehnen sie ab, weil sie die Demokratie nicht mögen; andere befürchten eine zu starke Politisierung des Unterrichtes, und wieder anderen geschieht nicht genug darin. Immer aber wird die Schule dafür verantwortlich gemacht, wenn es irgendwo im historischen Wissen oder an der demokratischen Haltung bei Jugendlichen hapert, und jedesmal sind die Geschichtslehrer „als Sündenböcke sehr beliebt“, wie es nach einer Fernsehsendung in der Presse zum Ausdruck kam, während doch noch gar nicht ausgemacht ist, wer an dem Mangel mehr Schuld hat: die Öffentlichkeit, die Familien oder die Schule, weil die Schüler doch nur zu einem geringen Teil von ihren Lehrern erzogen werden. Was soll die Schule machen, wenn sie sich nicht getragen weiß von Familie und Gesellschaft?

Dieser Aufgabe, junge Menschen auch politisch zu bilden, nimmt die Schule sich an und klammert sie keineswegs aus, weil politische Bildung wesentlich und unabdingbar mit zur Bildung überhaupt gehört, ohne allerdings zu vergessen, daß sie ein Teil und nicht das Ganze der Bildung ist. Schon seit 130 Jahren müht sich die deutsche höhere Schule um solche politische Bildung; heute müßte sie es allerdings in dem Maße tun, wie es zum Gedeihen einer echten demokratischen Ordnung notwendig ist, weil diese ja nicht von selbst funktioniert.

Regierungserklärung vor dem Parlament

Nicht der überzeugt, der am lautesten redet. Was wirklich aufbauen, verbinden und fördern soll, muß in zielbewußter Anstrengung erarbeitet werden. Besonders im politischen Raum.



In unserem Lande bildet politische Bildung kein eigenes Fach, sondern es sind am Schluß jedes Halbjahres drei volle Unterrichtswochen in den Fächern Geschichte und Erdkunde für die politische Unterweisung bestimmt. Wohl werden Arbeitsgemeinschaften von allen Gymnasien, auch schon in Untersekunda, erwartet, in denen Gelegenheit gegeben sein soll, „sorgsam ausgewählte Gegenwartsfragen zu erörtern“. Es ist keine Frage, daß von diesem Unterricht gute Impulse ausgehen und auch immer ausgehen können; es dürfte aber auch jedem, der sich ernsthaft um politische Bildung müht, klar sein, daß diese Regelung auf die Dauer nicht genügen kann und unbedingt der Erweiterung bedarf; sie ist reaktiv statt aktiv; diese Regelung der Unterrichtszeiten ist stärker vom Unterrichtlichen als vom Bildungsmäßigen diktiert; vor allem ist dabei politische Bildung als Unterrichtsprinzip noch zu wenig betont, wie es in allen Unterrichtsfächern wirksam werden kann: im deutschkundlichen und fremdsprachlichen wie auch im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. In jedem Fach wird der Blick hingelenkt auf die allgemeinen Zusammenhänge, die für den einzelnen und für menschliche Gemeinschaften wesentlich sind. Und es hat jedes Fach Stoffe genug, die Einsicht geben in die Struktur des gesellschaftlichen und politischen Lebens, in seine Kräfteverhältnisse und die Formen der Auseinandersetzung.

Ein gutes Klima für politische Bildung ist dann gegeben, wenn alle Arbeit in der Schule von echt freiheitlichem Geiste getragen ist, von wirklicher Kollegialität, von der Zusammenarbeit mit den Eltern und der Mitarbeit der Schülermitverantwortung. Autoritative, nicht autoritäre Führung der Schüler durch die Lehrer ist die beste Voraussetzung; denn die Schüler dürfen keinen negativen Eindruck von der schulischen Lebenswelt bekommen. Gutes Beispiel und gute Lebensgewohnheiten vermögen noch immer am besten zu wirken, auch hier.

Wenn auch die Jugend heute ein weniger ausgeprägtes Geschichtsbewußtsein hat, so ist doch in ihr ein starker Wille lebendig, die Gegenwart zu verstehen und in ihr zu leben. Es kommt nur darauf an, das Wissen, das ein Staatsbürger braucht, um überhaupt ein Staatsbürger sein



Parlamentsdebatte

Er ist nicht einverstanden . . .

Wo das Gespräch aufhört, endet die Freiheit. Wir lehren schon die Kleinen bewußt, sich zu „engagieren“. Nur ein waches Auge und zielstrebigem Mut schützen vor Willkür und Versklavung.

zu können, in der richtigen, d. h. der Jugend gemäßen Weise zu vermitteln und vor allem die Achtung vor dem Mitmenschen und das Verantwortungsgefühl gegenüber der Gemeinschaft zu pflegen, was mindestens so wichtig ist wie die direkte Unterweisung und Belehrung.

Die Zusammenhänge und Vorgänge des gesellschaftlich-politischen Lebens begreift der junge Mensch eher und nachhaltiger, wenn er sie „erlebt“. Nach Erfahrungen, die in jahrelangem Erproben im Rahmen des Geschichtsunterrichtes gemacht wurden, ist die Bildung eines Parlamentes durch die Schüler einer Klasse — so früh wie möglich, am besten schon in der Quarta — ein sehr geeigneter Weg, erlebend und handelnd Einsicht in die Struktur und Aufgaben der Gemeinde, des Landes und des Bundes zu gewinnen, angefangen von der Frage der Müllabfuhr im Stadtparlament, der Erweiterung einer Universität im Landtag bis zum heißen Eisen „Ausrüstung mit Atomwaffen oder nicht“ im Bundestag.

Dieses Klassenparlament konstituiert sich jeweils durch Wahl. Dadurch lernt jeder Schüler das Wahlrecht ausüben; jeder Schüler muß dann in Ausschüssen mitarbeiten; jeder muß wenigstens einmal als Sprecher seiner Fraktion frei auftreten und zu einer Gesetzesvorlage sprechen; er darf selbstverständlich seine Meinung frei äußern, er muß sie nur begründen; er ist gezwungen, die Argumente des Gegners auf ihre Stichhaltigkeit zu prüfen, muß Toleranz üben; vor allem aber muß er sich einen eigenen Standpunkt erarbeiten und ihn im Parlament verantworten.

Es hat sich gezeigt, daß die Jungen bei dieser Art des Unterrichts über Erwarten stark mitgehen, sich zu Hause ernsthaft auf die Sitzungen vorbereiten, aus Gesprächen mit den Eltern, aus Zeitungen und Rundfunksendungen ihre Stellungnahme zu stützen oder die Position des Gegners zu schwächen versuchen. Sie begreifen sehr bald, daß die Politik sich gar nicht weit weg von ihrem Leben abspielt, sondern daß es dabei um einen ganz wichtigen Teil ihres eigenen Lebens geht. Und was das Wichtigste ist: es geht ihnen auf, daß sie es sind, die bald die Politik mitgestalten werden.

Dr. Heinrich Abts, OStR

„DER SCHÜLER MUSS die Bedingungen des Gemeinschaftslebens erkennen können, um sich in ihm zu bewähren. Er muß aber auch dazu geführt werden, daß er sich der Gemeinschaft verbunden und verpflichtet fühlt, daß er seine Mitverantwortung im kleinen und großen erkennt und betätigt. Er muß mit den Formen vertraut werden, in denen in der Demokratie politisch gehandelt wird und werden sollte, und er muß den Wert dieser Formen achten lernen, wie auch die in ihnen beschlossenen Werte der Toleranz, der Achtung vor der Meinung des anderen und der Verantwortung für den anderen, die in jeder Entscheidung ruht. Hier liegen denn bei aller Berücksichtigung der Realität die Leitbilder, derer die Erziehung ebensowenig wie die Demokratie entraten kann. Es sollen also in der Schule . . . Menschen erzogen werden, die nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten den Forderungen und Problemen unserer Zeit in ihrem persönlichen Leben und in ihrer Eigenschaft als Glieder einer sie tragenden Gemeinschaft gerecht werden können, die fähig sind, einsichtig zu entscheiden, die sich ihrer Freiheit bewußt sind und bereit, für sie und den Rechtsstaat als ihre Garantie einzutreten, die aber auch um ihre Verantwortung und Gebundenheit wissen.“ (Aus Thomas Ellwein, *Pflegt die deutsche Schule Bürgerbewußtsein*, München 1955, S. 298 f.)

Abiturienten des Landfermann-Gymnasiums Ostern 1959

Name	geb.	Wohnort	Konf.	gew. Beruf
O I a				
Werner Boder	13. 6. 1939	Dbg.-Wanh.	k	Philologe
Elmar Bohn	22. 4. 1939	Dbg.	k	Philologe
Hans R. Bordemann	10. 1. 1938	Dbg.-Meid.	e	geh. Beamtenlfb. (Bundesbahn)
Franz Brocker	29. 3. 1939	Dbg.-Buchh.	k	Finanzverwaltung
Harald Burger	16. 8. 1940	Dbg.	k	Germanist
Kristian Dorenberg	16. 12. 1940	Dbg.	e	Jurist
Hans-Jürgen Dütemeyer	27. 7. 1938	Dbg.	e	Jurist
Ludolf Heller	11. 10. 1939	Dbg.	k	Industrie-Kaufmann
Wolfgang Hennig	23. 4. 1940	Dbg.-Huck.	e	Philologe (Kunst)
Odwin Hoffrichter	29. 8. 1939	Dbg.-Meid.	k	Dipl.-Biologe
Norbert Kaul	3. 1. 1939	Dbg.	e	Dipl.-Physiker
Hein-Wilhelm Morgenstern	15. 4. 1939	Dbg.	k	Apotheker
Helmut Schmitz	8. 1. 1939	Dbg.-W'ort	k	Wirtschaftsjurist
Henning Schulze	9. 7. 1939	Dbg.	e	Arzt
Bernd Simons	26. 10. 1937	Dbg.-Hamb.	k	Hütten-Ingenieur
Eberhard Stark	18. 2. 1940	Dbg.	e	Dipl.-Mathematiker
Tilo Sticht	31. 3. 1940	Dbg.	k	Jurist
Klaus Ulsenheimer	13. 4. 1940	Dbg.	k	Jurist
Wilfried Witzel	23. 12. 1939	Dbg.	k	Physiker
Wolfgang Wolfers	24. 11. 1938	Dbg.	k	Jurist

O I b

Rolf Anselmino	11. 10. 1939	Dbg.	k	Dipl.-Ingenieur
Karl Bauer	8. 5. 1939	Dbg.	k	Chemiker
Fritz Caspers	26. 2. 1938	Dbg.-Meid.	k	Philologe
Gerrit Fölmer	10. 7. 1938	Dbg.	e	Dipl.-Ingenieur
Elmar Hensen	14. 8. 1939	Dbg.	k	Philologe
Horst Herlitz	3. 9. 1938	Dbg.	k	Jurist
Peter Hermann	22. 12. 1938	Dbg.	e	Buchhändler
Hellfried Kehler	10. 12. 1937	Dbg.-Wedau	e	Arzt
Harald Link	28. 9. 1939	Dbg.	e	Jurist
Christian Michelis	5. 7. 1939	Dbg.	e	Philologe (Musik)
Helmut Niedner	27. 2. 1940	Dbg.	e	Jurist
Georg Oswald	15. 9. 1939	Dbg.-Ungelsh.	k	Physiker
Dieter Otto	30. 6. 1938	Dbg.	e	Architekt
Peter Schraepler	16. 2. 1939	Dbg.-Wedau	e	Arzt
Theo Schwerdt	13. 3. 1939	Dbg.-W'ort	k	Theologe
Ekkehard Stier	12. 2. 1940	Dbg.-Ruhrort	k	Philologe (Musik)
Wolfgang Trennheuser	25. 3. 1939	Dbg.	k	Jurist
Herbert Voege	19. 11. 1937	Dbg.	e	Apotheker
Klaus Volkmar	19. 9. 1939	Dbg.	k	Kunsterzieher
Werner Waue	1. 7. 1938	Dbg.	e	Kaufmann (Jura)



Gewissenhaftigkeit und angespannter Fleiß,
Bewußtheit und Hingabe an die Sache . . .

Überforderung der heutigen Schüler?

Als Vorsitzender der Schulpflegschaft möchte ich in dieser Festschrift keine theoretischen Betrachtungen zum Thema „Elternrecht“ anstellen oder aufzählen, wo die Zusammenarbeit von Schule und Elternschaft gut oder wo sie weniger gut vorangeschritten ist. Ich glaube, am förderlichsten zu wirken, wenn ich ein wichtiges Schulproblem aus der Sicht der Eltern beleuchte: Die Überforderung der Schüler.

Der Leiter einer Kinderklinik hat kürzlich seine Meinung über die Forderungen, die die höhere Schule an die Gymnasiasten stellt, folgendermaßen zusammengefaßt und gesagt: „Es gibt nur wenige Familien, die nicht unter der ‚Schule‘ leiden“, und er fügt sinngemäß hinzu: „Durch das Trauma ‚Schule‘ ist das Familienleben auf Jahre hinaus arg in Mitleidenschaft gezogen. Durch die Forderungen der höheren Schule werden die betroffenen Familien allzu stark belastet.“

Mit dieser Meinungsäußerung gibt man sich in weiten Kreisen zunächst vollends zufrieden. Zu erneuten Überlegungen wird man erst wieder veranlaßt, wenn auf Befragen die meisten Schüler selbst betonen, sie fühlten sich in keiner Weise überfordert. Es taucht daher die Frage auf: Wie kommt es zu dieser Meinungsdivergenz?

Ein Hauptgrund für eine wirkliche Überforderung der Schüler ist die ungenügende Auswahl der zur höheren Schule kommenden Volksschüler. Das Streben nach einem „höheren“ Ausbildungs- und Bildungsstand ist durchaus verständlich und lobenswert. Aber in diesem Zustrom



... schwingen sich in lösendem Spiel ganz aus:
Einatmen und Ausatmen. Nur was atmet, wächst.

befinden sich leider viele ungeeignete Schüler, die trotz fehlender Begabung durch falschen Ehrgeiz der Eltern schon auf der Volksschule wegen ihrer geistigen Hilfsbedürftigkeit „Vorbereitungsunterricht“ erhielten, um überhaupt den Anforderungen der Aufnahmeprüfung für die höhere Schule gewachsen zu sein. Diese Kinder haben später bedauerlicherweise unter der Kurzsichtigkeit ihrer Eltern sehr zu leiden, da die Eltern den „goldenen Boden des Handwerks“ vergessen haben und in der Vorstellung leben, ihr Kind sei „zu etwas Höherem“ geboren. Solch ein Kind quält sich Jahr für Jahr bei täglicher Unterstützung durch Nachhilfeunterricht und bangt vornehmlich in der Zeit zwischen Weihnachten und Ostern um seine Versetzung. Es wird das „sensible“ Kind, das durch Fleiß die ihm fehlende Begabung zu ersetzen und durch Aufbietung aller Kräfte seine Mängel auszugleichen sucht, um so noch einmal das Klassenziel zu erreichen. So geht es Jahr für Jahr. Hier liegt tatsächlich eine Überforderung vor. (Gelegentlich begegnet man Eltern, die eine fraglich gewordene Versetzung durch ein ärztliches Zeugnis erzwingen zu können glauben. Die Fehlleistungen des „Sensiblen“ sollen durch ein psychologisches Gutachten verständlich gemacht werden.) Kann man es aber den Eltern verübeln, wenn sie darauf bedacht sind, ihrem im Grunde für einen Handwerksberuf geeigneten Sohn zunächst alle Möglichkeiten zu öffnen, da oftmals von den Bewerbern um eine Lehrstelle unsinnigerweise das Abitur einer höheren Schule erwünscht oder zur Bedingung gemacht wird? Hier sollte nicht der überlegene Wert einer abgeschlossenen Volksschulbildung gegenüber einer nicht abgeschlossenen „höheren Bildung“ außer acht gelassen werden.

Als eine weitere Ursache der Belastung werden die zu umfangreichen Hausaufgaben der Schüler angeführt. Bei einer vergleichenden Gegenüberstellung der Schulbücher aus der Zeit vor 50 Jahren etwa und denen von heute geht aber hervor, daß von den Schülern damals ebensoviel oder

mehr gefordert wurde. Das Problem der Überforderung kannte man damals nicht, der Schüler war weniger nervös, er war konzentrationsstark. In unserer modernen Zeit werden die sensiblen Nerven der Schüler unvergleichlich mehr belastet. Klagen über Konzentrationsschwäche und Oberflächlichkeit der Schüler werden häufig von Erziehern vorgebracht. Während in früheren Jahren der oft mehrere Kilometer lange Schulweg für den Schüler innere Sammlung und Entspannung bedeutete, ist der Schüler heute auf seinem Schulweg Gefahren ausgesetzt, die seine ständige Konzentration fordern. In den Hausaufgaben kann also eine echte Überforderung nicht gesehen werden.

Auch bei richtig getroffener Auswahl der Schüler kann es gelegentlich zur Überforderung kommen, wobei allerdings die Schuld zum größten Teil auf Seiten der Überforderten zu suchen ist. Ich denke hier besonders an ein zu großes Maß von selbst erteiltem Nachhilfeunterricht, an zu starke Beanspruchung durch die Sportvereine mit mehrmaligem Training in der Woche. Sind sich die Eltern darüber im klaren, was durch die Mitgliedschaft in den Vereinen (Fußball, Rudern, Kanu, Leichtathletik oder Tennis) von ihren Kindern verlangt wird, wenn Leistungssport betrieben wird? Selbst das Konditionstraining im Winter erfordert Zeit und Kraftanstrengung.

Das frühe Eintreten der Pubertät, über das viel von Ärzten und Erziehern diskutiert wird, liefert manche einleuchtende Erklärung für die Überforderung der Schüler. Während die „Akzeptierten“, das sind die geistig Aufgeschlossenen, keinerlei Schwierigkeiten durch schulische Beanspruchung erfahren und genügend Zeit für private Vergnügungen und Erholungspausen haben — trotz aller Anforderungen durch die Schule —, müssen die „Retardierten“ mehr für die Schule tun; sie fühlen die Anforderungen stärker, ohne jedoch überlastet zu sein. Falls aus den Forderungen der Schule jedoch eine Überlastung erwächst, sollte die Schule den so Überforderten Gelegenheit geben, eine Klasse zu wiederholen, und den Eltern klarmachen, daß eine solche Wiederholung keine Schande ist, sondern ein guter Dienst am Kinde: neugewonnene Freude an der Arbeit, frisches Selbstvertrauen, Achtung der Mitschüler, Anerkennung und Lob des Lehrers treten an die Stelle der Unlust, der Unsicherheit, der ständigen Angst vor Mißerfolgen und des Tadels der Lehrer. Mancher dieser „Retardierten“ hat trotz Wiederholung einer Schulklasse oder vielleicht gerade deswegen später mit Leichtigkeit das Schulziel erreicht und nach gutem Hochschulexamen es dann zu etwas gebracht.

Im Gegensatz zu der häufig betonten Überforderung durch die Schule beobachtet man, daß Schüler oft schwere körperliche Arbeiten in den Ferien übernehmen. Wenngleich die körperliche Arbeit in den Ferien als Ausgleich zur „Schularbeit“ angesehen werden kann, sollten die Eltern doch nur in besonders gelagerten Ausnahmefällen die Erlaubnis hierzu erteilen. Der Schüler hat einen anstrengenden Beruf, hat nach Beendigung des Semesters die Ferientage wohl verdient und benötigt sie, um nach den Ferien nicht überfordert zu werden.

Andererseits ist es nicht uninteressant festzustellen, daß das Schuljahr durchschnittlich aus nicht mehr als 42 Arbeitswochen besteht. Nur die eine Hälfte zählt Wochen mit 6 Arbeitstagen, während die andere Hälfte aus Wochen mit 2–5 Arbeitstagen besteht. Die vielen im Laufe eines Schuljahres auftretenden Feiertage bringen dem Schüler eine erwünschte Unterbrechung des Arbeitstempos und eine begrüßenswerte Erholungspause. (Ich denke hier an Feiertage, Festtage, Aufnahmeprüfungen, Abiturientenprüfung, Entlassungsfeiern, Sportprüfungen, Jubiläen und Elternsprechtage.)

Die höhere Schule hat die Verpflichtung und den Auftrag, die Elite des Volkes heranzubilden, eine Aufgabe, die bei der großen Zahl des Schülerzustromes nicht leicht ist. Andererseits hat sie die Aufgabe, möglichst viele von befriedigend veranlagten Schülern für die Übernahme der ständig wachsenden Zahl von mittleren Führungsaufgaben in Wirtschaft und Verwaltung vorzubereiten. Die Schule muß daher durch entsprechende Forderungen die Geeigneten von den Ungeeigneten trennen. Die Ungeeigneten muß sie auf andere Ausbildungsmöglichkeiten aufmerksam machen. Es kann nicht ernst genug vor „Leistungsunterforderung“ gewarnt werden. Die Folgen hiervon können für den einzelnen sowohl wie für das Volksganze weit schwerwiegender sein als die einer gelegentlichen „Überforderung“. Der Blick nach Osten und nach Westen unterstreicht den Auftrag der Schule und ihre Verpflichtung.

Es kann niemand im Ernste glauben, daß unsere heutigen Schulen ihre Forderungen überhaupt

herabschrauben können oder dürfen. Wäre dieser Verzicht auf Forderungen nicht gleichzeitig auch der Verzicht auf politische und wirtschaftliche Anerkennung in der Welt?

Infolge grundlegender Veränderung des familiären Lebens nach dem 2. Weltkrieg ist unsere Jugenderziehung vor besondere Probleme gestellt. Beide Eltern sind durch wirtschaftliche Beanspruchung überfordert, für Erziehungsfragen ihrer Kinder bleibt ihnen keine Zeit mehr, sie werden ratlos, das Familienglück ist gestört.

Wenn wir die psychische Situation der heutigen Schüler betrachten, muß die Berufstätigkeit vieler Mütter als eine wesentliche Ursache für die geistigen Entwicklungsschäden der Kinder angesehen werden, daß die Kinder also ganz- oder halbtägig sich selbst überlassen sind. Die Folgen dieser mütterlichen Erwerbstätigkeit sind bei den Kindern häufig Konzentrationschwäche, mangelhafte Sorgfalt und unregelmäßiges Erledigen der täglichen Hausaufgaben. In erschreckendem Maße werden von erziehungsmüden Eltern Aufgaben, die in den Bereich der Familie gehören, auf die Schule abgewälzt. Da die Schulen aber am wirtschaftlichen Aufschwung unseres Volkes nur geringen Anteil genommen haben, sind sie nicht in der Lage, bei dem hinreichend bekannten Lehrermangel, der Raumnot, den hohen Schulklassenfrequenzen und dem vielfach dadurch bedingten Schichtunterricht, die ihr zufallenden Aufgaben in vollem Maße zu erfüllen, solange die aufgezeigten Mängel nicht beseitigt sind. Bei der schon erwähnten Konzentrationsschwäche der Schüler haben die störenden Elemente es besonders leicht, den Lehrern die Erfüllung ihrer Aufgaben zu erschweren. Durch die Tätigkeit der Lehrer bei Klassen- und Schulpflegschaften, durch die sogenannte Elternschulung, d. h. pädagogische Anleitung der Eltern, ist der Schule im Laufe der Nachkriegszeit ein Erhebliches mehr an Arbeit aufgebürdet worden. Kann die Schule angesichts der öffentlichen Diffamierung der Arbeit durch immer größer werdenden Anspruch auf arbeitsfreie Zeit im Schüler ein gesundes Arbeitsethos wecken? Muß nicht im Gegenteil der Jugendliche den Eindruck gewinnen, „Arbeit“ sei etwas Lästiges und nach Möglichkeit abzulehnen?

Muß nicht bei einer Gegenüberstellung der Forderungen, die an Schule und Schüler gestellt werden, der Eindruck entstehen, daß die Schule weit mehr überfordert ist als der Schüler?

Zusammenfassend möchte ich sagen:

Bei richtiger Schülerauswahl, bei täglicher und gewissenhafter Pflichterfüllung, bei richtigem Benutzen der gebotenen Ferientage seitens der Schüler und Vermeidung allzu großer Strapazen durch sportliche Betätigung, bei geordneten häuslichen Verhältnissen und einsichtigem Verhalten beider Eltern kann von einer „Überforderung“ der Schüler durch die Schule nicht gesprochen werden. Ob eine Überforderung der Schule besteht, sei dagegen als Frage aufgeworfen.

Dr. med. Franz Johne, Vorsitzender der Schulpflegschaft

Der Landfermann-Bund / Die Vereinigung der „Ehemaligen“

Im Jahre 1913 wurde in Duisburg als Ortsgruppe des Deutschen Gymnasialvereins der Duisburger Gymnasialverein gegründet, dessen Zweck es war, die Eigenart des humanistischen Gymnasiums mitzuerhalten. Es wurden Vorträge gehalten, die in dieser Richtung lagen. Der bald folgende Krieg und die Nachkriegszeit waren ein Hemmnis für die Entwicklung des Vereins. Auch erblickten andere Gremien in den Vortragsveranstaltungen des Duisburger Gymnasialvereins ein Konkurrenzunternehmen. So war es nicht verwunderlich, daß die Vorträge immer schlechter besucht wurden und allmählich ganz ausfielen.

Das war das Signal dafür, auf anderem Wege einen Start zu versuchen, und zwar unter Einschaltung der früheren Schüler.

Nach mehreren Besprechungen wurde am 19. April 1926 der Landfermann-Bund gegründet. Initiator war der damalige Schulleiter, Studiendirektor Dr. Max Wiesenthal. Er fand willkommene Unterstützung bei vielen „Ehemaligen“, die den Bund mit schwungvoller Begeisterung und mit Geschick über die Zeit gebracht haben. Auch im letzten Kriege riß die Verbindung unter den Mitgliedern nicht ab.

Nach 1945 war wiederum der Schulleiter, Oberstudiendirektor Dr. Kock, maßgebend für die Entwicklung des Landfermann-Bundes. Im „Blatt“ Nr. 1 vom Dezember 1952 — vom Schriftleiter als „Neuanfang“ bezeichnet — schrieb er, noch vorsichtig, aber dennoch verpflichtend: „Auch der Landfermann-Bund, der Verein der Ehemaligen, dessen Tradition die Getreuen in stiller Zurückgezogenheit gewahrt haben, hat sich wieder gerüstet, seinen Aufgaben und Zielen zu leben.“

Sein Nachfolger, Oberstudiendirektor Dr. Zimmermann, knüpfte an das Inzwischen Geleistete an und schrieb in demselben „Blatt“ des Landfermann-Bundes: „Eine Schule kann sich nur als eine organisch gewachsene Einheit fühlen, wenn auch die alten Schüler nach bestandenerm Abitur nicht aus ihrem Lebenskreise verschwinden. Denn gerade das Verhältnis der Ehemaligen zu ihrer alten Schule ist die Probe aufs Exempel, ob die Bildungsarbeit echt war. Wenn der immergrüne Baum der Schule auch mit jedem Jahr einer neuen Sextanergeneration einen frischen Trieb ansetzt, so verlangt er doch vor allem einen kräftigen Stamm, der mit seinen Wurzeln fest in dem Boden unserer deutschen Kultur lebt. Diesen Stamm bilden die Ehemaligen. Dankbarkeit und Liebe der Alten gehören zu jenen Kräften, die den an einer Schule tätigen Lehrern immer neuen Auftrieb in ihrer gewiß nicht leichten Arbeit geben. Daß zusammen mit Schülern, Eltern und Lehrern auch die große Gemeinde der Ehemaligen ein immer lebendiges Glied im Organismus unseres ehrwürdigen Gymnasiums bleibe, dazu mögen auch diese neuerstandenen Landfermann-Blätter einen wertvollen Beitrag liefern!“

Damit ist eigentlich alles gesagt, wie es sein soll und wie es auch ist.

Das Verhältnis zwischen den alten Schülern und allen mit der Schule Verbundenen ist harmonisch. Man ergänzt und achtet sich gegenseitig.

Die Verbindung der Mitglieder wird lebhaft gefördert durch das „Blatt“ des Landfermann-Bundes und durch Rundschreiben. Wir hören über die Schule, die Lehrer, die Schüler, die Abiturienten, die Schulveranstaltungen und auch über die persönlichen Angelegenheiten der „Ehemaligen“, die untereinander häufig sonst keine Verbindung haben. Allen bisher tätigen Schriftleitern sei auch an dieser Stelle für ihre Arbeit gedankt!

Unsere Zusammenkünfte erfreuen sich, wie uns scheint, wachsender Beliebtheit. In den Kreis der früheren Klassengemeinschaften schalten sich immer mehr die alten Lehrer ein, die an der Entwicklung ihrer ehemaligen „Zöglinge“ persönlichen Anteil nehmen.

So und nicht anders wünschen wir den Kontakt.

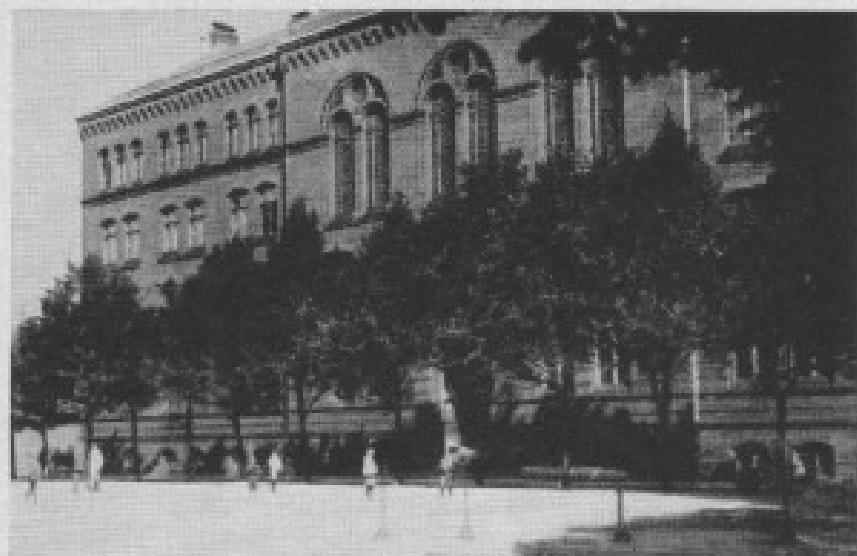
Als der Landfermann-Bund gegründet wurde, waren seine ältesten Mitglieder Professor Dr. phil. h. c. Heinrich Averdunk und Geheimer Kommerzienrat Julius Weber, die vor genau hundert Jahren (1859) am Landfermann-Gymnasium die Reifeprüfung bestanden haben. Beide Herren haben sich über den Rahmen der Stadt Duisburg hinaus verdient gemacht — Averdunk als langjähriger Lehrer und städtischer Archivar, Weber als Gründer eines bedeutenden Werkes der chemischen Industrie. Mit ihrer Nennung soll — gleichsam stellvertretend — zahlreicher anderer hervorragender Persönlichkeiten gedacht werden, die das Landfermann-Gymnasium besucht und dort Impulse für ihr Leben erhalten haben.

Die Übernahme der Patenschaft des Staatlichen Friedrichs-Kollegiums zu Königsberg durch unsere Schule brachte den „Landfermännern“ willkommene Verbindung zu der „Vereinigung ehemaliger Fridericianer“. Die Feierstunde vom 28. Mai 1955, die zur Erinnerung an den 700jährigen Gründungstag von Königsberg in der Aula der Schule stattfand, war für alle Anwesenden ein Erlebnis: ein durch gemeinsames Schicksal verbundener Kreis scharte sich um den letzten Leiter ihrer alten Schule im Gedenken an die Heimat. Die Erinnerung wird wachgehalten durch die Verleihung des „Albertus“ an die Abiturienten des Landfermann-Gymnasiums.

Dr. Fritz Klönne, Vorsitzender des Landfermannbundes

Das Königsberger Friedrichskollegium

Die Patenschule des Landfermann-Gymnasiums



Die Gesamtstadt Königsberg war ein sehr mannigfaches kommunales Gebilde. Der Kern war die Ordensburg mit der Schloßfreiheit. In ihrem Schutz hatte der Deutsche Ritterorden drei Städte, Altstadt, Kneiphof und Löbenicht, gegründet, die ihrerseits Freiheiten besaßen, von denen einige sich mit wachsender Besiedlung zu Vorstädten entwickelten. Die drei Städte hatten jede für sich volle Selbstverwaltung; jede bildete auch eine Kirchengemeinde — sogar der bischöfliche Dom war keine reine Bischofskirche, sondern zugleich die Gemeindekirche des Kneiphofs; und zu jeder Kirche gehörte eine Schule. Diese drei Lateinschulen erfreuten sich eines guten Rufes und behielten ihn auch, als der Herzog Albrecht 1544 die Königsberger Universität gründete. Auf den landesherrlichen Freiheiten, über die der Orden und später die Herzöge das *dominium directum* hatten, gab es keine Kirchen und keine Schulen, und als vom 17. Jahrhundert ab auch in ihnen Kirchen erbaut und Gemeinden gebildet wurden, entstanden bei ihnen nur die üblichen Kirchsulen, aber keine Gelehrtenschulen. Seit der Reformation war die gesamte Bürgerschaft streng lutherisch.

Den ersten Einbruch in dieses Gefüge erzielte der Katholizismus, der nach den Verträgen mit dem polnischen Oberlehnsherrn in bestimmten Grenzen geduldet werden mußte, doch hatte die katholische Schule, die zu der auf der kurfürstlichen Freiheit Sackheim erbauten Kirche gehörte, nur den Charakter einer Kirchsule. Das galt auch für die reformierten Schulen. Auf den kurfürstlichen Freiheiten hatten sich, von der calvinistischen Landesherrschaft gefördert, Reformierte verschiedener Nationalität angesiedelt, neben Deutschen waren es Holländer, Engländer, Schotten, Polen und französische Hugenotten. Sie bildeten zeitweilig eigene Gemeinden, besaßen zwei Kirchen, eine deutsch- und eine französisch-reformierte, aber auch ihre Schulen standen im Range unter den drei alten Lateinschulen, wenn sich auch aus der deutsch-reformierten Schule später das angesehene Burggymnasium entwickelt hat.

Seit dem Schwedenkriege in den dreißiger Jahren des 17. Jahrhunderts war die Gesamtstadt von einer Befestigung umschlossen, doch war das Gesamtbewußtsein noch schwach entwickelt. Zahllose Streitigkeiten der Städte untereinander, der Magistrate mit den Bürgerschaften, der Kaufleute mit den Handwerkern, der Gewerke untereinander, der städtischen mit den „freiheitschen“ Bürgern, ergaben ein verwirrend buntes, aber auch erschreckend engräumiges Bild bürgerlichen Lebens in dieser Stadt, die damals zu den größten Deutschlands gehörte.

In diese Buntheit brachte um die Wende des 17. zum 18. Jahrhundert der Pietismus einen neuen Ton. Die Königsberger Pietisten hatten es ebenso schwer wie zwei Generationen früher die Reformierten, sich gegen die herrschende unduldsame lutherische Orthodoxie durchzusetzen. Sie bildeten zwar nicht eine Sekte, wie man ihnen oft vorwarf, hielten aber eigene Gebetsstunden und Zusammenkünfte in Privathäusern ab und distanzieren sich von der kirchlichen Frömmigkeit.

Pietist war auch der Königsberger Bürgersohn Theodor Gehr, der in kurfürstliche Dienste getreten und Holzkämmerer geworden war. In Berlin war er mit pietistischen Kreisen bekannt geworden und stand auch in Verbindung mit Spener und Francke in Halle. Angewidert von der Engherzigkeit des orthodoxen Schulbetriebes, faßte dieser tieffromme Mann den Plan, in Königsberg im kleinen etwas Ähnliches zu schaffen, wie Francke es in Halle getan hatte. Er richtete in seinem Hause auf dem Sackheim am 11. August 1698 eine kleine Privatschule ein, stellte einen Hallenser Studenten, Christian Adler, als Lehrer an und gliederte ihr schon im nächsten Jahre eine Armenschule an. Trotz des wütenden Widerstandes von Geistlichen und Schulmeistern gegen diese Winkelschule gedieh das Unternehmen, zumal eine kurfürstliche Kommission, der auch Gegner des Pietismus angehörten, „herrliche und ungemaine profectus discipulorum“ feststellte. Eine öffentliche Anerkennung seiner Schule erreichte Gehr aber erst, als er sich an den Monarchen persönlich wandte, der sich zur Königskrönung einige Wochen in Königsberg aufhielt. Friedrich I. begabte am 4. März 1701 die Schule mit einem königlichen Privileg und verlieh ihr seinen Namen. Seitdem hieß sie Königliches Friedrichskollegium oder Collegium Friderizianum.

Das Friedrichskolleg, das schon 1703 aus Gehrs Wohnung in den 1632 erbauten alten Landhofmeistersaal auf der Schloßfreiheit umzog — es ist bis 1892 an dieser Stelle geblieben —, war die erste Lateinschule Königsbergs außerhalb der drei alten Städte, zugleich die erste Schule, die zu keiner Kirchengemeinde gehörte, sondern ihre Schüler aus der ganzen Stadt empfing, darunter viele Söhne der adligen Eximierten und anderer Nichtbürger. Deshalb war sie auch die einzige Schule, die eine Hauskapelle besaß, in der der Schulgeistliche Gottesdienst hielt. Diese wurde Sammelpunkt der Pietisten der ganzen Stadt. In ihr hielt der Prediger Heinrich Lysius, der auf Speners Empfehlung nach Königsberg gekommen und der erste Direktor des Friedrichskollegs geworden war, seine flammenden Predigten gegen die offizielle Kirchenfrömmigkeit, die viel Zustimmung, aber auch viel Widerspruch fanden.

Der Sieg des Pietismus über die Orthodoxie unter Friedrich Wilhelm I. brachte das Friedrichskolleg an die Spitze des ganzen Königsberger, sogar des ostpreußischen Schulwesens. Lysius, der Franckeschüler Georg Friedrich Rogall und Franz Albrecht Schultz, der ebenfalls in Halle studiert hatte, die drei ersten Direktoren der Schule, entfalteten als Professoren an der Albertina, als Geistliche und als Organisatoren eine Wirksamkeit, die weit über ihr Schulamt hinausging, aber dem Gedeihen der Schule zugute kam. Schultz war Pommer wie sein Schwager Christian Schiffert, der 33 Jahre lang als Inspektor dem Friedrichskolleg mit ganzer Kraft diente. Schultz war es auch, der den pietistischen Riemermeister Johann Georg Kant bestimmte, seinen Sohn Immanuel zu ihm in die Schule zu geben. Immanuel Kant, der größte Sohn Königsbergs und einer der großen Weisen der Menschheit, hat acht Jahre lang (1732—1740) das Friedrichskolleg besucht, bis er als Sechzehnjähriger die Universität bezog. Von seinen Mitschülern sei der Philologe David Ruhnken erwähnt, der später als Professor in Leyden seinen Ruhm in der gelehrten Welt begründete.

Das Friedrichskolleg war eine Schule nach dem Herzen Friedrich Wilhelms I. In einer Verordnung vom 25. Oktober 1735 bezeichnete er es als ein Exempel für alle Lateinschulen des Landes und ließ sie nach diesem Vorbild reformieren. Dem Direktor des Friedrichskollegs unterstanden auch die jetzt in allen Stadtteilen eingerichteten, fast durchweg von Studenten geleiteten Armenschulen oder deutschen Schulen, die so genannt wurden, weil in ihnen kein Schulgeld erhoben und nicht Latein gelehrt wurde. Es waren 18 mit über 2300 Schülern. Da es damals noch keine städtischen Volksschulen gab, waren diese Armenschulen ein großer Fortschritt in der Richtung der vom König erstrebten Volksbildung auf der Grundlage tätigen Christentums und preußischer Staatsgesinnung. Wer sich als Lehrer an diesen Schulen bewährt hatte, hatte gute Aussicht auf eine Rektor- oder Pfarrstelle. Mit dem Friedrichskolleg war

auch eine Pensionsanstalt verbunden, eine Art Internat, in dem mittellose Lehrer und Schüler wohnten, aber auch viele junge Leute aus Kurland und Livland, die damals deutsche Kulturprovinzen waren. Sie wurden auf der Schule für die Universität vorbereitet.

Den Kern des ganzen Schulsystems bildete natürlich die Lateinschule. Sie hieß zwar königlich, wurde aber keineswegs vom König unterhalten, sondern war auf die Einnahmen vom Schulgeld und auf Stiftungen angewiesen. Deshalb gab es außer dem Direktor und dem Inspektor kaum hauptamtliche Lehrer. Collaboratoren waren meist Studenten, die damit Geld für ihr Studium verdienten und sich zugleich in dem Beruf erprobten, den sie erwählt hatten. Als solcher hat auch der junge neunzehnjährige Johann Gottfried Herder ein Jahr lang (1763/64) am Friedrichskolleg unterrichtet, ehe er als Rektor an die Domschule nach Riga ging.

Als die Zeit zur Aufklärung fortschritt, verharrte das Friedrichskolleg im Geiste des Pietismus, und damit begann eine Periode des Stillstandes und des Verfalls. Schon Kant hatte zwar einzelnen Lehrern, aber nicht dem Geist der Schule ein freundliches Andenken bewahrt. Je mehr die friderizianische Aufklärung die geistige Haltung der Gebildeten wurde, um so mehr blieb das Friedrichskolleg hinter dem Zeitgeist zurück. Es wurde als Pietistenherberge verspottet und nahm an Schülerzahl und Ansehen ab. Die Direktoren Daniel Heinrich Arnoldt, Gotthilf Reccard und Samuel Gottfried Wald waren verdienstliche Gelehrte und Professoren, kümmerten sich aber mehr um ihre mannigfachen Aufgaben an der Universität als um die Schule. An Einsicht fehlte es ihnen nicht, aber schwächliche Reformversuche scheiterten an der beharrenden Kraft der Lehrerschaft und mancherlei menschlichen Unzulänglichkeiten. Erst die große Humboldtsche Schulreform von 1809 gab dem Friedrichskolleg einen neuen Impuls. Nach einer Periode der Stagnation wurde es wieder Träger des pädagogischen Fortschritts wie in der Zeit der Gründung. Zwar wurde es kleiner, da die Armenschulen abgetrennt (schon 1806) und das Internat abgeschafft wurden, aber die alte Lateinschule wurde erfüllt mit dem Geiste des Neuhumanismus und den pädagogischen Ideen Pestalozzis. Neben Wilhelm v. Humboldt waren der gerade auf den Lehrstuhl Kants berufene Professor Johann Friedrich Herbart und die Ministerialräte Johann Wilhelm Süvern und Ludwig Nicolovius, letzterer selbst ein Schüler des Friedrichskollegs, bei der Reform tätig. Das Ergebnis war, daß das Friedrichskolleg als erste Schule Preußens in ein humanistisches Gymnasium umgewandelt wurde. Mit der Durchführung der Reform betraute Humboldt den Berliner Friedrich August Gotthold (1810–1852) — der berühmte Philologe Friedrich August Wolf hatte ihm diesen seinen Lieblingsschüler empfohlen. Von dem alten Lehrerkollegium übernahm Gotthold nur den Naturwissenschaftler Johann Gottlieb Bujack. Er war ein Schwager des später durch den Muckerprozeß bekannten Pfarrers Johann Wilhelm Ebel und blieb an der Schule bis zu seinem Tode. Alle andern Gelehrten, die Gotthold an sein Gymnasium zog, gingen später zur Universität über, die Germanisten Karl Friedrich Köpke und Karl Lachmann, der Altphilologe Karl Lehrs, der Historiker Friedrich Wilhelm Barthold. Gotthold besaß einen eisernen Fleiß, ein ausgeprägtes Pflichtbewußtsein und eine umfassende Bildung. Er war ein leidenschaftlicher Büchersammler; seine Bibliothek von etwa 40 000 Bänden vermachte er der Königsberger Staatsbibliothek. In der Musik war er Kenner und Könnner. Im Sinne des humanistischen Ideals einer harmonischen Ausbildung aller menschlichen Fähigkeiten wandte er dem Musik- und Kunstunterricht und auch der körperlichen Erziehung der Jugend seine Aufmerksamkeit zu und führte, soweit das damals möglich war, den Turnunterricht ein. Die 1812 neu geordnete Reifeprüfung wurde streng gehandhabt, die Schulzucht war straff. So brachte er seine Schule auf einen anerkannt hohen Leistungsstand. Was fehlte und was dem Direktor nicht gegeben war, war die menschliche Wärme. Mit zunehmendem Alter wurde Gotthold immer schroffer und brachte seine Autorität Lehrern und Schülern gegenüber oft in verletzender Weise zur Geltung. Die Schülerzahl ging zurück. Schließlich hielt es die Schulbehörde für geraten, dem 73jährigen zu seinem 50jährigen Dienstjubiläum die Pensionierung nahezu legen. Gotthold fügte sich mißmutig. So zwiespältig das Urteil über seine Persönlichkeit sein mag, es ist doch nicht zu leugnen, daß er seiner Schule in über 40jährigem Wirken sein Gepräge gegeben und sie zu hohem Ansehen geführt hat. Ausdruck des neuen Geistes war die Teilnahme von Lehrern und Schülern an der patriotischen Begeisterung der Befreiungskriege — 19 Lehrer und Primaner zogen freiwillig ins Feld —, es entsprach aber auch dem Geist des Gymnasiums und

der Art seines Direktors, daß von der politischen Erregung des Vormärz und der Revolutionsjahre kaum ein Hauch in die Schulstuben drang.

Nachfolger Gottholds wurde wieder ein Berliner, Johannes Horkel, ein Schüler August Boekhs und Jakob Grimms. Sein Verdienst war der Neubau der Schule an der alten Stelle 1855 und die Angliederung einer Vorschule. Dem Pommern Gustav Heinrich Wagner folgte der in der Mark Brandenburg geborene Ludwig Albert Lehnerdt, Schüler der Latina in Halle und der Philologen Lobeck und Lehrs in Königsberg, ein bedeutender Gelehrter, der Schwiegersohn des großen Historikers Johannes Voigt wurde.

Seinem rastlosen Bemühen war es zu verdanken, daß die Schule endlich einen würdigen Neubau in der Jägerhofstraße erhielt. Lehnerdt hat die Vollendung des Baus noch erlebt, doch war er da nicht mehr im Amt. Eine schwere Erkrankung hatte ihn gezwungen, vorzeitig (1891) in den Ruhestand zu treten.

Unter Horkel, Wagner und Lehnerdt nahm das Friedrichskolleg einen stetigen Aufschwung. Schwere Erschütterungen blieben ihm erspart. Die siegreichen Einigungskriege beflügelten den Patriotismus, bedeuteten aber keinen Einschnitt im Schulleben. An der politischen und wirtschaftlichen Erstarkung Deutschlands nahm die Stadt Königsberg und mit ihr das Friedrichskolleg gebührenden Anteil. In diese trotz mancher Schatten und Sorgen glücklichste Periode der Königsberger Geschichte fiel die Amtszeit Georg Ellendts (1891–1908), des nach Gotthold zweiten der großen Direktoren des Friedrichskollegs.

Ellendt entstammte einer alten Schulmeisterfamilie. Sein in Kolberg geborener Vater war Direktor des Altstädtischen Gymnasiums in Königsberg gewesen und hatte diese altehrwürdige Schule aus tiefem Verfall wieder zur Blüte geführt. Der Sohn wurde schon mit 25 Jahren Oberlehrer am Friedrichskolleg und hat ihm 43 Jahre lang, seit 1891 als Direktor, seine ganze Kraft gewidmet. Ein Freund der Musik wie Gotthold, auch ein Schulmonarch wie jener im besten Sinne des Wortes, ein Mann von umfassendem Wissen und großem Können, war er menschlich wärmer als Gotthold, ein wahrer Freund der Jugend. Er war wohl Humanist, aber in der Hauptsache doch Historiker, und das war etwas Neues in der Geschichte des Friedrichskollegs. Bis 1809 waren alle Direktoren Theologen gewesen, seit der Humboldtschen Reform Altphilologen. Mit Ellendt rückte die Geschichte aus ihrer Stellung als Hilfsfach der klassischen Philologie zu eigener Würde auf. Er pflegte aber ebenso die humanistische Tradition seiner Schule. Aufführungen klassischer Tragödien in griechischer Sprache waren nicht Erfüllung einer lästigen Pflicht, sondern gehörten zu der Luft, in der Lehrer und Schüler atmeten. Mehr als



Prof. Dr. Bruno Schumacher, letzter Direktor des Staatl. Friedrichskollegs zu Königsberg (Pr.), geboren am 2. Dezember 1879 zu Straßburg (Elsaß), gestorben am 1. März 1957 zu Hamburg.

seine Vorgänger war Ellendt Neuerungen aufgeschlossen. Er baute die Schülerbibliothek aus — sein in mehreren Auflagen erschienener Normalkatalog wurde vorbildlich für viele deutsche Schulen —, er machte mit seinen Primanern lange Wanderungen durch das Samland und besuchte mit ihnen historische Stätten der Provinz bis zur Marienburg; er war auch der Initiator des Schülerruderns in Ostpreußen, indem er 1903 eine Rudervereinigung der Primaner gründete. Unter diesem so außerordentlich vielseitigen und befähigten Pädagogen wurde das Friedrichskolleg mit fast 900 Schülern (einschließlich der Vorschule) die besuchteste Schule der Stadt. Der Schreiber dieser Zeilen hat Ellendt noch erlebt, wenn auch seine Bedeutung noch nicht erfassen können.

Auch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren nicht wenige pädagogisch und wissenschaftlich hervorragende Männer am Friedrichskolleg tätig. Manche gingen nach mehrjähriger Schultätigkeit an die Universität über, so die Altphilologen Arthur Ludwig und Ludwig Jeep, der durch seinen Faustkommentar bekannte Literarhistoriker Hermann Baumgart, der Zoologe Ernst Gustav Zaddach, der Mathematiker Leonhard Sohncke und der Theologe August Simson, der wie sein Bruder Eduard schon Schüler des Friedrichskollegs gewesen war. Andere blieben der Schule treu, wie der Germanist Karl Marold und die Altphilologen Max Bodendorff, Alfred Döhring und Otto Schöndörffer — letzterer hatte einen guten Namen als Kantforscher —, oder sie stiegen im Schuldienst auf wie Eduard Kammer und Friedrich Hoffmann, die beide Direktoren des Königsberger Provinzialschulkollegiums wurden. Über ihnen seien die Männer nicht vergessen, die nur in Nebenfächern unterrichteten, aber weit über den Schulunterricht hinaus wirkten. Die Musiker Heinrich Sämman und Friedrich Zander seien genannt, der erste als königlicher Musikdirektor, Mitglied der preußischen Akademie der Künste und Organisator und Dirigent der großen ostpreußischen Musikfeste, der zweite Gründer der hochangesehenen Musikalischen Akademie in Königsberg. Unter den Zeichenlehrern ragte niemand über den Durchschnitt hinaus, aber von den Turnlehrern sei Georg Wollenteit nicht vergessen, der selbst ein vorzüglicher Turner war und eine ganze Generation ostpreußischer Turnlehrer ausgebildet hat. Der Mathematiker Robert Noske war viele Jahre Turnwart des Königsberger Männerturnvereins und des Kreises Ostpreußen der Deutschen Turnerschaft. Der Sport, eine jüngere Erscheinungsform der Leibesübungen, spielte vor dem ersten Weltkrieg im Schulleben noch keine Rolle, abgesehen vom Rudersport und den Turnspielen. Bei den von den ostpreußischen Schulen durchgeführten Schlagwettspielen schnitt das Friedrichskolleg mehrmals ehrenvoll ab. Von berühmten Schülern seien nur wenige genannt: die Brüder Simson, von denen Eduard als Professor der Rechte an der Albertina, Präsident des Frankfurter Parlaments und des Deutschen Reichstages und des Reichsgerichts aus der Geschichte des 19. Jahrhunderts nicht fortzudenken ist, der Jurist und Schriftsteller Ludwig Passarge, der Altphilologe Ludwig Friedländer, der bekannte Verfasser der Sittengeschichte Roms zur Kaiserzeit, der Historiker Max Töppen, der Schriftsteller Heinrich Spiero, der Dichter und Jurist Siegfried v. d. Trenck.

Die bedeutendsten Ereignisse im äußeren Leben der Schule waren der Umzug in das neue Haus am 1. Oktober 1892 und die Feier des zweihundertjährigen Bestehens im Sommer 1898. Die Anteilnahme weiter Kreise der Bürgerschaft bewies die Beliebtheit, deren sich das Friedrichskollegium erfreute, und die Achtung, die es genoß, und gab Ellendt die Gelegenheit, seine Schule in würdiger Form zu repräsentieren. Die schönste Frucht dieses Jubiläums war eine von dem Oberlehrer Gustav Zippel verfaßte Geschichte des Friedrichskollegs, die zu den besten deutschen Schulgeschichten gehört, leider aber nicht zu Ende geführt worden ist, weil Zippel über der Arbeit starb.

Der Ellendtsche Geist blieb dem Friedrichskolleg unter seinem Nachfolger Paul Glogau erhalten. Als dieser 1913 nach Kassel versetzt wurde und ihm Alfred Rausch folgte, schien eine neue Epoche zu beginnen. Rausch, der bis dahin Direktor der Latina in Halle und Condirektor der Franckeschen Stiftungen gewesen war, bekannte sich ebenso zu den pietistischen Anfängen der Schule wie zu ihrer humanistischen Tradition und versprach, sie zu erneuern mit einer philosophischen Durchdringung aller Schulfächer und zu krönen mit einer Arbeitsgemeinschaft von Lehrern und Schülern. Rausch hatte sich bereits durch philosophische und pädagogische Schriften bekannt gemacht, aber seine Philosophie wie seine Pädagogik waren erstarrt in einem sorgfältig durchgebildeten System von Regeln und Ordnungen. Er regierte

das Schulleben mit einer Flut von Satzungen, konnte es aber nicht zu der Gemeinschaft gestalten, die ihm vorschwebte. Es fehlte ihm die Gabe, ein persönliches Verhältnis zu den Menschen zu finden, mit denen er umging, und auch an Entschiedenheit des Charakters. Gerade deshalb hat er aber seine Schule mit viel Geschick über die Schwierigkeiten der Kriegs- und Nachkriegszeit hinwegbringen können. Anders als die früheren Kriege bedeutete der erste Weltkrieg einen Einschnitt in das Schulleben durch seine lange Dauer, den Frontdienst der meisten Lehrer und ihren Ersatz durch alte oder kranke Männer und schließlich auch durch den Wechsel der Staatsform. Dieser berührte allerdings die Schule zunächst nur äußerlich. Aus dem königlichen wurde ein staatliches Friedrichskollegium. Im übrigen verwirrte die Aufgeregtheit der Zeit das Schulleben nur wenig. Politische Differenzen zwischen Lehrern und Schülern traten nicht auf oder wurden, wenn sie sich bemerkbar machten, durch das Geschick des Direktors beseitigt, ehe sie störend wirken konnten. Die humanistische Tradition blieb erhalten, die Arbeit um der Sache willen und die Distanz von der Tagespolitik. So konnte Rausch 1923 seinem Nachfolger Paul Wollert eine geordnete und arbeitsfähige Schule übergeben.

Dieser leitete das Friedrichskolleg auf der Ellendtschen Linie bis zu seiner Pensionierung im Jahre 1930. Er führte die Richertschen „Richtlinien“ von 1925 behutsam durch, verstärkte die Arbeitsgemeinschaft mit den früheren Schülern und den Eltern und erreichte es, daß das Friedrichskolleg 1927 als „besonders bedeutungsvolle Schule“ vom Staat anerkannt wurde. Nicht verhindern konnte er einen allmählichen Rückgang der Schülerzahl. Dieser hatte zwei Gründe. Der eine lag in den örtlichen Verhältnissen. Seit der Entfestigung im Jahre 1910 wuchsen die Vororte, und zwar in einer für die Schule ungünstigen Richtung. Viele wohlhabenden Familien zogen aus der Innenstadt in die Villenviertel am Stadtrand und bevorzugten für ihre Kinder die dort neu entstehenden höheren Schulen. Die andere Gefahr bestand in der zunehmenden Abkehr weiter Kreise der Bürgerschaft vom humanistischen Bildungsgedanken und in der Hinwendung zu den der Technik und den Naturwissenschaften dienenden Schulen. Dieser Zug der Zeit wurde durch den Nationalsozialismus noch verstärkt. Der christlich-humanistische Geist von Lehrerschaft und Elternschaft hatte der „Bewegung“, die ja gerade die Jugend ergriffen hatte, lange standgehalten. Es bedurfte erst eines Gewaltaktes, um ihr zum Durchbruch zu verhelfen, indem die Schulbehörde nach der „Machtergreifung“ den seit 1930 amtierenden Direktor Herbert Mischkowski, der sich als Vorsitzender des ostpreußischen Philologenvereins und überzeugter Demokrat einen Namen gemacht hatte, absetzte. Sie war erfreulicherweise besonnen genug, dem Friedrichskolleg keinen „Alten Kämpfer“ als Direktor aufzudrängen, sondern ernannte, nachdem der Oberstudienrat Kurt Woldt ein Jahr lang die Schule in ebenso maßvoller wie fester Weise durch die Wogen irreführender Begeisterung in ein ruhigeres Fahrwasser gesteuert hatte, Bruno Schumacher (1879—1957) zum Direktor.

Schumacher hatte das Friedrichskolleg schon zwölf Jahre als Schüler besucht und fast 20 Jahre als Lehrer an ihm gewirkt. Er war dann zwölf Jahre lang Direktor des Gymnasiums in Marienwerder gewesen. Ostern 1934 übernahm er die Leitung des Friedrichskollegs, dessen Tradition er in sich aufgenommen hatte wie kein zweiter. Er hatte Ellendt verehrt, der den Schüler und jungen Kollegen seiner Freundschaft würdigte. Fast elf Jahre lang hat Schumacher seine Schule geleitet und mit seinem Geist erfüllt, und ich stehe nicht an, diesen letzten Direktor des Friedrichskollegs, dessen Schüler ich gewesen und mit dem ich von meiner Studentenzeit an befreundet gewesen bin, nach Gotthold und Ellendt als die dritte der großen Persönlichkeiten zu bezeichnen, die an der Spitze dieser Schule gestanden haben.

Schumacher vereinigte in seinem Wissen und in seiner geistigen Haltung die drei Gebiete, die die Geschichte der Schule bestimmt haben, Theologie, Humanismus und Geschichtswissenschaft. Nicht aus lokalhistorischem Interesse, sondern aus einer erstaunlich umfassenden Kenntnis der großen Geschichte erwachsen seine Arbeiten zur Geschichte seiner ostpreußischen Heimat, die in der „Geschichte von Ost- und Westpreußen“ 1937 gipfelten. Seine besondere Liebe galt der Ordenszeit und der friderizianischen Epoche, über die er eine Fülle wissenschaftlicher Arbeiten verfaßt hat. Das war kein abseitiges Spezialistentum. Schumacher war als Honorarprofessor an der Universität, als Vorstandsmitglied vieler angesehener Vereinigungen

gen eine der führenden Persönlichkeiten des ostpreußischen Geisteslebens seiner Zeit, ohne daß er jemals der NSDAP angehört hätte. Da seine Persönlichkeit aus einem Guß war und eine gewinnende Kraft auf alle ausstrahlte, mit denen er umging, entfremdete ihn diese Vielseitigkeit nicht seiner Schule, sondern machte ihn zu ihrem Mittelpunkt, zum wahren Führer seiner großen Schulgemeinde in einer Zeit, in der sich viele kleine Geister darum bemühten, Führer zu spielen. Vielleicht wäre es Schumacher gelungen, seine Schule trotz widriger Zeiterscheinungen und politischen Mißtrauens auch der Zahl der Schüler nach zu der früheren Höhe zu bringen — Anzeichen dafür waren vorhanden. Da vernichtete der unglückliche Ausgang des zweiten Weltkrieges alle Bemühungen. Am 30. August 1944 sank das Friedrichskolleg bei einem großen Luftangriff wie fast die ganze Innenstadt in Trümmer mit all seinen Sammlungen und Kunstwerken, Archiven und Erinnerungsstücken. In einigen Räumen des ebenfalls stark angeschlagenen Elisabeth-Krankenhauses setzte eine kleine Schar von Lehrern und Schülern die Arbeit fort, bis auch diese infolge der drohenden Einschließung Königsbergs am 24. Januar 1945 eingestellt werden mußte. Noch am 12. Februar (am 141. Todestage Kants), legte Schumacher als letzter Bohnenkönig der Gesellschaft der Freunde Kants einen Kranz am Grabmal unseres großen Mitbürgers nieder, bereits von russischem Artilleriefeuer bedroht. Nachdem es den Verteidigern der Festung noch einmal gelungen war, den Belagerungsring zu sprengen, verließ Schumacher die Stadt, die Schulmatrikel im kärglichen Fluchtgepäck mitnehmend. Ungebrochenen Mutes sammelte er, unterstützt von seiner Gattin, von Hamburg aus die versprengte Schulgemeinde. Mit ihr gedachte er dort am 11. August 1948 des 250jährigen Bestehens seiner Schule.

Im Mai 1955, als die Königsberger in ihrer Patenstadt Duisburg die Feier des 700jährigen Bestehens ihrer Stadt begingen, gewann Schumacher im Duisburger Landfermann-Gymnasium eine Stätte, die bereit war, die Tradition des Friedrichskollegiums in ihre eigene aufzunehmen, und der er sie mit gutem Gewissen anvertrauen konnte. Als er knapp zwei Jahre später die Augen schloß, konnte er sicher sein, das Menschenmögliche getan zu haben, um die Erinnerung an seine Schule, an der sein Herz hing, nicht untergehen zu lassen. Die Friderizianergemeinde besteht weiter und schließt sich immer enger zusammen, und die Verbundenheit mit dem Landfermann-Gymnasium wird von Jahr zu Jahr stärker.

Wir alten Friderizianer hoffen, daß dem grausamen Ende von 1945 dereinst ein neuer Anfang an der alten Stätte folgen wird. Dann wollen wir unsererseits unserer Patenschule die Treue halten in der Gewißheit, daß deutsches Land und Volk dann am besten bestehen, wenn sich Westen und Osten unlöslich einander verbunden fühlen.

Dr. Fritz Gause, Archivrat

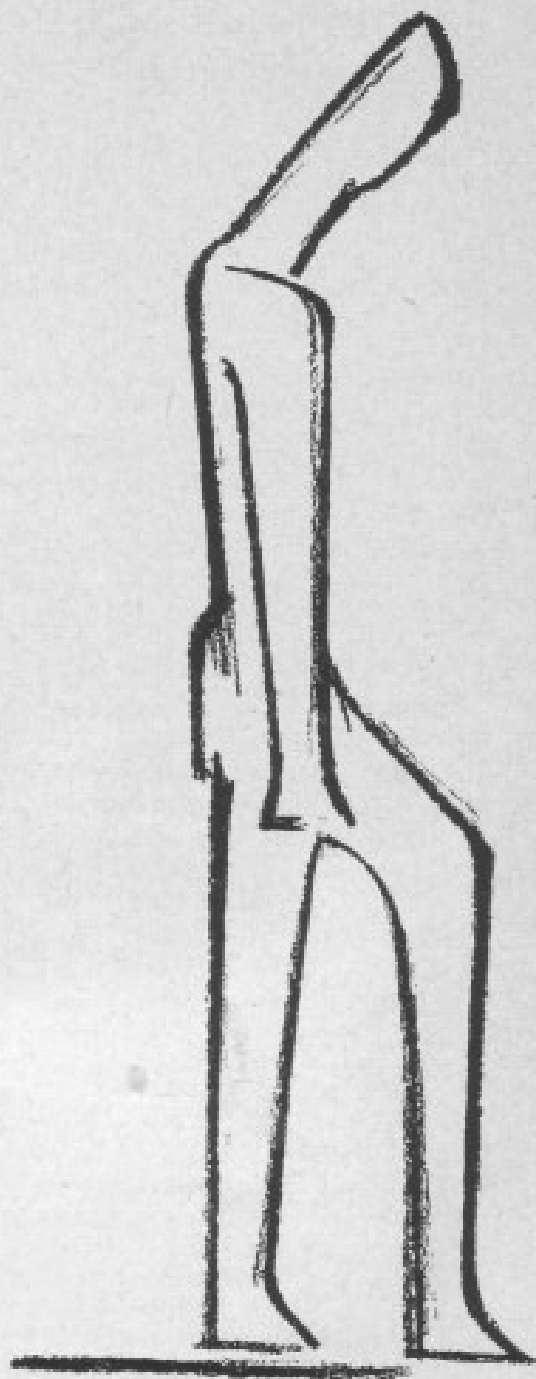
Warum keine Schale und kein Wandbild? Weil die Plastik das Bild des Menschen hütet und weiterträgt in einer Zeit, in der wir auf vielen Bildern vergeblich nach einem menschlichen Antlitz oder einer Gebärde suchen, die wirklich berührt.

Michelangelos Mediceergräber verkörpern in vier menschlichen Figuren allegorisch den machtvoll aufbegehrenden Tag, die schlafbelastete Nacht, den in reifer Müdigkeit verzichtenden Abend und die sich zu schwerem Tagewerk matt und ungelöst aufwälzende Morgenröte. Alle diese Gebärden sind eindeutig und gerichtet: sie weisen nach oben oder nach unten, in die Ferne oder in die greifbare Nähe. Ihr Anblick befeuert oder entspannt. Sie wirken vertraut.

Anders diese Figur. Sie ist weder aufsteigender Morgen noch sinkende Nacht. Sie ist hoher Mittag. Sie versinnbildet den Augenblick, in dem die Kraftströme sich versammeln und innehalten, in dem sich oben und unten einen Atemzug lang in der Schweben halten. Diese scheinbar zögernde, gelassen im Scheitelpunkt verhaltende Gestalt ist kein Aufschrei und keine Absage. So versagt sie uns den leichten Ausweg in den Überschwang oder die Trauer. Ihr rätselhaftes Schweigen zwingt uns vielmehr, in den Niederungen und auch in erdenfernen Höhen wieder zu begreifen und zu beherzigen, daß wir alle von einer Mutter geboren werden und einmal verantwortlich sterben müssen, daß jeder einzelne einmalig, unersetzlich und daher unendlich kostbar ist und daß es auf alle Fragen der Sphinx — wie sie auch immer lauten mögen — immer nur die eine Antwort geben wird: der Mensch.

Diese Plastik ist nicht gesichtslos. Sie ist ganz Gesicht. Rilke, der das Werden der bedeutendsten Plastiken Rodins in unmittelbarer Nähe miterlebte und einführend beschrieb, wurde seltsamerweise von keiner dieser eindeutigen Figuren innerlich getroffen. Erst vor einem archaischen Torso Apollos öffnet sich sein Inneres dem wirklichen Anruf: „... denn da ist keine Stelle, die dich nicht sieht. Du mußt dein Leben ändern.“

Dr. Hans Peter Hoffmann, StR



Entworfen von Bernhard Küppers aus Duisburg-Hamborn, Abitur 1956; dem Landfermann-Gymnasium zum 400-jährigen Jubiläum gestiftet vom Landfermann-Bund und den ehemaligen Schülern der Patenschule Friderizianum - Königsberg.

Unsere Toten

Landfermann-Gymnasium

1914 — 1918

Lehrer:

Fritz Linde, Zeichenlehrer
Arnold Reck, wiss. Hilfslehrer

Schüler:

Abitur 1900 Wilhelm Rantzenhausen
1901 Paul Brewer
Hans Hirsch
Adolf Springorum
1902 Hans Baumbach
1904 Heinrich Schäfer
Ludwig Seifert
1906 Julius Bernsau
Bernhard Wagner
1907 Walter Eicker
Franz Hauer
Paul Neinhaus
1908 Johannes Möller
Joseph Willenborg
1909 Karl Balke
Otto Blanck
Carl Dürre
Karl Hass
Klaus Hass
Heinrich Heesen
Johannes Langenbusch
1910 Johann Zobel
1911 Josef Adam
Heinrich Schlöting
Clemens Schnier
1912 Ferdinand Arning
Kurt Averdunk
Arnold Roth
1913 Erich Esch
Karl Pasch
1914 Kurt Glaubitz
Eduard Hofius
Hubert Schnippenkötter
aus U I Hans Gerards
Emil Gerdes
Adolf Holling
Albert Seeliger
Rudolf Thomas
aus O II Johannes Schellberg
Hans Schoenenberg
Erich Seifert
aus U II Paul Weth

1939 — 1945

Lehrer:

Matthias Brästen
Dr. Emil Issel, durch Bomben
umgekommen
Erwin Nussbaum

Schüler:

Abitur 1914 Ernst Rust
1919 Hubert Frings
Josef Nolte, vermißt
Heinrich Pellinghoff, in russischer
Gefangenschaft verstorben
Hans Quecke,
als Opfer des Nationalsozialismus
1921 Adolf-Ernst Napp
Eugen Petersen
1923 Ernst Cleff
Hans Stiasny, vermißt
1925 Karl Niebocker
1926 Franz Blom
1927 Reinhard Dorf Müller
Hermann Rosin
Paul Scholten
1928 Kurt Stötzel
Günter Stöwe, vermißt
1929 Walter Hellwig
1930 Rüdiger Schulze-Bentrop
Werner Iserloh, vermißt
Werner Wistorf
Hans-Jörg Zimmermann
Wilhelm Heinrich Zohren
1931 Theodor Kannefaß
Hans Monheim, in russischer
Gefangenschaft verstorben
Theo Schultz, an den Kriegsfolgen
verstorben
1932 Walther Dettmar, vermißt
Friedrich Koch
Hans Werner Long
Gerhard Offerhaus, abgegangen
1930 aus U I
Ludwig Offerhaus, abgegangen
1931 aus U I
Gottlieb Rosin
Alex Weyand, abgegangen 1929
aus U II
1933 Werner Brauer
Hans-Julius Kuhlmann
Walter Ludewitz
Gerhard Weymann

- | | | | |
|--------|---|--|--|
| 1934 | Helmut Claus
Albert Engelskamp
Hermann Hunold
Heinz Müller | | |
| 1935 | Theo Blom, abgegangen 1932 aus U II
Theodor Gietmann, vermißt
Kurt Hillen
Hans Janetzky
Alois Lausberg
Günther Specht
Antonius Steiner
Norbert Steiner
Fritz Uibel | | |
| 1936 | Franz Butterwegge
Rolf Doehr
Wilhelm Martin, abgegangen 1932
aus U II
Helmut Metzmacher
Hans Schauptert | | |
| 1937 | Franz Otto Barth, vermißt
Friedhelm Bergmann, abgegangen
1933 aus U II
Eduard Brüggemann
Anton Eckardt
Klaus Wilhelm Esch
Günther von Haxthausen
Reinhard Herwig
Hans-Helmut Kauls
Kurt Philipp
Fritz Schreiner | | |
| 1938 | Heinz Hümbts
Diethard Lasius
Hans Heinrich Meloch
Ulrich Julius Weber | | |
| 1939 | Clemens von Bronk, vermißt
Helmut Heitzer
Heribert Kleinig
Theodor Kohlhage
Heinrich Lohschelder
Herbert Ochler
Wilhelm Pastor, abgegangen 1936
aus U II
Friedhelm Scholz
Johannes Weißler | | |
| 1940 | Helmut Fester
Hermann Geibel, durch Bomben
umgekommen
Wolfgang Gundelach
Wilhelm Gutena
Joseph Haase
August Wilhelm Luhr
Wolfgang Quecke
Wilhelm Radmacher, abgegangen
1938 aus Kl. 6
August Rennebohm | | |
| | | | Reinhard Villinger |
| 1941 | | | Ernst Günther Borgmann
Hermann Caspers
Bruno von Haxthausen
Heinrich Heger
Fritjof Iven
Max Lenssen
Heinz Müller
Walter van de Sand, abgegangen
1939 aus Kl. 6 |
| 1942 | | | Walter Adormann
Hans-Josef Baus
Hans Buzello
Walter Gooßes
Max Heisig
Heinz Ketteler, abgegangen 1939
aus Kl. 6
Hans Mosebach
Hans Pull
Gerhard Ricken
Hans-Josef Schneider
Wolfgang Toepper
Karlheinz Wagener
Julius Weber
Hans-Jürgen Weiß, vermißt |
| 1943 | | | Werner Böhmcken, abgegangen
1941 aus Kl. 6, vermißt
Alois Boppard
Heinz Fobbe
Erich von Haxthausen
Alfons Helmert
Theo Holtkamp
Walter Kortüm
Bruno Meyerkamp
Hans Helmut Neumann
Wilhelm Pricken, vermißt
Winfried Rother
Werner Schmidt, vermißt
Wolf-Dieter Schulte
Hermann Surholt
Ewald Teschner
Johannes Tünshoff, vermißt
Gerhard Weihe, vermißt |
| 1944 | | | Carl-Günther Ambos
Horst Bender, vermißt
Josef Lenz, durch Bomben
umgekommen
Josef Verhülsdonk |
| (1945) | | | Günter Bonmann, vermißt
Günther Platt
Gerhard Steven |
| (1946) | | | Clemens Schmidt
Günther Teske
Carl Werthenbach
Theo Zweers |

1939—1945

Lehrer:

Oberstudienrat Dr. Woldt
 Studienrat Hugo Behnke
 Studienrat Blochwitz
 Studienrat Butterwegge
 Studienrat Hillgruber
 Stud. Ass. Gerhard Edternach
 Stud. Ass. Dietrich Faecke
 Stud. Ref. Heinz Lehmann
 Stud. Ass. Dr. Erich Pohl
 Stud. Ass. Paul Schnabel

Schüler:

Abitur 1939 Karl Heinz Buchholz
 Gotthard Czysgan
 Friedrich Eisenlohr, vermißt
 Ingraban v. Koerber
 Peter Paul Krause
 Hans Heinrich Modricker, vermißt
 Gerhard Neubert
 Hans Georg Stollenz
 Botho Wischnat
 1940 Wolfhart Geyer
 Hans Graefel
 Martin Hülse
 Hans Leidreiter
 Karl Heinz Nehrenhelm
 Gerhard Panzer
 Helmut Schlieve
 Gerhard Spychalla
 Hans Georg Stosberg
 Gerhard Windelband
 1941 Hans Georg Bajohr
 Jürgen Boit
 Joachim Groeber
 Horst Lesch
 Christoph Pensky
 Wolfgang Radtke
 Gerhard Stoermer
 Klaus Tieshen
 Jochen Voigt
 1942 Botho Bladt
 Erwin Bernotat
 Günter Bernotat
 Ulrich Engelke
 Joachim Feige, vermißt
 Andreas Friczewski
 Stefan Grün
 Gottfried Jordan
 Reinhard Kurandt
 Georg Labudde
 Karl Theodor Lange
 Theobald Mühle
 Heinz Müller
 Wolfgang Müller

Helmut Schwennicke, vermißt
 Bernhard Thielo, vermißt
 Peter Jürgen Wegener
 1943 Wolfgang Ellrich
 Hans Martin Grabowski
 Heinz-Joachim Kühling
 1944 Joachim Dietrich
 Carl Heinz Graf zu Eulenburg
 Rupert Fligg
 Dieter Hoffmann
 Martin Kowalewski
 Karl Heinz Weber
 1945 Hans Joachim Blum
 Burkhard Kahl, Kl. 6, vermißt
 Georg Mehlfeld, Kl. 8, vermißt
 Udo Reinhard, Flakhelfer
 Klaus Teichert
 Wolfgang Teichert
 Karl Heinz Tobias
 Martin Tobias

Frühere Schüler

Abitur 1889 Alfred Lehnerdt
 1896 Bernhard Ross
 1899 Hermann Hensel
 1900 Bernhard Rohde
 1902 Johannes Sensfuß
 1904 Paul Peschutter
 1905 Willy Geffroy
 1907 Erich v. Schaewen
 Paul Stengel
 1908 Hermann Gruber
 Walter Scheibert
 1909 Fritz Schiwiek
 1910 Julius Matz
 Walther Stengel
 1911 Reinhold Borbe
 1913 Bruno Neumann
 1914 Siegfried Nitschmann
 Gerhard Orisch
 1915 Friedrich v. Bassewitz
 1916 Fritz Ankeremann
 Rudolf Bistrick
 Günther Rosenstock
 Gerhard Winkler, vermißt
 1917 Erich Gause
 1918 Kurt Allert
 1919 Rudolph Galandi
 Ernst Pocega
 1920 Helmut Flotow, vermißt
 Karl Voigt
 Walter Wallowitz
 1922 Roland Lütfjohann
 Ludwig Preiß, vermißt
 1924 Herbert Hedemann

- | | | | |
|------|-----------------------------|----------------------|-----------------------------|
| 1925 | Karl Wagner | Horst Kaufmann | |
| 1926 | Kurt Flaschke | Gerhard Maletz | |
| | Fritz Remp | Erwin Maachen | |
| | Herbert Steinbach | Günther Matz | |
| 1927 | Hans Heinrich Graemer | Friedrich Moderegger | |
| | Hans Georg Flaschke | Jürgen Nissen | |
| | Karl Heinz Schmeling | | |
| 1928 | Karl Ludwig Krack | 1936 | Max Bahr |
| | Hermann Schnoesberg | | Hubert Bartsch |
| | Rudolf Schütze | | Gustav-Adolf Baumm, vermißt |
| 1929 | Hans Joachim Baumm, vermißt | | Kurt Finck |
| | Helmut Meierfeld | | Hans Joachim Müller |
| | Borwin Rusch | | Hubertus Raabe |
| | Arno Schwartz | | Arved Schulz |
| | Martin Schwerin, vermißt | | Günther Toball |
| 1930 | Manfred Heckmann | | Reinhold Viertel |
| | Gerhard Heller | | Georg-Günter Weise |
| | Konrad Kosuch | | Rudolf Zöphel |
| | Renatus Matz | 1937 | Rudi Faust |
| | Herbert Seck | | Rolf Heinemann |
| | Hans-Helmut Seidenberg | | Klaus Joachim |
| | Günther Siltmann | | Wolfgang Leidelter |
| 1931 | Hermann Bonn | | Gerhard Linck |
| | Karl Heinz Kirstein | | Siegfried Reuter |
| | Alfons Lübeck | | Dietrich Schmadtke |
| 1932 | Alfred Andreas | | Klaus Schmadtke |
| | Hans Dietrich Raabe | | Werner Seipelt |
| | Rudolf Reuter | | Gottfried Wittke |
| | Ernst Schübalski | 1938 | Gerhard Bistrick |
| | Siegfried Schlossecki | | Horst Erdmann |
| | Peter Struwe | | Bruno Heide |
| | Willibald Thimm | | Frank Hillgruber, vermißt |
| 1933 | Dietmar Chechleba | | Hans-Weddo Jordan |
| | Bruno Gorski | | Karl-Heinz Krueger |
| | Hans-Hartwig Heckmann | | Horst Lang |
| | Siegfried Hendewerk | | Dietrich Loopp |
| | Claus Selbstädt | | Joachim Motzkau |
| | Heinz Tetzlaff | | Rainer Münz |
| | Hans-Joachim Wichmann | | Volker Neumann |
| | Horst-Siegfried Willigmann | | Erich Schultze, vermißt |
| 1934 | Günther Block, vermißt | | Klaus Speith |
| | Dietrich Fascke | | Werner Ziegert |
| | Heinrich Knoop | 1939 | Kurt Andreas |
| | Gottfried Krueger | | Siegfried Andreas |
| | Wolfgang Maass | | Willy Bondzio |
| | Heinz Patzke | | Hermann Linck, vermißt |
| | Kurt Podlech | | Herbert Nitsch, vermißt |
| | Horst Scheltat | | Georg Orłowski |
| | Joachim Schmadtke | | Helmut Reinhardt |
| | Siegfried Thimm | | Helmuth Schlicker |
| 1935 | Friedrich Benthien | | Joachim Telschow |
| | Günther Dangschat | | Erhard Unger |
| | Erich Döring | | Geert Ungerer |
| | Wenzel Finck | | Kurt Weichhaus |
| | Heinz Grunwald | | Herbert Wolter |

Der Beitrag zur Geschichte der Schule benutzt die Studien von Wilhelm Köhnen, Heinrich Averdunk und Max Wiesenthal. Die von diesen Autoren eingeschienen Quellen im Stadtarchiv Duisburg, im Evangel. Kirchenarchiv Duisburg und in der Staatsbibliothek Bremen wurden erneut durchgesehen, dazu konnten dank des freundlichen Entgegenkommens der zuständigen Verwaltungen von den genannten Bearbeitern noch nicht herangezogene Bestände des Staatsarchivs Düsseldorf (Kleve-Mark, Universität Duisburg, Rep. Kloster Hamborn) und der Bayerischen Staatsbibliothek München (u. a. Schulordnung von 1561) benutzt werden. Auf einen Einzelnachweis der archivalischen Quellen und der angezogenen Literatur unter dem Text mußte aus verständlichen Gründen verzichtet werden.

Die Namensverzeichnisse der Toten wurden nach den vorhandenen Unterlagen und mit Hilfe persönlicher Informationen zusammengestellt. Ein rechtlicher Anspruch läßt sich aus diesen Verzeichnissen nicht ableiten. Ergänzende Angaben sind erwünscht.

Herausgeber: Staatliches altsprachliches Landfermann-Gymnasium Duisburg

Schriftleitung: Dr. Heinrich Abts

Alle Fotos aus dem Leben der Schule: Heinz Held

Gestaltung: Heiner Graefen

Gesamtherstellung: Carl Lange Verlag Duisburg

nebenstehend:

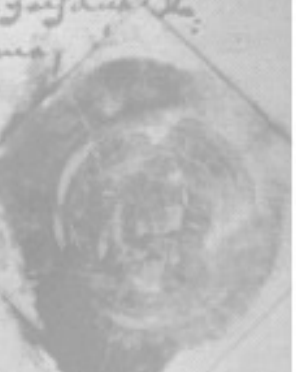
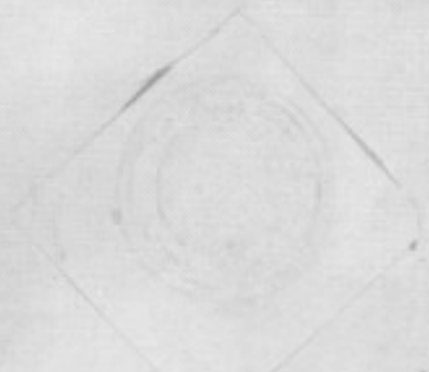
Schlußteil einer Bittschrift der evangelischen Gemeinden in
den jülichischen Städten

In mehreren Bittschriften und durch Abgesandte drängten im Frühjahr 1632 der Magistrat und die reformierten Prediger von Duisburg den neuen Landesherrn, Kurfürst Johann Georg von Brandenburg — seit dem Aussterben des Jülich-Klevischen Hauses (1609) wurde Duisburg von dem Brandenburger verwaltet — die Scola Duisburgensis zum Gymnasium Illustre auszubauen und das von ihm erwogene Seminarium rei publicae in Duisburg zu errichten. Diesen später von Erfolg gekrönten Bemühungen schlossen sich durch eigene, inhaltlich fast gleiche Bittschriften die evangelischen Stände und Gemeinden der Herzogtümer von Jülich und Berg an. Bei den Erbauseinandersetzungen waren beide Fürstentümer Pfalz-Neuburg unterstellt worden und sahen sich einer scharfen Rekatholisierungspolitik ausgesetzt. Die undatierte Bittschrift der im Herzogtum Jülich „eingeseßenen bedrückten und betrangten Religions Verwandten“ — der Schlußteil ist auf der nebenstehenden Seite wiedergegeben — zeigt besonders eindrücklich die Not dieser Gemeinden in den Wirren des großen Krieges, aber auch die geistige Haltung der Bittsteller und ihre Zukunftshoffnung für das Duisburger Gymnasium.

gofen/and das allig pfulden Dinsten. in paupten der ungen
Zibepfulden. Es birlich und goflides /.

L: Gfep. gefel:

Indungigte gofen/and der 8 teile
Dinsten find die 8 teilig. Aufsonder von
Kuangel. In dem Dinsten in gofen/and der
alouge. In dem Dinsten in gofen/and der

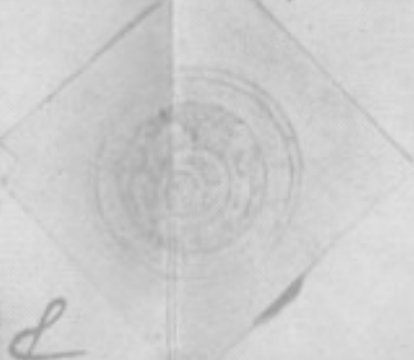


2. Dinsten /.

Dinsten /.

8. Dinsten /.

Wasserdienst /.



Hembsera.

L. Dinsten

