

Bernhard Rietmann

Amtsgymnasium Ibbenbüren 1950-1969

Schule der Demokratie?



Amtsgymnasium ca. 1959

„In den üblichen Diskussionen im Kollegen-, Freundes- oder Familienkreis stelle ich immer wieder fest, dass meine Schule offenbar in vieler Hinsicht, und auch in der hier zur Debatte stehenden, ‚besser‘, moderner, weltoffener und angemessener gewesen sein muss als viele andere in jener Zeit.“¹

„Meines Erachtens zur damaligen Zeit ein Hort des alten Ungeistes!“²

¹ Befragung 32.

² Befragung 10.

Gliederung

1. Einleitung

- 1.1 Fragestellung
- 1.2 Quellen und Vorgehensweise

2. Demokratisierung und politische Bildung an den Schulen

- 2.1. Politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen
- 2.2. Politische Bildung als Unterrichtsfach an Gymnasien in NRW
- 2.3. Entwicklung einer demokratischen Schulkultur

3. Ibbenbüren

4. Kurze Chronik des Amtsgymnasiums 1945-1969

- 4.1. Oberstudiendirektor Heinrich Staudigl

5. Politische Bildung und Demokratieerziehung am Amtsgymnasium

- 5.1. Politik- und Geschichtsunterricht
- 5.2. Schülermitverwaltung
- 5.3. Schülerzeitung „Der Wecker“
- 5.4. Soziale Gerechtigkeit/Chancengleichheit
- 5.5. Autoritätsverhalten Schulleiter/Lehrer

6. Resümee

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit wurde innerhalb des Seminars „Forschendes Lernen - Demokratiegeschichte(n) vor Ort 1900-2000“ des „Studium im Alter“ an der Westfälischen Wilhelms Universität Münster angefertigt. Als Ausgangspunkt und roter Faden für die Seminararbeiten wurde von den Teilnehmer*innen die These aufgestellt, dass Demokratie als ständige Aufgabe und Lernprozess von Bürger*innen und Institutionen begriffen werden muss, um zu gelingen. In den Seminararbeiten sollte dazu anhand historischer und lokaler Beispiele untersucht werden, wie durch Personen und in Institutionen Demokratie gelebt, gelernt und gelehrt worden ist.

Bei meiner Suche nach einem Thema für die Seminararbeit kristallisierte sich bald das ehemalige Amtsgymnasium Ibbenbüren heraus, (das heutige Goethe-Gymnasium, im Folgenden als „Amtsgymnasium“ bezeichnet), an dem ich 1979 Abitur gemacht habe.

Schulen sind für alle Herrschaftsformen, insbesondere aber für die Demokratie, zentrale Institutionen für die politische Bildung von Jugendlichen und tragen daher wesentlich zur Entwicklung und Stabilisierung von Staat und Gesellschaft bei.³ Dabei werden Gymnasien von der Forschung generell als die Schulform angesehen, an der politische Bildung am ehesten stattfindet, insbesondere, aber nicht ausschließlich, in der Oberstufe.⁴ Dieses wurde auch 2019 in einer Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung bestätigt, nach deren Ergebnissen politische Bildung zwar an allen Schulformen ein fester Bestandteil ist, das Angebot an politischer Bildung an Gymnasien aber umfangreicher ist und von den Schüler*innen dort als abwechslungsreicher und partizipativer eingeschätzt wird als an anderen Schulen.⁵

Geht man von dieser grundsätzlichen Bedeutung der Schulen für die Demokratie aus, ist ihnen ein besonderes Gewicht für den Aufbau einer demokratischen Gesellschaftsordnung in der BRD nach dem Ende des 2. Weltkriegs zuzuschreiben. Das lässt die Betrachtung des Nachkriegszeitraumes als besonders interessant in Bezug auf das Oberthema des Seminars erscheinen.

In der Geschichtsschreibung galt die deutsche Schulkultur der 50er- und 60er-Jahre lange Zeit in vermeintlich „typisch deutscher“ Kontinuität stehend als autoritär und undemokratisch, mit hierarchischem Unterrichtsstil und durchsetzt von nationalsozialistisch geprägten Lehrkräften. Neuere Forschungsergebnisse, insbesondere der Historikerin Sonja Levsen, relativie-

³ Detjen, Joachim: Politische Bildung, S. 22, unter: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=757539>. (letzter Zugriff: 25.8.2021)

⁴ Detjen: Politische Bildung, S. 8.

⁵ Achour, Sabine u. Wagner, Susanne: "Wer hat, dem wird gegeben", unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15466.pdf> (letzter Zugriff: 9 Februar 2021).

ren dieses Bild jedoch und zeigen, dass deutsche Schüler*innen im Vergleich zu ihren französischen, aber auch englischen Altersgenossen mehr Mitspracherechte hatten und Schülermitverwaltung und Schülerzeitungen an deutschen Schulen weitaus verbreiteter waren.⁶ Ebenso zeigt sich in diesem Vergleich, dass sich in den westdeutschen Schulen eine Aufweichung der autoritären Strukturen schon Anfang der 60er-Jahre abzeichnete und eine Liberalisierung hier früher einsetzte als in den traditionellen westlichen Demokratien.

Die Untersuchung der schulischen Institutionen der Mitbestimmung am Amtsgymnasium sowie des Autoritätsverhaltens der Schulleitung und der Lehrerschaft bildet daher einen Schwerpunkt dieser Arbeit.

1.1. Fragestellung und Vorgehensweise

Gegenstand dieser Arbeit ist die Frage, ob und wie das Amtsgymnasium Ibbenbüren die ihm vom Staat zugewiesene Aufgabe der politischen Bildung und Demokratieerziehung der Schülerinnen und Schüler in den 50er- und 60er-Jahren als Auftrag begriff und erfüllte. Wie waren das Verständnis und die Gewichtung dieser Aufgaben durch die Schulleitung und die Lehrkräfte, wo lagen Schwerpunkte und Grenzen, wie war das Lehrer-Schüler Verhältnis und wie war die Wahrnehmung der Schülerschaft? War das Amtsgymnasium eine Schule der Demokratie?

Die Fragestellung soll auch aus der Perspektive der Schüler*innen beantwortet werden. Wurde das Amtsgymnasium insgesamt - wie in den oben aufgeführten, stark kontrastierenden Schülerzitate beschrieben - eher als „*weltoffen, moderner*“ und demokratisch empfunden, oder als ein „*Hort des alten Ungeistes*“?

Der betrachtete Zeitraum erstreckt sich von dem Ausbau der damaligen Rektoratsschule zum Gymnasium im Jahr 1950 bis zu den „68er“-Jahren, ein Zeitabschnitt dynamischer politischer und gesellschaftlicher Entwicklung, in dem auch der Demokratisierungsprozess in den Schulen vorangetrieben wurde. Dieser Zeitraum deckt sich in etwa mit der Dienstzeit des ersten Leiters und Gestalters des Gymnasiums, Oberstudiendirektor Heinrich Staudigl (1950-1969), sowie mit dem Erscheinungszeitraum des „*Wecker*“ (1953-1969), der mehrfach ausgezeichneten Schülerzeitschrift des Amtsgymnasiums, in der die Schülerschaft ein vielbeachtetes Sprachrohr fand.

Bei der Erfassung und Beurteilung der politischen Bildung und Demokratieerziehung an der Schule ergeben sich eine Reihe von Schwierigkeiten. Zunächst haben sich die Definition von politischer Bildung und die Erwartungen an sie in der Schule ebenso wie das Demokratieverständnis im Lauf der Jahre geändert und weiterentwickelt. Weiterhin besteht die Schwierigkeit der Bewertung: Wie misst man den Umfang und Erfolg politischer Bildung und demokratischer Erziehung an einer Schule? Die Qualität lässt sich nicht an Notendurchschnitten oder

⁶ Vgl. hierzu: Levsen, Sonja: *Autorität und Demokratie*, Göttingen 2019.

Anzahl der erfolgreichen Abiturient*innen ablesen. Im Unterschied zu anderen Fächern findet politische Bildung nicht nur in einem Unterrichtsfach statt, sondern ebenfalls als allgemeines Unterrichtskonzept und in außer-unterrichtlichen Veranstaltungen von und mit Lehrer*innen und Schüler*innen sowie innerhalb der Schülerschaft.⁷

Diese beiden Bereiche, zum einen das "Politik-Lernen", bei dem hauptsächlich im politischen Fachunterricht vermittelte Kenntnisse im Mittelpunkt stehen, zum anderen das "Demokratie-Lernen", bei dem demokratisches Verhalten und Handeln gelernt und angewendet und „Demokratiekompetenz“ entwickelt werden soll, bilden die Hauptkomponenten der politischen Bildung in der Schule. Mit ihrem Fokus auf das „Demokratie-Lernen“ greift die vorliegende Arbeit einen in der Geschichtswissenschaft neueren Forschungsansatz auf, der jüngst von der Historikerin Sonja Levsen weiterentwickelt und vorgestellt wurde. Sie kommt unter Heranziehung historischer Vergleiche zu einer neuen Einschätzung des Zusammenhangs von Erziehung, Autorität und Demokratie-Entwicklung in der Bundesrepublik der Nachkriegszeit.

Für die Beurteilung des politischen Fachunterrichtes können für diese Arbeit wie bei anderen Fächern Lehrpläne, Stundentafeln und die verbindlichen Richtlinien und Erlasse zugrunde gelegt werden. Die gesetzlichen Vorgaben unter der Formulierung „*politischer Bildung als Unterrichtsprinzip*“, bei der alle Fächer zur politischen Bildung beitragen sollten, waren wohl mit Absicht allgemein gehalten worden. Die Art und Weise, wie die Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben erfolgte, könnte Rückschlüsse auf die Position der Schule zur Vermittlung von politischer Bildung ermöglichen.

Weiter forderte das Schulordnungsgesetz aber auch, dass neben dem Unterricht das „*Gemeinschaftsleben*“ an der Schule zur politischen Bildung der Schüler*innen beitragen und zur „*Anteilnahme am öffentlichen Leben vorbereiten*“ soll,⁸ eine Formulierung, die ebenfalls keine genaue Definition enthält und die sich den formalen schulischen Bewertungskriterien weitgehend entzieht, aber in vielen Reden immer wieder gern aufgegriffen wird. Eine Möglichkeit, diesen Bereich zu untersuchen, ist der Blick auf die Partizipation der Schüler*innen an der Schulorganisation, das Schüler-Lehrer Verhältnis und die Auswertung weitgehend freiwilliger und selbstorganisierter Aktivitäten der Schüler*innen, durch die demokratischen Prozesse gelernt und umgesetzt werden sollen.

Um diese Bereiche des Demokratie-Lernens zu erfassen, werden folgende Kriterien, die als relevant für die Fragestellung gelten können und für die Quellenmaterial zur Verfügung steht, zugrunde gelegt und untersucht:

⁷ Händle, Christa: Lasten der Vergangenheit? Politische Bildung in deutschen Schulen, unter: <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/268/265> (letzter Zugriff: 11 März 2020).

⁸ Innenministerium NRW: Erstes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen (Schulordnungsgesetz - SchOG), unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_show_historie?p_id=2431. (letzter Zugriff: 25.8.2021)

1. Politik- und Geschichtsunterricht
2. Schülermitverwaltung (SMV)
3. Schülerzeitung „Der Wecker“
4. Soziale Gerechtigkeit/Chancengleichheit
5. Autoritätsverhalten der Schulleitung und Lehrkräfte

Unter dem ersten Punkt sollen der Fachunterricht, d.h. insbesondere die Wissensvermittlung über Funktionen und Prozesse in der Demokratie, aber auch über damit eng zusammenhängende Aspekte der deutschen Geschichte wie Nationalsozialismus, Antisemitismus und den 2. Weltkrieg betrachtet werden. Unter Punkt zwei und drei sollen die nach dem Krieg initiierten „Trainingsfelder“ für das Erlernen selbstverantwortlichen und demokratischen Verhaltens, Schülermitverwaltung und Schülerzeitung, untersucht werden. Zugang zu Bildung unabhängig von sozialer Herkunft, finanziellen Verhältnissen und Geschlecht ist ein weiteres zentrales Charakteristikum demokratischer Gesellschaften. Die Initiativen des Amtsgymnasiums für mehr Bildungsgerechtigkeit werden daher unter Punkt vier analysiert. Eine spezifisch deutsche, durch das Schulsystem geförderte Autoritätshörigkeit wurde zunächst von den Siegermächten, dann aber auch von deutschen Sozialwissenschaftlern als eine Barriere für die Einführung der Demokratie angesehen, Punkt fünf beschäftigt sich mit dem Autoritätsverhalten der Schulleitung und des Kollegiums. Soweit es die Quellenlage erlaubt, werden diese Kriterien sowohl aus Schüler- als auch aus Lehrerperspektive betrachtet.

Neben diesen fünf Kriterien wurden zunächst weitere Themen für die Untersuchung in Betracht gezogen. Die am Amtsgymnasium praktizierte Koedukation war modern und kann als Indiz für Demokratisierung gelten, sie steht für Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit und hat vielen Mädchen in den 50er- und 60er-Jahren im Kreis Tecklenburg die Möglichkeit geboten, das Abitur zu machen. Letztlich war die Quellenlage für ein eigenes Kapitel aber nicht ausreichend, auf die Koedukation wird in Kapitel vier eingegangen.

Das gleiche Quellenproblem gilt für den regen Schüler- und Lehreraustausch und vielfache Kontakte zu ausländischen, insbesondere US-amerikanischen und englischen, aber auch französischen und holländischen Schulen, die das Amtsgymnasium seit Beginn der 50er-Jahre pflegte. Eine Untersuchung zu dem Einfluss dieses kulturellen Austausches auf das Kollegium und die Schülerschaft vor dem Hintergrund der „Westernisierung“ Deutschlands in dem hier behandelten Zeitraum hätte sich ebenfalls angeboten, wurde aber letztendlich aufgrund mangelnder Quellen ebenfalls verworfen. Einzelne Aspekte des Austausches sind in den anderen Kapiteln integriert.

1.2 Quellen

1.2.1 Unterlagen der Schule

Die Schulleitung des Goethe-Gymnasiums gestattete freundlicherweise die Einsicht in die im Gymnasium lagernden Akten. Es gibt am Goethe-Gymnasium keine systematische Archivierung der Akten aus dem hier betrachteten Zeitraum, die Akten sind auch nicht mehr vollständig vorhanden.

Es liegen fünf Protokollbücher der Allgemeinen- und Klassenkonferenzen vom 16. Mai 1946 bis zum 9. März 1967 und vom 24. Oktober 1969 bis zum 3. Oktober 1973 vor, ein Protokollbuch Fachsitzungen vom 26. November 1953 bis zum 17. Mai 1966, dieses z.T. als Loseblattsammlung, sodass nicht festzustellen ist, ob die Unterlagen komplett sind, sowie das Protokollbuch der Schulpflegschaft vom 21. Januar 1953 bis zum 29. August 1994. Die Protokolle sind überwiegend handschriftlich verfasst und nicht vollständig leserlich. Weiterhin liegen die für das Schulkollegium (heute Teil der Bezirksregierung) verfassten Jahresberichte der Schulleitung aus den Jahren 1949 bis 1972 vor sowie drei Einzelordner mit Verwaltungsunterlagen und Pressemappen.

Die ab etwa Mitte des 19. Jahrhunderts bis 1991 geführte Schulchronik befindet sich im Original im Stadtmuseum Ibbenbüren, eine maschinenschriftliche Abschrift bis zum Jahr 1953 kann auf der Internetseite des Goethe-Gymnasiums abgerufen werden. Als Anhang der Schulchronik existieren drei Pressemappen ab dem Jahr 1950. Die Herkunft der Zeitungsartikel ist manchmal handschriftlich vermerkt, häufig aber nicht eindeutig nachzuvollziehen. Die der Ibbenbüren Volkszeitung (IVZ) entnommenen Artikel in den Pressemappen konnten mit Hilfe des Online-Zugriffs auf das IVZ-Archiv verifiziert werden, die anderen abgehefteten Zeitungsartikel dürften überwiegend aus dem „Tecklenburger Kreisblatt“ oder seinem Nachfolger ab 1961, „Der Tecklenburger“ stammen.

Bei den Quellen der Schule bleibt anzumerken, dass neben den offiziellen Unterlagen, wie Protokollbüchern und Jahresberichten, sehr wenige Originaldokumente wie etwa Abiturreden, Vorträge oder Stellungnahmen vorliegen, die Hauptquellen bilden daher Presseberichte. Die Interpretation von Diskussionen, Entscheidungen sowie öffentlichen Stellungnahmen des Schulleiters und des Lehrerkollegiums und die Erstellung eines Gesamtbildes daraus kann aufgrund der häufig knappen und unvollständig vorhandenen Informationen daher nur bedingt gelingen.

Im Verlauf der Arbeit zeichnete sich immer stärker die herausragende Bedeutung des Schulleiters OSTD Staudigl für den Aufbau und die Gestaltung des Amtsgymnasiums ab, daher

schien es angemessen, in einem speziellen Kapitel seinen Werdegang und seine Persönlichkeit näher zu beschreiben. Die Kurzbiografie wurde im Wesentlichen auf Basis seiner beiden Personalakten bei der Stadt Ibbenbüren und beim Schulkollegium Münster erstellt.⁹

Um die Fragestellung aus der Perspektive der Schülerschaft zu bearbeiten, wurde die Schülerzeitung „Der Wecker“ als eine der Hauptquellen dieser Arbeit herangezogen. Neben der Betrachtung der Schülerzeitschrift als Mittel zur demokratischen Erziehung an Schulen im Allgemeinen, finden sich im „Wecker“ Äußerungen und Stellungnahmen von Schüler*innen und auch der Lehrerschaft zu allen der hier behandelten Themen, die einen guten Einblick in das Selbstverständnis der Schülerschaft und ihre Wahrnehmung der damaligen schulischen und gesellschaftlichen Verhältnisse erlauben. Die Ausgaben des „Weckers“ von 1953 bis 1969 liegen komplett im Stadtmuseum Ibbenbüren vor, die Jahrgänge 1953 bis 1962 sind ebenfalls auf der Homepage des Goethe-Gymnasiums einsehbar.

Zur Schülermitverwaltung (SMV) standen keine SMV eigenen Unterlagen zur Verfügung, daher wurde hauptsächlich auf Artikel aus dem „Wecker“ zurückgegriffen.

1.2.2 Befragungen

Zur Ergänzung der Schülerperspektive wurden ehemalige Schüler*innen der Abiturjahrgänge 1951 bis 1970 (im Folgenden als „Ehemalige“ bezeichnet) befragt. Dazu wurde ein Fragebogen ([Anlage 1](#)) erstellt und mit der freundlichen Unterstützung des Leiters der Alumni-Gruppe des Goethe-Gymnasiums, Josef Bröker, an die registrierten Abiturient*innen der Jahre 1951 bis 1970 verschickt. Nach Mitteilung von Josef Bröker sind eine große Zahl der E-Mail-Adressen allerdings nicht mehr aktiv, so dass nicht genau ermittelt werden konnte, wie viele Personen tatsächlich erreicht wurden, nach einer Schätzung haben etwa 500 Ehemalige den Fragebogen erhalten.

Es gab 48 Rücksendungen, von denen 46 informativ waren. Daneben wurden drei Befragungen als Gespräch geführt, insgesamt wurden so die Interviews von 49 Ehemaligen ausgewertet. Nach den Jahresberichten des Gymnasiums gab es 1184 Abiturient*innen im Zeitraum von 1951 bis 1970, sodass die Umfrage von 4,2 Prozent der Abiturient*innen beantwortet wurde, bei den Abiturjahrgängen 1951 bis 1960, also von den 80 bis 90jährigen, sogar von 5,8 Prozent, von 265 Abiturient*innen antworteten 15. Die Zahl der Antworten pro Abiturjahr ist der [Anlage 2](#) zu entnehmen, für die Jahrgänge 1952 und 1953 gab es keine Rückmeldungen, für die anderen Jahre mindestens eine, maximal sieben Antworten pro Jahr.

⁹ Landesarchiv NRW, Abteilung Westfalen R001, Personalakten Nr. 39/71, Personalakte Staudigl Schulkollegium Münster; Stadtarchiv Ibbenbüren, 4052 Lehrerp.-Akten Sp-Stau Z29a, Personalakte Staudigl.

Für eine quantitative Auswertung ist die Zahl der Interviews natürlich zu gering. Weiterhin bilden die in den Mailinglisten der Alumni-Gruppe erfassten Schüler*innen nicht unbedingt einen repräsentativen Querschnitt der damaligen Schülerschaft ab. Es ist zu vermuten, dass ehemalige Schüler*innen, die an Aktivitäten wie Klassentreffen teilnehmen oder sich weiterhin für die Schule engagieren, der Schulzeit eher positiver gegenüberstehen. Das Gleiche trifft auf Schüler*innen zu, die sich in dieser Hinsicht in der Schulzeit aktiv betätigten, so sind unter den Teilnehmer*innen mindestens neun Ehemalige, die in der SMV und/oder Schülerzeitung tätig waren. Nicht alle Teilnehmer*innen hielten sich bei den Antworten an den vorgegebenen Fragebogen, sondern antworteten in einem freien Text. Die Antworten wurden vom Verfasser dann nachträglich den einzelnen Fragen zugeordnet.

Um überhaupt Antworten zusammenzufassen und Trends über die Abiturjahrgänge hinweg beschreiben zu können, wurde zum einen die Relevanz der abgefragten Punkte anhand der Antwortquote bewertet. Diese variierte stark, so beantworteten nur 30 Prozent der Teilnehmer die Frage zur SMV, während fast 92 Prozent die Frage nach dem Einfluss des Schulleiters und der Lehrkräfte beantworteten.

Zum anderen wurden die Antworten als im Sinne der Frage negativ, neutral oder positiv eingestuft. Diese nachträgliche Einstufung der Antworten durch den Verfasser ist zu einem gewissen Maß subjektiv, da häufig die Fragen nicht direkt beantwortet wurden, sondern aus dem Zusammenhang bewertet wurden. Die Tabelle mit den Einstufungen ist in Anlage 3 aufgeführt. Daneben wurden Auszüge ausgewählter Zitate stellvertretend in den Text aufgenommen. Den Zitaten sind der Abiturjahrgang sowie das Geschlecht angefügt, z.B. (A. 1965, m).

Nicht alle befragten Ehemaligen hatten einer personalisierten Veröffentlichung zugestimmt, daher wurden alle Interviews anonymisiert. Die Zitate wurden unverändert übernommen.

2. Demokratisierung und politische Bildung an den Schulen

2.1. Politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs war es das erklärte Ziel insbesondere der westlichen Alliierten unter Führung der USA, neben einer Entnazifizierung und Entmilitarisierung durch eine Politik der Umerziehung (re-education), eine rasche und umfassende Demokratisierung Deutschlands in allen gesellschaftlichen Bereichen und auf allen Ebenen zu erreichen. Diese Maßnahmen umfassten in erster Linie die Einführung demokratischer Strukturen und Prozesse, die Gründung politischer Parteien und die Neuordnung von föderalen und lokalen Ver-

waltungsstrukturen, aber enthielten als weiteren zentralen Punkt auch die Reform des deutschen Bildungswesens.¹⁰ Bereits im Potsdamer Abkommen vom 2. August 1945 wurde der Punkt Erziehung explizit erwähnt:

„Das Erziehungswesen in Deutschland muss so überwacht werden, dass die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Idee möglich gemacht wird.“

Aus Sicht der Alliierten nach Einschätzung der bisherigen Forschung eine nachvollziehbare Entscheidung: Ein Erziehungssystem, das völlig in den Dienst der totalitären Ideologie der Nationalsozialisten gestellt worden war und eine Jugend herangebildet hatte, die bereit war, Eroberungskriege zu führen, musste tiefgreifend verändert werden, um zu verhindern, dass Deutschland in Zukunft wieder als Aggressor auftrat.¹¹ In den ersten Jahren vertraten die vier alliierten Siegermächte eine weitgehend gemeinsame Position zur künftigen Bildungspolitik in Deutschland, was sich in der Direktive 54 der Alliierten Kontrollbehörde vom 25. Juni 1947 mit zehn Grundsätzen zur Demokratisierung des deutschen Bildungswesens widerspiegelt. Die zentralen Punkte zielten auf die Abschaffung des traditionellen dreigliedrigen Bildungssystems mit Trennung in einfache und höhere Bildung und Erziehung zur staatsbürgerlichen Verantwortung und demokratischer Lebensweise.¹² Trotz dieser gemeinsamen Grundsätze entwickelte sich die Bildungspolitik in den Besatzungszonen unterschiedlich, da die Umsetzung nicht durch den Alliierten Kontrollrat, sondern durch die jeweiligen Militärgouverneure kontrolliert wurde. Im Gegensatz zu den Amerikanern, die das Schulwesen grundlegend ändern wollten und stärker auf administrative Eingriffe setzten, war die Schulpolitik der Briten pragmatisch und zurückhaltend und überließ den deutschen Behörden weitgehend die Entscheidungsfreiheit in bildungspolitischen Angelegenheiten.¹³ Die Briten waren der Überzeugung, dass man eine demokratische Gesinnung und Erziehung nicht durch eine Militärverwaltung aufoktroieren könne und setzten auf die Anregung und Förderung deutscher Initiativen zur Umstrukturierung des Bildungssystems. Ausnahmen waren die Entnazifizierung der Lehrkräfte und die Kontrolle der Schulbücher, dort griffen die britischen Militärbehörden zumindest in der ersten Nachkriegszeit direkt ein.¹⁴

Ab Ende 1946 veränderten sich die besatzungspolitischen Rahmenbedingungen durch den sich abzeichnenden Ost-West-Konflikt, aber auch durch die Entwicklung der schulpolitischen Debatten auf deutscher Seite.¹⁵ Mit der Verordnung Nr. 57 der britischen Militärregierung vom Dezember 1946 ging das Bildungswesen größtenteils in die Verantwortung der Bundesländer über und die Kulturhoheit der Länder war weitgehend wiederhergestellt.¹⁶

¹⁰ Halbritter, Maria: Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945 bis 1949, Weinheim & Basel 1979, S. 7.

¹¹ Detjen: Politische Bildung, S. 99.

¹² Detjen: Politische Bildung, S. 100.

¹³ Sander, Wolfgang: Politik in der Schule, Marburg 2013³, S. 88.

¹⁴ Detjen: Politische Bildung.

¹⁵ Halbritter: Schulreformpolitik in der britischen Zone, S. 49.

¹⁶ Halbritter: Schulreformpolitik in der britischen Zone, S. 40–42.

Aus der Sicht vieler Historiker*innen galten die Bemühungen der Alliierten, das deutsche Erziehungssystem zu reformieren und dadurch eine Demokratisierung zu erreichen, als gescheitert – zumindest was die Modifizierung des vertikal strukturierten Schulsystems und des zugrundeliegenden strikten Ausleseprinzips betraf. So argumentiert Maria Halbritter in ihrem 1979 veröffentlichten Buch zur Schulreformpolitik in der britischen Zone, dass die britische Schulpolitik gemessen an den ursprünglichen Zielen wenig erfolgreich war. Die von den Briten eher zögerlich vorangetriebene Strategie der re-education konnte sich gegen kulturelle Traditionen und gesellschaftliche Widerstände letztendlich nicht durchsetzen. Das Ziel einer demokratischen Reform des deutschen Schulsystems und einer Abkehr von autoritären Denkmustern sei nicht erreicht worden. Stattdessen basiere das deutsche Bildungssystem auf personeller Kontinuität in den Schulbehörden und knüpfe an die stark christlichen und humanistisch geprägten Weimarer Traditionen im Bildungswesen an.¹⁷

In jüngeren Untersuchungen der längerfristigen Auswirkungen der alliierten Strategie der re-education auf die schulische Erziehung kommen Historiker*innen jedoch vermehrt zu einer anderen, differenzierteren Bewertung. So kann zum einen die Einführung von politischer Bildung als Unterrichtsfach oder zumindest als Unterrichtsprinzip in allen Ländern der westlichen Besatzungszonen bis Ende der 40er-Jahre als ein Erfolg der alliierten Bildungspolitik angesehen werden.¹⁸ Zum anderen wurde der bis in die jüngste Zeit unterschätzte Einfluss der Alliierten auf das „Demokratie-Lernen“ durch die Initiierung und Förderung von Schülermitbestimmung, Schülerzeitung und Schüleraustausch und eine dadurch bedingte Aufweichung autoritärer und hierarchischer Strukturen aufgezeigt.¹⁹ Auf diese Punkte wird speziell in Kapitel 2.3. eingegangen.

In ihrem Beschluss "Grundsätze zur politischen Bildung" legte die Kultusministerkonferenz (KMK) am 15. Juni 1950 politische Bildung als Unterrichtsprinzip fest, nach dem alle Fächer, mit dem Schwerpunkt auf dem Fach Geschichte, zur politischen Bildung beizutragen hätten, die Einrichtung eines speziellen Faches für die politische Bildung wurde nur "empfohlen".²⁰ Diese recht allgemeinen Vorgaben ließen den Bundesländern große Freiheiten bei der Umsetzung des Beschlusses und führten dazu, dass der Fachbereich "Politische Bildung" in den Bundesländern in den folgenden Jahrzehnten unter verschiedenen Bezeichnungen mit unterschiedlichen Lehrplänen und Schwerpunkten unterrichtet wurde, die die kontroversen Diskussionen und Standpunkte widerspiegeln.²¹

Die Tradition der in der Weimarer Republik unterrichteten „Staatsbürgerkunde“ war umstritten, da sie den Begriff der politischen Bildung zu sehr auf Wissensvermittlung über das herrschende politische System und auf Erziehung zum folgsamen Staatsbürger einschränkte. Das Land Hessen lehnte daher z.B. den Begriff Staatsbürgerkunde für den politischen Unterricht

¹⁷ Halbritter: Schulreformpolitik in der britischen Zone, S. 235–236.

¹⁸ Detjen: Politische Bildung, S. 109.

¹⁹ Levsen: Autorität und Demokratie.

²⁰ Sander: Politik in der Schule, S. 114.

²¹ Sander: Politik in der Schule, S. 114–115.

in seinen Richtlinien für den politischen Unterricht ausdrücklich ab, um nicht „neuen Wein in alte Schläuche“ zu füllen,²² während die Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen bis heute an diesem Begriff festhält. Verbreitet waren für den Bereich der politischen Bildung an den Schulen neben anderen Bezeichnungen die Begriffe „Gemeinschaftskunde“ und „Sozialkunde“, denen ein überwiegend unpolitischer Gemeinschaftsbegriff zugrunde lag. Das führte dazu, dass im Grunde Sozialerziehung und nicht politische Erziehung geleistet wurde. Diese Rahmenbedingungen in Kombination mit dem von der Pädagogik Anfang der 50er-Jahre propagierten Prinzip der „Partnerschaftspädagogik“ kamen der weitverbreiteten Haltung in der Gesellschaft und speziell vielen Lehrer*innen mit dem vorherrschenden Bedürfnis nach Konfliktvermeidung in den Nachkriegs- und Aufbaujahren entgegen.²³ Auch gab es bei Eltern, in der Lehrerschaft und in anderen gesellschaftlichen Gruppen starke Vorbehalte gegen die Politisierung der Schule aufgrund der Erfahrung einer totalen Vereinnahmung des Erziehungssystems durch den Nationalsozialismus, der Unsicherheit gegenüber einem von vielen als vorläufiges Provisorium angesehenen Staates und der Angst vieler Lehrkräfte vor der Konfrontation mit ihrer eigenen Vergangenheit. Das führte dazu, dass politischer Unterricht bis in die 60er-Jahre entweder als *„soziales Lernen oder formale Institutionenkunde“* stattfand.²⁴

Ab Mitte der 50er-Jahre setzte sich die Erkenntnis durch, dass verbindliche und stärker vereinheitlichte Konzepte für die Bildungspolitik insgesamt und damit auch für die politische Bildung in der BRD benötigt wurden. In den Bundesländern gab es Bestrebungen, den Zugang zu höheren Schulen für alle Bevölkerungsschichten zu erleichtern und das Auslesesystem abzuschwächen, etwa durch Abschaffung von Schulgeld und Ersatz der Aufnahmeprüfungen durch Empfehlungen.²⁵ Diskutiert wurde weiterhin die zu große Stofffülle, die zum Auswendiglernen und zur reinen Wissensanreicherung führe, auf Kosten der Gründlichkeit gehe und es den Schüler*innen nicht gestatte, den Stoff wirklich zu durchdringen.

Das traf auch auf die Politische Bildung zu, bereits 1955 hatte der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen festgestellt, dass die Politische Bildung durch die Überfülle des Stoffes bedroht sei, dahinter stehe die Vorstellung, *„daß man, um ein guter Bürger zu werden, über alles Bescheid wissen müsse“*. Wichtiger seien aber *„geistige Erfahrungen, die zur Kenntnis und Einsicht führen“*. Diese Überlegungen führten dann zur sogenannten „didaktischen Wende“, die die Vermittlung „politischer Grundeinsichten“ und nicht das Wissen über die Funktion von Staat und Gesellschaft in den Mittelpunkt des politischen Unterrichtes stellte.²⁶

Zu Beginn der 60er-Jahre gewann die bildungspolitische Diskussion an Dynamik. Nach der Aufbauphase in den 50er-Jahren begann in der BRD ein Jahrzehnt des gesellschaftlichen Wandels, das auch durch die weltpolitische Lage mit dem „Wettkampf der Systeme“ in der Zeit

²² Kuhn, Hans-Werner u.a.: Politische Bildung in Deutschland, Opladen 1993², S. 143–144.

²³ Kuhn u.a.: Politische Bildung in Deutschland, S. 144–145.

²⁴ Händle: Lasten der Vergangenheit, S. 3.

²⁵ Kuhn u.a.: Politische Bildung in Deutschland, S. 175.

²⁶ Kuhn u.a.: Politische Bildung in Deutschland, S. 175–176.

des Kalten Krieges geprägt wurde.²⁷ Der Start des Sputnik-Satelliten durch die Sowjetunion im Jahr 1957 überraschte den Westen mit der Demonstration des wissenschaftlichen und technischen Potentials des Ostblocks und führte zu einer bildungspolitischen Offensive in den USA. Ebenfalls traten nun Befürchtungen in der BRD auf, auf wissenschaftlichem und industriellem Gebiet ins Hintertreffen zu geraten. Auch vor diesem Hintergrund wurde (Aus-)Bildung immer mehr als überlebensnotwendige Ressource in einem ansonsten rohstoffarmen Land wahrgenommen. In die breite Öffentlichkeit gelangten diese bildungsökonomischen Thesen über „Wachstum durch Bildung“ insbesondere durch Georg Pichts viel beachteten Publikationen zur „Deutschen Bildungskatastrophe“ von 1964, in der er auf die elementare Bedeutung von qualifiziertem Nachwuchs für den weiteren wirtschaftlichen Aufschwung hinwies. Ebenso einflussreich und öffentlichkeitswirksam war Ralf Dahrendorfs Veröffentlichung „Bildung ist Bürgerrecht“ ein Jahr später, in der er Bildung, anders als Picht, nicht in erster Linie unter ökonomischen Gesichtspunkten betrachtete, sondern gleichberechtigten Zugang zur Bildung als eine Grundvoraussetzung für eine funktionierende Demokratie forderte. Verstärkt durch diese Diskussionen erhielten die bestehenden Reformbestrebungen in der Bildungspolitik öffentliche Aufmerksamkeit und neuen Schwung, unterstützt durch eine sich abzeichnende Verschiebung auf der politischen Bühne von der CDU hin zur SPD, die mit dem verwandten Slogan „Aufstieg durch Bildung“ antrat.²⁸ Diese Entwicklungen, so das Ergebnis der bisherigen bildungshistorischen Forschungen, trugen wesentlich zu einem Demokratisierungsschub und zu einem Aufbrechen traditioneller Strukturen im Bildungssystem bei; die Unzufriedenheit mit der Situation in den Schulen und vor allem den Universitäten waren eine wichtige Ursache für die Studentenunruhen und die Etablierung einer außerparlamentarischen Opposition am Ende des Jahrzehnts. Gleichzeitig sahen auch immer größere Teile der Bevölkerung Bildung als wichtig und als Chance für einen sozialen Aufstieg an. Es kam zu einem starken Anstieg der Schülerzahl an höheren Schulen: so verdoppelte sich fast der prozentuale Anteil der Schüler*innen mit Hochschulreife in der BRD zwischen 1960 und 1970 von 6 auf 11%.²⁹

Im Rahmen dieses gesellschaftlichen und politischen Aufbruches änderte sich auch die Sicht der Kultusbehörden und Pädagog*innen auf die politische Bildung. Entfacht wurde die Diskussion durch antisemitische Hakenkreuzschmierereien auf einem Jüdischen Friedhof in Köln und anderen Orten um den Jahreswechsel 1959/60. Als Antwort darauf verfasste die Kultusministerkonferenz einen Beschluss über die „Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichts- und gemeinschaftskundlichen Unterricht in den Schulen“, in der eine Überprüfung der Kenntnisse von rechtsstaatlichen Ordnungen in Lehramtsprüfungen und Verbesserungen in der Weiterbildung der Lehrkräfte beschlossen wurden.³⁰ Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen gab im Januar 1960 eine Erklärung zu den antisemitischen Vorfällen ab, in der er auf Versäumnisse der Politik bei der Durchführung der politischen Bildung hinwies. Diese bleibe überwiegend in der Staatsbürgerkunde oder Sozialkunde stecken

²⁷ Gagel, Walter: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945 - 1989, Opladen 1995², S. 126.

²⁸ Kuhn u.a.: Politische Bildung in Deutschland, S. 220–221.

²⁹ Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands 2014, S. 337.

³⁰ Kuhn u.a.: Politische Bildung in Deutschland, 230 ff.

und nehme nicht ihre wichtigste Aufgabe, die Aufarbeitung der jüngeren deutschen Vergangenheit, wahr. Lehrkräfte sparten die Behandlung des Nationalsozialismus aus, „aus Bequemlichkeit, aus Mangel an Mut oder Einsicht, aus heimlicher Sympathie“. Die antisemitischen Vorfälle könnten nicht isoliert betrachtet werden, sondern müssten zusammen mit anderen Symptomen als Anzeichen einer neuen antidemokratischen Stimmung gesehen werden. Der jungen Generation sei zu zeigen „dass der ständige Kampf gegen den Missbrauch der Demokratie zu ihrem Wesen gehört.“³¹

Es entwickelte sich ein gesellschaftlicher Konsens über die Notwendigkeit einer grundlegenden Reform der politischen Bildung, deren Ziel nicht mehr die Erziehung zum obrigkeitshörigen Staatsbürger, sondern zum mündigen, mitgestaltenden Bürger sein sollte. Demokratie sollte nicht länger nur als politisches System, sondern als Gesellschaftsordnung verstanden werden, die nicht nur auf staatlicher Ebene abläuft, sondern alle Bürger*innen im täglichen Leben betrifft und einbezieht. Dazu gehörte, dass den Schüler*innen vermittelt werden sollte, dass auch Interessenskonflikte und politische Auseinandersetzungen zur Normalität einer Demokratie gehören und keinesfalls als Schwäche des politischen Systems gesehen werden müssten. Als wesentliche Aufgabe des politischen Unterrichtes wurde daher gefordert, dass die Schüler*innen durch die Behandlung und kritische, kontroverse Diskussion aktueller politischer Ereignisse demokratisches Verhalten erlernen und praktizieren sollten, anstatt sich enzyklopädisches Wissen anzueignen.³² Dieser Konsens, der trotz der dynamischen Entwicklungen in den 60er-Jahren von den gesellschaftlichen Gruppen nicht wirklich in Frage gestellt wurde, wurde erst gegen Ende der 60er Jahre mit den Studentenunruhen und der Infragestellung der Westbindung der BRD weitgehend aufgekündigt.³³

2.2. Politische Bildung als Unterrichtsfach an Gymnasien in NRW

Mit der Neugründung des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen im August 1946 durch Zusammenschluss der ehemals preußischen Provinz Westfalen und dem Nordteil der ebenfalls ehemals preußischen Rheinprovinz verloren auch die beiden Kultusreferate der Provinzen ihre Selbständigkeit. Durch die fast geschlossene Übernahme der nordrheinischen Kultusabteilung in das neugeschaffene Kultusministerium waren fast alle Spitzenpositionen mit durch die Weimarer Republik geprägten Berufsbeamten und Mitgliedern des Zentrums oder der CDU besetzt. Diese Konstellation führte ebenfalls dazu, dass von der SPD und Gewerkschaften vorangetriebenen Reformbestrebungen im Bildungsbereich im Nordrhein-Westfalen der Nachkriegsjahre weitgehend zum Scheitern verurteilt waren.³⁴

In Nordrhein-Westfalen legt Artikel 11 der Landesverfassung vom 28.6.1950 die Verantwortung der Schulen für die politische Bildung fest:

³¹ Kuhn u.a.: Politische Bildung in Deutschland, 228 ff.

³² Gagel: Geschichte der politischen Bildung, S. 165–166.

³³ Gagel: Geschichte der politischen Bildung, S. 176.

³⁴ Halbritter: Schulreformpolitik in der britischen Zone, S. 71–73.

„In allen Schulen ist Staatsbürgerkunde Lehrgegenstand und staatsbürgerliche Erziehung verpflichtende Aufgabe.“

Im Schulordnungsgesetz von 1952 in § 1 (4) wurde diese Verpflichtung zu politischer Bildung ebenfalls aufgenommen, ergänzt durch den Zusatz

„Unterricht und Gemeinschaftsleben der Schule sind so zu gestalten, dass sie zu tätiger und verständnisvoller Anteilnahme am öffentlichen Leben vorbereiten.“

Wie in den anderen Bundesländern erfolgte auch in Nordrhein-Westfalen eine graduelle Einführung des Fachbereiches politische Bildung an den Schulen. An den Gymnasien wurde 1950 das Fach Gegenwartskunde als Wahlfach oder Arbeitsgemeinschaft in der Ober-/und Unterprima mit bis zu zwei Wochenstunden zugelassen.³⁵ In den 1952 erschienenen Richtlinien für den Unterricht in Geschichte an Gymnasien in NRW wurde der Geschichtsunterricht als das zentrale Fach für die politische Bildung festgelegt, es wurde kein spezielles Fach für den politischen Unterricht eingerichtet.³⁶

Als recht allgemeines Ziel der politischen Bildung und demokratischen Erziehung veröffentlichte das NRW-Kultusministerium 1956 die *„Richtlinien für die politische Bildung und Erziehung an den höheren Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen“*.³⁷ Dort wurde formuliert,

„den Jugendlichen mit der ihm umgebenen politischen, sozialen und wirtschaftlichen Wirklichkeit vertraut zu machen [...] und ihn zu einem verantwortungsbewussten, tätigen Glied der menschlichen Gemeinschaften [...] zu formen.“ Weiter heißt es: *„Die politische Bildung und Erziehung hat es vor allem mit dem Menschen als Gemeinschaftswesen zu tun[...]. Von besonderer Bedeutung ist dabei das Verhältnis zum Staat.“*

Als weitere wesentliche Punkte der Richtlinien benennt Mickel folgende:³⁸ Die Schule solle als Modell mitmenschlichen Verhaltens dienen, eine wesentliche Rolle solle dabei auch die SMV übernehmen. Dazu sollten den Schüler*innen Grundkenntnisse vom Wesen, Aufbau und Aufgaben des Staates vermittelt werden, aber der Unterricht solle sich nicht auf reine Wissensvermittlung beschränken, sondern die geistigen Inhalte sollten hervorgehoben und erzieherisch ausgewertet werden. Die zentrale Rolle insbesondere des Faches Geschichte, aber auch des Faches Erdkunde für die Politische Bildung als Unterrichtsprinzip wurde betont. Es wurden Leitthemen vorgegeben für den Geschichts- und Erdkundeunterricht; der Nationalsozialismus gehörte nicht dazu, seine Thematisierung wurde erst 1958 vorgeschrieben. Letztendlich standen in den Klassen 10 bis 13 aber nur 18 bis 30 Stunden pro Schuljahr zur Verfügung, also weniger als eine Wochenstunde.

³⁵ Goethe-Gymnasium, 75-77, 25.3.1950.

³⁶ Mickel, Wolfgang W.: Politische Bildung an Gymnasien 1945 - 1965, Stuttgart 1967, S. 294.

³⁷ Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Politische Bildung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Richtlinien - Leitsätze - Erlasse, S. 19, unter: <https://edumedia-depot.gei.de/handle/11163/2959> (letzter Zugriff: 8 März 2020).

³⁸ Mickel: Politische Bildung an Gymnasien, S. 296–300.

In der „Saarbrückener Rahmenvereinbarung“ vom 29. September 1960, einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Neuordnung der Oberstufe, sollte eine Verringerung der Zahl der Pflichtfächer und eine Konzentration und Vertiefung des Lernstoffes erreicht werden. Mit den folgenden „Rahmenrichtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien“ der KMK vom 5. Juli 1962 wurde Gemeinschaftskunde als Pflichtfach in der Oberstufe eingeführt, der Fachbereich Gemeinschaftskunde umfasste die Fächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde.³⁹ Für NRW waren nach dem Erlass des Kultusministeriums vom 6. März 1961 zur Neufassung der Stundentafeln in den Primen vier Wochenstunden für das Fach Gemeinschaftskunde vorgesehen. Innerhalb des Fachbereiches Gemeinschaftskunde sollte Geschichte den Schwerpunkt bilden, begleitet von den Fächern Geografie und Sozialkunde.⁴⁰ In den „Richtlinien für den Unterricht in Geschichte und Gemeinschaftskunde“ vom 22. März 1963 wurden die Aufgaben der Gemeinschaftskunde für das 12. und 13. Schuljahr näher definiert. Politische Bildung sei als Unterrichtsprinzip Aufgabe aller Fächer, aber das Fach Gemeinschaftskunde diene dieser Aufgabe im besonderen Maße. Als Ziel des Unterrichts wurde *„eine allseitige, im weitesten Sinne politische Grundbildung“* vorgegeben, mit deren Hilfe *„der Schüler das rechte Verhältnis zum Staat gewinnt.“* Auch wurde betont, dass wissenschaftliche Gründlichkeit mit einer Entwicklung des *„sittlichen Bewußtseins“* verbunden werden muss: *„Politische Bildung ist vor allem sittliche Bildung“*.⁴¹

Nach dem Erlass des NRW-Kultusministeriums vom 5. März 1965 über die „Durchführung der Rahmenvereinbarung auf der Oberstufe der Gymnasien“ erhöhte sich die Wochenstundenzahl für den Fachbereich Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 um jeweils zwei auf insgesamt sechs Stunden in den Fächern Geschichte mit Sozialkunde, Erdkunde und Philosophie.⁴²

2.3. Entwicklung einer demokratischen Schulkultur an deutschen Schulen

Während im vorherigen Kapitel die Entwicklung der politischen Bildung als Unterrichtsfach beschrieben wurde, soll hier auf die zweite Komponente, das „Demokratie-Lernen“, eingegangen werden. Diese betrifft das Schulleben, das Erlernen und Praktizieren demokratischer Verhaltensweisen in selbstorganisierten Schülergremien, den Unterrichtsstil sowie die Interaktion innerhalb und außerhalb des Unterrichts. In diesem Kapitel werden im Wesentlichen die Erkenntnisse der Historikerin Sonja Levsen wiedergegeben, die als erste Forscherin den Zusammenhang von Erziehung und Demokratieggeschichte in einem Ansatz komparativer Geschichtsforschung systematisch und international vergleichend untersucht hat.⁴³

³⁹ Detjen: Politische Bildung, S. 119–120.

⁴⁰ Mickel: Politische Bildung an Gymnasien, S. 300–301.

⁴¹ Richtlinien für den Unterricht in der höheren Schule, Teil f, Geschichte und Gemeinschaftskunde, 1967.

⁴² Mickel: Politische Bildung an Gymnasien, S. 303–304.

⁴³ Levsen: Autorität und Demokratie.

Die deutsche Schulkultur rückte nach dem Zweiten Weltkrieg in den Fokus der alliierten Siegermächte. Diese hatten eine allgemeine deutsche Autoritätshörigkeit in preußischer Tradition als einen der tieferen Gründe für die rasche Machtübernahme der Nationalsozialisten und den Mangel an Widerstand der Bevölkerung gegen die Hitlerdiktatur diagnostiziert und machten sie auch für Widerstände gegen eine Demokratisierung nach Kriegsende verantwortlich.

Das starre deutsche Schulsystem mit seinem Eliten produzierenden strengen Ausleseprinzip, seinen hierarchischen Strukturen und dem praktizierten Frontalunterricht galten den Alliierten als eine zentrale Ursache für den deutschen Autoritarismus und die mangelnde Zivilcourage. Neben der Reformierung des deutschen Schulsystems zielten die Maßnahmen der Alliierten im Rahmen des re-education-Programmes daher darauf ab, eine Demokratisierung des Unterrichtsstils und des Schullebens zu erreichen.

Während, wie oben beschrieben, die Bestrebungen das Bildungssystem zu reformieren, weitgehend am Widerstand der deutschen Bildungspolitiker scheiterten, waren die Ansätze zur Demokratisierung der Schulkultur erfolgreicher. Als Beispiel sind hier die Schülermitverwaltung und die Schülerzeitungen zu nennen, die als Projekte des Demokratie-Lernens der Schüler*innen auf Initiative der Alliierten etabliert worden waren und von deutschen Bildungspolitiker*innen und Pädagog*innen positiv aufgenommen und unterstützt wurden.

Ein Grund für die rasche Akzeptanz war zunächst, dass diese Ansätze der Amerikaner und Engländer zur Demokratisierung des Bildungssystems nicht als demütigende Umerziehungsversuche der Siegermächte wahrgenommen wurden, sondern eher als ein besonders auf die Jugendlichen abzielender Kulturtransfer, als „kultureller Marshallplan“,⁴⁴ der von den Alliierten mit großem finanziellem und organisatorischem Aufwand vorangetrieben wurde.

Weiterhin bot das Deutungsmuster des anerzogenen Untertanengeistes einen nicht zu schmerzhaften Erklärungsansatz für den schwachen Widerstand der Deutschen gegen das Nazi-Regime an, erlaubte es den Deutschen doch, zugespitzt formuliert, sich als erste Opfer der Verführungen einer kleinen Clique von Nazis zu betrachten. Darüber hinaus offerierte es eine Perspektive, mit einer Reformierung des Erziehungsstils, dieses Defizit zu überwinden.⁴⁵

Folgerichtig standen in den 50er-Jahren an den Schulen Bemühungen im Vordergrund, die Partizipation der Schüler*innen zu verbessern, einen interaktiveren Unterricht einzuführen und – zumindest in der Außendarstellung – einen Abbau der Hierarchien zu erreichen. Diese Entwicklung beschleunigte und intensiverte sich in den 60ern, getragen von der einsetzenden gesamtgesellschaftlichen Demokratisierung und einer zunehmend selbstbewussteren Jugend, die sich nicht mehr scheute, Rechte einzufordern und Konflikte auszutragen.

⁴⁴ Kabaum: Jugendkulturen und Mitgestaltung in westdeutschen Schulen der 1950er und 1960er Jahre. Schülerzeitungen als historische Quellen der Schul- und Jugendforschung, S. 35, unter: urn:nbn:de:0111-pedocs-166806(letzter Zugriff: 1 Juli 2020).

⁴⁵ Levsen: Autorität und Demokratie, S. 99.

Diese Liberalisierung in Deutschland fand statt vor dem Hintergrund des Importes US-amerikanischer Kultur und Lebensweise. Gefördert durch den intensiven Schüleraustausch schlug sich diese „Amerikanisierung“ in der Sichtweise der deutschen Schüler*innen auf die US-amerikanische Schulkultur nieder. Die USA wurden dadurch häufig überhöht als Idealtyp der westlichen Demokratie dargestellt, an deren Schulen nicht nur Politik unterrichtet, sondern Demokratie gelebt wurde.

Insbesondere aus der Perspektive der „68er“ war die Demokratisierung in Deutschland im Vergleich zu den westlichen Demokratien sehr verhalten vorangeschritten – wenn überhaupt. Den „bleiern 50er-Jahren“ wurden vielfach restaurative Tendenzen im Bildungswesen zugeschrieben. Überdauernde autoritäre Schulstrukturen und Defizite in der politischen Bildung gaben Anlass zur Kritik. Die Bundesrepublik machte sich nach dieser Theorie nach dem Krieg nur langsam auf den „Weg in den Westen“, die Ankunft dort wurde erst als Folge der rapiden gesellschaftlichen und politischen Umbrüche und des Demokratisierungsschubes auch im Bildungswesen Ende der 60er-Jahre vollzogen.

Levsen stellt dieses Modell einer kontinuierlichen Annäherung Deutschlands an einen angenommenen Idealzustand der westlichen Demokratie insbesondere mit Blick auf den unterstellten speziell deutschen „Autoritarismus“ in Frage. Sie argumentiert, dass diese im Kern auf die US-Amerikaner zurückgehende Deutung relativ kritiklos und ohne intensivere Prüfung von der deutschen Geschichts- und Sozialwissenschaft übernommen wurde. Diese Sichtweise sei in der Zwischenzeit von vielen Forscher*innen revidiert worden. So erklärte auch Ralf Dahrendorf später, er habe „den autoritären Überhang in der Adenauer-Republik“ überschätzt.⁴⁶

Spezifisch für Deutschland sei im europäischen Vergleich nicht eine besonders große Autoritätshörigkeit gewesen, sondern die intensive gesellschaftliche Auseinandersetzung damit in den zwei Nachkriegsjahrzehnten, so Levsen. Nur in Deutschland sei ein so enger Zusammenhang zwischen Autoritätsverhalten und Demokratiefähigkeit hergestellt und seien entsprechende Reformen eingeleitet worden. In anderen Ländern, z.B. Frankreich, spiele diese Kausalität kaum eine Rolle. So stellten diese zwar von den Alliierten initiierten, aber von den deutschen Bildungspolitikern dann rasch aufgegriffenen und nachhaltig implementierten Entwicklungen keine Annäherung an einen westeuropäischen „demokratischen Standard“ dar, sondern bildeten gewissermaßen einen deutschen Sonderweg.⁴⁷

Die Fixierung auf die Persistenz autoritärer Traditionen in Deutschland und die Fokussierung auf den transatlantischen Vergleich mit den USA verstellten den Blick auf Fortschritte in der Demokratisierung der Schulen der BRD in Relation zu französischen, aber auch englischen

⁴⁶ Bahners, Patrick: Frei, sich noch einmal alles anders zu überlegen, unter: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/ralf-dahrendorf-zum-achtzigsten-frei-sich-noch-einmal-alles-anders-zu-ueberlegen-1785788.html> (letzter Zugriff: 5 März 2021).

⁴⁷ Levsen, Sonja: Demokratische Schulen: Wie die Idee der Untertanen aus der Schule vertrieben wurde, unter: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2020-08/demokratische-schulen-nach-1945-bildung-erziehung/komplettansicht> (letzter Zugriff: 10 Februar 2021).

Schulen, argumentiert Levsen. Danach besaßen deutsche Schüler mehr Rechte und Diskussionen, Arbeitsgemeinschaften, Schülermitverwaltung und Schülerzeitungen waren an deutschen Schulen deutlich verbreiteter als an französischen Lehranstalten. Diese bereits in den 50er-Jahren einsetzende Liberalisierung an Schulen in der BRD betraf aber nicht alle Bereiche des Bildungswesens, so verblieben Defizite beim Zugang zur Bildung, Geschlechtergleichstellung und Einsatz von Körperstrafen, die erst Ende der 60er-Jahre verringert wurden. Weiterhin konzentrierten sich diese Maßnahmen zur Verbesserung der Demokratie-Erziehung hauptsächlich auf Gymnasien, so dass das Gefälle bei der politischen Bildung zwischen den Schultypen zunächst zunahm.

3. Ibbenbüren – Zahlen und Fakten

Ibbenbüren ist heute eine Mittelstadt im Kreis Steinfurt im Norden von Nordrhein-Westfalen mit ca. 51.000 Einwohner*innen (2020). In dem betrachteten Zeitraum war Ibbenbüren die größte Stadt im Altkreis Tecklenburg. Im Jahr 1950 lebten hier 30.619 Menschen, 1967 waren es bereits 40.401.⁴⁸ Nach 1945 wurden fast 10.000 Flüchtlinge vom Amt Ibbenbüren aufgenommen.⁴⁹ Verwaltungstechnisch bildeten die Stadt Ibbenbüren und die umliegende Landgemeinde den Amtsverband Ibbenbüren. Etwa 2/3 der Einwohnerschaft gehörte 1964 der katholischen Kirche an, ca. 1/3 der evangelischen, damit war der Anteil der Katholik*innen an der Bevölkerung in Ibbenbüren deutlich höher als im Kreis Tecklenburg insgesamt.⁵⁰

<u>Einwohnerzahl und Religionszugehörigkeit 1964</u>			
Religion	Amt Ibbenbüren		Kreis Tecklenburg
Katholisch	25468	65,5%	65062 49,4%
Evangelisch	13079	33,6%	65011 49,3%
Andere Rel.	335	0,9%	1711 1,3%
Gesamt	38882		131784

Größter Arbeitgeber war das Steinkohlebergwerk der Preußischen Bergwerks- und Hütten-Aktiengesellschaft (Preussag) in Ibbenbüren mit bis zu ca. 7.000 Beschäftigten im Jahr 1963.⁵¹

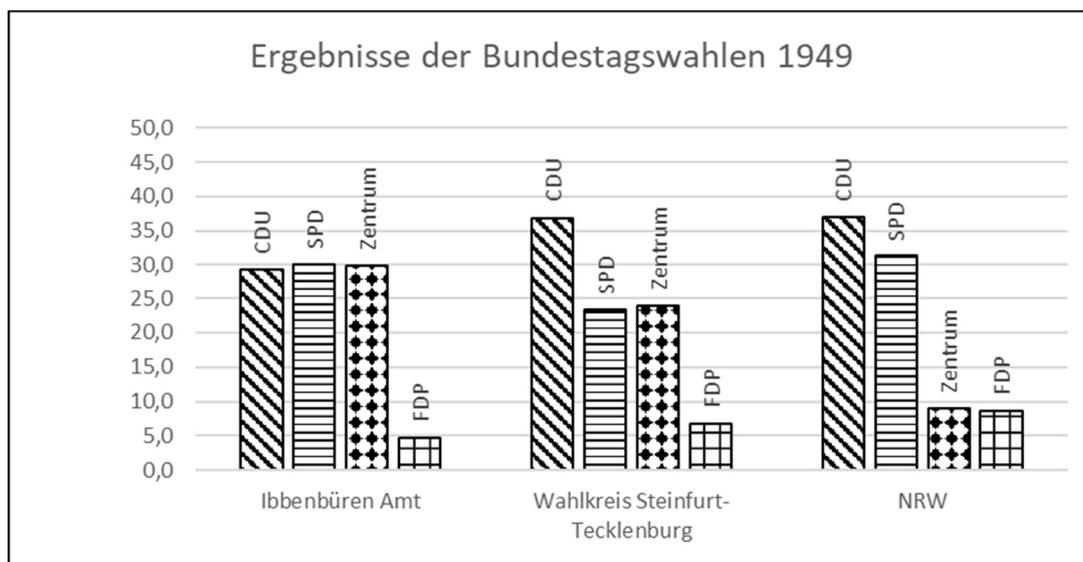
⁴⁸ Rosen, Anton: Ibbenbüren von der Vorzeit bis zur Gegenwart, Ibbenbüren 1969, S. 105.

⁴⁹ Rosen: Ibbenbüren von der Vorzeit bis zur Gegenwart, S. 80.

⁵⁰ Goethe-Gymnasium Ibbenbüren, Ordner: Geschichte der Schule, Einwohner Ibbenbüren - Kreis Tecklenburg, 1964.

⁵¹ Rosen: Ibbenbüren von der Vorzeit bis zur Gegenwart, S. 107.

Kommunalpolitisch war Ibbenbüren nach dem Krieg gekennzeichnet durch eine im Vergleich zum Münsterland stärkere SPD-Wählerschaft sowie durch einen hohen Anteil von Zentrums-wähler*innen.



Als Amtsbürgermeister wurden in dem hier betrachteten Zeitraum, mit der Ausnahme der Amtsperiode 1954 – 1956, in der ein SPD Vertreter das Amt innehatte, Vertreter der CDU bzw. des Zentrums gewählt.⁵²

Amtsbürgermeister	Amtsdirektoren
1946-1948: Andreas Horstmann (Zentrum)	1946- 1961 Hermann Schotten
1948-1951: Josef Verlemann (CDU)	1961- 1964 Klaus Siebenkotten
1951-1954: Johannes Look (Zentrum)	1964-1974 Dr. Hermann Gietz
1954-1956: August Wiesmann (SPD)	
1956-1958: Johannes Look (Zentrum)	
1958-1964: Heinrich Eickelmann (CDU)	
1964-1974: Erich Wiemann (CDU)	

Die Schullandschaft des Kreises Tecklenburg war gekennzeichnet durch einen im Bundesvergleich geringen Anteil der Schülerzahl an den höheren Schulen.⁵³

⁵² Stadtmuseum Ibbenbüren: Amtschronik Ibbenbüren.

⁵³ Goethe-Gymnasium Ibbenbüren, Ordner: Geschichte der Schule, Schulen Kreis Tecklenburg, 1964.

Schulen des Landkreises Tecklenburg 1964			
Schulen	Schülerzahl	% d. Gesamtschülerzahl	
Volksschulen	15327	82,8	*(80,0)
Realschulen	1872	10,11	*(6,8)
Amtsrealschule Ibbenbüren	463	2,5	
Städt. Realschule Lengerich	436	2,36	
Realschule Hoptsten	197	1,06	
Mädchenrealschule Ibbenbüren	356	1,92	
Mädchenrealschule Mettingen	227	1,23	
Jungenrealschule Mettingen	193	1,04	
Höhere Schulen	1311	7,09	*(12,9)
Amtsgymnasium Ibbenbüren	801	4,33	
Gymnasium Lengerich	263	1,42	
Aufbaugymnasium Tecklenburg	247	1,34	

*BRD 1961⁵⁴

4. Kurze Chronik des Amtsgymnasiums 1945-1969

Nachdem am Ende des 2. Weltkrieges zunächst alle Schulen von den alliierten Besatzungsmächten geschlossen wurden, konnte am 19. Feb. 1946 die vormalige Rektoratsschule Ibbenbüren wieder als Oberschule mit den Klassen 1 bis 5 eröffnet werden.⁵⁵ Der Unterricht wurde zunächst von den von der Militärregierung zum Unterricht zugelassenen Lehrkräften Wilhelm Grimme, Anton Rosen und Wilhelmine Schulze erteilt. StR Grimme wurde mit der vorläufigen Leitung der Oberschule beauftragt.⁵⁶ Zum Beginn waren 122 Schüler*innen angemeldet, der Unterricht konnte aufgrund von Rummangel, nur drei zugelassenen Lehrer*innen und kaum vorhandenen Schulbüchern, nur provisorisch durchgeführt werden.

Trotz dieser erschwerten Umstände wurden zu Ostern 1946 92 Sextaner neu aufgenommen und die Einrichtung einer 6. Klasse (Untersekunda) im Juli 1946 von den Schulbehörden genehmigt. Im Herbst 1946 wurden drei weitere Lehrer*innen (Heinrich Deiting, Heinrich Schlichter, Hedwig Weber) von der Militär-Regierung zugelassen, sodass jetzt alle Fächer,

⁵⁴ Rahlf, Thomas: Deutschland in Daten, unter: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/124185/1/4938_zb_dtindaten_150714_online.pdf (letzter Zugriff: 17 Mai 2020).

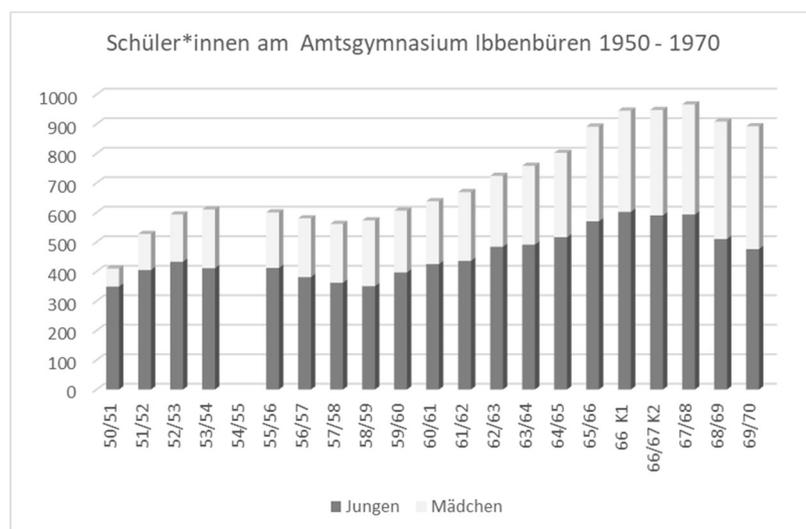
⁵⁵ Anm. BR: Das entspricht nach heutiger Zählweise den Klassen 5 bis 9.

⁵⁶ Bröker, Josef: Der steinige Weg von der Oberschule für Jungen bis zur Genehmigung als Vollanstalt (Gymnasium) 1945 – 1950, unter: <https://www.goethe-gymnasium.eu/index.php?id=222> (letzter Zugriff: 11 November 2019).

wenn auch gekürzt, wieder unterrichtet werden konnten.⁵⁷ Infolge des Zustroms durch Flüchtlinge, aber auch durch den raschen Ausbau des Steinkohlenbergwerks wurde von den Verantwortlichen schon 1946 ein starker Anstieg der Schülerzahlen vorhergesagt.

Initiiert von der Elternschaft und mit Unterstützung des Lehrerkollegiums gab es seit Herbst 1947 Bestrebungen, die Oberschule zur Vollanstalt, an der das Abitur abgelegt werden konnte, auszubauen.⁵⁸ Die Stadtverwaltung stimmte schließlich trotz einiger Bedenken bezüglich der zukünftigen Finanzierung der Vollanstalt dem Antrag zu, daraufhin genehmigte das Kultusministerium am 12. Mai 1950 den Ausbau der Oberschule zu einem neusprachlichen Gymnasium mit altsprachlichem Zweig, mit der Auflage, einen Neubau für die Schule zu errichten, um den eklatanten Raummangel zu beheben.⁵⁹ Zum Leiter des Gymnasiums wurde OStR Heinrich Staudigl ernannt, der seit 1948 dem Kollegium angehörte.

Bis Ende der 60er-Jahre stieg die Schülerzahl kontinuierlich an, bis zu einem Maximum von 966 Schüler*innen im Schuljahr 67/68, wobei der Anteil der Schülerinnen von 15 Prozent auf 47 Prozent anstieg.⁶⁰ Die Schule war von Beginn an als koedukative Schule angelegt, Mädchen und Jungen wurden aber offenbar, soweit es von der Unterrichtsplanung her möglich war, in getrennten Klassen unterrichtet.



Die Schülerzahlen wurden in diesem Zeitraum sowohl durch die wechselnde Struktur der Schule, z.B. durch die Einführung der Aufbauklassen, als auch durch die sich insgesamt verändernde Schullandschaft im Landkreis beeinflusst. Mit der Gründung der Städtischen Real-

⁵⁷ Stadtmuseum Ibbenbüren, Goethe-Gymnasium Ibbenbüren, Chronik des Amtsgymnasiums Ibbenbüren.

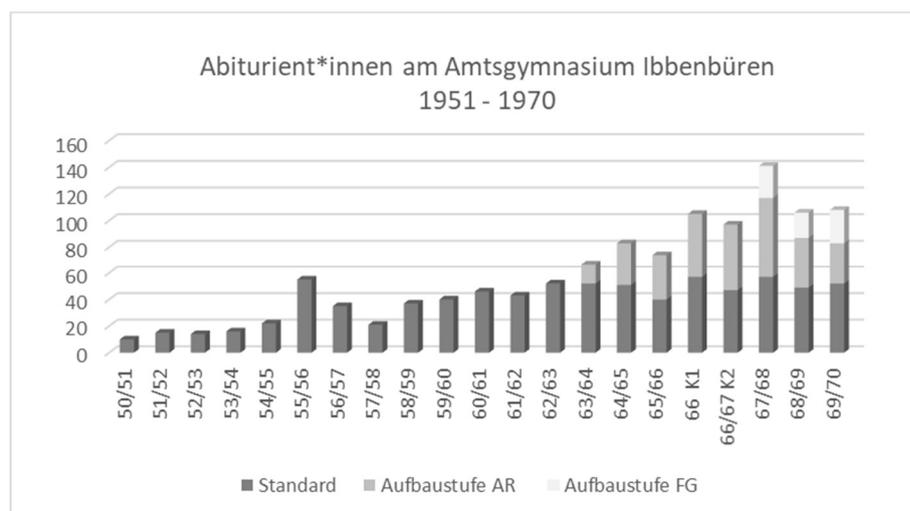
⁵⁸ Anton Rosen (Hg.): Gymnasium Ibbenbüren. 100 Jahre höhere Schule im Amt Ibbenbüren 1859 - 1959.

⁵⁹ Bröker: Der steinige Weg zur Genehmigung als Vollanstalt.

⁶⁰ Amtsgymnasium Ibbenbüren, 1951 - 1970.

schule 1953 - bis 1959 ebenfalls unter Leitung von OSTD Staudigl - sank die Zahl der Ibbenbürener Schüler*innen am Gymnasium, da die Jungen mit dem Ziel der mittleren Reife nun an der Realschule aufgenommen werden konnten. Für die Mädchen gab es mit dem Josefstift bereits vorher eine Realschule. Außerdem wurden in Lengerich (1961) sowie in Mettingen, Recke und Ibbenbüren (1966) weitere Gymnasien gegründet, wodurch die Zahl der Schüler*innen aus Nachbargemeinden zurückging.⁶¹

Während sich die Zahl der Schüler*innen in dem betrachteten Zeitraum in etwa verdoppelte, verzehnfachte sich gleichzeitig die Zahl der Abiturient*innen von zehn im ersten Abiturjahrgang 1951 auf über 100 in der 2. Hälfte der 60er-Jahre.⁶² Das hing im Wesentlichen mit den in den 60er Jahren mit starker Unterstützung von OSTD Staudigl eingeführten Aufbaustufen AR (allgemeine Hochschulreife, seit 1961) und FG (fachgebundene Hochschulreife, seit 1966) zusammen, in denen Schüler*innen von anderen Schulen ab Klasse 11 auf dem Gymnasium unterrichtet wurden. Dadurch verdoppelte sich die Anzahl der Abiturient*innen in diesem Zeitraum in etwa, 1968 hatte das Gymnasium die höchste Abiturientenzahl aller Schulen in Nordrhein-Westfalen, was zu einer gewissen „Kopflastigkeit“ der Schule führte.⁶³



Die Zahl der festangestellten und vollbeschäftigten Lehrkräfte stieg im betrachteten Zeitraum ebenfalls von 11 auf 44 (1967/68), von diesen waren sieben weiblich. Da aufgrund der unzureichenden und provisorischen Raumverhältnisse das Kultusministerium den Ausbau der Rek-

⁶¹ Bergmann, Franz: Statistik. Die Entwicklung der Gesamtschülerzahl und der Zahl der Abiturienten und Abiturientinnen von 1951 -1985, in: Karl-Heinz Engstfeld (Hg.), Goethe-Gymnasium -gestern und heute- 1986, S. 251.

⁶² Bröker, Josef: 60 Jahre Abitur in Ibbenbüren, Ibbenbüren 2011.

⁶³ Abmeier, Hans-Ludwig: Rektoratsschule, Keimzelle des Städtischen Gymnasiums, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 3.6.1971.

toratsschule zum Gymnasium nur unter der Auflage genehmigt hatte, dass ein neues Schulgebäude errichtet würde, erwarb das Amt Ibbenbüren 1952 ein Grundstück an der Goethestraße für den Neubau. Im November 1954 wurde die Grundsteinlegung zusammen mit dem Richtfest gefeiert und das neue Gebäude wurde in drei Bauabschnitten 1955 bis 1957 fertiggestellt und bezogen. 1959 wurde die Sporthalle errichtet und 1962/63 der Nordtrakt aufgestockt, um das Raumangebot den ständig steigenden Schülerzahlen anzupassen. Trotzdem blieb der Raummangel ein ständiger Begleiter und konnte nur durch provisorische Maßnahmen wie Behelfsklassenräume, Auslagerung von Klassenzimmern in auswärtige Gebäude und zeitweiser Nutzung des Direktorenbüros als Klassenraum notdürftig behoben werden.⁶⁴

Zusammengefasst befand sich das Amtsgymnasium in den zwei hier betrachteten Jahrzehnten durchgehend in einer wechselhaften Aufbauphase. Diese war gekennzeichnet durch die Gründung, den Umzug und die Etablierung des Gymnasiums in den 50er-Jahren, ständig steigende Schülerzahlen und ein wachsendes Lehrerkollegium sowie durch sich rasch ändernde bildungspolitische Vorgaben und gesellschaftliche Forderungen nach Expansion der gymnasialen Bildung in den 60er-Jahren.⁶⁵

4.1 Oberstudiendirektor Heinrich Staudigl

Entscheidend geprägt wurde das Amtsgymnasium in dieser Zeit durch Schulleiter OSTD Heinrich Staudigl. Diese Kurzbiographie schildert im Wesentlichen seinen beruflichen Werdegang bis zur Wahl zum Schulleiter und beschränkt sich auf Geschehnisse und Angaben, die im Kontext des hier behandelten Themas von Interesse erscheinen.

Heinrich Staudigl wurde am 18. April 1911 als Sohn des katholischen Reichsbahnoberinspektors Ludwig Staudigl in Regensburg geboren.⁶⁶ Er besuchte 1917 bis 1921 die katholische Volksschule in Regensburg und wechselte 1921 auf die Oberrealschule Regensburg, wo er im April 1930 das Abitur ablegte. Hervorgehoben wurden im Zeugnis sein Fleiß und seine Ernsthaftigkeit, sowie die besonders hervorragenden Leistungen in den Fremdsprachen.

⁶⁴ Meyer, Gerhard: Bauentwicklung des Goethe-Gymnasiums, in: Karl-Heinz Engstfeld (Hg.), Goethe-Gymnasium -gestern und heute- 1986, S. 24–33.

⁶⁵ Klüppel, Georg: Die Entwicklung des Goethe-Gymnasiums von 1960-85 - Aufbaustufenmodell - Vorlaufmodell - KMK Modell, in: Karl-Heinz Engstfeld (Hg.), Goethe-Gymnasium -gestern und heute- 1986.

⁶⁶ Vgl hierzu und zu Folgendem: Stadtarchiv Ibbenbüren, Personalakte Staudigl; Z29a 4052, Personalblatt A, 30.3.1949; Stadtarchiv Ibbenbüren, Personalakte Staudigl; Z29a 4052, Direktor des Alten Gymnasiums Bamberg, Unterredung Staudigls mit dem Direktor des Alten Gymnasiums Bamberg zu seiner Politischen Vergangenheit, 18.7.1949.



Heinrich Staudigl

Ab dem Sommersemester 1930 begann er ein Philologiestudium an der Ludwig-Maximilian Universität München, im März 1934 bestand er die Prüfung für den I. Abschnitt der Lehramtsprüfung in den Sprachen Englisch und Französisch, die Prüfung für den II. Abschnitt im Februar 1935. Sämtliche Prüfungen schloss er mit Bestnoten ab.

Nach einer Tätigkeit als Aushilfslehrer an der Realschule Freising ab Februar 1935 ließ er sich aus dem Staatsdienst beurlauben und trat eine Stelle als Lehrer für neuere Sprachen an der privaten höheren Lehranstalt Dr. A. Mairoser in München an. Dort blieb er bis Ende 1937, dann wurde eine weitere Beurlaubung nicht mehr genehmigt. Die Privatschule bescheinigte ihm sehr gutes Wissen, das er in seiner „*energischen, frischen Art*“ den Schülern erfolgreich vermittelte, die ihn dafür „*achteten und liebten*“. Daneben wurde sein „*unbeugsamer Arbeitswillen*“ lobend erwähnt, aber auch der „*Verlust eines kollegialen, unterhaltenden Gesellschafters*“ bedauert.⁶⁷

Von Januar 1938 bis Juni 1941 leistete er seinen Vorbereitungsdienst am Alten Gymnasium in Regensburg ab, wurde am 1. Juli 1941 zum Studienrat ernannt und trat eine Stelle am Neuen Gymnasium in Regensburg an.

Ein Gutachten aus dem Jahr 1939 bescheinigt ihm wiederum sehr gute fachliche Kenntnisse der französischen Kultur und Sprache, die er den Schülern erfolgreich in einem Unterricht „*von französischer Höflichkeit, dabei aber doch sicher, bestimmt, klar*“, vermittelte. Weiterhin sei Staudigl „*überzeugter Nationalsozialist, PG und seit 33 SA-Mann*.“ Seine Frau aus einer alteingesessenen Landfamilie aus Westfalen sei „*anscheinend rassisch bester Auslese*“.⁶⁸ Dieses Gutachten sollte später beim Schulkollegium Münster noch zu Vorbehalten gegen seine Ernennung zum Leiter des Amtsgymnasiums führen.

Am 19. Dezember 1938 heiratete er Margarete Helderemann aus Ibbenbüren, die Tochter Isabella wurde am 24. April 1940 geboren. Am 15. Dezember 1941 wurde er zum Militärdienst eingezogen, seine Ehefrau kehrte daraufhin mit der Tochter in ihr Elternhaus in Ibbenbüren zurück. Er leistete seinen Militärdienst zunächst als Kanonier in Nürnberg ab, dann ab Juni 1942 in Russland als Dolmetscher für Italienisch im Rang eines Leutnants [offenbar als Verbindungsoffizier zu italienischen Truppen - BR]. Ab März 1943 kehrte er nach Nürnberg zurück, nun aber im Rang eines Schützen. Diese Degradierung und Versetzung zur Marine hing

⁶⁷ Stadtarchiv Ibbenbüren, Personalakte Staudigl; Z29a 4052, Dr. A. Mairoser, Zeugnis, 7.2.1938.

⁶⁸ Stadtarchiv Ibbenbüren, Personalakte Staudigl; Z29a 4052, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur, Wortlaut Gutachten Staudigl von 1939, 18.7.1949.

offensichtlich mit einem Kriegsgerichtsverfahren gegen Staudigl zusammen, welches nach seinen Angaben wegen eines Briefwechsels mit einem später verhafteten Bekannten eingeleitet wurde. Er galt danach als politisch verdächtig und seine Jagdwaffen wurden beschlagnahmt.⁶⁹ 1942 beendete er nach eigenen Angaben die Mitgliedschaft in allen nationalsozialistischen Organisationen.⁷⁰

April 1943 wurde er zur Marine ins Mittelmeer versetzt, ab Januar 1945 an die Ostsee, wo er das Kriegsende erlebte und in englische Gefangenschaft geriet, aus der er am 19. Juni 1945 entlassen wurde und nach Ibbenbüren zu seiner Familie zurückkehrte.

Im Juli 1945 wurde er wegen Mitgliedschaft in der NSDAP aus dem bayrischen Staatsdienst entlassen.⁷¹ Wegen Krankheit und Operation stellte er erst im Herbst 1946 einen Antrag auf Entnazifizierung, am 20.3.1947 erhielt er die Arbeitsgenehmigung durch die Britische Militärregierung. Eingestuft wurde er in Kategorie 5 (entlastet), der Kategorisierungsbescheid wurde im April 1948 ausgestellt.⁷²

Am 22. April 1947 bewarb er sich um eine Lehrerstelle an der Oberschule Ibbenbüren⁷³ und wurde zum 9. Januar 1948 „nach langem Kampf mit dem Schulkollegium“, wie die Schulchronik vermerkt, vorläufig und ohne Planstelle eingestellt.⁷⁴ Im Juni 1947 beantragte er erstmalig beim Bayrischen Staatsministerium für Unterricht und Kultur die Wiederaufnahme in den Staatsdienst als Lehrer.⁷⁵ Dieser Antrag, wie auch weitere, wurde vorerst abschlägig beschieden, zunächst wegen fehlender Unterlagen, später auch mit Verweis auf fehlende Planstellen. Staudigls Schriftverkehr mit dem Staatsministerium bekam im Laufe des Jahres 1948 eine immer dringlichere Note, am 15. März 1949 bat er nachdrücklich um eine Einstellung „irgendwo“ in Bayern. Er sei in einer wirtschaftlich schwierigen Situation, an der Schule in Ibbenbüren nur geduldet, zudem würden die Planstellen zusehends besetzt, sodass er fürchte, zu Ostern seine

⁶⁹ Stadtarchiv Ibbenbüren, Personalakte Staudigl; Z29a 4052, Direktor des Alten Gymnasiums Bamberg, Unterredung Staudigls mit dem Direktor des Alten Gymnasiums Bamberg zu seiner Politischen Vergangenheit, 18.7.1949.

⁷⁰ Landesarchiv NRW, Abteilung Westfalen R001, Personalakten Nr. 39/71, Oberschulrat Dr. Bruchmann, Bestätigung Staudigls als Leiter der Oberschule, 9.8.1949.

⁷¹ Stadtarchiv Ibbenbüren, Personalakte Staudigl; Z29a 4052, Heinrich Staudigl, Eidesstattliche Erklärung, 17.8.1948.

⁷² Anm. BR: Entnazifizierungsunterlagen sind in den Personalakten nicht vorhanden, der Hinweis auf die Einstufung Staudigls findet sich in einem Schreiben vom 9.8.1949 von OSR Bruchmann an die Kultusministerin.

⁷³ Stadtarchiv Ibbenbüren, Personalakte Staudigl; Z29a 4052, Heinrich Staudigl, Bewerbung Oberschule, 22.4.1947.

⁷⁴ Stadtarchiv Ibbenbüren, Personalakte Staudigl; Z29a 4052, Oberschule Ibbenbüren, Zusage Einstellung, 30.3.1949.

⁷⁵ Landesarchiv NRW, Abteilung Westfalen R001, Personalakten Nr. 39/71, Heinrich Staudigl, Antrag auf Wiedereinstellung in den bayrischen Staatsdienst, 17.8.1948.

Stelle zu verlieren.⁷⁶ Am 28. April 1949 trat er schließlich eine Stelle am alten Gymnasium in Bamberg an.⁷⁷

Zeitgleich zu Staudigls Bemühungen um seine Anstellung in Bayern gab es Anfang 1949 Bestrebungen in Ibbenbüren, ihn zum Schulleiter der damaligen Oberschule zu wählen. Am 21. März 1949 beriet das Kuratorium außerhalb der Tagesordnung „*Wegen der besonderen Dringlichkeit dieser Angelegenheit*“ die Causa Staudigl, schließlich wurde nach langer Beratung der Amtsvertretung die Anstellung des Studienrates Staudigls als Leiter der Schule empfohlen, am 9. Mai 1949 wählte die Amtsvertretung ihn einstimmig zum Leiter der Oberschule.⁷⁸ OSR Dr. Bruchmann vom Schulkollegium Münster lehnte eine Bestätigung der Wahl jedoch zunächst ab, man müsse erst die Personalakte Staudigls aus Bayern anfordern, da keine Erkenntnisse über seine politische und dienstliche Vergangenheit vorlägen, ebenso wenig ein Kategorisierungsbescheid.⁷⁹ Gleichzeitig erfolgte die entsprechende Anfrage von Bruchmann an das Bayerische Staatsministerium.

In der Antwort des bayrischen Staatsministeriums vom 18. Juli 1949 wurde auf die Entlastung Staudigls im Entnazifizierungsverfahren aufgrund günstiger Zeugenaussagen hingewiesen.⁸⁰ In einer Unterredung habe sich außerdem Folgendes ergeben: Staudigl habe

„sich nicht um eine Vorstandsstelle in Ibbenbüren beworben und hat aus triftigen Gründen keine Lust dort zu bleiben. Die Schule muß erst ausgebaut werden, der dort scharfe Konkurrenzkampf zwischen den höheren Schulen würde Staudigl zu einem Verhalten zwingen, das er in mancher Hinsicht als demütigend empfinden würde, endlich sind ihm die in Ibbenbüren anwesenden nicht westfälischen Beamten nach seiner Angabe feindlich gesinnt.“⁸¹ Aus diesen und noch anderen Gründen möchte er wieder in der bayrischen Heimat seßhaft werden und würde am liebsten in Bamberg verbleiben.“

Als Anlage war dem Schreiben das bereits erwähnte Gutachten von 1939 beigelegt.

⁷⁶ Landesarchiv NRW, Abteilung Westfalen R001, Personalakten Nr. 39/71, Heinrich Staudigl, Verwendung im bayrischen höheren Schuldienst, 15.3.1949.

⁷⁷ Landesarchiv NRW, Abteilung Westfalen R001, Personalakten Nr. 39/71, Direktor des Alten Gymnasiums Bamberg, Lehrkräfte: Heinrich Staudigl, 30.4.1949.

⁷⁸ Stadtarchiv Ibbenbüren, Personalakte Staudigl; Z29a 4052, Wahl Staudigls durch die Amtsvertretung, 9.5.1949.

⁷⁹ Stadtarchiv Ibbenbüren, Personalakte Staudigl; Z29a 4052, Oberschulrat Dr. Bruchmann, Bitte des Amtsdirektors um Bestätigung der Wahl von Staudigl zum Leiter der Oberschule, 24.5.1949.

⁸⁰ Stadtarchiv Ibbenbüren, Personalakte Staudigl; Z29a 4052, Direktor des Alten Gymnasiums Bamberg, Unterredung Staudigls mit dem Direktor des Alten Gymnasiums Bamberg zu seiner Politischen Vergangenheit, 18.7.1949.

⁸¹ Anm. BR: Diese Bemerkung Staudigls zielt wahrscheinlich gegen die weiter unten erwähnte Dominanz rheinländischer Beamter in Kulturministerium und Schulverwaltung, die nach Ansicht der Ibbenbürener Verwaltung kein Verständnis für die Bildungssituation und sozialen Verhältnisse im Münsterland hatten.

Ebenfalls am 18. Juli 1949 schrieb der Amtsdirektor von Ibbenbüren an das Schulkollegium, er habe mit dem Bayerischen Unterrichtsministerium gesprochen, das erklärt habe, einer Entlassung Staudigls aus dem bayrischen Schuldienst stehe bei einer Wahl zum Schulleiter nichts im Wege, außerdem habe seine Rücksprache mit Staudigl in den letzten Tagen ergeben, dass Staudigl nach wie vor bereit wäre, die Stelle anzutreten.⁸² Am 25. Juli 1949 erfolgte dann auch die Ernennung Staudigls zum Oberstudienrat. Am 26. Juli 1949 bat das Schulkollegium Münster das Gymnasium Bamberg um eine Bestätigung Staudigls, dass er tatsächlich bereit sei, die Stelle anzutreten. Am 5. August 1949 nahm Staudigl die Wahl zum Schulleiter an.⁸³ Worauf der Sinneswandel Staudigls und die widersprüchliche Kommunikation des Schulkollegiums und der Amtsverwaltung beruhten, lässt sich aus den Unterlagen nicht entnehmen.

Am 9. August 1949 äußerte OSR Dr. Bruchmann in einem Schreiben an die Kultusministerin zur Wahl Staudigls ernste Bedenken gegen dessen Ernennung.⁸⁴ Zwar sei Staudigl von der Amtsvertretung mit den ziemlich gleichstarken Parteien CDU, Zentrum und SPD einstimmig gewählt worden und in fachlicher Hinsicht sei er tüchtig, aber es gebe Vorbehalte: Bis 1940 sei es nicht möglich gewesen *„Bayern aufgrund ihrer bayrischen Staatsprüfung in Preußen anzustellen“*. Außerdem sei noch niemand an leitender Stelle neu ernannt worden, der *„ausdrücklich als überzeugter Nationalsozialist bezeichnet wurde, wenn man auch heute kaum wird feststellen können wie tief die von einem politischen Leiter im Jahre 1939 bescheinigte Überzeugungstreue tatsächlich gewesen sein mag.“* Weiterhin habe Staudigl sich selbst als für die Leiterstelle nicht geeignet bezeichnet und offensichtlich die Wahl abgelehnt. Er sei daher sehr überrascht, dass die Amtsvertretung an der Wahl festhalte und bitte die Kultusministerin um eine Entscheidung, ob eine Bestätigung erfolgen solle.

Parallel zu diesen Aktivitäten und Briefwechseln der Schul- und Stadtverwaltung schalteten sich die Preussag und die Elternschaft zur Unterstützung des Kandidaten ein. In einem Schreiben vom 29. April 1949 – einen Tag nachdem Staudigl die Stelle in Bamberg angetreten hatte – bat die Preussag das Schulkollegium, *„dringend, wenn irgend möglich“* Staudigl als Leiter des Pro-Gymnasiums zu bestätigen.⁸⁵ Die Besetzung der Leiterstelle sei wichtig für den Ausbau der Schule zum Gymnasium. Staudigl habe sich als hervorragender Lehrer erwiesen, der das Vertrauen der Schülerschaft und die Wertschätzung der Eltern, der Verwaltung und der gesamten Einwohnerschaft genieße. Sein Ausscheiden würde einen schwer zu ersetzenden Verlust darstellen.

⁸² Stadtarchiv Ibbenbüren, Personalakte Staudigl; Z29a 4052, Amtsdirektor Ibbenbüren, Wahl des Studienrates Staudigl, 18.7.1949.

⁸³ Stadtarchiv Ibbenbüren, Personalakte Staudigl; Z29a 4052, Heinrich Staudigl, Annahme Leiterstelle, 5.8.1949.

⁸⁴ Landesarchiv Münster, 39/71, Oberschulrat Dr. Bruchmann, Bestätigung des Studienrats Heinrich Staudigl.

⁸⁵ Landesarchiv NRW, Abteilung Westfalen R001, Personalakten Nr. 39/71, Preussag, Wahl des Schulleiters, 29.4.1949.

Am 11. Mai 1949 ging ein weiteres Unterstützerschreiben aus der Elternschaft an das Schulkollegium.⁸⁶ Staudigl sei ein ausgezeichneter Lehrer und so seien die *„Eltern nicht gewillt, auf diese bewährte Lehrkraft Verzicht zu leisten.“* Staudigl sei der *„gegebene Leiter unseres im Aufbau befindlichen Gymnasiums.“* Er habe die Jugend geistig und charakterlich gefördert und trotz *„seiner Strenge und seiner großen Anforderungen, die er an die Schüler stellte, gibt es keinen Schüler an unserer Anstalt, der ihn nicht sofort wieder als Lehrer haben möchte.“*. Betont wurde ebenfalls der große Einsatz Staudigls für Flüchtlingskinder und andere Schüler*innen mit Nachholbedarf. Dagegen erscheine der Umstand *„dass Herr St. zufällig Bayer ist, oder dass er früher als junger Student sich der Partei anschliessen musste“* als gänzlich belanglos, zumal Staudigl *„ausweislich seiner Papiere als Geschädigter des Naziregimes zu betrachten sei.“* Abschließend forderte die Elternschaft das Schulkollegium dringend auf, die Wahl zu bestätigen.

Wohl aufgrund dieser breiten Unterstützung und trotz der vom Schulkollegium geäußerten Bedenken erfolgte am 1. September 1949 die Ernennung von OSTR Staudigl zum Leiter des damaligen Pro-Gymnasiums. Ein bemerkenswerter Aufstieg von einem nach eigenen Worten nur geduldeten bayrischen Aushilfslehrer, der mit der Kündigung rechnete und erklärtermaßen nicht unbedingt in Ibbenbüren bleiben wollte, zu einem von der gesamten Amtsvertretung, den Eltern und der Wirtschaft Ibbenbürens einstimmig gewünschten und als geradezu notwendig erachteten Schulleiter – und dass innerhalb von gut 18 Monaten. Diese Entwicklung muss allerdings auch vor dem Hintergrund der Bestrebungen um den Ausbau der Oberschule zum Gymnasium gesehen werden, die eine rasche Besetzung der Leiterstelle erforderten, deren Vakanz das Schulkollegium schon länger moniert hatte.

Sicher ist dieser Aufstieg in erster Linie Staudigls Fähigkeiten, seiner Tatkraft und Persönlichkeit zuzuschreiben – vermutlich aber auch den *„geheimen späten Fraktionssitzungen im Hinterzimmer der Gaststätte Rüsenschmidt“*, wie Heribert Bärtels, der Sprecher des ersten Abiturjahrgangs von 1951, schreibt.⁸⁷ Er beschreibt Staudigl als einen der typischen Pioniere der Nachkriegszeit, die die Basis für den Wiederaufbau gelegt hätten. *„Er hätte, wie seine Schule, genauso erfolgreich ein Wirtschaftsunternehmen aufbauen können.“*⁸⁸

Im Übrigen kam OSR Bruchmann, der ernste Vorbehalte gegen eine Ernennung Staudigls zum Leiter der Oberschule geäußert hatte, etwa ein Jahr später zu einer komplett neuen Bewertung. In einem Bericht an die Kultusministerin anlässlich der Wahl Staudigls zum Leiter der nun zur Vollanstalt ausgebauten Schule schrieb er, dass er die damaligen Bedenken politischer Art nicht mehr geltend machen könne, er müsse im Gegenteil ausdrücklich anerkennen, dass Staudigl einen sehr guten neusprachlichen Unterricht erteile und sich als Anstaltsleiter bewährt habe. Seinem Geschick als Verhandler sei es zu verdanken, dass das Progymnasium zur

⁸⁶ Landesarchiv NRW, Abteilung Westfalen R001, Personalakten Nr. 39/71, Elternausschuss, Wahl des Schulleiters, 11.5.1949.

⁸⁷ Bärtels, Heribert: Rosenkranzende, Ibbenbüren 2000, S. 233.

⁸⁸ Bärtels: Rosenkranzende, S. 234.

Vollanstalt ausgebaut worden sei. Staudigl, der „*bayrische Katholik*“ habe „*ein großes Taktgefühl in konfessioneller Hinsicht bei den nicht einfachen Verhältnissen in Ibbenbüren bewiesen*“.⁸⁹

Sein strategisches Denken und sein Verhandlungsgeschick werden bei der Zusammenarbeit mit der Verwaltung und anderen Schulen immer wieder sichtbar. Es war unter anderem wohl auch seinem Einfluss zu verdanken, dass die Besetzung der Schulleiterstellen an den Gymnasien in Emsdetten, Steinfurt, Mettingen und dem neuen Johannes-Kepler-Gymnasium in Ibbenbüren mit Lehrern des Amtsgymnasiums erfolgte.

Dabei ging es ihm immer auch um die Sicherung der Stellung des Amtsgymnasiums, wie folgende Episode zeigt, die in der Chronik des Lengericher Hannah-Arendt-Gymnasiums beschrieben wird:⁹⁰ 1958 bat der damalige Stadtdirektor von Lengerich, Artur Anders, zur Planung des neuen Lengericher Gymnasiums 13 Schulleiter von umliegenden Gymnasien um Zahlenmaterial zu Schüler*innen und Finanzen. Während die anderen Direktoren die Anfrage schriftlich beantworteten, erschien OSTD Staudigl persönlich in Lengerich zur Besprechung der Zahlen. Anders und Staudigl waren sich in wesentlichen Punkten einig, die Aufbauschule in Tecklenburg dürfe keine Vollanstalt werden und ein Gymnasium in Lengerich sei wünschenswert. Staudigl fürchtete die Tecklenburger Konkurrenz offenkundig mehr als das weiter entfernte Lengerich. Er gab dann noch wertvolle Ratschläge zur Antragstellung und zum Verfahren. Lengerich erhielt 1961 ein Gymnasium.

Von den Schüler*innen wurde Staudigl von Beginn an wahrgenommen als „*dynamische D-Zug-Lokomotive*“, die sofort Dampf machte.⁹¹ Auch rückwirkend erinnern sich viele Ehemalige an persönliche Begegnungen mit „*Zeus*“, wie er von den Schüler*innen genannt wurde und würdigen seinen gestalterischen, fördernden und prägenden Einfluss auf Schüler*innen, Schule und Schulinfrastruktur im Kreis Tecklenburg.

Die meisten der eingegangenen Antworten der Ehemaligen zu OSD Staudigl sind differenziert, mit überwiegend positiver bis sehr positiver Tendenz, nur drei Antworten sind als ausschließlich negativ zu bewerten. Dabei unterscheiden die Schüler*innen vielfach zwischen seinem Verhalten als zwar strenger, aber engagierter, versierter und an der Weiterentwicklung der Schüler*innen interessierter Lehrer und seinem zwar souveränen aber auch als autoritär, aufbrausend und einschüchternd empfundenen Auftreten als Schulleiter. So variiert seine Charakterisierung zwischen bayrisch-kerniger Autoritätsperson auf der einen Seite⁹² und franko-phillem Feingeist, der seinen Schülern selbstverfasste Gedichte in feinstem Französisch vorlas,

⁸⁹ Landesarchiv NRW, Abteilung Westfalen R001, Personalakten Nr. 39/71, Oberschulrat Dr. Bruchmann, Bestätigung Staudigls als Leiter des Gymnasiums, undatiert, wahrsch. 2. Hälfte 1950.

⁹⁰ Hanna-Arendt-Gymnasium, 49525 Lengerich (Hg.): 50 Jahre Hannah-Arendt-Gymnasium. Festschrift: Semper Apertus 2011, 17f.

⁹¹ Bärtels: Rosenkranzende, S. 232.

⁹² Befragung 18: Persönliche Mitteilung.

auf der anderen Seite.⁹³ Dabei wird immer wieder auf seinen ausgeprägten Gerechtigkeits-sinn und seine soziale Einstellung verwiesen. Seine morgens vor dem regulären Unterricht angebotenen Nachhilfestunden waren legendär und wurden von vielen Schülern – freiwillig oder unfreiwillig – in Anspruch genommen.

Mehrfach schildern Ehemalige auch sein unkonventionelles und unbürokratisches Verhalten bei auftretenden Problemen. Ein Realschüler, dessen Antrag auf Aufnahme in den Aufbauzug nicht erfolgreich war, wurde im Sekretariat vorstellig, weil dem Ablehnungsschreiben die Originalzeugnisse nicht beigelegt waren. Staudigl eröffnete dem Schüler ohne Umschweife, dass die Zeugnisse nicht mehr aufzufinden seien. Auf dessen Einwand, dass er die Zeugnisse aber dringend für Bewerbungen brauche, erwiderte Staudigl nur: „*Dann bleibst Du eben hier*“. Damit war der Vorgang für den Schulleiter offensichtlich erledigt und der Schüler – der später erfolgreich sein Abitur ablegte – aufgenommen.⁹⁴

Stellvertretend für die Erinnerungen der befragten Ehemaligen zu OSTD Staudigl sind zwei Äußerungen angefügt, die den Tenor der überwiegenden Zahl der Antworten widerspiegeln:

*„OStD Staudigl, von uns Lateinern mit 9 Jahren Lateinunterricht ehrfurchtsvoll ZEUS oder auch DIREX Staudigl genannt, war aus meiner Erinnerung ein tatkräftiger Chef, der das Amtsgymnasium streng, aus heutiger Sicht sehr autoritär geführt hat. Er wurde gefürchtet, vielleicht von Einigen ob seiner Fähigkeiten auch bewundert, überwiegend geachtet, aber wohl überhaupt nicht geliebt. [...] In der heutigen Zeit hätte ZEUS wohl eine sehr schwierige Situation für sich selbst vorgefunden, er wäre möglicherweise mit keiner Führungsaufgabe betraut worden. Damals allerdings war er sehr wirkungsvoll, anpackend, das Amtsgymnasium in der Schullandschaft zwischen den Schulen in Tecklenburg, Lengerich, Mettingen zu etablieren“.*⁹⁵ (Abitur 1957, m)

*„Ich habe ihn (OSTD STaudigl – BR) als bewundernswerte Autoritätsperson in Erinnerung, der man mit gehörigem Respekt begegnen musste. Er scheute nicht, bei problematischen Situationen Stellung zu beziehen, und half, Konflikte zu lösen. Ihm gelang es, soziale Gerechtigkeit zu vermitteln und Schwache zu stärken. Er war der „geborene“ OStD unserer Schule, der mit seinem sicheren Auftreten, seinem Organisationsvermögen, seinem Intellekt und seinem Charisma dem Gymnasium Ibbenbüren einen nachhaltigen Stempel aufgesetzt hat.“*⁹⁶ (A. 1959, w)

Auf den Einfluss Staudigls auf die politische und demokratische Erziehung der Schüler*innen am Amtsgymnasium wird in den entsprechenden Kapiteln noch detailliert eingegangen. OSTD

⁹³ Bärtels: Rosenkranzende, S. 232.

⁹⁴ Befragung 7.

⁹⁵ Befragung 29.

⁹⁶ Befragung 9.

Staudigl leitete das Amtsgymnasium bis zu seiner krankheitsbedingten Pensionierung im Jahr 1969, er verstarb am 18. September 1983.

5. Politische Bildung und Demokratieerziehung am Amtsgymnasium

5.1. Politik- und Geschichtsunterricht

In den ersten Nachkriegsjahren konzentrierte sich das Amtsgymnasium darauf, vorwärtsblickend materielle, räumliche und personelle Engpässe zu überwinden, einen geregelten Unterricht einzurichten und den Aufbau der Schule voranzutreiben.⁹⁷ Welche Erwartungen an die neuen Abiturienten gestellt wurden, zeigte sich auch in der Ansprache des Oberschulrates Bruchmann anlässlich der Abiturprüfung des ersten Abiturjahrgangs 1951, der die Abiturienten aufforderte, die „*alte Burschenherrlichkeit*“ Vergangenheit sein zu lassen und ihr Bestes zu geben, um aus den Trümmern und Ruinen Neues zu schaffen.⁹⁸ Ein vorrangiges Ziel dieser Anstrengungen war auch, die durch Kriegsfolgen physisch und psychisch beeinträchtigten Schüler*innen in Zusammenarbeit mit den Eltern wieder an das normale Schulleben heranzuführen, wie Schulleiter Staudigl 1949 in einer Elternversammlung ausführte.⁹⁹

Bis Mitte der 50er-Jahre war politische Bildung oder überhaupt politische Auseinandersetzung mit Staat und Gesellschaft am Amtsgymnasium wie überall in der BRD kein zentrales Thema. Ein Großteil der Bevölkerung stand der politischen Erziehung der Kinder in der Schule ohnehin skeptisch gegenüber, bedingt auch durch die Erfahrung mit der totalen Vereinnahmung der Schule durch das nationalsozialistische Regime. Die katholische Kirche kritisierte ebenfalls eine Politisierung der Schulen, wohl auch aus der Befürchtung, Einfluss zu verlieren. So betonte Pfarrer Heufers von der St. Mauritius Gemeinde Ibbenbüren anlässlich der Diskussion um das neue Schulgesetz im Jahr 1951, dass die Schulfrage eine religiöse Frage sei, die Bekenntnisschule in der Vergangenheit die Erziehung der Schüler*innen mit großem Erfolg geleistet habe und dass Politik und Parteienstreit nur die Ruhe der katholischen Erziehung an den Schulen stören würde.¹⁰⁰ Auch in einer weiteren Versammlung zur Schulform wurde die Position der Kirche dargestellt, wonach aus Sicht des verantwortungsbewussten Staatsbürgers die Bekenntnisschule alternativlos sei.¹⁰¹

Die Konferenzprotokolle des Amtsgymnasiums sind zum Thema politischer Unterricht – speziell Gegenwartskunde und Gemeinschaftskunde – nicht sehr umfangreich, in den Allgemeinen Konferenzen findet das Thema sechs Erwähnungen, meist in Form kurzer, allgemeiner Notizen zur Einführung neuer Richtlinien und Erlasse. Inhaltliche Auseinandersetzungen dazu

⁹⁷ Stadtmuseum Ibbenbüren, Goethe-Gymnasium Ibbenbüren, Chronik des Amtsgymnasiums Ibbenbüren.

⁹⁸ Erstes Abitur in Ibbenbüren, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 23.2.1951.

⁹⁹ Eltern und Lehrer müssen zusammenarbeiten, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 19.11.1949.

¹⁰⁰ -Er-: Katholische Schule für katholische Kinder, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 16.7.1951.

¹⁰¹ Klares "Ja! zur Bekenntnisschule, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 13.11.1951.

sind kaum festgehalten, mit Ausnahme der Sorge der Geschichtslehrer um die zu große Stofffülle.¹⁰²

In den Fachsitzungen Geschichte wurde das Thema Gegenwartsfragen zum ersten Mal im Juli 1956 behandelt. Die Fachkonferenz beschloss die „*vertiefte Behandlung von Gegenwartsfragen (Sozialismus-Kommunismus-Liberalismus; Stellung des Staatsbürgers im Staat; Grundzüge der deutschen Verfassung)*“ in der UII (Klasse 10) und wich damit mit Blick auf die „*besondere Situation der UII*“, die nicht näher erklärt wurde, von den Richtlinien ab.¹⁰³ In einem nicht datierten Protokoll (wahrscheinlich 1957) einer Fachsitzung Geschichte wurden die im Geschichtsunterricht zu behandelnden Themen der Gegenwartskunde aus einer Auswahl der in den Richtlinien vorgegeben Leitthemen festgelegt. In der Unterprima waren das die Themen „Wesen und Formen der Selbstverwaltung“ und „Staat und Kirche“, in der Oberprima „Der Sozialismus“ und „Der moderne Staat und das Problem der Macht“.

Es wurden in der Konferenz grundsätzliche Bedenken gegen die bevorzugte Behandlung gegenwartskundlicher Themen geäußert, weil in vielen Fällen bei den Schülern der notwendige geschichtliche Hintergrund für die Besprechung der Themen fehle.¹⁰⁴ Auch in der Fachkonferenz von 1958 bemängelten die Geschichtslehrer, dass durch die Behandlung der speziellen politischen Themen im Geschichtsunterricht zu viel Zeit für den regulären Geschichtsunterricht verloren gehe.¹⁰⁵ In weiteren Fachsitzungen wurden Vorschläge zur genaueren Definition und Durchführung des Faches Gemeinschaftskunde in den verschiedenen Jahrgangsstufen diskutiert¹⁰⁶ sowie die Lehrbücher für den Fachbereich Gemeinschaftskunde festgelegt.¹⁰⁷

Die in den Fachsitzungen zu erkennende, ablehnende Haltung der Geschichtslehrer am Amtsgymnasium gegen eine Ausweitung des politischen Unterrichtes zu Lasten des Geschichtsunterrichtes steht im Einklang mit den generellen Befürchtungen der Geschichtslehrer in NRW, die durch die Integration des Faches Geschichte in den Fachbereich der politischen Bildung einen Verlust der Eigenständigkeit und eine Herabsetzung des Faches sahen [ähnlich wie im Fach Erdkunde - BR].¹⁰⁸

¹⁰² Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 8.1.1959-30.5.1963, Protokoll der Lehrerkonferenz, 25.6.1959; Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 8.1.1959-30.5.1963, Allgemeine Konferenz, 7.7.1961; Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.7.1963 - 9.3.1967, Allgemeine Konferenz, 16.7.1963; Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 4.5.1954-22.12.1958, Allgemeine Konferenz, 4.9.1957; Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 4.5.1954-22.12.1958, Allgemeine Konferenz, 2.10.1956b.

¹⁰³ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch Fachsitzungen, Fachsitzung Geschichte, 5.7.1956.

¹⁰⁴ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch Fachsitzungen, Fachsitzung Geschichte, kein Datum.

¹⁰⁵ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch Fachsitzungen, Fachsitzung Geschichte, 24.6.1958.

¹⁰⁶ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch Fachsitzungen, Fachsitzung Geschichte, 11.9.1962; Goethe-Gymnasium, Protokollbuch Fachsitzungen, Fachsitzung Geschichte, 25.10.1961; Goethe-Gymnasium, Protokollbuch Fachsitzungen, Fachsitzung Geschichte, 9.5.1963.

¹⁰⁷ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch Fachsitzungen, Fachsitzung Geschichte, 17.10.1963.

¹⁰⁸ Detjen: Politische Bildung, S. 122.

Bei der Durchsicht des Protokollbuches Fachsitzungen fällt auf, dass der Umfang der Fachsitzungsprotokolle im Fach Geschichte meist geringer ist als z.B. in den Fachsitzungen der Sprachen, erstaunlich, da es sich bei dem Fachbereich Gemeinschaftskunde um ein neues Fach handelte und in den Protokollen erkennbar ist, dass Klärungsbedarf bezüglich des Stoffumfangs, der Lernziele und Struktur des Faches bestand.

Gemäß den curricularen Vorgaben des Kultusministeriums führte das Amtsgymnasium ab 1950 eine Arbeitsgemeinschaft Gegenwartskunde für die Primen ein.¹⁰⁹ Diese AG scheint durchgängig in unterschiedlichen Formaten bestanden zu haben. Sie wird 1956 in einem Konferenzprotokoll¹¹⁰ und auch im „Wecker“ erwähnt.¹¹¹

Auch weitere Arbeitsgemeinschaften wurden für den politischen Unterricht genutzt, 1956 berichtet der "Wecker" über die erste Veranstaltung der Film-AG mit Studienassessor Engstfeld. Dort wurde u.a. auch der politische Film "*Demokratie in Gefahr*" gezeigt, in dem die Situation in einem diktatorischen Staat mit einer regierenden Einheitspartei, manipulierten Wahlen und Pressezensur dargestellt wurde. Weiterhin wurde ein Film über Bundeskanzler Adenauer, „*Historische Tage*“, vorgeführt.¹¹² 1958 wurde eine AG eingerichtet mit dem Thema „*Unser Beitrag zur geistigen Vorbereitung der Wiedervereinigung*“.¹¹³

In den 60er-Jahren wurde die Polit-AG mehrfach erwähnt, allerdings überwiegend in kurzen Notizen über Aktivitäten und Veranstaltungen. So berichtete der „Wecker“ 1960 über die Teilnahme der AG Gegenwartskunde an einem Vortrag von Wolfgang Leonardt über den chinesischen und russischen Kommunismus in Münster.¹¹⁴

Ein längerer Artikel über eine Exkursion der Politik AG in den Herbstferien 1966 nach Bonn, an der 39 Schüler*innen teilnahmen, wurde 1966 im „Wecker“ abgedruckt. Auf dem Programm der mehrtägigen Fahrt hatten Gespräche mit SPD- und CDU-Abgeordneten über die „Bundeswehrkrise“ und die Notstandsgesetze gestanden, sowie Besuche des Verteidigungsministeriums und der amerikanischen Botschaft.¹¹⁵ Tagespolitische Aktualität hatte der Besuch zusätzlich durch das just zu dem Zeitpunkt bekanntgegebene Platzen der CDU/FDP Koalition unter Bundeskanzler Erhard gewonnen.

Aufmerksamkeit über die Schule hinaus erregte die Polit-AG¹¹⁶ 1970, als sie in Ibbenbüren eine „*Demonstration gegen die US-Aggressionen in Indochina*“ veranstaltete, woraufhin ein

¹⁰⁹ Anonym: Das neue Gymnasium in Ibbenbüren, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 16.12.1950.

¹¹⁰ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 4.5.1954-22.12.1958, Fachkonferenz Geschichte, 12.4.1956.

¹¹¹ AG Gegenwartskunde wird angeboten, in: Der Wecker 6, 3, 1958, S. 2.

¹¹² Kemper, Heinz J.: Film-AG an unserer Schule gegründet, in: Der Wecker 4, 2, 1956.

¹¹³ Mitteilungen aus der Schule, in: Der Wecker 6, 6, 1958. S. 2

¹¹⁴ Mitteilungen aus der Schule, in: Der Wecker 8, 1, 1960, S. 2.

¹¹⁵ Anonym: Bonnfahrt der politischen Arbeitsgemeinschaft, in: Der Wecker 14, 69/70, 1966, S. 52–53.

¹¹⁶ Anm. BR: In dem Aufruf übersetzen die Verfasser die Abkürzung Polit AG mit "Politische Aktionsgruppe" statt der ursprünglichen Bedeutung "Politische Arbeitsgemeinschaft".

besorgter Vater in einem Leserbrief eine Unterstützung der Demonstration durch die Schule unterstellte und befürchtete, dass Gymnasium sei „ein Zentrum kommunistisch-bolschewistischer Aktivität geworden“.¹¹⁷

Häufig wurden zudem sowohl in den Befragungen der Ehemaligen als auch im „Wecker“ Klassenfahrten nach Berlin erwähnt, die offenbar regelmäßig in der Oberstufe stattfanden. Reiseberichte und Impressionen von den Berlinfahrten wurden oftmals im „Wecker“ abgedruckt, Ehemalige berichteten von einem nachhaltigen Eindruck der Berlinfahrten:

„Mich persönlich haben anlässlich einer Klassenfahrt nach Berlin die deutsche Teilung, Fluchtversuche und Todesschüsse an der Berliner Mauer und der innerdeutschen Grenze beschäftigt und emotional betroffen.“¹¹⁸ (A. 1970, m)

Generell scheint die Schulleitung Berlin als Symbol der Teilung Deutschlands und als Möglichkeit des direkten Ost-West-Systemvergleichs einen hohen Stellenwert für die politische Bildung eingeräumt zu haben. 1959 berichtete OSTR Köhler von einer Berlinfahrt mit einer Unterprima.¹¹⁹ Es wurde in der Konferenz festgehalten, dass es Aufgabe des Geschichtsunterrichtes sei, die Berlinbesuche vor- und nachzubereiten. OSTR Dr. Rausch warnte bei der Behandlung ostkundlicher Themen „vor veralteten, imperialistischen Auslegungen im Sinne des „Heim ins Reich““. Ein Reisebericht über diese Berlinfahrt findet sich auch im „Wecker“.¹²⁰ Beeindruckt zeigten sich die Unterprimaner*innen insbesondere von dem Treffen mit Schülern aus der DDR, das ihnen klargemacht hätte, „was es bedeute in der DDR zu leben, wie die SED einen jeden zwingt, sich ihr bedingungslos zu unterwerfen“. Es bleibe letztendlich nur die Flucht.

Gedenkveranstaltungen etwa zum 17. Juni oder zum Tag der Heimat wurden offenbar abgehalten, sie werden wiederholt in den Konferenzprotokollen erwähnt, nähere Informationen dazu liegen aber nicht vor.

Die Praxis der vom damaligen BMG (Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen) unterstützten und finanziell geförderten Berlinfahrten sowie die Ausrichtung der Gedenkfeiern verweist noch auf einen weiteren Aspekt der politischen Bildung. Nach Detjen hat die schulische politische Bildung in jeder Gesellschaft – auch in der Demokratie – unter anderem das Ziel der Stabilisierung und der Legitimierung der herrschenden Gesellschaftsform.¹²¹ So verweist Frank Biess in seinem Buch „Republik der Angst“ darauf, dass die Adenauer-Regierung den Ost-West-Konflikt und den Antikommunismus als „legitimierende Ideologie“ betrachtete und gezielt für ihre politische Agenda wie etwa Westbindung und Wiederbewaffnung, aber

¹¹⁷ Goethe-Gymnasium Ibbenbüren, Polit-AG/H.-U.Marschall, Aufruf Vietnam Demonstration, 28.11.1970; "Das klingt nicht sehr überzeugend": Leserbrief, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 2.12.1970.

¹¹⁸ Befragung 19.

¹¹⁹ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 8.1.1959-30.5.1963, Allgemeine Konferenz, 25.6.1959.

¹²⁰ Berhorst, Franz-Josef: Wir sahen Ostberlin, in: Der Wecker 7, 3, 1959, 1,7.

¹²¹ Detjen: Politische Bildung, S. 6.

auch innenpolitisch im Wahlkampf gegen die SPD einsetzte.¹²² Vor diesem Hintergrund kann man die staatlich unterstützten Berlinfahrten, die ja offensichtlich einen starken Eindruck bei den Schüler*innen hinterließen, primär auch als Mittel zu Förderung der Identifikation der Schüler*innen mit dem Staat und erst sekundär als einen Beitrag zur Bildung eines demokratischen Bewusstseins sehen. Wobei sich in einer Demokratie beide Aspekte weitgehend decken können und nicht prinzipiell klar unterscheidbar sind.

Protokollniederschriften zu aktuellen politischen Ereignissen sind kaum dokumentiert. Eine Ausnahme ist die Bitte des Schulleiters an die Lehrkräfte im Januar 1960, die antisemitischen Vorfälle im Zusammenhang mit der Schändung der Kölner Synagoge am Heiligabend 1959 im Unterricht zu thematisieren. Die Schüler*innen sollten wissen, wie die Lehrkräfte darüber denken und auf die „*verborgenen Gefahren*“ in diesen Vorgängen aufmerksam gemacht werden.¹²³

Auch politische Äußerungen vom Schulleiter oder Lehrer*innen finden sich ebenfalls selten. In seinen in den Lokalzeitungen wiedergegeben Reden, etwa bei Abiturfeiern, vermied Staudigl in der Regel Bezüge zu politischen Themen. Eine Ausnahme macht er in seiner Abiturrede 1963, in der er auf den Ost-West-Konflikt einging. Er bezeichnete es als schwierig, auf dem „*Schutt einer zusammenbrechenden Welt*“, neue Wege und Lösungen zu finden in einem Jahrhundert, das vom Stofflichen beherrscht sei, in einer Welt, die „*physisch und geistig*“ so bedroht sei wie nie zuvor. Der kommunistischen Ideologie müsse mit einer festgefügt Weltanschauung entgegengetreten werden, die Zeit sei reif für einen Kreuzzug, der das Leben lebenswert mache. Er appellierte an die Abiturienten, in der Tradition des abendländischen Geistes zu Idealisten zu werden und „*die Masse in Bewegung*“ zu setzen, das sei der tiefere Sinn der Schulausbildung.¹²⁴

Ein ernsthaftes Interesse der Schülerschaft an politischer Bildung wurde offenbar von zumindest einigen Lehrkräften in Frage gestellt; Studienrat Engstfeld warf 1958 in einem Artikel in der Schülerzeitung den Schülern vor, dass die AG Gegenwartskunde nur zur „*Befriedigung der Aktualitätssensation*“ gewählt würde und aus Gründen der Bequemlichkeit, weil weniger Vorbereitungszeit benötigt würde, da die Schüler*innen schon vieles aus Presse und Rundfunk wüssten.¹²⁵

In einem „*Wecker*“ Artikel aus dem Jahr 1965 wurden die Änderungen im Fach Gemeinschaftskunde kritisiert – ab Ostern 1965 wurde der Unterricht für die Primen auf sechs Stunden aufgestockt, verteilt auf je zwei Wochenstunden in den Fächer Geschichte mit Sozial-

¹²² Biess, Frank: Republik der Angst, Reinbek bei Hamburg 2019¹, S. 122–133.

¹²³ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 8.1.1959-30.5.1963, Protokoll der Lehrerkonferenz, 11.1.1960.

¹²⁴ Nun steht der Weg ins Leben offen. Ibbenbürener Abiturienta nahm Abschied, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 16.3.1953.

¹²⁵ Engstfeld, Karl-Heinz: Zur Diskussion "Sollte bei uns in Deutschland die Fünftage-Woche in der Schule eingeführt werden?", in: Der Wecker 6, 2, 1958, S. 4–5.

kunde, Erdkunde und Philosophie. Die generelle Notwendigkeit des Gemeinschaftskundeunterrichtes wurde anerkannt, aber die Durchführung und häufiger Wechsel der Unterrichtskonzepte (bzw. die Konzeptlosigkeit) wurden kritisiert. Die Änderungen würden dazu führen, dass die Wahlfreiheit der Unterrichtsfächer eingeschränkt und die Zahl der Pflichtfächer gleichzeitig erhöht würde.¹²⁶

Ebenfalls 1965 befragte „Der Wecker“ zwei Unterprimaner und zwei Lehrer, ob und warum sie politisch aktiv seien.¹²⁷ Studienrat Abmeier bejahte die Frage. Er sei durch seinen Vater, einen Zentrumspolitiker, politisch geprägt worden, die Kriegsjahre hätten sein politisches Interesse noch gesteigert. Politische Aktivität sei wichtig für die Demokratie, die sich von unten aufbaue und auf die freiwillige Mitarbeit der Bürger angewiesen sei. Bonn sei nicht Weimar, aber trotzdem könnten Belastungen auf den Staat zukommen, denen er nur gewachsen wäre, wenn die Bürger ihn als ihren Staat betrachten würden. Er sei seit 1953 auch Mitglied einer Partei der Mitte, weil man als Parteimitglied mehr Gestaltungsmöglichkeiten hätte. Auch sehe er eine Verpflichtung als Gemeinschaftskunde- und Geschichtslehrer, den Schülern, denen er die Wichtigkeit staatsbürgerlicher Aktivitäten zeigen solle, als Vorbild zu dienen.

Der zweite Lehrer, Studienrat Wehrmeyer, bezog die Frage ausschließlich auf parteipolitische Aktivität. Er sei in keiner Partei aktiv, seine Begründung war, dass er sich mit keiner Partei identifizieren könne, die SPD und CDU seien ihm zu sozialistisch, die FDP nicht wirklich liberal. Er sei aber politisch interessiert und beteilige sich an den Wahlen.

Diese beiden Standpunkte der Lehrer decken ein breiteres Spektrum von Politikverständnis ab. Während Abmeier den Begriff der politischen Aktivität weiter fasste als generelle Partizipation an politischen Prozessen und parteipolitisches Engagement als weitergehende Form politischen Verhaltens verstand, schien Wehrmeyer dies allein auf Parteimitgliedschaft und Beteiligung an Wahlen zu beschränken. Die Argumentation von Abmeier, durch seine politische Aktivität als Vorbild für die Schüler*innen dienen zu können, ist nachvollziehbar.

Von den vom „Wecker“ befragten Schülern seien keine Antworten eingetroffen, wie der Autor ohne weitere Erläuterung mitteilte. Um dem Eindruck entgegenzutreten, „daß alle Unterprimaner unseres Gymnasiums politisch uninteressiert seien“, äußerte sich in der folgenden Ausgabe dann doch noch ein Schüler zu der Frage.¹²⁸ Auch er verstand unter politischer Aktivität wohl eher parteipolitische Arbeit, die für ihn später durchaus im Bereich der Möglichkeiten läge, in Abhängigkeit von seinem beruflichen Werdegang, seiner späteren Umwelt oder der Familie. Wenn das geschähe, dann um dem Staat zu dienen und für Menschenrechte, für Freiheit und für ein gemeinsames Deutschland zu kämpfen. Diese Einstellung würde von vielen seiner Mitschüler geteilt. Als Voraussetzung für politische Aktivität sei es für ihn notwendig, sich über zeitpolitisches Geschehen, über Hintergründe und Ursachen, zu informieren. Um sich ein Urteil zur Zeitpolitik bilden zu können, befasse er sich mit „im weitesten Sinne

¹²⁶ -Bk-: Gemeinschaftskunde, in: Der Wecker 13, 61, 1965, S. 11–12.

¹²⁷ Anonym: Aus welchen Gründen sind Sie politisch (in)aktiv?, in: Der Wecker 13, 59/60, 1965, S. 4–5.

¹²⁸ Schulze, Alfred: DOCH NOCH EINE ANTWORT!, in: Der Wecker 13, 61, 1965, S. 29.

politischem Schriftgut“. Die Schule als Ort und Möglichkeit des Praktizierens und Lernens politischer Aktivität erwähnte er nicht.

Politische Bildung im Unterricht spielt in den Erinnerungen der Ehemaligen eine untergeordnete Rolle. Obwohl gemäß der Unterrichtsvorgaben politischer Unterricht in unterschiedlicher Form, sei es als eigenes Fach Gemeinschaftskunde, als Unterrichtsprinzip integriert in die Fächer Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde oder als AG auf dem Lehrplan stand, war die Wahrnehmung vieler Schüler*innen bezüglich politischer Bildung wohl eine andere. 21 Ehemalige (43 Prozent) beantworteten die Frage zum politischen Unterricht, von diesen bestätigten sieben, sie hätten am Gemeinschaftskundeunterricht oder an Polit-AGs teilgenommen, sechs Schüler*innen bewerteten den Unterricht durchgehend positiv:

*„In einer AG „Gegenwartskunde“ (freiwillige Teilnahme am Nachmittag) wurde auf die Tagespolitik (Zeitungen) mit gelegentlichen Rückblicken in die Vergangenheit eingegangen. Ohne Radio und Fernsehen waren dies neben den Eltern die einzigen Möglichkeiten, sich eine Meinung zu bilden“.*¹²⁹ (A. 1955, m)

*„Teilnahme am Unterricht in einer Polit-AG - mit Interesse teilgenommen“*¹³⁰ (A. 1956, m)
*„Mehrere Politik-AGs haben gut und auch mit Bezug zu aktuellen Ereignissen und Kontroversen gearbeitet. Gelegentlich auch mit sehr viel Engagement der Teilnehmer.“*¹³¹ (A. 1960, m)

*„Polit-AG: hochinteressante kontroverse Diskussionsbasis u.a. Mauerbau, Ost-West-Konflikt oder Kuba-Krise (Dr. Rausch, Dr. Greilich)“*¹³² (A. 1963, w)

*„Wir spezialisierten uns stattdessen zum Abitur im Gemeinschaftskundeunterricht auf Verfassungstheorie, Verfassungswirklichkeit, die Arbeit des Parlamentarischen Rates. Dabei war mein persönliches Glück, wenn man so will, der damals unterrichtende StuddAss Peters, der uns Schüler sehr kompetent zum analytischen Denken erzog. Blicke ich heute auf meine Zeit am Alten Gymnasium zurück, war die Entwicklung dieser Fähigkeit sicherlich ganz besonders positiv bedeutungsvoll für mich.“*¹³³ (A. 1966, m)

14 Schüler*innen beantworteten die Frage negativ, es habe kein Politikunterricht stattgefunden. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass Antworten zu der expliziten Frage nach Politikunterricht häufig mit Antworten zu den Fragen nach Behandlung deutscher Geschichte und aktueller politischer Ereignisse vermischt wurden bzw. wohl auch nicht ganz eindeutig zu trennen sind. Wie bei anderen Antworten ist auch hier ein Jahrestrend zu erkennen, bis 1964 sind die Antworten etwa ausgewogen, (fünf positiv, sechs negativ), ab 1965 überwiegen die negativen Antworten stark (eine positiv, acht negativ).

¹²⁹ Befragung 22.

¹³⁰ Befragung 1.

¹³¹ Befragung 32.

¹³² Befragung 31.

¹³³ Befragung 16.

Die Frage nach dem Umgang mit (jüngerer) deutscher Geschichte beantworteten 32 Schüler*innen (65 Prozent); von diesen antworteten sechs, der Geschichtsunterricht sei gut oder zumindest angemessen gewesen, auch was die Behandlung des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkriegs betraf. Ein Beispiel:

*„Meine Klasse, die ja damals noch eine Einheit von der Sexta bis zur Oberprima war, hatte aus meiner Sicht das Glück, einige damals sehr junge und gute Lehrer zu haben. Speziell diese trugen zur demokratiefreundlichen Bildung bei. Die Elternhäuser waren sicher z.T. noch vom Nationalsozialismus geprägt, beeinflusst u/o auch traumatisiert/enttäuscht und waren vor allem mit dem Wiederaufbau ihrer Existenzen beschäftigt und dem Verleugnen der Vergangenheit. Ich habe im späteren Leben häufig Klagen über Schulzeiten gehört, die noch ganz vom Nationalsozialismus geprägt gewesen seien und dass der Geschichtsunterricht die neuere Zeit ausgespart habe. Das haben wir nicht erlebt. In unserem Unterricht wurden Weimarer Republik und Nationalsozialismus ausführlich und ich glaube auch sehr kompetent behandelt. Diese jungen Lehrer waren, so scheint mir, vor allem von einem Geist des Neuanfangs, des Neubeginns, von Modernität und Demokratisierung erfüllt und hatten vermutlich nach dem Krieg studiert“.*¹³⁴ (A. 1964, w)

26 Ehemalige gaben an, dass im Geschichtsunterricht der Nationalsozialismus nicht oder kaum behandelt worden sei, ab 1965 war die Einschätzung der Ehemaligen durchweg negativ, einige Zitate:

*„Inhaltlich endete der Geschichtsunterricht mit der Weimarer Republik. Drittes Reich, Nationalsozialismus und die damit verbundenen Konsequenzen blieben unangetastet und uns verschwiegen. (Offensichtlich fürchteten die Lehrkräfte in der damaligen Zeit um ihr Ansehen und ihren Beruf und hatten nicht den Mut, das Thema anzufassen.)“*¹³⁵ (A. 1959, w)

*„Politischer Unterricht/ Umgang mit deutscher Geschichte: Geschichtsunterricht gab es nur bis zur “Weimarer Republik”. Leider Fehlanzeige im Hinblick auf das “Dritte Reich”. Dies lag wohl an der “Vorbelastung” einzelner Lehrer und der Scheu auch “Nicht Vorbelasteter”, hier klar Stellung zu beziehen. Also blieb keine Zeit, auch diesen Stoff mit der gebotenen Gründlichkeit zu behandeln. Wir haben das seinerzeit sehr bedauert und versucht, die Lehrer “aus der Reserve zu locken“.*¹³⁶ (A. 1964, m)

*„Historisch-politische Bildung spielte keine Rolle – es gab viele Lehrkräfte mit dem „alten Geist“ und daher auch viele ängstlich angepasste jüngere Lehrer“*¹³⁷ (A. 1968, m)

¹³⁴ Befragung 43.

¹³⁵ Befragung 9.

¹³⁶ Befragung 3.

¹³⁷ Befragung 10.

Die Frage nach der Behandlung aktueller politischer Ereignisse beantworteten 24 Ehemalige, (49 Prozent) davon erwähnte wiederum etwa die Hälfte, dass aktuelle Ereignisse im Unterricht aufgegriffen wurden:

„Das einzige Thema, das sehr leidenschaftlich im Unterricht diskutiert wurde, war die Wiederbewaffnung und Einführung der Wehrpflicht“¹³⁸ (A. 1959, m)

„Auch während der Klassenfahrt nach Berlin 1960 besuchten wir neben den verpflichtenden Vorträgen zur Geschichte Berlins mit unserem Klassenlehrer Orte in West- und Ostberlin (noch ungehindert durch die Mauer), die u.a. im sog. Dritten Reich bedeutsam waren (Wilhelmstraße, Gedenkstätte Plötzensee).“¹³⁹ (A. 1962, w)

„Die Nachkriegsgeschichte nahm mit den aktuellen Ereignissen in unserem Unterricht einen breiteren Raum ein, wobei das Freund-Feind-Denken im Zuge des Ost-West-Konfliktes meiner Meinung nach sehr forciert wurde und Hintergründe weniger kritisch durchleuchtet wurden.“¹⁴⁰ (A. 1965, m)

„Wir hatten in unserer Klasse einige Lehrer die häufig vom allgemeinen Unterrichtsstoff abwichen, um tagespolitische Fragen zu diskutieren. Das waren insbesondere der Lateinlehrer und der Deutschlehrer. Ich kann mich aber nicht daran erinnern, dass die Nazi-Zeit behandelt wurde. Später fragte ich mich warum diese Periode ausgelassen wurde.“¹⁴¹ (A. 1965, m)

Während auch bei dieser Frage die Antworten der Abiturienten vor 1965 positiver ausfielen, war der Unterschied nicht so deutlich wie bei der Frage zur Behandlung der politischen Vergangenheit. Auch Abiturienten aus der zweiten Hälfte der 60er berichteten, dass Lehrkräfte – insbesondere die jüngeren – tagespolitische Themen aufgriffen. Im Vordergrund standen dabei deutschlandpolitische Themen und Ost-West-Konflikt. Themen zur Aufarbeitung der nationalsozialistischen Diktatur, wie z.B. die Auschwitz-Prozesse in den 60er Jahren wurden nicht erwähnt.

Bei der Beantwortung der einleitenden Frage „Hat das Gymnasium eine Rolle bei der politischen Bildung und Erziehung zur Demokratie gespielt“, schätzten in den Befragungen von den 37 Ehemaligen, die diese Frage beantworteten, nur 14 den Einfluss der Schule in dieser Hinsicht als wichtig ein, 23 als eher gering oder unerheblich ein. Daran gemessen, müsste man zunächst schlussfolgern, dass das Amtsgymnasium bei der Erfüllung seines Auftrages der politischen Bildung wenig erfolgreich gewesen ist. Ordnet man diese Einschätzungen allerdings in den Kontext der Antworten zu den anderen abgefragten Punkten ein, ergibt sich ein differenzierteres Bild.

So bezogen viele Befragte die Frage vermutlich hauptsächlich auf den erteilten Unterricht in einem ausgewiesenen „Politikfach“, wie z.B. Gemeinschaftskunde oder Sozialkunde, das in

¹³⁸ Befragung 8.

¹³⁹ Befragung 31.

¹⁴⁰ Befragung 23.

¹⁴¹ Befragung 2.

dieser Form nur zeitweise angeboten wurde. Diese Annahme wird auch dadurch unterstützt, dass die Frage zum formalen Politikunterricht fast durchgehend negativ beantwortet wurde. Überwiegend sollte politische Bildung jedoch als Unterrichtsprinzip in verschiedenen Fächern, im Wesentlichen dem Fach Geschichte vermittelt werden, was offenbar nicht nachhaltig umgesetzt und/oder von den Schülern nicht als solches wahrgenommen wurde. Im Gegensatz dazu wurden aber häufig individuelle Lehrer*innen genannt, die außerhalb des eigentlichen Unterrichtsstoffes politische Ereignisse und Zusammenhänge aufgriffen und Diskussionen initiierten:

„Im Unterricht wurden politische Bildung und Erziehung zur Demokratie nach meiner Erinnerung kaum thematisiert. Indirekt wurde für mich das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer prägend für die persönliche Entwicklung.“¹⁴² (A. 1954, m)

„Mein Glück war unsere über sechs Jahre lang Klassenlehrerin in Deutsch und Geschichte, Frau Rollwage. Sie hat mit diverser Literatur, aber auch geschichtlichen Quellen über die NS-Diktatur aufgeklärt, diskutiert, hinterfragt. Sie war eine vergleichsweise junge, intellektuelle Lehrerin, die damals auch schon bereit war, mit Schülern zu streiten und argumentieren.“¹⁴³ (A. 1964, w)

Dieses in den Zitaten beschriebene Lernen am Verhalten der Lehrkräfte und die Art und Weise der Schüler-Lehrer Interaktion, unterstützt durch die insgesamt positive Bewertung der Lehrkräfte, sind aber ebenfalls, wie oben beschrieben, neben der Vermittlung von eher theoretischem Wissen im Unterricht, als wesentliche Komponente des „Demokratie-Lernens“ positiv zu bewerten.

Fazit

Zum Politikunterricht ist den aus der Schule verfügbaren Unterlagen wenig zu entnehmen, was über die curricularen Vorgaben hinausginge. Erkennbar ist aus den wenigen gefundenen Protokollnotizen ein eher ablehnendes Verhalten, insbesondere der Geschichtslehrer, zu einer Ausweitung der Gemeinschaftskunde, da dieses ihrer Ansicht nach auf Kosten des Geschichtsunterrichtes gegangen wäre.

Eine freiwillige Politik-AG hat von Beginn an bestanden, jedoch gibt es abgesehen vom Ende der 60er-Jahre, wo die Politik-AG auch außerhalb der Schule auf sich aufmerksam machte, wenige Angaben außer eher allgemeinen Informationen. Einzelne Berichte, wie z.B. über die Bonn-Fahrt oder Teilnahme an Vorträgen in Münster lassen aber darauf schließen, dass es Aktivitäten und Angebote gab. Die Teilnahme an der AG scheint auf einen relativ kleinen Kreis beschränkt gewesen zu sein. Die regelmäßigen Berlin-Fahrten der Oberstufenklassen wurden

¹⁴² Befragung 42.

¹⁴³ Befragung 36.

von der Schulleitung als Mittel zur politischen Bildung gesehen, auf entsprechende Vor- und Nachbereitung der Fahrten im Unterricht wurde Wert gelegt.

Daneben sind kaum Äußerungen zu aktuellen politischen Themen, etwa in Ansprachen, in den Unterlagen zu finden. Es wird auf schulische Gedenkveranstaltungen – z.B. zum 17. Juni – hingewiesen, Inhalte der Ansprachen dazu sind aber nicht vorhanden.

In den Befragungen empfand die Mehrzahl der Ehemaligen die innerhalb des Unterrichts oder als Unterrichtsfach erteilte politische Bildung und die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg als fehlend oder unzureichend. Das trifft in abgeschwächter Form auch auf die Behandlung aktueller politischer Ereignisse zu. Hier gaben allerdings mehr Ehemalige an, dass Lehrkräfte häufiger, unabhängig vom Unterrichtsfach, auf aktuelle Ereignisse Bezug genommen hätten. Die Unterschiede zwischen den Lehrkräften in dieser Hinsicht nahmen offenbar zum Ende des betrachteten Zeitraums mit der zunehmenden Zahl jüngerer Lehrer*innen der Nachkriegsgeneration zu.

Bei den Befragungen fällt auf, dass das Verhältnis von positiven zu negativen Bewertungen bei den Abiturjahrgängen vor 1965 deutlich ausgewogener erscheint als in den folgenden Jahren, in denen sie überwiegend negativ waren. Dieser Trend ist auch bei anderen Fragen zu beobachten. Die Gründe dafür sind vermutlich nicht in einer Verschlechterung des schulischen Angebotes an politischer Bildung in diesem Zeitraum nach 1964 zu suchen. Vielmehr dürfte die negative Sicht dieser Jahrgänge ab 1965 auf den Geschichts- und Politikunterricht wohl bedingt sein durch die bei den Jugendlichen zunehmende Kritik an den als undemokratisch empfundenen Strukturen in der Bundesrepublik generell und den Schulen im Besonderen, sowie an der bis in die 60er-Jahre vielfach praktizierten und weitgehend akzeptierten Kultur der „*Amnesie und Amnestie*“, die eine Aufarbeitung der NS Zeit und die juristische Verfolgung von Verantwortlichen und Tätern weitgehend verhindert hatte.

Abschließend lässt sich schlussfolgern, dass sich aus den wenigen vorliegenden Quellen kein eindeutiges Bild in Bezug auf das Unterrichtskonzept zur politischen Bildung am Amtsgymnasium erstellen lässt, allerdings gibt es Anzeichen für ein politisches Engagement der Schule, wie etwa die Förderung der Politik AG, die Berlin-Fahrten, die Reaktion auf die antisemitischen Straftaten sowie die regelmäßig abgehaltenen Gedenkveranstaltungen.

5.2 Schülermitverwaltung

Mit der durch die Alliierten unterstützten Einführung der Schülermitverwaltung (SMV) nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges sollte den Schüler*innen die Möglichkeit gegeben werden, von der Schule gehört zu werden. Sie sollten lernen, ihre Interessen zu vertreten und dabei demokratische Prozesse als Vorbereitung staatsbürgerlichen Verhaltens einüben.¹⁴⁴ In dem Leitbild der SMV von 1945 heißt es: „*Die SMV dient der Pflege des Gemeinschaftslebens*

¹⁴⁴ Levsen: *Autorität und Demokratie*, S. 103–109.

*in der Schule und der Erziehung der Schüler zur Selbstverantwortung.*¹⁴⁵ In der Praxis war die Möglichkeit der SMV, Schülerinteressen durchzusetzen, allerdings stark eingeschränkt. Dafür sorgten Erlasse des Kultusministers und die Beaufsichtigung durch die Schulleitung. Die Institutionalisierung von Schülermitverwaltungen erfolgte in fast allen Bundesländern bis Ende der 40er Jahre. Dieses hatte, so die Historikerin Sonja Levsen,¹⁴⁶ neben der Unterstützung durch die Alliierten und Bildungspolitiker auch damit zu tun, dass die neugeschaffenen Gremien weder die Autorität der Lehrkräfte in Frage stellten, noch ihre Standesinteressen bedrohten. So wurde die SMV in gewisser Weise als harmlos angesehen – eine Einschätzung, die sich zumindest bis zur Mitte der 60er Jahre deutschlandweit und auch am Amtsgymnasium im Wesentlichen bestätigen sollte. Die Arbeit der SMV variierte stark von Schule zu Schule, aber es herrschte weitgehende Übereinstimmung zwischen den Schülervertretern und der Schulleitung, dass die SMV für ein Miteinander und Kooperation eintreten und nicht Schülerinteressen gegen die Interessen von Schulleiter und Kollegium vertreten sollte.¹⁴⁷ Im Einklang mit dieser Ausrichtung stand auch der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Schülermitverantwortung vom November 1963. Er stärkte einerseits die Stellung der SMV, indem er Schulleiter und Lehrkräfte aufforderte, die SMV-Einrichtungen zu unterstützen und Hilfestellung zu geben. Allerdings setzte auch dieser Beschluss auf Gemeinschaft und Partnerschaft und sah die SMV nicht als Interessenvertretung der Schülerschaft in Auseinandersetzungen mit den Lehrkräften.¹⁴⁸ In den Folgejahren wurde das Partnerschaftsprinzip jedoch mehr und mehr in Frage gestellt, die Unzufriedenheit der Schülerschaft mit der Arbeit der SMV wuchs. Gegen Ende der 60er schlugen die Schüler*innen auch unter dem Einfluss unabhängiger Schülergruppierungen nach dem Vorbild der Studentenbewegung einen konfrontativeren Kurs zur Erreichung demokratischer Strukturen an den Schulen ein.¹⁴⁹ Im Erlass des Kultusministers von 1968 sollten die Mitspracherechte der SMV deutlich gestärkt werden durch Teilnahme an Konferenzen und erweiterte Mitsprachemöglichkeiten bei der Unterrichtsgestaltung.¹⁵⁰

Die SMV am Amtsgymnasium

Laut den Richtlinien des Kultusministeriums sollte die SMV „eine Angelegenheit der einzelnen Schule sein“, Details wurden in der jeweiligen SMV Satzung der Schule festgelegt.¹⁵¹ Über die Organisation und Arbeit der SMV am Amtsgymnasium liegen in dem hier betrachteten Zeitraum keine SMV-eigenen Unterlagen vor, es ist jedoch anzunehmen, dass sie dem allgemeinen organisatorischen Aufbau folgte. Danach bildeten die gewählten Klassensprecher*innen

¹⁴⁵ Ueckermann, W., Kreft, T.: Mehr Demokratie in der Schüler_innenvertretung, unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12054-019-0149-0> (letzter Zugriff: 19 April 2020).

¹⁴⁶ Levsen: Autorität und Demokratie, S. 66–70.

¹⁴⁷ Levsen: Autorität und Demokratie, S. 103–109.

¹⁴⁸ Gass-Bolm, Torsten: Das Gymnasium 1945 - 1980, Göttingen 2005. 217.

¹⁴⁹ Gass-Bolm: Das Gymnasium 1945-1980, S. 264.

¹⁵⁰ Runderlaß des Kultusministers der Landes Nordrhein-Westfalen zur Schülermitverwaltung, 18.10.1968.

¹⁵¹ Richtlinien für die politische Bildung und Erziehung an den höheren Schulen, in: Amtsblatt des Kultusministerium Land Nordrhein-Westfalen RdErl. d. Kultusministers v. 7.8.1956 II E 3.36-23/3-1431/56.

den Schülerrat, der wiederum den Schülersprecher, der gleichzeitig als SMV Sprecher fungierte, sowie evtl. weitere Gremien, wählte.

Die erste Erwähnung der SMV in den Konferenzunterlagen findet in der Allgemeinen Konferenz im Oktober 1949 statt, in der der Schulleiter die Satzung der SMV ansprach (die Satzung selbst liegt nicht mehr vor) und das Ergebnis der Wahl des Schülerrates bekanntgab.¹⁵²

Im Gründungsjahr des Gymnasiums, 1950, nahm die Beschreibung der Schülermitverwaltung in einem Zeitungsartikel der IVZ über das neue Gymnasium, seine Bildungsmöglichkeiten und seine Erziehungsaufgabe einen beträchtlichen Raum ein. Die SMV sei nicht aus einer Hilfslosigkeit der Schule gegründet worden, sondern es stehe ein Bildungszweck dahinter. In der Schülermitverwaltung binde die Schule ihre Schüler*innen an das gesamte Leben des Gymnasiums, die SMV fördere in vernünftiger und anständiger Form die Erziehung zur Aufrichtigkeit, maßvoller Freiheit und Verantwortung. Durch die SMV werde den Schüler*innen ein Einblick in die Verwaltung und Entscheidungsfindungen gewährt, sie könnten Eingaben machen und Aktivitäten wie Schulfeste usw. selbstständig organisieren.¹⁵³

In den Allgemeinen Konferenzen der folgenden Jahre war die Schülermitverwaltung kein häufiges Thema. Wenn die SMV auf der Tagesordnung erschien, – insbesondere in den 50er Jahren – ging es um Aufgaben, die ihr zugewiesen wurden, wie die stärkere Einbindung in die Pausenaufsicht und die Überwachung der Milchverkäufe.¹⁵⁴

Ausführlichere Besprechungen von SMV-Belangen wurden nur in zwei Allgemeinen Konferenzen 1964 und 1966 protokolliert. Im Juli 1964 schlug der damalige Vertrauenslehrer Bergmann die Einrichtung einer Verfügungsstunde im 14-tägigen Rhythmus vor. Als Beispielthemen wurden Hausordnung und Verkehrserziehung genannt. Das Protokoll vermerkte, dass die Mehrheit der Lehrkräfte für die Einführung stimmte, aber Probleme bei der Umsetzung sah.¹⁵⁵ In der Allgemeinen Konferenz im Juni 1966 vertrat Vertrauenslehrer Böder den Wunsch der SMV nach einem Arbeitsraum – unter Hinweis auf die Verpflichtung der Lehrkräfte zur Unterstützung. Weiterhin müssten die Klassensprecher Gelegenheit haben, von SMV Versammlungen zu berichten, dazu sollte alle zwei Monate eine Schülerversammlung abgehalten werden. Er berichtete über weitere erfolgreiche Aktivitäten wie die Polit-AG.¹⁵⁶ Inwieweit und in welcher Form diesen Vorschlägen nachgekommen wurde, ist den Protokol-

¹⁵² Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.5.1946-8.4.1954, Protokoll der Lehrerkonferenz, 27.10.1949.

¹⁵³ Anonym: Das neue Gymnasium, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 16.12.1950.

¹⁵⁴ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.5.1946-8.4.1954, Protokoll der Lehrerkonferenz, 17.10.1952; Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.5.1946-8.4.1954, Protokoll der Lehrerkonferenz, 24.6.1952; Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 4.5.1954-22.12.1958, Protokoll der Lehrerkonferenz, 17.5.1956; Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 4.5.1954-22.12.1958, Protokoll der Lehrerkonferenz, 6.5.1957.

¹⁵⁵ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.7.1963 - 9.3.1967, Protokoll der Allgemeinen Konferenz, 27.7.1964.

¹⁵⁶ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.7.1963 - 9.3.1967, Protokoll der Allgemeinen Konferenz, 18.6.1966.

len nicht zu entnehmen. Zumindest deutet die von Böder erneut vorgetragene Initiative daraufhin, dass die 1964 vorgeschlagene Einrichtung von Verfügungsstunden offenbar nicht zufriedenstellend umgesetzt worden war.

Das Thema Schülermitverwaltung nahm im oben zitierten IVZ-Artikel – der im Dezember 1950 wohl mit Blick auf die Neuanmeldung der Schüler*innen verfasst wurde – fast ein Viertel der Selbstdarstellung des neuen Gymnasiums ein. Das zeigt, dass dem Thema Schülermitbestimmung am Amtsgymnasium durchaus Wert beigemessen werden sollte. Der Artikel sowie die zitierten Konferenzprotokolle zeigen aber auch das grundlegende Verständnis der Schulleitung zur SMV: Mitverwaltung wurde hier nicht im Wortsinn, sondern eher als Möglichkeit zur Selbsterziehung der Schüler*innen verstanden, mit der sie als ausführendes Organ unter Aufsicht der Lehrkräfte in die Organisation eingebunden werden sollten, Vorschläge und Wünsche äußern konnten, aber kein wirkliches Mitspracherecht hatten. Bezeichnend dafür sind auch die vom Vertrauenslehrer vorgeschlagenen Themen für die Verfügungsstunden.

In einem Artikel der Lokalzeitung [verfasst vermutlich vom Vertrauenslehrer-BR] von 1952 wurde anlässlich einer SMV-Tagung über die Arbeit der SMV am Amtsgymnasium berichtet.¹⁵⁷ Es wurde die nach „*demokratischen Grundsätzen*“ gewählte Organisation beschrieben und die vielfältigen Aktivitäten der Schüler*innen in den Arbeitsgemeinschaften, im Kulturausschuss, im Schülergericht¹⁵⁸, als beratendes SMV Gremium und in der Schülerzeitung dargestellt. Man sah die Hauptaufgabe der SMV in der Vermittlung zwischen Lehrkräften, Direktor und der Schülerschaft sowie in der Organisation von Veranstaltungen. Der Autor vermerkte, dass die Tagung für die SMV des Gymnasiums ergeben hätte, „*daß sie im besten Einvernehmen mit der Schulleitung ihre Aufgaben im Sinne der Idee einer Mitverwaltung erfüllt*“.

Ähnlich äußerte sich 1953 in einem „Wecker“ Artikel der Schülersprecher zur SMV.¹⁵⁹ In diesem an die Eltern gerichteten Appell sah er die Hauptaufgabe der SMV darin, die Zusammenarbeit zwischen Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften zu verbessern, um einen „*Dreiklang*“ dieser drei Gruppen als idealen Zustand zu erreichen. Ebenfalls sei die Unterstützung der sozial schwächeren Gruppen, wie Flüchtlinge und Vertriebene, sowie Paketaktionen für die Ostzone ein Anliegen der SMV, für das er auch um finanzielle Unterstützung der Eltern bat. Wohl in der Absicht die Eltern zu beruhigen, machte er deutlich, dass die SMV weder ein Machtinstrument der Schülerschaft gegen die Lehrkräfte, noch in der Hauptsache eine Einrichtung zur demokratischen Erziehung der Schüler*innen zum Staatsbürger sei, obwohl Letzteres als wünschenswerter Nebeneffekt zu betrachten wäre. Er reagierte damit auf die weit

¹⁵⁷ Stadtmuseum Ibbenbüren, Beiheft zur Schulchronik, Heft 1, 1950 - 1966, Anonym, 3.4.52.

¹⁵⁸ Anm. BR: In der Schülergerichtsbarkeit war dem Schülerausschuß das Recht eingeräumt, bei Straffällen bis in die Lehrerkonferenz ihren Standpunkt zu vertreten, zu den Disziplinarfällen werden weitere Details in Kapitel 5.5 aufgeführt.

¹⁵⁹ Moser, Christoph: Die SMV spricht, in: Der Wecker 1, 2, 1953, S. 4.

verbreitete Skepsis der Eltern, die von der SMV nichts hielten, sie als eine weitere Organisation ansahen, die die Kinder vom Lernen abhielt und den Familien die Kinder noch mehr entziehen würde.¹⁶⁰

Der in diesen beiden Artikeln auftauchende Grundtenor zieht sich durch die Kommunikationen der folgenden Jahre. Die SMV am Amtsgymnasium kümmerte sich um die Organisation von Veranstaltungen und sozialen Aktionen und sah sich im Allgemeinen gut aufgestellt um ihre Aufgaben der zufriedenstellend auszufüllen.¹⁶¹ Gleichzeitig sah sie sich aber einem zunehmenden Desinteresse der Schülerschaft gegenüber, wie die Berichte von SMV-Tagungen in Körbecke¹⁶² und Dortmund¹⁶³ nahelegen: Obwohl die SMV bereits an allen Schulen eine Selbstverständlichkeit sei, betrachte die Schülerschaft sie als eine Sache weniger Schüler*innen oder stände oft sogar in Opposition dazu.

Auch aus der Lehrerschaft wurde Kritik an der SMV-Arbeit geäußert: StR Engstfeld warf 1958 in einem Rundumschlag der SMV Desinteresse an Zusammenarbeit mit den Lehrern sowie Initiativlosigkeit vor. Für ihn war die SMV *„wie ein krankes Kind, das gepflegt und ab und zu mit Spritzen hochgepäppelt wird, aber selbst nicht den Willen zum gesunden Leben hat“*.¹⁶⁴

Ab Ende der 50er-Jahre rückten politische Aspekte stärker in den Fokus der SMV. 1960 bezeichnete die SMV in einem „Wecker“ Artikel die Vermittlung einer politischen Erziehung als ihre vornehmste Aufgabe – noch vor der Vertretung der Schülerschaft den Lehrkräften gegenüber oder der Organisation von Aktivitäten. Der Autor zitierte ein SMV-Handbuch, nach dem die SMV davon ausging, dass das Verhältnis der Schüler*innen der Schule gegenüber dem Verhältnis der späteren Staatsbürger*innen zu Staat und Gesellschaft entspreche.¹⁶⁵

In ähnlicher Weise nahm auch 1965 der Schülersprecher wieder den Bezug von gelebter SMV zu funktionierender Demokratie auf. Wie in den oben angeführten Artikeln beschrieb er die Möglichkeit für die Schüler*innen, Mitverantwortung in der Schule zu lernen und zu übernehmen, als wichtigste Aufgabe der SMV. Sie diene als Vorbereitung späterer Mitverantwortung als Staatsbürger*in und sei unerlässlich zur Stützung einer demokratischen Gesellschaft.¹⁶⁶

Ab 1965 wurde die stärkere Mitbestimmung ein wichtiges Thema, die Einrichtung von Verfügungsstunden wurde nachdrücklich gefordert.¹⁶⁷ Die SMV verlangte eine *„vernünftige“* und

¹⁶⁰ Sowa, Klaus: Westfälische Schulsprecher tagten in Dortmund, in: Der Wecker 3, 3, 1955, S. 1.

¹⁶¹ Fahrentholz, G.: SMV-Freizeit in Körbecke, in: Der Wecker 3, 1, 1955, S. 7.

¹⁶² Fahrentholz: SMV-Freizeit in Körbecke, in: Der Wecker 3, 1, 1955, S. 7.

¹⁶³ Sowa: Westfälische Schulsprecher tagten in Dortmund, in: Der Wecker 3, 3, 1955, S. 1.

¹⁶⁴ Engstfeld: Zur Diskussion "Sollte bei uns in Deutschland die Fünftage-Woche in der Schule eingeführt werden?", in: Der Wecker 6, 2, 1958, S. 4–5.

¹⁶⁵ SMV: Liebe Mitschülerinnen und Mitschüler, in: Der Wecker 8, 36, 1960, S. 25.

¹⁶⁶ Ostermann, Niels: GELEBTE SMV FUNKTIONIERENDE DEMOKRATIE, in: Der Wecker 13, 63/64, 1965, S. 40–41.

¹⁶⁷ Krusemeyer, B.: "WIR FORDERN DIE VERFÜGUNGSTUNDE!", in: Der Wecker 13, 63/64, 1965, S. 43.

auf demokratischen Spielregeln basierende Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern, weitere Forderungen waren u.a. die Teilnahme von Schülervertretern an den Allgemeinen Konferenzen und paritätisch besetzte Schiedsstellen,¹⁶⁸ wie sie auch im SMV-Erlass von 1968 vorgesehen waren. Auch hier erscheint der in SMV-Schülerzeitungsartikeln fast obligatorische, beschwichtigende Nachsatz, worin erklärt wurde, dass diese Forderungen nicht auf Untergrabung der Autorität der Lehrkräfte zielten, sondern auf „*Beseitigung des misslichen Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrern und Schülern*“. Ein auffälliger Gegensatz zu der drastischen Wortwahl in den vorangehenden Sätzen dieses Artikels, wo von „*verantwortungslosen*“ Lehrkräften die Rede war.

Ein weiteres Schwerpunktthema der SMV Ende der 60er-Jahre war die Ablehnung der Anwesenheitspflicht in der Oberstufe.¹⁶⁹ Man forderte ausdrücklich nicht, dass der Unterricht nach dem Willen der Schüler*innen ablaufen solle, sondern dass der Wille der Schülerschaft als gleichberechtigt mit den Vorgaben der Lehrkräfte und der Schule betrachtet und respektiert werde. Die Lehrkräfte sollten der Eigenverantwortlichkeit der Schüler*innen in Bezug auf das Lernpensum vertrauen, wobei „*regelmäßige schriftliche Nachweise des Gelernten*“ als notwendig eingeräumt wurden.¹⁷⁰

Von den Vertrauenslehrern wurde die SMV in den 60er-Jahren wiederholt wegen unterstellter Passivität und Interessenlosigkeit kritisiert. In einem Interview mit dem Wecker äußerte sich Vertrauenslehrer Bergmann 1963 überwiegend negativ zur Arbeit der SMV. Die Existenz der SMV allein sei schon positiv, darüber hinaus werde allerdings nicht viel geleistet. Das führte er hauptsächlich auf die Passivität der Schüler, insbesondere aber der Klassensprecher zurück. Die Klassensprecher würden im Allgemeinen weder ihrer Aufgabe gerecht, Initiativen von den Klassen von unten nach oben innerhalb der SMV zu vertreten, noch Anregungen der SMV in den Klassen umzusetzen. Die Schüler*innen benutze die SMV nur, um Stunden während der Unterrichtszeit „*herauszuschinden*“, Klassensprecher würden nur gewählt, um die Schülerschaft gegen die Lehrkräfte zu vertreten. Er wies auf die starke Stellung der SMV hin, von der Schulleitung könnte – innerhalb eines vertretbaren Rahmens – keine Vorschriften zur SMV Arbeit gemacht werden, die Lehrerschaft dürfe die SMV nicht behindern, sondern müsse sie unterstützen, ebenso seien Schulsprecher und Klassensprecher nicht absetzbar. Eigentlich könnten die Schüler*innen haben, was sie wollen, jede Veranstaltung, jede Interessensgruppe. Schulsprecher und Klassensprecher sollten die Schüler*innen dazu führen, sich mit der Gemeinschaft auseinanderzusetzen, leider fehle den meisten Schülern das dafür erforderliche Verantwortungsgefühl. Allein durch ihre individuelle Haltung und Einstellung könnten Schüler*innen das Schulleben entscheidend beeinflussen.¹⁷¹

Der Vertrauenslehrer Böder kommentierte im Dezember 1965 in der Schülerzeitung ausführlich und ähnlich kritisch wie sein Vorgänger das Erscheinungsbild der SMV und zog das Fazit,

¹⁶⁸ Hartmann, Norbert: SMV, in: Der Wecker 16, 76/77, 1968, S. 12–13.

¹⁶⁹ Hüppe, Joachim u.a.: RESOLUTION DER DER OIIB ZUR ANWESENHEITSPFLICHT IN DER OBERSTUFE, in: Der Wecker 17, 78, 1969, S. 4–5.

¹⁷⁰ Becker, Thomas: contra Anwesenheitspflicht, in: Der Wecker 17, 79, 1969, S. 7.

¹⁷¹ F.J.K.: Pappblümchen oder Demokratie, in: Der Wecker 11, 49, 1963, S. 2–3.

dass die meisten Schüler*innen die SMV im Wesentlichen als Ordnungsdienst sähen und darüber hinaus keine Vorstellung vom Sinn und Nutzen der SMV hätten. In 23 Punkten skizzierte er seine Vorstellungen zur SMV-Arbeit an der Schule. In den ersten drei Punkten beschrieb er seine grundsätzlichen Forderungen, die SMV könne nur funktionieren und ihren Sinn erfüllen, wenn die Schülerschaft von sich aus tätig würde. Verantwortliches Handeln, selbständige Entscheidungen und demokratische Gesinnung könnten nicht verordnet werden, würden sich auch nicht in der Diskussion abstrakter politischer Themen zeigen, sondern würden mit dem Verhalten in der Klasse, im kleinen Kreis beginnen. Die SMV sei kein theoretisches Gebilde zusätzlich zum Unterricht, sondern gelebtes Leben, praktische Bewährung und Übung. Theoretische Behandlung gesellschaftlicher und politischer Themen und praktisches Verhalten in der Schule müssten einander entsprechen, die SMV sei nicht Sache einiger Funktionäre, sondern aller Schüler*innen. In den nächsten 20 Punkten machte er detaillierte Vorschläge für Aktivitäten, betont die Notwendigkeit einer besseren Kommunikation innerhalb der Schülerschaft und einer aktiven Mitarbeit bei der Gestaltung von Verfügungsstunden. Er forderte die Initiative und Beteiligung bei der Organisation des außerunterrichtlichen Schullebens, Einrichtung von Arbeitsgruppen, Einführung kultureller Veranstaltungen, Unterstützung sozialer Aktivitäten und Durchführung von Sammlungen – wobei er abschließend betonte, dass es nicht auf die Quantität, sondern die Qualität der Aktionen ankomme.¹⁷²

Die fast ausschließlich negative Bewertung der SMV-Arbeit insbesondere durch die beiden Vertrauenslehrer erscheint rückblickend als unangemessen und wenig konstruktiv, kam den Vertrauenslehrern doch eine besondere Rolle bei der Förderung der SMV zu. Erkennbar wird in diesen Äußerungen der Vertrauenslehrer wohl auch eine gewisse Frustration über das geringe Interesse der Schülerschaft an der SMV und die Schwierigkeit, Schüler*innen für eine Mitarbeit an Projekten zu mobilisieren. Aber die von Bergmann angesprochene starke Stellung der SMV, dass sie haben könne, was sie wolle, wenn sie nur wolle, entsprach nicht der Realität an der Schule. Das vorherrschende Bild der Schülerschaft von der SMV als verlängerter Arm der Schulleitung deckte sich wohl mit der Vorstellung der meisten Lehrkräfte von SMV-Arbeit. Auch die in der oben angeführten Konferenz vorgeschlagenen Themen für Verfügungsstunden (Hausordnung und Verkehrsunterricht) deuten in diese Richtung und könnten sicher als ein möglicher Grund für das mangelnde Interesse der Schüler*innen angeführt werden.

Auf der anderen Seite erläuterte der neue, erst seit 1964 nach vorhergehendem Referendariat am Gymnasium beschäftigte und im gleichen Jahr zum Vertrauenslehrer gewählte Studienassessor Böder ausführlich seine Vorstellungen von SMV-Arbeit und nannte konkrete Ansatzpunkte. Das hob sich durchaus positiv ab von den sonst eher vage und allgemein formulierten Anforderungen an die SMV und entsprach auch seinen in der Lehrerkonferenz gemachten Vorschlägen zur Unterstützung der SMV durch die Schule.

¹⁷² Böder, Winfried: SMV an unserer Schule, in: Der Wecker 13, 63/64, 1965, S. 38–40.

Beide Interviews mit den Vertrauenslehrern wurden von der SMV zumindest im „Wecker“ nicht kommentiert, es gab keine Erklärung oder Stellungnahme, obwohl der Schülersprecher in dem Interview mit Bergmann zugegen war.

Wie sah die Schülerschaft die Schülermitverwaltung?

Zu Beginn der 50er-Jahre erhielt die SMV überwiegend Unterstützung durch den „Wecker“. 1954 erschienen mehrere Artikel zur SMV, es wurde auch hier die Gleichgültigkeit der Schüler*innen der SMV gegenüber moniert und an das Verantwortungsgefühl der Schüler, das notwendig sei, damit die SMV sinnvoll agieren könne, appelliert.¹⁷³

Vorgeworfen wurde der SMV aber auch, dass sie durch mangelnde Tatkraft die Verbindung zu den Schülern verlöre und dass ihr Auftreten sich im Halten von „schönen Redensarten“ erschöpfe, was aber auch dem Zeitmangel der Oberstufenschüler*innen durch die Anforderungen des Unterrichts geschuldet sei. Im Großen und Ganzen war man aber mit der Arbeit der SMV am Gymnasium zufrieden, obwohl der Zustand „nicht ideal“ sei.¹⁷⁴ „Der Wecker“ nahm dabei für sich in Anspruch, die SMV selbst, aber vor allem das nach anfänglichen „Feuerereifer“ eingeschlafene Interesse der Schülerschaft an der SMV wieder aufgeweckt zu haben.¹⁷⁵

Ab Ende der 50er-Jahre wurde die Kritik an der SMV – durch Wecker-Redakteure, aber auch durch andere Schüler – deutlich intensiver. 1963 lautete das Fazit des damaligen Schülerredakteurs Kemper nach dem bereits oben angeführten Interview mit Vertrauenslehrer Bergmann zur SMV:

„Eine von den Lehrern geduldete, weil harmlose, eine von den Schülern kaum beachtete, weil unbequeme, eine Institution, der man zwar infolge ihrer Existenz eine gewisse Daseinsberechtigung nicht absprechen kann, die aber im Grunde so ziemlich im Schulalltag untergeht und deren Tätigkeit im Großen und Ganzen symbolisch bleibt.“¹⁷⁶

Es schien auf Schülerseite ein gewisses Unverständnis oder auch Misstrauen der SMV gegenüber zu herrschen, etwa bei der sachgerechten Verwendung der Mitgliedsbeiträge,¹⁷⁷ oder es wurde mangelnde Unterstützung bei konkreten Problemen, wie etwa der Schülerbücherei, beklagt.¹⁷⁸ Kritik kam 1959 auch von der Schülerzeitung wegen des Aushangs von Bundes-

¹⁷³ Dombrowski, Gudrun: Ein altes Thema, in: Der Wecker 2, 2, 1954, S. 1.

¹⁷⁴ Wernecke, Siegfried: Haben wir das nicht schon einmal gehört, in: Der Wecker 2, 4, 1954, S. 5–6.

¹⁷⁵ Anonym: Hat er gehalten was er versprach?, in: Der Wecker 2, 3, 1954, S. 1.

¹⁷⁶ F.J.K.: Pappblümchen oder Demokratie, in: Der Wecker 11, 49. 1963, S. 2–3.

¹⁷⁷ Anonym: Bericht der Klassensprecherversammlung, in: Der Wecker 3, 1, 1955, S. 2.

¹⁷⁸ Ruk: Möglichkeiten ohne Grenzen der SMV in unserer Bücherei, in: Der Wecker 5, 1, 1957, S. 4–5.

wehr Anzeigen am Schwarzen Brett der SMV, ihr wurde der Einstieg in die Politik und einseitige „Propaganda für die Nato“ vorgeworfen, obwohl gleichzeitig eingeräumt wurde, das auch „Der Wecker“ aus finanziellen Gründen Anzeigen der Bundeswehr abdruckte.¹⁷⁹

Die von der SMV in den 50ern und 60ern angegebenen Hauptziele ihrer Arbeit, wie das Erreichen einer Partnerschaft und engen Zusammenarbeit mit Schulleitung und Lehrkräften, sowie das Selbstverständnis ihrer Arbeit als Erlernen und Praktizieren demokratischen Einstellungen und Verfahrensweisen, wurde gegen Ende der 60er-Jahre von der Schülerschaft immer häufiger als realitätsfremd abgetan. 1968 argumentiert ein Schülerredakteur, die SMV könne keine wirkliche Interessenvertretung sein, weil sie aufgrund der Vorgaben nicht unabhängig handeln könne und in keiner Weise gleichberechtigt sei.¹⁸⁰ Das Schulsystem sei nicht demokratisch und könne daher nicht zur Demokratie erziehen. Die Schüler*innen würden sich daher in außerschulischen und unabhängigen Gruppierungen zusammenschließen und versuchen, ihre Interessen durchzusetzen. Erst der dadurch erzeugte Druck veranlasse die SMV Reformen durchzuführen und wesentliche Forderungen der Schülerschaft zu übernehmen. Allerdings sah der Autor die längerfristigen Perspektiven dieser durch mutige Aktionen der Schülerschaft erzielten Erfolge eher pessimistisch und fragte sich, ob sie tatsächlich aus demokratischem Bewusstsein entstanden seien, oder nur aus „Spaß am Rabatz“.¹⁸¹

Obwohl die aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen schwache Stellung der SMV in Auseinandersetzungen mit der Schulleitung anerkannt wurde, warf ihr derselbe Wecker-Autor in einem weiteren Artikel 1968 vor, dass sie ihre eingeschränkten Mittel nicht einmal nutze.¹⁸² Neben der Angst der Schüler*innen vor Repressalien wurde ein Versagen der Schule bei der Erziehung zur Selbstverantwortung als Grund dafür angeführt. Die auf Gehorsam ausgelegte Erziehung vom Beginn der Schulzeit an mache die Schüler*innen in der Oberstufe unfähig, ihnen probeweise zugestandene Freiheiten – wie die SMV – sinnvoll und verantwortlich zu nutzen und gebe der Schulverwaltung ein schlagkräftiges Argument gegen einen weiteren Ausbau der Schülermitbestimmung in die Hand. Ein weiterer Autor forderte, dass bereits in der Grundschule Schüler*innen zur Mitverantwortung und demokratischen Verhalten erzogen werden müssten.¹⁸³ Entlang dieser Linie argumentiert auch der Autor des Artikels „*contra Anwesenheitspflicht*“ 1969 in der Schülerzeitschrift. Man forderte nicht die absolute Abschaffung der Anwesenheitspflicht, weil den Schüler*innen nicht beigebracht worden sei, verantwortungsvoll damit umzugehen – eine Bankrotterklärung der Lehrer, so der Autor – sondern eine Anpassung der Oberstufe an den Universitätsbetrieb.¹⁸⁴

Vergleichbar den Einschätzungen der Lehrer, schienen sich die Verfasser der Artikel nicht sicher zu sein, ob die Schüler*innen reif und verantwortungsvoll genug seien für eine wirkliche Mitbestimmung. Während die Lehrkräfte das aber auf zu geringes schulisches Engagement

¹⁷⁹ Puhle, Hans-Jürgen: Das Letzte, in: Der Wecker 7, 2, 1959, S. 2.

¹⁸⁰ Bosse, Rainer: die Pennäler erwachen, in: Der Wecker 16, 76/77, 1968, S. 10–11.

¹⁸¹ Bosse: die Pennäler erwachen, in: Der Wecker 16, 76/77. 1968, S. 10–11.

¹⁸² Bosse, Rainer: Der Schüler denkt der Lehrer lenkt, in: Der Wecker 16, 75, 1968, S. 6–7.

¹⁸³ Heine, Günter: Freiheit von etwas für etwas, in: Der Wecker 16, 75, 1968, S. 12.

¹⁸⁴ Becker: contra Anwesenheitspflicht, in: Der Wecker 17, 79. 1969, S. 7.

der Schüler*innen zurückführten, welches auf außerschulische Ablenkungen, geringeres Interesse an Bildung und zunehmenden Materialismus beruhte, beklagten die Schüler*innen eine Erziehung zur Autoritätshörigkeit und blindem Gehorsam, beginnend in der Grundschule, so dass die Schüler*innen in der Oberstufe nicht fähig seien, verantwortungsvoll das Schulleben mitzugestalten. Mit dieser Argumentation übertrugen die Schülerautoren die schon früher der deutschen Gesellschaft zugeschriebenen aber insbesondere von der APO in den 60er-Jahren vehement angeprangerte „Kultur des Gehorsams“ auf die Schule und orteten sie als wesentliche Ursache der diagnostizierten Demokratiedefizite – eine Einschätzung, die so pauschal sicher nicht haltbar ist, wie sich in den Ergebnissen dieser Arbeit zeigt.

Zwiespältige Erinnerungen der Ehemaligen an die SMV

In den Erinnerungen der Ehemaligen hat die SMV keine hervorgehobene Bedeutung, das entspricht der eher passiven Haltung der Mehrheit der Schülerschaft zur SMV, die bereits in den 1950er Jahren von einigen Lehrern und aktiven Schüler*innen beklagt wurde. In den Befragungen betrug die Antwortquote zu der entsprechenden Frage nur etwa 30 Prozent, die niedrigste Antwortquote aller Fragepunkte. Die Kommentare zur SMV waren zum Teil neutral:

„Die SMV hatte begrenzte Mitwirkung bei Entscheidungen der Schulleitung, z.B. über Wandertage, Schulfest, Sportveranstaltungen u.a. außerunterrichtliche Aktivitäten“¹⁸⁵ (A. 1954, m)

„Die SMV hat ihren Job im Rahmen ihrer Möglichkeiten ordentlich gemacht; die Sprecher wurden meistens wiedergewählt. Die Schulverwaltung nahm ihre Anliegen ernst und hat sie gelegentlich auch zur Mitarbeit herangezogen. Hier wurde zivilgesellschaftliche Mitarbeit und Zusammenarbeit eingeübt, aber nicht unbedingt Demokratie“¹⁸⁶ (A. 1960, m)

Überwiegend wurde die Arbeit der SMV aber tendenziell negativ bewertet:

„Es gab eine SMV mit einem Schulsprecher, die jedoch, meiner Erinnerung geschuldet, keinen wesentlichen Einfluss auf uns Schüler/innen hatte. Sie arbeitete wohl auf einer Ebene mit dem Lehrerkollegium, brachte sich aber in den Schulalltag wenig ein.“¹⁸⁷ (A. 1959, w)

„Die SMV wurde irgendwann in den 50er Jahren eingeführt, eine entscheidende Bedeutung hat sie aus meiner Erinnerung nicht gehabt. Auch als langjähriger Klassensprecher kann ich mich an keine nennenswerten Aktionen der SMV erinnern.“¹⁸⁸ (A. 1960, m)

¹⁸⁵ Befragung 42.

¹⁸⁶ Befragung 32.

¹⁸⁷ Befragung 9.

¹⁸⁸ Befragung 29.

„Es gab nach meiner Erinnerung eine SMV, die aber nicht viel mehr als eine Feigenblattfunktion hatte. Ich selbst war einige Jahre Klassensprecher“¹⁸⁹ (A. 1965, m)

„Als gewählter Klassensprecher habe ich keine Erinnerungen zu anderen Gremien der Schülerschaft eingeladen worden zu sein.“¹⁹⁰ (A. 1968, m)

Bei den Befragungen zu der SMV war bei der niedrigen Zahl der Antworten auch kein jahresmäßiger Trend wie bei anderen Fragen zu erkennen. In mehreren Befragungen erwähnten Ehemalige, dass sie die Arbeit als Klassensprecher innerhalb der Klasse durchaus als sinnvoll empfanden, sie sich darüber hinaus aber kaum an organisierte Aktivitäten der SMV erinnern konnten.

Ein Hindernis für eine effektive Arbeit der SMV war sicher auch die ab Mitte der 60er Jahre hohe Zahl der Aufbauschüler, aufgrund derer die Oberstufe sehr heterogen in Bezug auf Alter, schulischen Hintergrund und persönliche Ziele war, wodurch sich dann auch schwieriger ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln konnte:

„Ich war in einem ‚Aufbauzug‘. Da hatte man sicherlich andere Schwerpunkte. Wir haben uns nach meiner Erinnerung relativ wenig in der Schule politisch engagiert.“¹⁹¹ (A. 1969, m)

Fazit

Nimmt man den am Anfang dieses Kapitels zitierten Artikel als Position der Schulleitung zur Schülermitbestimmung und zur SMV als Maßstab, so bleibt die Realität doch hinter den dort genannten Zielen zurück. Die SMV wurde zwar vergleichsweise früh gegründet, die Umsetzung der im Zeitungsartikel formulierten fortschrittlichen Haltung der Schule und der Schulleitung zur Schülermitverwaltung ist in dem betrachteten Zeitraum in der Praxis nur bedingt zu erkennen. Weder findet bei den regelmäßigen Protokollierungen von Disziplinarmaßnahmen gegen Schüler*innen das erwähnte Schülergericht eine Erwähnung, noch werden die anfangs zitierten Vorstellungen zur Gewährung eines Einblicks der Schüler*innen in die Schulverwaltung weiter erwähnt. Die Lehrkräfte begrüßten sie als Einrichtung einer „modernen“ Schule, ohne ihr größere Aufmerksamkeit zu widmen oder wirkliche Zugeständnisse zu zeigen, die über gesetzlich festgeschriebene Rechte hinausgingen. Gleichzeitig nahmen sie aber vermeintliche Schwächen der SMV-Arbeit – wie in den Artikeln der Vertrauenslehrer – als Indiz für das fehlende Verantwortungsgefühl der Schüler*innen, die das ihnen gemachte Angebot der Selbstgestaltung des Unterrichtes und des Schullebens aus Bequemlichkeit und Desinteresse nicht nutzten. Diese Einstellung änderte sich erst am Ende der 60er-Jahre, als die SMV zumindest von Teilen der Lehrerschaft „nahezu hofiert“ wurde.¹⁹²

¹⁸⁹ Befragung 48.

¹⁹⁰ Befragung 7.

¹⁹¹ Befragung 44: Persönliche Mitteilung.

¹⁹² Tangen, Andreas: persönliche Mitteilung an den Verfasser.

In den 50er-Jahren konzentrierte sich die SMV am Amtsgymnasium darauf, als Verbindungsglied zwischen Schülern, Eltern und Lehrern zu fungieren und im Rahmen ihrer Möglichkeiten den Schulalltag mitzuorganisieren. Sie kümmerte sich um soziale Projekte und bemühte sich der Schülerschaft zusätzliche Angebote zur Verfügung zu stellen. Eine undankbare Rolle im Spannungsfeld der unterschiedlichen Interessen, in dem sie sich der Kritik von allen Seiten ausgesetzt sah. Es handelte sich um eine vergleichsweise kleine Gruppe von Schüler*innen, die sich in der SMV engagierte, sich aber als relativ isoliert betrachtete und die Schülerschaft nicht wirklich mobilisieren konnte, wie sie auch selbst immer wieder frustriert eingestand.

Mit Beginn der 60er-Jahre verschob sich die Zielsetzung der SMV am Amtsgymnasium, sie wurde politischer. Im Mittelpunkt stand nun die „politische Erziehung“ der Schüler*innen als Vorbereitung auf staatsbürgerliche Verantwortung und Mitwirkung. Gegen Ende der 60er traten dann nach dem Vorbild der Studentenbewegung und unterstützt durch eine gesetzlich verbesserte Stellung der SMV die Forderungen nach einer stärkeren Mitwirkung der Schülerschaft, Freizügigkeit und Demokratisierung der schulischen Organisation in den Vordergrund. Diese Forderungen wurden aber im Vergleich zu anderen Schulen weniger radikal formuliert und das erklärte Ziel der SMV war es, Veränderungen in Kooperation mit der Lehrerschaft „ohne Rabatz“ zu erreichen. Letztendlich scheint man aus Sicht der SMV mit der Gesamtsituation am Amtsgymnasium nicht so unzufrieden gewesen zu sein.

Die Aussagen der Schüler*innen vermitteln ein eher ambivalentes Verhältnis zur Schülermitverwaltung, es scheint bei der Schülerschaft eine gewisse Distanz und ein Desinteresse an der SMV-Arbeit zu überwogen zu haben. Man sah keine wirkliche Möglichkeit eine Mitbestimmung und Interessenvertretung zu erreichen durch die Form der etablierten SMV, die in den Augen vieler Schüler*innen keine reale Macht hatte, sondern der Schülerschaft von der Schulleitung angeboten wurde als „Sandkasten der Demokratie“¹⁹³ und darüber hinaus zur Unterstützung der Lehrkräfte bei der Organisation eingesetzt wurde.

Diese Beurteilung der SMV durch die Schüler*innen des Amtsgymnasiums entspricht in der Tendenz Ergebnissen zeitgenössischer Schülerumfragen. In einer Untersuchung des Deutschen Institutes für Internationale Pädagogische Forschung Anfang der 60er Jahre an sechs Gymnasien standen nur 11,7 Prozent der befragten Schüler*innen der SMV positiv gegenüber. Erklärbar wird die weitgehend negative Wahrnehmung dadurch, dass zwar 85 Prozent der befragten Schüler die SMV als Vertretung von Schülerinteressen für prinzipiell sinnvoll und notwendig hielten, aber nur ca. 17 Prozent glaubten, dass sie diese Funktion tatsächlich erfüllte.¹⁹⁴

¹⁹³ Bosse: Der Schüler denkt der Lehrer lenkt, in: Der Wecker 16, 75. 1968, S. 6–7.

¹⁹⁴ Holtmann, Antonius u. Reinhardt, Sibylle: Schülermitverantwortung (SMV), Weinheim 1971, S. 49.

5.3 Schülerzeitung „Der Wecker“

Mit der Wiedereinrichtung des Schulsystems nach dem Zweiten Weltkrieg forcierten die alliierten Siegermächte den Aufbau von Schülermitverwaltungen und Schülerzeitungen zunächst an den höheren Schulen als Instrument zur Demokratisierung.¹⁹⁵ Schülerzeitungen wurden, so der Historiker Marcel Kabaum, neben der SMV als „Praktikum“ zur politischen Bildung betrachtet, in dem Schüler*innen erlernen sollten, in Beiträgen eigene Meinungen öffentlich zu artikulieren und untereinander zu diskutieren, Zivilcourage zu zeigen und Möglichkeiten und Grenzen der Pressefreiheit kennenzulernen. Nachdem die alliierten Vorgaben bezüglich der Einrichtung von SMV und Schülerzeitungen Ende der 40er-Jahre zunächst nur zögerlich von den Bildungspolitikern, Schulverwaltungen und Pädagogen umgesetzt wurden, stieg die Zahl der Schülerzeitungen in den 50er- und 60er-Jahren stark an, von geschätzt 100 Schülerzeitungen in der BRD im Jahr 1950 auf etwa 1.500 Ende der 60er-Jahre. Unterstützung erfuhren die Schülerzeitungen durch die vom Bund geförderte Bundesarbeitsgemeinschaft „Junge Presse“, die die Schülerredakteure in Seminaren zu Fragen der Gestaltung, Herstellung und Finanzierung beriet, für ihre Unabhängigkeit und Pressefreiheit kämpfte und den Redaktionen auch bei etwaigen Auseinandersetzungen mit den Schulleitungen zur Seite stand.

Nach einem ersten Versuch im Jahr 1952, mit dem „Schulecho“ eine Schülerzeitung am Amtsgymnasium herauszugeben, startete 1953 mit Unterstützung der „Junge Presse“ die erste „richtige Schülerzeitung“ des Amtsgymnasiums, „Der Wecker“. Die Initiatoren und Redaktionsmitglieder waren Gudrun Dombrowski (Chefredakteurin) und Siegfried Wernecke.

Laut dem Protokoll der Allgemeinen Konferenz vom 30. Juni 1953 zum Start des „Weckers“ gab es breite Unterstützung seitens des Kollegiums, die Lehrkräfte wurden vom Schulleiter gebeten, für den Wecker zu werben, die Eltern sollten in einem Rundbrief informiert werden. Die Zeitung sollte wachsen ohne Einwirkung der Lehrer, die Initiative sollte bei den Schülern liegen.¹⁹⁶ Auch Inhalte der Zeitschrift wurden besprochen: Interviews, Reportagen, Diskussionen, Fahrtenberichte, Pflege des Europäischen Gedankens durch Schilderung von Sitten und Gebräuchen anderer Länder. Weiterhin wurden die Mitglieder der Redaktion benannt. Es war geplant, sechs Ausgaben pro Jahr herauszugeben, mit einem Umfang von jeweils 12 Seiten für 45 Pfennig und zu Beginn mit einer Auflage von 600 bis 650 Exemplaren. Die Zeitung wurde professionell in der Vereinsdruckerei Ibbenbüren gedruckt. Die Kosten pro Ausgabe wurden auf 300 DM geschätzt, die Einnahmen durch Anzeigen auf 200 bis 250 DM veranschlagt.

¹⁹⁵ Siehe hierzu und zu Folgendem: Kabaum, Marcel: Schülerzeitungen als Werkzeug der Demokratisierung (1945-1970), unter: <https://www.yumpu.com/de/embed/view/tAydGLKR5uFwV4n7>. (letzter Zugriff: 25.8.2021)

¹⁹⁶ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.5.1946-8.4.1954, Allgemeine Konferenz, 30.6.1953; Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.5.1946-8.4.1954, Protokoll der Lehrerkonferenz, 15.1.1954.

Insgesamt liegen 69 Ausgaben des „Wecker“ vor aus dem Zeitraum von Juli 1953 bis Dezember 1969, davon 14 Doppelnummern. Die Erscheinungshäufigkeit variierte, in den 50er-Jahren erschienen fünf bis sechs Ausgaben pro Jahr, sie nahm dann ab auf zwei bis vier Ausgaben pro Jahr in den 60er-Jahren. Die Redaktionen setzten sich überwiegend aus Oberstufenschüler*innen zusammen. Nach Auswertung der Impresen gab es 19 Schriftleitungen, die in wechselnder Stärke von einer bis maximal vier Personen besetzt waren.

Wie die Besetzung der Redaktionen jeweils erfolgte, lässt sich aus den vorhandenen Unterlagen nicht klar erkennen, es darf aber sicher angenommen werden, dass es eine Einflussnahme der Lehrkräfte gab, das lässt sich aus Notizen der Klassenkonferenzen folgern¹⁹⁷ und wird auch durch eine ehemalige Schriftleiterin bestätigt.¹⁹⁸

Heft (Jahr.Monat)	Schriftleitung	
	w	m
53.1	Gudrun Dombrowski	
54.1	Erika Gühneemann	
55.1	Dietlinde Lange	
56.1		Rüder Kaldewey
57.1	Gisela Dominik	
58.1	Ilse Kortländer	Christian Gizewski
59.2	Barbara Kröner	Hans Jörg Hack
60.2		Detlev Ossa
60.5	Dagmar Haver	R.F. Marten
61.4	Gudrun Horstkotte	Peter Strotmann,
62.12	Gudrun Horstkotte	
63.5		Albrecht Wenner, Dieter Zeisler, F.J Kemper, Wolfgang Scheffel
64.10		Ewald Oelgemöller, Bernd Kortländer
65.10	Maria Meyer	Hans Nadolny, Reinhard Kemper,
66.10	Renate Brockmüller	Günther Witthake, Klaus Flemming
67.7	Rosemarie Deventer,	Peter Becker, Helmut Theessen
68.6		Bernard Falke, Ludger Hellweg, Heinz-Peter Wittmann
69.6		Bernd Falke
69.12		Friedhelm Tropberger

Schriftleitungen der Wecker Redaktion

Auffällig ist die – über den gesamten Zeitraum betrachtet – fast ausgeglichene Besetzung der Redaktionen mit Schülerinnen und Schülern, da Mädchen im betrachteten Zeitraum generell eher selten in Redaktionen von Schülerzeitungen vertreten waren.¹⁹⁹ Das Schülerinnen in den 50er-Jahren in den Schriftleitungen des „Weckers“ in der Überzahl waren, obwohl der Anteil der Schülerinnen am Amtsgymnasium zu der Zeit bei unter 30 Prozent lag, ist daher überraschend. In den 60er-Jahren zeigte sich dagegen eine zahlenmäßige Dominanz der männlichen Redaktionsmitglieder, so erinnert sich auch eine Redakteurin an den Anfang der 60er-Jahre:

¹⁹⁷ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 8.1.1959-30.5.1963, Protokoll der allgemeinen Konferenz, 21.9.1960.

¹⁹⁸ Befragung 43.

¹⁹⁹ Kabaum: Jugendkulturen und Mitgestaltung, S. 116.

„In den Zeiträumen um mich herum waren eigentlich immer nur Jungen für den Wecker aktiv, [...] Mädchen hatten in den Phasen, wenn überhaupt, nur nebengeordnete Rollen.“²⁰⁰

Für die Finanzierung des „Wecker“ waren die Anzeigen von Beginn ein wesentlicher Faktor und die Akquise von Werbekunden bedeutete einen nicht geringen Zeitaufwand für die dafür verantwortlichen „Wecker“ Mitarbeiter*innen. Die Bedeutung der Anzeigen machte Kompromisse bei den Werbekunden erforderlich, umstritten waren z.B. die Anzeigen der Bundeswehr, die allerdings sehr lukrativ waren und die daher aus finanziellen Erwägungen häufig aufgenommen wurden.²⁰¹ So trug dann auch folgerichtig der Werbeboykott der Ibbenbüener Unternehmen aufgrund einer provokanten Bildmontage von Georg Kiesinger zu einer Vorstellung von Beate Klarsfelds Buch über seine NS-Vergangenheit wesentlich zur Einstellung des „Wecker“ Ende 1969 bei.²⁰²

Die finanzielle Unterstützung von Seiten der Schule lässt sich anhand der vorliegenden Unterlagen und Informationen nicht mehr durchgängig rekonstruieren. Während es nach Informationen von ehemaligen Wecker-Redakteuren in den 60er-Jahren keine Umlagen oder Verpflichtungen der Schüler*innen zum Bezug gab, gibt es Belege aus den Konferenzen und im „Wecker“, die auf eine finanzielle Unterstützung durch die Schule hinweisen. Anfang 1954 beschloss die Schule eine monatliche Umlage von 25 Pf. für die Druckkosten des „Wecker“ und „die sonstigen Unkosten der Schülermitverwaltung“, dafür erhielten die Schüler*innen die Zeitung kostenlos.²⁰³ Diese Modell fand offensichtlich keinen starken Anklang bei den Schülern (und den Eltern), die „Wecker“ Redaktion bemängelte 1954 die schlechte Zahlungsmoral vieler Schüler*innen bei dem Einsammeln des Geldes,²⁰⁴ was auch in einer Allgemeinen Konferenz thematisiert wurde.²⁰⁵ In einer Klassensprecherversammlung 1955 wurde der Monatsbeitrag von 20 Pfennig für den Wecker erwähnt²⁰⁶ und 1958 wurde in der Allgemeinen Konferenz beschlossen, die Beträge, die von den Schüler*innen zu zahlen waren, (z.B. „Wecker“, Sportgroschen...), in die Hausordnung aufzunehmen.²⁰⁷ 1957 erwähnte Dr. Rausch in einem „Wecker“- Artikel die Unzufriedenheit in der Schülerschaft über den Verkaufspreis von 40 Pfennig und die Bezugsverpflichtung,²⁰⁸ 1962 erklärte sich das Lehrerkollegium bereit, den Wecker mit 50 DM pro Ausgabe zu unterstützen und bei der Suche nach einem Finanzwart aus der Schülerschaft behilflich zu sein.²⁰⁹

²⁰⁰ Befragung 43.

²⁰¹ Befragung 32.

²⁰² Tangen, Andreas: persönliche Mitteilung an den Verfasser.

²⁰³ Staudigl, Heinrich, Rundschreiben an Eltern zu Weckergeld, 26.2.1954.

²⁰⁴ Gühnemann, Erika: Ein Wecker entsteht, in: Der Wecker 2, 4, 1954, S. 9.

²⁰⁵ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 4.5.1954-22.12.1958, Protokoll der Lehrerkonferenz, 4.5.1954.

²⁰⁶ Anonym: Bericht der Klassensprecherversammlung, in: Der Wecker 3, 1. 1955, S. 2.

²⁰⁷ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 4.5.1954-22.12.1958, Goethe-Gymnasium, Protokoll der Lehrerkonferenz, 5.2.1958.

²⁰⁸ Rausch, A.: Vom "Schulecho" zum "Wecker", in: Der Wecker 5, 1, 1957, S. 1.

²⁰⁹ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 8.1.1959-30.5.1963, Protokoll der Lehrerkonferenz, 18.1.1962.

In Schulpflegschaftsprotokollen finden sich Ende der 60er Jahre Hinweise zu einem „*Weckerpfennig*“ zur Unterstützung der Schülerzeitschrift.²¹⁰ Auch scheint in diesem Zeitraum die SMV den Wecker erheblich finanziell unterstützt zu haben, wie Finanzberichte der SMV offenlegen.²¹¹ Danach überwies die SMV z.B. 1969 2.500 DM an den Wecker, was weit über die Hälfte der Gesamtausgaben der SMV ausmachte. Der Preis für den Wecker stieg von 50 Pf. Anfang der 60er Jahre auf 1,50 DM im Jahr 1969 bei einer Auflage von 1.500 Exemplaren, ab Ende 1968 wurde der Wecker allerdings kostenlos an Schüler*innen des Amtsgymnasiums abgegeben, wie im Impressum vermerkt.

Inwieweit und in welcher Form diese Gelder den „Wecker“ erreichten und wie sie verwandt wurden, lässt sich anhand der vorliegenden Unterlagen nicht mehr nachverfolgen. Die SMV veröffentlichte 1969 ein Flugblatt, in dem sie von der Wecker-Redaktion Antworten zu kritischen Fragen über Finanzen des „Wecker“ forderte. Sie verlangte Aufklärung über die Verwendung der SMV-Zuschüsse, von der Redaktion einbehaltene Anzeigengelder, fehlende Rechenschaftsberichte, doppelte Kassenführung, Verschwendung von Geldern und kritisierte eine insgesamt mangelnde Transparenz.²¹² Die Redaktion wies die Anschuldigungen umgehend zurück, die Anzeigenwerber würden eine geringe Provision „*als kleinen finanziellen Anreiz*“ erhalten, die Belege seien vollständig und einsehbar. Im Übrigen gebe es gar keine finanziellen Zuschüsse der SMV, der „Wecker“ würde in erster Linie aus Elternspenden finanziert.²¹³ Diese letzte Aussage lässt sich allerdings nicht in Übereinstimmung bringen mit dem bereits oben erwähnten, später im „Wecker“ abgedruckten Finanzbericht der SMV, mit den aufgelisteten Zahlungen an den „Wecker“.

Insgesamt scheint die Finanzierung - wie wohl bei den meisten Schülerzeitungen - eine ständige Herausforderung gewesen zu sein.²¹⁴ Der „Wecker“ scheint aber im Vergleich zu anderen Schülerzeitungen finanziell recht gut dagestanden zu haben. Das Layout, die Druckqualität und das Bildmaterial waren zumindest ab Anfang der 60er-Jahre auf hohem Niveau, was sicherlich auch zur mehrfachen Auszeichnung als beste Schülerzeitschrift in NRW beitrug und einen Redakteur einer anderen Schülerzeitschrift in einem Leserbrief zu der Frage veranlasste, wo denn das ganze Geld für den „Wecker“ herkomme.²¹⁵ Es gab allerdings durchaus auch Kritik an der Aufmachung, in der bemängelt wurde, dass das Layout im Mittelpunkt des Interesses der Redaktion stehe und auf Kosten des Inhalts und der Aktualität gehe, weil nur

²¹⁰ Goethe-Gymnasium, Schulpflegschaft Protokollbuch, Goethe-Gymnasium, Schulpflegschaftsversammlung, 18.10.1967; Goethe-Gymnasium, Schulpflegschaft Protokollbuch, Anonym, Schulpflegschaftsversammlung, 6.6.1962.

²¹¹ Thimme, W.: WAS GESCHIEHT MIT UNSEREM GELD ??, in: Der Wecker 13, 63/64, 1965, 42; Brunnen, Eva-Maria: SMV Finanzbericht 17, 79, 1969, S. 40.

²¹² Stadtmuseum Ibbenbüren, Beiheft zur Schulchronik Teil 3, 1962-1982, SMV, 30.1.1969.

²¹³ Stadtmuseum Ibbenbüren, Beiheft zur Schulchronik Teil 3, 1962-1982, h.p. wittmann, b. strotmann, l. hellweg, b. falke.

²¹⁴ Befragung 32.

²¹⁵ Kempf, Rüdiger: vox populi, in: Der Wecker 13, 61, 1965, 29.

wenige Ausgaben pro Jahr aufgrund der hohen Druckkosten herausgegeben werden könnten.²¹⁶

Während als Ziel des „Schulecho“ noch formuliert wurde, als Mitteilungsblatt Eltern und ehemalige Schüler*innen am Schulleben teilhaben zu lassen,²¹⁷ trat der Nachfolger „Wecker“ deutlich ambitionierter auf. Der Name der Schülerzeitung sollte Programm sein, die Zeitung sollte die Schüler*innen aufrütteln und zur Mitarbeit aufrufen, wie es im Leitartikel der ersten Ausgabe formuliert wurde. Wichtig war den Verantwortlichen auch die Feststellung, dass es sich bei dem „Wecker“ – im Gegensatz zum „Schulecho“ – um eine von Schülern in eigener Verantwortung für die Schülerschaft herausgegebene Schülerzeitung handelte, das zeigte auch der Begriff „*jugendeigene Zeitung*“ in der Überschrift der ersten Ausgabe.²¹⁸ Auch später wies die Redaktion immer wieder darauf hin, dass es sich um eine "Schülerzeitung" und keine „*Schulzeitung*“ handelte, es sei kein offizielles Organ der Schule, sie würde nicht von den Lehrern redigiert und unterliege keiner Zensur, die Redaktion sah darin die Praktizierung demokratischer Grundsätze an der Schule.²¹⁹

Obwohl die Schwerpunkte in den einzelnen Ausgaben und Jahrgängen des „Wecker“ auch durch den regelmäßigen Austausch der Chefredakteure und des Redaktionsteams wechselten und in den 60er-Jahren häufig Ausgaben zu speziellen Leitthemen erschienen, waren –zumindest vereinzelt – politische Artikel in praktisch allen Heften vertreten, beginnend in der ersten Ausgabe mit einem Artikel zum Aufstand am 17. Juni 1953 in der damaligen „Ostzone“.²²⁰

Während aber zumindest in den ersten Jahren politische Themen nicht in den Leitartikeln auf Seite eins erscheinen sollten,²²¹ wurde die Frage, wie politisch eine Schülerzeitung sein sollte, ab Ende der 50er Jahre im „Wecker“ immer wieder kontrovers diskutiert. Argumente gegen politische Artikel, zumindest als Leitartikel oder auch als Schwerpunkt einer Ausgabe, waren Bedenken, dass den Schülern das Wissen und der Hintergrund fehle, um sich kompetent zu aktuellen politischen Themen zu äußern und daher nur Aussagen von Politikern wiedergegeben würden, die sowieso schon in Tageszeitungen erschienen.²²² Als Gegenargument wurde angeführt, dass es nicht nur oder auch nur hauptsächlich um Vermittlung politischen Wissens ginge, sondern die Auseinandersetzung mit den Themen und die Diskussion per se dem Wesen der Politik entsprächen und Meinungen zur politischen Vorgängen durchaus in Schülerzeitungen gehörten.²²³

²¹⁶ Harzmann, Norbert: Die Meinung, in: Der Wecker 16, 76/77, 1968, S. 39. [Bei dem Autor handelt es wahrscheinlich um Norbert Hartmann-BR]

²¹⁷ Stadtmuseum Ibbenbüren, Beiheft zur Schulchronik, Heft 1, 1950 - 1966, 1.4.1952.

²¹⁸ Anonym: Was will die jugendeigene Zeitung, in: Der Wecker 1, 1, 1953, S. 1.

²¹⁹ Anonym: ANM.D.RED, in: Der Wecker 10, 48, 1962, S. 18.

²²⁰ Farwig, Paul: Alles wieder beim alten?, in: Der Wecker 1, 1, 1953, S. 3.

²²¹ Gühnemann: Ein Wecker entsteht, in: Der Wecker 2, 4, 1954, S. 9.

²²² Kaese, Jürgen: Politik Meinungen, in: Der Wecker 6, 4, 1958, S. 8.

²²³ Puhle, Hans-Jürgen: Politik Meinungen - Die Antwort, in: Der Wecker 6, 4, 1958, S. 8; Kaese: Politik Meinungen, in: Der Wecker 6, 4, 1958, S. 8.

In den 50er-Jahren dominierten Schulthemen des Amtsgymnasiums, Mitteilungen aus der Schule, Artikel zur SMV, zur Schülerzeitung und Abitur die Leitartikel. Ausnahmen waren Texte zu politischen Themen wie das Schicksal deutscher Kriegsgefangener in der Sowjetunion [1954/4], „*Totale Schule*“ [1955/1], oder „*Fairness im demokratischen Wahlkampf*“ [1957/3].

Ab Anfang der 60er-Jahre rückten politische und gesellschaftskritische Titel immer mehr in den Vordergrund, Schulthemen erschienen oft auf den hinteren Seiten.²²⁴ Ausgaben wurden häufig speziellen Themen gewidmet, als Grund wurde der „*chronische Mangel*“ an Artikeln aus der Schülerschaft angeführt, Themenhefte waren einfacher zu strukturieren und vorzubereiten.²²⁵

Häufiges Thema war die deutsche Teilung, das Verhältnis BRD/DDR und die damit im Zusammenhang stehende Politik der BRD (z.B. „*Macht das Tor auf*“ [1958/6] „*Vaterland lieb Vaterland*“ [1962/2], „*Scheuklappen*“, [1962/12] „*GESAMTDEUTSCH*“ [1966/69_70]), belebt auch durch die regelmäßigen Klassenfahrten nach Berlin, die im Wecker thematisiert wurden. 1960 [1960/4] erschien zu dem Thema ein Sonderheft zu Berlin mit einer Einleitung des Regierenden Bürgermeister Willy Brandt. In dem Heft wurden die Eindrücke zweier Unterprimen von der Berlinfahrt geschildert, weiterhin berichtete ein Schülerredakteur von einer Pressekonferenz mit Willy Brandt, an der er teilgenommen hatte.²²⁶

Weitere Schwerpunkte waren Europa und Nachbarländer (z.B. „*Unsere Nachbarn*“ [1965/61], „*Worauf man stolz ist in Europa*“ [1967/73_74]). Kritische Leitartikel zur Konsumorientierung der deutschen Gesellschaft, in der Konsumenten zum Opfer und Spielball der Werbeindustrie, des Fernsehens und der Printmedien erklärt wurden (z.B. „*Das Wirtschaftswunder stinkt*“ [1962/3], „*Fernsehen USA*“ [1963/52_53]) waren ebenfalls regelmäßig zu finden. Eher selten waren Leitartikel zum Nationalsozialismus und Antisemitismus, 1960 beschäftigte sich ein Leitartikel mit der Schändung der Synagogen Ende 1959 („*Warum tut ihr nichts dagegen*“ [1960/1]), 1964 mit den Ausschwitzprozessen („*Rekapitulation des Grauens*“ [1964/56]).

Ab Mitte der 60er-Jahre ist wieder eine Hinwendung zu schulischen Themen in den Leitartikeln zu erkennen, in denen Bildungspolitik und Forderung nach Reformen behandelt wurden, ebenfalls wurden wieder verstärkt Artikel zu Schulinterna des Amtsgymnasiums aufgenommen (z.B. „*Was wird aus mir was soll nun werden*“ [1967/71_72], „*Umsturz statt Reformen*“ [1968/75], „*Anwesenheitspflicht in der Oberstufe*“ [1969/78], „*Selbstverständnis einer Schülerzeitung*“ [1969/79]). Als Grund dafür wurde angeführt, dass durch die von den Schulbehörden eingeführten gesetzlichen Veränderungen eine Stärkung der Stellung der Schülervertretung erreicht worden sei, das Mitspracherecht der Schüler*innen sei z.B. durch Teilnahme an Konferenzen verbessert worden.²²⁷ Auch die Position der Schülerzeitungen wurde

²²⁴ Siehe hierzu auch: Der "Wecker" des Amtsgymnasiums Ibbenbüren wird in unserer Vereinsdruckerei hergestellt, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 5.7.1963.

²²⁵ Marten, R. F.: Liebe Weckerleser, in: Der Wecker 9, 40, 1961, S. 1–2.

²²⁶ Marten, R. F.: Pressekonferenz mit Willy Brandt, in: Der Wecker 8, 4, 1960, S. 3–4.

²²⁷ Chefredaktion: Liebe Leser!, in: Der Wecker 16, 76/77, 1968, S. 1.

nach einem Erlass des NRW-Kultusministers von 1968 gestärkt, die Schülerredakteure wurden ausschließlich den Bestimmungen des Landespressegesetzes unterstellt, eine Zensur durch die Schulleitung war nun – zumindest theoretisch – kaum mehr möglich. Während auch durch diesen Erlass die schulrechtliche Lage der Schülerzeitungen nicht eindeutig geklärt wurde, verbesserte sich doch die Stellung der Schülerredaktionen in Auseinandersetzungen mit den Schulleitungen, in deren Ermessen die Kontrolle der Schülerzeitungen, die bis dahin im Wesentlichen als schulische Veranstaltung betrachtet wurden, zuvor gelegen hatte.²²⁸ Kultusminister Holthoff begründete diese Entscheidung damit, dass sie die Entwicklung der Schüler*innen zu selbstverantwortlichen, mündigen Bürgern, welche die komplexen Zusammenhänge in politischen und sozialen Zusammenhängen durchschauten, unterstützen sollten.²²⁹

Analog zu den Inhalten passte sich auch die Aufmachung des „Wecker“ dem Zeitstil an. Nachdem die Ausgaben in den 50er Jahren im Din A4-Format, schwarzweiß und kombiniert mit Ausgaben der Biologischen Arbeitsgemeinschaft herausgegeben wurde, erschien die Zeitschrift ab der Maiausgabe 1960 in einem modernisierten Layout und im Din A5-Format. Damit folgte man einem generellen Trend bei den Schülerzeitungen, die sich in den 60er-Jahren verstärkt an den sich etablierenden großen Jugendzeitschriften wie z.B. „twen“ orientierten. Allgemein wurden die Schülerzeitungen im Verlauf der 1950er- und 1960er-Jahre zunehmend professioneller in Gestaltung und Produktion, höher in der Auflage, seltener in der Erscheinungsweise, teurer, illustrierter, umfangreicher und bunter.²³⁰ Diese Entwicklung ist auch im „Wecker“ klar zu erkennen.

Vorausgegangen war dem neuen Auftritt des „Wecker“ Kritik von Seiten der Schüler, die Schülerzeitung wurde als uninspiriert, humorlos und einschläfernd kritisiert, die Schülerschaft hätten das Interesse an der Schülerzeitung verloren.²³¹ Ähnliche Vorbehalte gab es von der Schulleitung zum Auftritt und Akzeptanz des „Wecker“. So stand in der Allgemeinen Lehrerkonferenz am 15. Februar 1960 die Schülerzeitung auf der Tagesordnung, Dr. Rausch äußerte sich besorgt über den Zustand des „Wecker“ und das nachlassende Interesse der Schülerschaft.²³² In der folgenden Diskussion sprach sich Schulleiter Staudigl für eine Fortsetzung des „Wecker“ aus und schlug die stärkere Einbindung jüngerer Schüler*innen und die Suche nach neuen Redakteuren vor. Weiterhin wurden Dr. Rausch und der Kunstlehrer Engstfeld gebeten, den Wecker zu unterstützen. Engstfeld wurde seitdem als „Berater“ im Impressum aufgeführt, er unterstützte zusammen mit seiner Frau Ruth, ebenfalls Kunstlehrerin, die Redaktionen insbesondere bei der graphischen Gestaltung und dem Layout und wurde insgesamt als „*Spiritus rector*“ gewürdigt, der bei Konflikten auch seine schützende Hand über die Schülerredakteure hielt. Bei politischen Themen stand auch die StR‘in Rollwage den Schülerredakteuren ab Anfang der 60er-Jahre beratend zur Seite.²³³

²²⁸ Kabaum: Jugendkulturen und Mitgestaltung, S. 137–151.

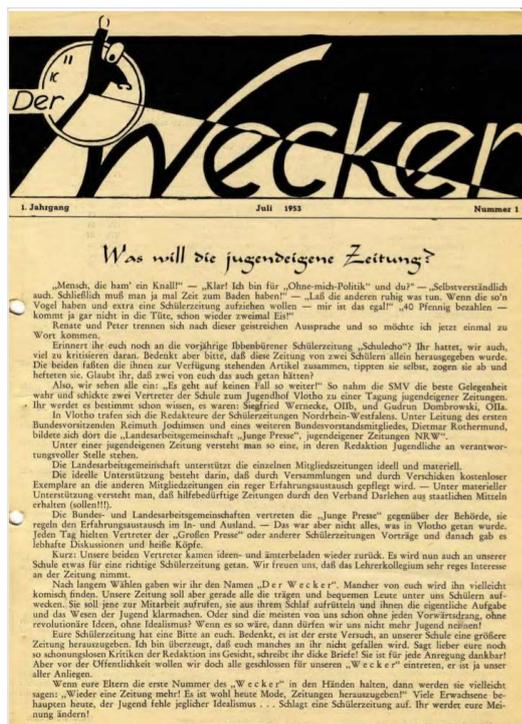
²²⁹ Holthoff: Grußwort des Herrn Kultusministers des Landes NRW zur 75. Ausgabe der SZ der Wecker, in: Der Wecker 16, 75, 1968, S. 1.

²³⁰ Kabaum: Jugendkulturen und Mitgestaltung, S. 104.

²³¹ Puhle, Hans-Jürgen: Warum eigentlich nicht, in: Der Wecker 7, 2, 1959, S. 8.

²³² Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 8.1.1959-30.5.1963, Protokoll der Allgemeinen Konferenz, 15.2.1960.

²³³ Befragung 48.



Titelblätter der „Wecker“ Ausgaben von 1953 und 1960 ; Foto: Bernhard Rietmann

Der „neue Wecker“ wurde auch in den lokalen Tageszeitungen positiv aufgenommen, so wurde er nach dem Erscheinen der Ausgabe zum Thema Frieden als niveauvolle und aktuelle Zeitschrift mit ansprechendem Layout beschrieben, die nicht nur Jugendliche, sondern auch Erwachsene anspreche.²³⁴ Die IVZ titelte 1962: „Der Wecker schockt und greift an“, viele politische und gesellschaftliche Themen würden eindringlich aufgegriffen, das Ganze im modernen Gewand, wobei bemängelt wurde, dass Schul- und lokale Themen fehlten,²³⁵ was auch in anderen Stellungnahmen häufig kritisiert wurde.

Sogar die überregionale Westfälische Rundschau bescheinigte dem „Wecker“, dass durch die Neubesetzung der Redaktion ein erfreulicher Wandel stattgefunden habe, hin zu einem besseren Layout sowie wertvollen Beiträgen zu aktuellen Gegenwartsfragen, die nicht nur für Schüler, sondern auch für die breitere Öffentlichkeit lesenswert seien.²³⁶

Ausgaben aus den Jahren 1961 und 1962 mit kritischen Artikeln zu den Themen Nationalismus, Demokratieverständnis in Deutschland und Entwicklungshilfe wurden außerhalb der Schule wohlwollend und teilweise etwas gönnerhaft als „frisch“ und „den Zeitgeist treffend“ und mit „jugendlichen Sturm und Drang“ kommentiert, provokante Texte, wie ein Leitartikel

²³⁴ Anonym: Frieden, in: Tecklenburger Landbote zitiert in "Der Wecker", 9, Nr. 1, 1962, 23.12.1961; Anonym: "Wecker" noch moderner, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 21.12.1961.

²³⁵ Anonym: Kongo, Stalingrad und Brudermord. "Der Wecker" Ibbenbürens Schülerzeitschrift, schockt und greift an, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 21.2.1962.

²³⁶ Anonym: VOX POPULI, in: "Westfälische Rundschau" zitiert in "Der Wecker" 10, 45, 1962, S. 28–29.

zur Bundestagswahl 1961,²³⁷ wurden aber auch kritisiert.²³⁸ Dazu wurde das grelle Layout, was man als das Charakteristikum der „Wecker“ bezeichnete, zunehmend skeptischer zur Kenntnis genommen.²³⁹

Empörten Widerspruch in Lokalzeitungen rief dann die Ausgabe vom Juni 1962 mit dem Titel „DAS WIRTSCHAFTSWUNDER STINKT“ hervor.²⁴⁰ In dem Heft wurden die vermeintlich negativen Aspekte des deutschen Wirtschaftswunders, die Konzentration auf Konsum, berufliches Fortkommen und gesellschaftlichen Aufstieg in der deutschen Gesellschaft und insbesondere bei den Jugendlichen kritisiert. Ebenso wurden die Massen-Printmedien wie „BILD“, „HÖRZU“ und „STERN“ angegriffen, die mit bunten Bildern und trivialen Inhalten primitive Instinkte ausgewählter, „desorientierter“ Bevölkerungsschichten ansprächen, im Unterschied zu seriösen Magazinen wie dem „SPIEGEL“ oder nach dem Krieg gegründeten überregionalen Tageszeitungen, die zur Information und Bildung der „wachen“ Bundesbürger beitragen. Weiterhin wurde ein Buch des umstrittenen Journalisten und Publizisten Kurt Zwiesel besprochen und als Beleg für die postulierte Steuerung und Abhängigkeit der Presse von Parteien und Interessengruppen angeführt.

In einem darauf Bezug nehmenden Artikel des Tecklenburger Landboten, der in der IVZ nachgedruckt wurde, wurden die Schülerredakteure als publizistische Laien betitelt, die widersprüchlich, inkonsequent und ohne fundierte Grundlagen argumentierten und sich bei der Behandlung komplexer Themen aus Politik, Gesellschaft und Wirtschaft auf journalistisches Glatteis begeben würden, auf dem sie zwangsläufig ausrutschen müssten. Schülerzeitungen würden journalistisch sowieso nicht sehr ernst genommen, aber der „Wecker“ laufe mit diesem Heft Gefahr, noch den letzten Rest an Seriosität zu verspielen.²⁴¹ Die Schonfrist der Lokalpresse für die „jungen Wilden“ war offensichtlich vorbei, die Toleranzschwelle war überschritten worden.

In dem folgenden Leserbrief der „Wecker“ Redaktion in der IVZ, aber auch in zahlreichen Leserbriefen im „Wecker“ erfolgte die heftige Reaktion auf den kritischen Artikel, wobei dem Redakteur des Landboten seinerseits journalistische Mängel und Unrichtigkeiten vorgeworfen wurden. Besonders wehrte sich die „Wecker“-Redaktion gegen die Belehrung, Schülerzeitungen seien Zeitungen von Schüler*innen für die Schülerschaft über schulische Themen und sollten generell nicht zu ernst genommen werden. Die Schülerzeitung sah sich nicht mehr als bloßes Aushängeblatt der Schule, in dem „belanglose“ Schulangelegenheiten behandelt würden, sondern als Organ der Schülerschaft, das zum Nachdenken und zur Auseinandersetzung mit der Umwelt anregen wolle. Man wolle sich später nicht vorwerfen lassen müssen, sich nur mit dem Unterricht beschäftigt zu haben, sondern beabsichtige bei der „Gestaltung unserer Zeit“ mitzuhelfen, im Unterschied zur Generation ihrer Eltern, denen vorgeworfen

²³⁷ Marten, R. F.: Lieber Leser, in: Der Wecker 9, 42, 1961, S. 1–3.

²³⁸ Anonym: "Wecker" unter der Lupe, in: Tecklenburger Landbote zitiert im Wecker 9, 43, 1961, S. 24.

²³⁹ Anonym: VOX POPULI, in: Tecklenburger Landbote und IVZ zitiert in "Der Wecker" 10, 46, 1962, 22,29.

²⁴⁰ Horstkotte, Gudrun u.a.: DAS WIRTSCHAFTSWUNDER STINKT, in: Der Wecker 10, 45, 1962, S. 1.

²⁴¹ Anonym: "Der Wecker" unter der Lupe, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 15.6.1962.

würde, ihre „*Lebensaufgabe*“ weder während der Nazi-Zeit noch in der Nachkriegszeit bewältigt zu haben. Ein starkes Statement, das sicher viele Angehörige der „*Elterngeneration*“ im Kollegium und der Elternschaft getroffen haben dürfte!²⁴²

In dieser journalistischen Auseinandersetzung zeigte sich das Selbstbewusstsein und Selbstverständnis der Schülerredakteure, die in dem Wechsel von Schulthemen hin zur Behandlung von aktuellen und brisanten politischen und gesellschaftlichen Themen eine Weiterentwicklung der Schülerzeitung zu einer außerschulischen Jugendzeitschrift sahen. Erkennbar wird in den Texten der Redaktion dabei auch eine gewisse Genugtuung, außerhalb der Schule registriert zu werden und eine Gegenreaktion der Lokalpresse provoziert zu haben. Die Sichtweise der Redaktion und die Einordnung des „*Weckers*“ wurde offenbar auch von der Schulleitung und der Lehrerschaft akzeptiert oder zumindest nicht kritisiert, so bezeichnete Engstfeld in einem Leserbrief in der IVZ den Wecker als jugendeigene, kritische Illustrierte, in der schulische Belange nur eine Nebenrolle spielen.²⁴³

Die neue, ins Auge fallende Gestaltung sowie die aufgegriffenen aktuellen Themen, die häufig provokant und zugespitzt in Artikeln behandelt wurden, riefen vielfältige, überwiegend positive Resonanz nicht nur in der Schule hervor und verhalfen dem Wecker zu einem überregionalen Bekanntheitsgrad und Erfolg. In den Jahren 1963 bis 1966 gewann der Wecker vier Mal in Folge den Preis des Ministerpräsidenten für die beste Schülerzeitschrift des Landes Nordrhein-Westfalen, 1967 belegte die Schülerzeitung den zweiten Platz.²⁴⁴ Der Jury hatte sowohl die lebendige Aufmachung und „*eigenwillige Gestaltung*“ als auch der Mut zur Zeitkritik imponiert.²⁴⁵

Die Verleihung des Preises erregte einige mediale Aufmerksamkeit im Radio und in der Lokalpresse und wurde von der Schülerschaft, dem Lehrerkollegium und Ehemaligen sehr positiv und mit Stolz kommentiert. Das WDR-Fernsehen besuchte 1964 die Schule und brachte eine Sendung über die Schülerzeitung²⁴⁶ und die IVZ berichtete wiederholt über den „*Wecker*“, so in einem ganzseitigen Nachdruck über die Arbeit der Redaktion: „*Der "Wecker" des Amtsgymnasiums Ibbenbüren wird in unserer Vereinsdruckerei hergestellt*“²⁴⁷ und vereinnahmte den Wecker für die Stadt als „*Ibbenbürens Schülerzeitung*“.²⁴⁸

²⁴² Wecker Redaktion: Der "wecker" stinkt?, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 10.7.1962.

²⁴³ Engstfeld, K.-H.: Der "Wecker" ist eine kritische Illustrierte, in: Der Wecker 10, 47, 1962, 36.

²⁴⁴ Anm. BR: 1963 beteiligten sich 65 von insgesamt 150 in NRW erscheinende Schülerzeitungen an dem Wettbewerb.

²⁴⁵ Der "Wecker" des Amtsgymnasiums Ibbenbüren wird in unserer Vereinsdruckerei hergestellt, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 5.7.1963.

²⁴⁶ Anonym: Neues Aus Der Schule, in: Der Wecker 12, 54/55, 1964, S. 36.

²⁴⁷ Der "Wecker" des Amtsgymnasiums Ibbenbüren wird in unserer Vereinsdruckerei hergestellt, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 5.7.1963.

²⁴⁸ Anonym: Kongo, Stalingrad und Brudermord, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 21.2.1962.

Gleichzeitig gab es schon bald kritische Stimmen, dass der „Wecker“ nicht mehr wecken und sich auf seine Lorbeeren ausruhen würde.²⁴⁹ Auch wurde schon frühzeitig und wiederholt kritisiert, dass der Charakter des Weckers verloren gehe, wenn zu viele Artikel aus anderen Zeitschriften oder Quellen übernommen würden.²⁵⁰ Diese Kritik mehrte sich gegen Ende der 60er-Jahre. Es wurde zwar der Erfolg anerkannt, aber die Zeitschrift wurde als zu abgehoben, zu politisch, als interessant nur für einen kleinen Kreis kritisiert.²⁵¹

Wie standen die Schulleitung und das Lehrerkollegium zum „Wecker“?

Die frühe Gründung des „Schulecho“ bereits 1952 spricht für ein Interesse der Schulleitung an einer Schülerzeitung. Schülerzeitungen waren Anfang der 50er-Jahre selbst an Gymnasien noch nicht die Regel, so scheint der „Wecker“ noch bis Mitte der 50er-Jahre neben der Schülerzeitung des Dionysianum in Rheine die einzige längerfristig etablierte Schülerzeitung im nördlichen Münsterland gewesen zu sein.²⁵²

Über den gesamten Erscheinungszeitraum des „Wecker“ ist die Unterstützung der Schulleiter wie auch des Kollegiums immer wieder erkennbar, auch die Eigenständigkeit des „Wecker“ wird weitgehend akzeptiert. So entgegnete OSTDR Staudigl Kritikern des Weckers gegenüber *„Ehe ich diese Zeitung zensiere, verbiete ich sie lieber“* – er wollte keine langweilige Schülerzeitung.²⁵³ In einem Geleitwort zum fünfjährigen Bestehen der Zeitung würdigte Staudigl den „Wecker“ als kritischen und selbsttätigen Beitrag der Schüler*innen. Er sah die Zeitung als Bereicherung des Schullebens und bestätigte die Unabhängigkeit der Schülerzeitung, indem er äußerte, dass ihm jedes Eingreifen erspart geblieben sei - wodurch er natürlich gleichzeitig suggerierte, dass er hätte eingreifen können, falls nötig.²⁵⁴ Auch der „Berater“ der Redaktion, Studienrat Engstfeld, bescheinigte den Schülerredaktionen, dass sie die von *„Takt und Ehrfurcht gesetzten Grenzen“* respektierten, ohne von ihren Überzeugungen abzuweichen, sie hätten das in sie gesetzte Vertrauen nicht enttäuscht.²⁵⁵

Beispiele für Eingriffe und Reaktionen der Schulleitung auf Artikel des Weckers gibt es eher aus den 50er Jahren. So beschäftigte sich „Der Wecker“ 1954 mit der Politisierung der Schule in dem Artikel *„Die totale Schule“*.²⁵⁶ Die Autorin D. Lange wies auf die Gefahr der totalen Schule hin, die die Schüler*innen bevormunde, in alle Lebensbereiche eingreife und letztendlich aller Individualität beraube. Als Beispiel führte sie Schulen *„im Osten unseres Vaterlandes“*

²⁴⁹ Rausch: Vox populi, in: Der Wecker 12, 56, 1964, S. 28.

²⁵⁰ Althoff, Gerd: VOX POPULI, in: Der Wecker 10, 44, 1962, S. 18.

²⁵¹ Vox Populi, in: Der Wecker 15, 71/72, 1967, S. 29.

²⁵² Klassensprecherversammlung, in: Der Wecker 4, 2, 1956, S. 2.

²⁵³ Rollwage, Christa u. Engstfeld, Karl-Heinz: "Der Wecker", in: Karl-Heinz Engstfeld (Hg.), Goethe-Gymnasium -gestern und heute- 1986, S. 144–147, hier S. 144.

²⁵⁴ Staudigl, Heinrich: Dem "Wecker" zum Geleit, in: Der Wecker 5, 1, 1957, S. 1.

²⁵⁵ Der "Wecker" des Amtsgymnasiums Ibbenbüren wird in unserer Vereinsdruckerei hergestellt, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 5.7.1963.

²⁵⁶ Lange, D.: Die totale Schule, in: Der Wecker 2, 5, 1954, S. 10.

auf, die zu Werkzeugen der politischen Führung geworden seien, sie sah aber auch Tendenzen in dieser Richtung in westdeutschen Schulen.

Als Leitartikel der folgenden Ausgabe erklärte Assessor Hülsmeier in seiner Antwort, die westdeutschen Schulen seien – im Gegensatz zu den ostdeutschen – in ihren Auffassungen und Methoden von einer die Schüler*innen in allen Lebensbereichen bestimmenden „*totalen*“ Schule weit entfernt. Im Unterschied zur Schule um 1900, in der die reine Wissensvermittlung das vorherrschende Ziel des Unterrichtes gewesen sei, sei das Ziel der Schule die Erziehung am Lehrstoff, nicht aber an einer vom Staat vorgegebenen Einheitsmeinung. Die Schüler*innen seien allerdings nicht immer in der Lage oder willens, notwendige Strenge und Disziplin aus echter Besorgnis des Lehrers sowie aus Gründen der „*Wahrheit der Sache selbst*“, von Bevormundung und Zwangsmeinungen zu unterscheiden.²⁵⁷ Im Anschluss an die Antwort von Ass. Hülsmeier wurde eine Anmerkung der Autorin des Originalartikels hinzugefügt, in der sie klarstellte, dass sich ihr Artikel generell auf westdeutsche Schulen bezogen hätte, nicht aber auf diese Schule, die sehr „*freizügig in ihrem Prinzip*“ sei, wahrscheinlich habe sie das nicht deutlich genug zum Ausdruck gebracht.²⁵⁸

Der Artikel von Lange scheint einen Nerv im Lehrerkollegium getroffen zu haben, darauf deutet die ausführliche Replik auf der Titelseite hin. Inwieweit die Klarstellung der Autorin freiwillig war, lässt sich nur vermuten. Typisch für die 50er-Jahre ist wohl auch die Reduzierung des Themas auf den Systemvergleich Ost – West. Wenn in die Vergangenheit geschaut wurde, dann weit zurück in die Kaiserzeit, obwohl die totale Kontrolle der Schulen durch die Nationalsozialisten, die ein naheliegender Grund für die Befürchtungen hätte sein sollen, nicht einmal zehn Jahre zurücklag.

Ein Eingriff der Schulleitung in die Redaktionsarbeit wurde von einer damaligen Chefredakteurin geschildert. Nach einem Artikel „*Fairneß im demokratischen Wahlkampf*“ zur Bundestagswahl 1957 wurde gegen den Willen der Redaktion eine Stellungnahme der Redaktion in der folgenden Ausgabe angeordnet, in der sie erklärte, dass „*die nicht immer glücklichen Formulierungen*“ in dem Artikel die Privatmeinung des Verfassers wiedergäben und dass die Schülerzeitung sich zur unbedingten Neutralität in konfessioneller und parteipolitischer Hinsicht verpflichtet fühle. Diese angeordnete Erklärung wurde von der Redaktion als krasser Eingriff in die Pressefreiheit empfunden.²⁵⁹

Die beiden geschilderten Reaktionen der Schulleitung gegen den „*Wecker*“ kann man als zeittypisch für die 50er-Jahre einordnen. Eine größere Akzeptanz gegenüber kontroversen Artikeln im „*Wecker*“ scheint sich gegen Ende der 50er-Jahre entwickelt zu haben, so beschreibt ein Redakteur 1958 die Unterstützung durch den Schulleiter, nachdem in einem provokanten Artikel die Anerkennung der DDR gefordert wurde und der Verfassungsschutz vorstellig

²⁵⁷ Hülsmeier, Josef: TOTALE SCHULE?, in: Der Wecker 3, 1, 1955, S. 1.

²⁵⁸ L., D., in: Der Wecker 3, 1, 1955, S. 1.

²⁵⁹ Befragung 5.

wurde, worauf der Schulleiter auf die Presse- und Meinungsfreiheit verwies.²⁶⁰ Weitere Redakteure aus den 60er-Jahren bescheinigen OSTD Staudigl im Nachhinein ebenfalls, er habe die notwendige Liberalität besessen, um den „Wecker“-Redaktionen ausreichende Freiheit zuzugestehen.²⁶¹ Selbst ein Artikel wie „*Gefährdet der Kanzler die Demokratie*“ von 1962, der die autoritäre Amtsführung von Adenauer als eine Gefahr für die Demokratie zur Diskussion stellte und dazu führte, dass „*man im Lehrerzimmer geschockt war*“, wie eine Lehrerin sich erinnerte, rief offenbar keine Konsequenzen seitens der Schulleitung hervor.²⁶²

In den 60er-Jahren lässt sich Kritik am „Wecker“ von Seiten des Kollegiums kaum finden, nur einmal äußerte sich OSTR Rausch in einem Leserbrief zu einem „Wecker“-Bericht über einen Auftritt des Bundespräsidenten Lübke und fordert bei allem Verständnis für die Kritik an traditionellen Formen Respekt der Schülerschaft für die demokratischen Institutionen und Achtung vor der Würde des Amtes.²⁶³ Bedenken von Seiten des Kollegiums wurden allerdings dahingehend geäußert, dass Einzelerfolge, wie die Auszeichnungen des Weckers, zu wichtig genommen würden und die großen Probleme wie Lehrer- und Raummangel am Amtsgymnasium überdeckten.²⁶⁴ Vergleicht man die Stellungnahmen des Kollegiums zum „Wecker“ mit den Äußerungen zur SMV, so erscheint die Schülerzeitung in einem wesentlich positiverem Licht, drastische Kritik und direkte Vorwürfe, wie sie z.B. von den Lehrern Bergmann und Engstfeld gegen die SMV geäußert wurden, finden sich gegen den „Wecker“ nicht. Ganz im Gegenteil haben die Schulleitung und das Kollegium mit einem gewissen Stolz den „Wecker“ als positives Aushängeschild der Schule betrachtet und technisch, finanziell und administrativ unterstützt.

Dass dieses am Amtsgymnasium gezeigte Verhältnis zwischen der Schulleitung und Schülerzeitung nicht unbedingt selbstverständlich war, ist am Beispiel des Hannah-Arendt-Gymnasium im benachbarten Lengerich zu sehen. Wie in der dortigen Schulchronik berichtet wird, führte die erste Ausgabe der neugegründeten Schülerzeitung 1969 wegen zahlreicher als beleidigend empfundener Spottverse zur Auseinandersetzung mit der Lehrerschaft und der Öffentlichkeit, bis hin zur Androhung von Klagen gegen die Redakteure, sodass Teile der Zeitschrift geschwärzt werden mussten. Die Autoren der Chronik führen das auch darauf zurück, dass offenbar auf Wünsche und Bedürfnisse der Schüler*innen seitens des Gymnasiums keine Rücksicht genommen worden war, was dann letztlich zu dieser Reaktion der Schülerschaft geführt hätte.²⁶⁵

Die Einstellung des „Weckers“ 1970 in zeitlicher Nähe zur Pensionierung von OSTD Staudigl mag Zufall gewesen sein. Es gab offensichtliche Probleme bei der Finanzierung, und generell betrachtet, standen Ende der 60er-Jahre die Schüler*innen am Amtsgymnasium, wie an den

²⁶⁰ Befragung 32.

²⁶¹ Befragung 48; Befragung 36.

²⁶² Rollwage u. Engstfeld: "Der Wecker".

²⁶³ Rausch: VOX POPULI, in: Der Wecker 10, 46, 1962, 30.

²⁶⁴ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.7.1963 - 9.3.1967, Protokoll der Gesamtkonferenz, 22.12.1965.

²⁶⁵ Hanna-Arendt-Gymnasium, 49525 Lengerich (Hrsg.): 50 Jahre Hannah-Arendt-Gymnasium, S. 35–36.

Schulen allgemein, schulischen Belangen, Einrichtungen und Traditionen eher geringschätzig und mit Desinteresse gegenüber. Dass aber die Unterstützung des „Wecker“ durch das Lehrerkollegium und insbesondere durch den Schulleiter bis dahin wesentlich für den Fortbestand der Schülerzeitung war, lässt sich wohl auch daran erkennen, dass sein Nachfolger Dr. Klüppel in einer Elternpflegschaftsversammlung kein besonderes Interesse an der Existenz einer Schülerzeitung bekundete.²⁶⁶ So erreichten auch – aus welchen Gründen auch immer – die nachfolgenden Schülerzeitungen weder die Lebensdauer noch den Bekanntheitsgrad des „Wecker“.²⁶⁷

Der „Wecker“ war wichtig für die Schülerschaft

In den Erinnerungen der Ehemaligen nimmt die Schülerzeitung „Der Wecker“ einen prominenten Platz ein, bei Vielen hat er einen gewissen Kultstatus. Zwar lag die Antwortquote zur Schülerzeitung bei der Befragung mit 21 Antworten etwas unter dem Durchschnitt, aber die große Mehrheit der befragten Schüler*innen erinnert sich an den „Wecker“ mit überwiegend positiven Kommentaren:

„Da eine unserer Klassenkameradinnen sich sehr für den „Wecker“ engagierte, wurden wir indirekt in die inhaltliche Gestaltung miteinbezogen und nahmen auf diese Weise gern Anteil an der Herausgabe der Schülerzeitung. Sie vermittelte uns Einsichten, die wir ohne sie nicht gewonnen hätten.“²⁶⁸ (A. 1959, w).

„Der Wecker“ war insgesamt wichtig für zahlreiche Debatten, die auch relevant waren für politische Bildung, Demokratieerziehung, etc..“²⁶⁹ (A. 1959, m)

„Wir haben damals wohl so etwas wie einen Aufbruch gewagt und haben als Erste den Wanderpreis des Ministerpräsidenten von NRW gewonnen, was dann noch zweimal in Folge geschah. Ich kann sagen, dass uns nach anfänglichem kleinem Geruckel freie Hand gelassen wurde, dass wir sehr selbständig arbeiten konnten und viel freundliche und ermutigende Unterstützung speziell von dem zuständigen Beratungslehrer, Herrn Engstfeld, bekamen, aber auch von anderen Lehrern. Und das, obwohl wir auch ziemlich aneckten und z.B. regelmäßig in den regionalen Tageszeitungen kritisiert wurden.“²⁷⁰ (A. 1964, w)

²⁶⁶ Goethe-Gymnasium, Schulpflegschaft Protokollbuch, Goethe-Gymnasium, Schulpflegschaftsversammlung, 13.9.1971.

²⁶⁷ Tangen, Andreas: persönliche Mitteilung an den Verfasser.

²⁶⁸ Befragung 9.

²⁶⁹ Befragung 32.

²⁷⁰ Befragung 43.

„Das wichtigste Medium politischen Lernens war der „Wecker“. Hier konnten auch unkonventionelle Meinungen artikuliert werden und erste zarte Andeutungen von progressiven oder linken Positionen konnten wir durch ihn erfahren.“²⁷¹ (A. 1965, m)

Nur ein Ehemaliger erinnerte sich an den „Wecker“ als „völlig unpolitisch“.²⁷² (A. 1968, m)

Fazit

Betrachtet man den „Wecker“ unter dem Aspekt der politischen Bildung und Erziehung zu Demokratie, so scheint die Zeitschrift sowohl gemessen an den schulpolitischen Vorgaben, den Erwartungen der Schulleitung, der Selbsteinschätzung der Redakteure als auch nach dem Urteil des überwiegenden Teils der Schülerschaft diesem Ziel in vielen Punkten entsprochen zu haben. Erreicht wurde das in erster Linie durch die engagierte, couragierte und erfolgreiche Arbeit der verschiedenen Schriftleitungen und Redaktionsteams, die unter beträchtlichem Zeitaufwand die Texte zusammenstellten, Layouts gestalteten und Werbekunden akquirierten. Mehrere Schülerredakteure wurden in dem betrachteten Zeitraum in den Vorstand der „Jungen Presse“ gewählt, was ebenfalls für das hohe Niveau der Redaktionen spricht.

Notwendig war für den Erfolg aber unbedingt die Unterstützung und Kooperation der Schulleitung. Von Beginn an zeigte die Schulleitung Liberalität und ein professioneller Umgang mit der Schülerzeitung und ließ den Schülerredakteuren ausreichend Freiraum, um auch politische und gesellschaftliche Themen kontrovers und z.T. auch stark überspitzt zu adressieren, was nach Einschätzung damaliger Redakteure beispielhaft war und das Amtsgymnasium im Vergleich zu anderen Schulen auszeichnete. Direkte Eingriffe und Reaktionen der Schulleitung sind nur vereinzelt zu erkennen, betont wurde wiederholt, dass man auf die Selbstverantwortung der Schüler*innen vertraue.

Zu diesem Vertrauensverhältnis mag auch beigetragen haben, dass Schulleiter, Vertrauens- und Beratungslehrer offensichtlich in die Auswahl der Redakteure involviert waren und es einen – ausgesprochenen oder unausgesprochenen – Konsens bezüglich Auswahl und Gestaltung der Texte gegeben haben mag. So erstaunt z.B., dass das Thema Jugendbeziehungen und Sexualität, das in den oft als Vorbild genommenen Jugendzeitschriften Ende der 60er-Jahre stark vertreten war und von vielen Schülerzeitschriften vor allem als Mittel zur Provokation verwandt wurde,²⁷³ im „Wecker“ so gut wie nicht behandelt wurde. Von einer absoluten Intoleranz des OSTD Staudigl in diesem Bereich – sei es aus persönlichen Überzeugungen oder weil er sich als Leiter eines gemischten Gymnasiums in einer besonderen Verantwortung sah – wird von den Schülern wiederholt berichtet.

²⁷¹ Befragung 48.

²⁷² Befragung 26.

²⁷³ Kabaum: Jugendkulturen und Mitgestaltung, S. 175–176.

Es scheint dem „Wecker“ besser als der SMV gelungen zu sein, die Erwartungen als Instrument zur Selbsterziehung der Schüler*innen zum eigenständigen und selbstverantwortlichen Erlernen demokratischer Verhaltensweisen zu erfüllen. Wo liegen die Gründe dafür? Der „Wecker“ wurde zunächst als Teil der SMV gesehen, emanzipierte sich dann aber rasch und entwickelte eine eigenständige Position mit anerkanntem Status auch außerhalb der Schule. Während der Auftrag und die Arbeit der SMV direkt in die Organisation von Schule und Unterricht eingriff und die Schülervertreter sich damit in einem permanenten Reibungsfeld mit der Schulleitung und der Lehrerschaft befanden, hatte es die Schülerzeitung einfacher, sich am Rande der Schulorganisation relativ unabhängig zu etablieren. Auch schulrechtlich befand sich die Schülerzeitung in den 60er-Jahren in einer vermeintlich stärkeren Position, da der Bundesverband „Junge Presse“ auf eine Unterstellung der Schülerzeitungen ausschließlich unter das Pressegesetz hinarbeitete, was in NRW auch 1968 geschah und wodurch eine Zensur durch die Schulleitung zumindest theoretisch ausgeschlossen war. So forderte ein Schüler am Amtsgymnasium ein stärkeres Engagement des Weckers bei schulischen Belangen, die Schülerzeitung hätte mehr Möglichkeiten für die Schülerschaft einzutreten als die SMV, da sie unabhängig von Eingriffen der Lehrerschaft sei, gleichzeitig hätte sie dadurch auch die Pflicht zur Politisierung.²⁷⁴

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob und inwieweit „Der Wecker“ die gesamte Schülerschaft des Amtsgymnasiums repräsentierte, oder ob es sich – wie öfter kritisiert – um einen kleinen Kreis abgehobener und „elitärer“ Redakteure handelte, die die Zeitschrift nicht in erster Linie als schulische Veranstaltung sahen. Es gibt einige Punkte, die in diese Richtung deuten. Die Inhalte und Aufmachung zeigen klar, dass der Wecker sich im Wesentlichen an Schüler*innen der Oberstufe wandte, Beilagen der Biologischen Arbeitsgemeinschaft, die hauptsächlich von den Jüngeren gelesen wurden, wurden bald als Ballast empfunden, und zeitweise aufgenommene Rubriken, wie der „kleine Wecker“, wurden eher auf Betreiben des Beratungslehrers als aus eigenem Antrieb der Redaktionen aufgenommen.²⁷⁵ Die Redakteure wollten sich nach eigenem Bekunden nicht mit Berichten über „Belanglosigkeiten“ des Schulalltags abgeben, sondern sich mit existenzielleren Themen beschäftigen. Kritisiert wurde von Mitschülern mehrfach auch der „pompöse“ Auftritt, der „Wecker“-Redaktion wurde vorgeworfen, sich hauptsächlich mit der Selbstdarstellung zu beschäftigen, statt über den Schulalltag und Schülerprobleme zu schreiben.²⁷⁶

Gegen diese Annahme der „Abgehobenheit“ sprechen allerdings einige Fakten. „Der Wecker“ erschien über einen relativ langen Zeitraum von 16 Jahren in Auflagen mit bis zu 1.500 Exemplaren, was ein breites Interesse am „Wecker“ nahelegt. Es gab eine hohe Fluktuation bei den

²⁷⁴ Tropberger, Friedhelm: Zum Selbstverständnis der Schülerzeitung, in: Der Wecker 17, 79, 1969, S. 4.

²⁷⁵ Der "Wecker" des Amtsgymnasiums Ibbenbüren wird in unserer Vereinsdruckerei hergestellt, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 5.7.1963.

²⁷⁶ Harzmann: Die Meinung, in: Der Wecker 16, 76/77. 1968, S. 39.

Redakteuren, wie in Schülerzeitungen üblich, die Redaktionen wechselten fast jährlich, so dass nicht mehr von einem „kleinen Kreis“ gesprochen werden kann. Laut einer Aufstellung von Josef Bröker²⁷⁷ erschienen zwischen 1953 und 1964 748 Artikel von 285 verschiedenen Schülern*innen im „Wecker“. Obwohl von den Redaktionen immer wieder der Mangel an Texten von Schülern beklagt wurde, zeigen diese Zahlen doch eine nicht geringe Beteiligung von Schüler*innen, die den Vorwurf der Exklusivität zu widerlegen scheinen.

So lässt sich schlussfolgern, dass, obwohl die Zahl der aktiven Schülerredakteure letztendlich relativ überschaubar war, zumindest die älteren Schüler*innen sich mit dem „Wecker“ identifizieren konnten, ihn unterstützen und sich durch die Zeitschrift angesprochen und vertreten fühlten.

Bemerkenswert ist vor diesem Hintergrund die Tatsache, dass der „Wecker“, trotz der ständigen Wechsel, über die Jahre eine gewisse Kontinuität und Linie in Inhalt und Aufmachung beibehalten hat, was für eine Stabilität und ein übergeordnetes Konzept unabhängig von einzelnen Redakteur*innen spricht und vermutlich der Schulleitung und im Besonderen den Beratungslehrern, namentlich Karl-Heinz Engstfeld, als „Konstante“ zuzuschreiben ist.

Übernimmt man das Statement einer Münsteraner Schülerzeitung, es sei *„nicht Anmaßung, einen Direktor nach der Arbeit der Schülerzeitschrift an seiner Schule zu beurteilen.“*²⁷⁸ und erweitert es um die Lehrerschaft des Amtsgymnasiums, so kann man zusammenfassen, dass die Schülerzeitung „Der Wecker“ als Instrument des „Demokratie-Lernens“ und der politischen Bildung der Schüler*innen insgesamt als Erfolg dieser Schule anzusehen ist.

5.4. Soziale Gerechtigkeit/Chancengleichheit

In dem in der Tradition der Vorkriegszeit wieder aufgebauten dreigliedrigen Schulsystem der BRD nach dem Zweiten Weltkrieg bildeten die Gymnasien nach wie vor die Spitze der schulischen Bildungspyramide. Schulgeld, Aufnahmeprüfungen mit strengen Auslesekriterien sowie eine Universalbildung anstrebendes Bildungsideal begrenzten den Zugang breiter Bevölkerungsschichten zu den Gymnasien und festigten ihren Ruf als „Standesschule“ für die Oberschicht. In den 50er Jahren besuchten in der BRD ca. 13 Prozent der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs eine höhere Schule,²⁷⁹ im ländlichen Kreis Tecklenburg waren es noch einmal deutlich weniger, ca. fünf Prozent.²⁸⁰

²⁷⁷ Bröker, Josef: Persönliche Mitteilung an den Verfasser.

²⁷⁸ Kabaum: Schülerzeitungen als Werkzeug der Demokratisierung.

²⁷⁹ Geißler: Die Sozialstruktur Deutschlands, S. 335.

²⁸⁰ Landkreis Tecklenburg, Verwaltungsbericht 1955-1956, S. 43.

Im Kreis Tecklenburg gab es in den 40er-Jahren kein Gymnasium, nur die Aufbauschule in der Stadt Tecklenburg, die nächstliegenden Gymnasien befanden sich in den Nachbarstädten Osnabrück und Rheine. Die Initiative zur Einrichtung eines Gymnasiums in Ibbenbüren ging ab Ende der 40er-Jahre vor allem von der Elternschaft der Oberschule aus, unterstützt durch ortsansässige Wirtschaftsbetriebe, namentlich durch den größten Arbeitgeber der Stadt, dem Steinkohlebergwerk der Preussag. Begründet wurde diese Forderung mit dem hohen Aufwand und Kosten für den Besuch der auswärtigen Gymnasien, wodurch es finanziell schwächeren Familien erschwert würde, die Kinder zum Abitur zu führen. Ein Gymnasium am Ort sei daher eine Voraussetzung für sozialen Ausgleich.²⁸¹ Weiter sah die Leitung der Preussag die Einrichtung des Gymnasiums „aus Sorge um den Nachwuchs“ für das Unternehmen als notwendig an.²⁸² So spielten Faktoren, wie limitierter Zugang zu Bildung und Mangel an qualifizierten Arbeitskräften, die wesentliche Ursachen der Bildungsreformen und Bildungsexpansion in den 60er-Jahren in der BRD waren, schon bei dem Ausbau der Oberschule zum Gymnasium in Ibbenbüren eine gewichtige Rolle.

1950 wurden in dem bereits erwähnten IVZ-Artikel²⁸³ über das neue Gymnasium in Ibbenbüren „Seine Bildungsmöglichkeiten und seine Erziehungsaufgabe“ – so der Untertitel – die diversen Ausbildungsgänge und möglichen Abschlüsse dargestellt. Zusätzlich zu der neusprachlichen Ausrichtung (Latein, Englisch, Französisch) sowie dem altsprachlichen Zweig (mit den Sprachen Latein, Englisch und Griechisch), wurde auch ein mathematisch-naturwissenschaftlicher Zug (Englisch, Latein sowie naturwissenschaftliche Fächer) angeboten. Weiterhin bestand für die Schüler*innen die Möglichkeit, in der Oberstufe durch Wahlfächer und Arbeitsgemeinschaften Schwerpunkte bis zum Abitur zu setzen oder alternativ nach der Klasse 10 die Schule mit der mittleren Reife zu verlassen. Die Schule wollte damit allen Begabungen und Ausbildungswünschen von der Vorbildung für Theologen im altsprachlichen Zweig bis zum eher praktischen und berufsvorbereitenden Abschluss des naturwissenschaftlichen Zuges gerecht werden. Das Ideal der Allgemeinbildung wurde aufgrund der Stofffülle als nicht mehr realistisch angesehen, eine Bildungseinheit sollte durch einen 18-stündigen Kernunterricht, ergänzt durch die jeweiligen Wahlfächer, gewährleistet werden. Ausdrücklich wurde darauf hingewiesen, dass das Gymnasium auch für Mädchen offenstehe, da keine höhere Mädchenschule am Ort vorhanden sei.²⁸⁴

In dieser Vorstellung der Schule spiegelt sich die damalige Diskussion über die Stellung der Gymnasien in der BRD und der dort zu vermittelnden Bildung wider.²⁸⁵ In der Unsicherheit

²⁸¹ Bröker: Der steinige Weg zur Genehmigung als Vollanstalt.

²⁸² Landesarchiv Münster, 39/71, Oberschulrat Dr. Bruchmann, Bestätigung des Studienrats Heinrich Staudigl.

²⁸³ Anonym: Das neue Gymnasium, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 16.12.1950.

²⁸⁴ Anm. BR: Die verschiedenen Zweige wurden offenbar -wohl in Abhängigkeit von der Schülernachfrage- nicht durchgehend angeboten.

²⁸⁵ Vgl. hierzu: Gass-Bolm: Das Gymnasium 1945-1980, S. 83–108.

der ersten Nachkriegsjahre war eine Rückbesinnung im gymnasialen Unterricht auf die traditionellen und unbelasteten Werte der Antike, der deutschen Klassik und des Christentums als Basis für einen Neuanfang erfolgt. Verbunden war damit die Erwartung, dass eine humanistisch geprägte, ganzheitliche Erziehung der Schüler*innen zum verantwortungsbewussten und moralisch denkenden und handelnden Menschen der beste Schutz vor Diktatur und Populismus sei, gleichzeitig eröffnete der Bezug auf transnationale, „*abendländische*“ Tugenden einen zukünftigen Weg nach Europa. Daneben galt die deutsche Bildungstradition vielen Deutschen als letzte Bastion ihres Selbstbewusstseins, als "*Bollwerk gegen die Unkultur der Yankees und die Barbarei der Russen*".²⁸⁶

Mit Beginn der 50er-Jahre setzte ein Umdenken bezüglich dieser Bildungsprinzipien ein. Begründet wurde die Kritik mit der Rückwärtsgewandtheit des humanistischen Gymnasiums, seiner Ablehnung der Moderne und Technikfeindlichkeit. Eine Universalbildung sei bei der Komplexität und dem Entwicklungsstand der Wissenschaften sowieso nicht mehr zu erreichen und das Streben danach führe nur dazu, die Schüler*innen mit einer Überfülle an Unterrichtsstoff zu konfrontieren, die nicht mehr zu verarbeiten sei.

Das Reizwort in diesem Zusammenhang war der „Spezialist“, gemeint war der Techniker, der die praktischen Grundlagen für seinen Beruf erlerne, aber darüber hinaus durch die einseitige Erziehung nicht die notwendige charakterliche Reife besitze, verantwortungsbewusst zu handeln und die Folgen seines Tuns abschätzen zu können.²⁸⁷ Während viele Pädagogen und auch der Philologenverband diese Entwicklung für verantwortungslos hielten und eine Degradierung der Gymnasien von höheren Bildungsanstalten zu reinen Ausbildungseinrichtungen befürchteten, stieg die Nachfrage der Wirtschaft nach anwendungsorientierten Hochschulabsolventen während des Wiederaufbaubooms in den 50er-Jahren rasch an.

Zwischen diesen beiden Polen bewegte sich das Amtsgymnasium bei seiner Gründung 1950 und so wurden einige Punkte dieser Diskussion in dem oben erwähnten IVZ Artikel wie auch in einem im Folgejahr 1951 zur Schulanmeldung erschienenen Zeitungsartikel aufgegriffen.²⁸⁸ Einerseits ist erkennbar, dass am Amtsgymnasium dem Abitur im alt- und neusprachlichen Zweig, auch im Hinblick auf den weiteren Bildungsweg, ein höherer Stellenwert beigemessen wurde als im mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig. Insbesondere die Altsprachler am Amtsgymnasium galten als „elitär“,²⁸⁹ so verwies der spätere Generalbundesanwalt Alexander von Stahl in seiner Abiturrede 1957 auf die Antike als Basis „*des heutigen Denkens und Wissens*“ und bezeichnete die klassische Bildung als Voraussetzung für die Analyse und Lösung aktueller Probleme.²⁹⁰ Von den Schüler*innen im naturwissenschaftlichen Zweig konnte

²⁸⁶ Gagel, Walter: Der lange Weg zur demokratischen Schulkultur | APuZ, unter: <https://www.bpb.de/apuz/26625/der-lange-weg-zur-demokratischen-schulkultur?p=all> (letzter Zugriff: 26 Mai 2020).

²⁸⁷ Gass-Bolm: Das Gymnasium 1945-1980, S. 88.

²⁸⁸ Dr. K.: Was bietet das Gymnasium unseren Kindern, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 23.1.1951.

²⁸⁹ Befragung 32.

²⁹⁰ Stahl, Alexander von, Abiturrede. Abiturrede 1957.

zwar ein vollwertiges Abitur abgelegt werden, aber es wurde eher der Wechsel in den Beruf nach der mittleren Reife erwartet.

Andererseits hatten die als anspruchsvoll und praxisfern geltenden klassischen Sprachen Griechisch und Latein Eltern und Schüler*innen mit eher berufsbezogenen, „realistischen“ Bildungszielen von der Wahl des Gymnasiums abgehalten. Noch 1965 wurde in einer Stellungnahme des Amtsgymnasiums betont, dass aufgrund der Bevölkerungsstruktur viele Kinder aus einem „*spracharmen*“ Milieu kämen, die Eltern seien kein „*sprachliches Vorbild*“ und die Kinder würden auf neu- und altsprachlichen Gymnasien häufig an den Sprachen scheitern.²⁹¹ Die Alternative eines naturwissenschaftlichen Zweiges machte das Gymnasium durchaus attraktiver, auch mit Blick auf zukünftige Berufschancen. Dieser Aspekt war nicht unwichtig, räumte man doch zu der Zeit Universitätsabsolventen, insbesondere Geisteswissenschaftlern, schlechtere Berufsaussichten ein. So wurde in dem oben angeführten Artikel auch nicht veräußert, darauf hinzuweisen, dass es nicht angebracht sei, „*auf dem Sektor des Geistigen mit dem Rechenstab zu kalkulieren*“, weil dadurch der Kultur der Boden entzogen würde.²⁹²

Besonders Gewicht widmeten diese Artikel der sozialen Frage, sie ermunterten „*Arbeiter und Handwerkerkreise*“, ja nahmen sie geradezu in die Pflicht, ihren Kindern die bestmögliche Ausbildung zu ermöglichen und ohne „*Rücksicht auf Herkunft und Geldbeutel [...] die geeigneten Schüler der weiterführenden Schule zuzuführen*“. Ausschlaggebend sei für die Schule „*nur der Wille zur Leistung*“. Zur Unterstützung finanziell schwacher Familien wurde „*würdigen Schülern*“ eine soziale Betreuung in Form von bürokratischer Unterstützung, Schulgeldermäßigung und Überlassung von Schulbüchern angeboten, ebenso gab es Stipendien für förderungswürdige Schüler, z.B. stand 1959 ein Gesamtbetrag von 4.000 DM für die Förderung zur Verfügung.²⁹³

In einem IVZ-Artikel von 1952 wurde wiederholt auf das Wachstum der Schülerzahlen, das einen Neubau der Schule erfordere, hingewiesen. Die rasch steigenden Zahlen wurden damit begründet, dass das Gymnasium eine Schule für alle Schichten sei, was die Aufgliederung der Schülerzahlen nach sozialer Schichtung belegen sollte.²⁹⁴

Gegen Vorurteile, eine „*Standesschule*“ der „*besseren Leute*“ zu sein, wehrte sich das Gymnasium 1957 in einem Zeitungsartikel.²⁹⁵ Von 146 Abiturienten in den Jahren 1951 bis 1956, stammten 25 aus dem „*Arbeiterstande*“, einige von diesen hätten ein besonders gutes Abitur gemacht, einer sei sogar in die „*Studienstiftung des deutschen Volkes*“ aufgenommen worden“. Erweitere man diese Zahl um Halbweisen, Vertriebene und Flüchtlinge, so stammten

²⁹¹ Goethe-Gymnasium Ibbenbüren, Anonym, Stellungnahme zur Errichtung eines 2. Gymnasiums in Ibbenbüren, 25.1.1965.

²⁹² Anonym: Das neue Gymnasium, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 16.12.1950.

²⁹³ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 8.1.1959-30.5.1963, Protokoll der Lehrerkonferenz, 25.6.1959.

²⁹⁴ Anonym: Gymnasium Ibbenbüren nahm glückliche Entwicklung: Schule für alle Schichten der Bevölkerung, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 14.6.1952.

²⁹⁵ Stadtmuseum Ibbenbüren, Beiheft zur Schulchronik, Heft 1, 1950 - 1966, 15.2.1957.

fast 40 Prozent der Abiturient*innen aus einfachen Verhältnissen. Mag der Anteil von Abiturient*innen aus Arbeiterfamilien am Amtsgymnasium (ca. 17 Prozent) aus heutiger Sicht auch niedrig erscheinen, so lag er nach diesen Angaben doch deutlich höher als in der gesamten BRD in den 50er-Jahren, als bundesweit vier bis sechs Prozent der Studierenden aus Arbeiterfamilien stammten²⁹⁶ – selbst wenn man davon ausgeht, dass nicht alle Abiturient*innen des Amtsgymnasiums ein Hochschulstudium absolvierten.²⁹⁷

Soziale Herkunft der Schüler*innen am Amtsgymnasium 1952	
Bauern	32
Arbeiter	78
Handwerker	62
Angestellte	82
Beamte	143
Kaufleute	45
Unternehmer	25
freie Berufe	74
Rentner und Kriegswaisen	52
Gesamt	593
Geographische Herkunft	
Ibbenbüren	426
auswärts	167

Soziale Herkunft der Schüler*innen nach Berufen der Väter

Verfolgt man die Berichte in den Lokalzeitungen über Abiturfeiern in den 50er-Jahren, so sind viele Reden von der nach vorn blickender Aufbruchsstimmung dieser Zeit getragen. Das Gymnasium sei keine Gelehrtenschule mehr, sondern eine Bildungs- und Erziehungsstätte, die immer neue Formen des Schullebens entwickle, formulierte der Schulleiter in seiner Ansprache auf der Abiturfeier 1952.²⁹⁸ In seiner Abiturrede 1957 bezeichnete er die Abiturienten als „Beitrag zum Kräftestrom“ des Volkes und ermahnte sie, als „verlässliche Baumeister“ zu agieren, nicht als „Akrobaten“ des Lebens.²⁹⁹ Im darauffolgenden Jahr betonte Staudigl die Wichtigkeit einer breitangelegten Bildung, im Gegensatz zur Spezialisierung, die zwar im Detail Außerordentliches zuwege bringe, aber Bildungslücken schaffe. Nichtsdestoweniger müsse man den Unterrichtsstoff straffen, um der Jugend Gelegenheit zur Betrachtung mit Muße zu geben mit dem Ziel, über das Alltägliche hinaus ein „geschichtsverantwortliches Volk“ zu sein.³⁰⁰

²⁹⁶ Rahlf: Deutschland in Daten, S. 68.

²⁹⁷ Anm. BR: Nach einer Übersicht des Amtsgymnasiums gaben 416 Abiturienten (ca. 90%) der Abiturjahrgänge 1951 bis 1964 einen Berufswunsch an, der ein Studium voraussetzte.

²⁹⁸ Stadtmuseum Ibbenbüren, Beiheft zur Schulchronik, Heft 1, 1950 - 1966, 1.3.1952.

²⁹⁹ Werdet keine Lebens-Akrobaten sondern verlässliche Baumeister!, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 11.3.1957.

³⁰⁰ Anonym: Gymnasium nahm Abschied von der Abiturientia. In acht Jahren 190 Abituenten / Ibbenbürens Beitrag zum Kräftestrom des Volkes, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 17.3.1958.

Eher pragmatisch gab sich 1953 der Ibbenbürener Amtsbürgermeister Look in seiner Rede vor den Abiturienten, als er die Investition in das Gymnasium als Kapitalanlage bezeichnete, die sich als profitabel erwiesen habe. Damit griff er bereits der gesellschaftlichen Diskussion in den 60er Jahren um die Wichtigkeit des „*Humankapitals*“ vor.³⁰¹

Als konkrete Maßnahme zur Verbesserung des Bildungszugangs für breitere Bevölkerungsschichten erfolgte 1961 die Einrichtung eines Aufbauzuges am Amtsgymnasium. Durch diese Aufbaustufe wurde Realschüler*innen nach der 10. Klasse ohne Zeitverlust der Übergang in die gymnasiale Oberstufe und die Ablegung eines vollgültigen Abiturs nach drei Jahren ermöglicht. Wesentlicher Initiator war OSTD Staudigl, der diese Entwicklung zusammen mit der Kreis- und Amtsverwaltung im Interesse einer erweiterten Schulbildungsmöglichkeit vorangetrieben hatte, wie in einer Pressekonferenz erklärt wurde.³⁰² Damit sollten unter Realschüler*innen „*förderungswürdige Begabungen abgeschöpft*“, behutsam auf ein gymnasiales Niveau angehoben und schließlich zum Abitur geführt werden, wobei ihnen „*goldenen Brücken*“ gebaut würden.³⁰³

Die Etablierung des Aufbauzuges und die damit einhergehende Aufweichung des starren dreigliederigen Schulsystems war ein priorisiertes Projekt des Schulleiters, nach seinen eigenen Worten sein „*liebstes Kind*“.³⁰⁴ Diese Einstellung wurde auch sichtbar in seiner von hohem persönlichem Einsatz getragenen Förderung der Aufbauschüler*innen, wie die Erteilung und Organisation von Nachhilfestunden und die Gewährung unbürokratischer Unterstützung. In seiner Abiturrede im Jahr 1964, in der er die 15 Abiturienten des ersten Jahrgangs der Aufbaustufe in den Mittelpunkt seiner Rede stellte, kam sein Stolz über das Erreichte zum Ausdruck.³⁰⁵

Ab Mitte der 60er-Jahre nahm die Intensität der Auseinandersetzungen über Bildungsreformen und Bildungsnotstand zu. 1964 wurde in einem Zeitungsartikel über den „*2. Bildungsweg*“ die Bedeutung des Abiturs relativiert, es sei nur zu begrüßen, dass das Reifezeugnis nicht mehr so „*überschätzt*“ würde wie früher. Das Abitur sage nichts über den „*Verstand*“ aus, die Industrie habe erkannt, dass Nichtabiturienten in Prüfungen oft besser abschnitten als Abiturienten.³⁰⁶ Nicht überraschend erfolgte umgehend die Replik von STR Hülsmeier vom Amtsgymnasium in Form eines „*grogen Keils*“, wie der Autor selbst eingestand. In der Tat! Er argumentierte, dass „*Verstand*“ allein nicht das Maß aller Dinge sei, mit Verstand ließen sich gut funktionierende Gaskammern oder Atombomben bauen, mit Vernunft und Reife nicht. Hülsmeyers Argumentation, den Besitz von „*Vernunft und Reife*“ am Abitur festzumachen, steht hier beispielhaft für die Einstellung vieler Philologen dieser Zeit, die Betonung humanistischer

³⁰¹ Nun steht der Weg ins Leben offen, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 16.3.1953.

³⁰² Anonym: Ibbenbürener Gymnasium erhält Aufbauzug, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 4.2.1961.

³⁰³ Anonym: Neuer Ibbenbürener Weg zum Abitur. Die Aufbaustufe des Gymnasiums hat sich vollaufbewährt, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 15.10.1962.

³⁰⁴ Stadtmuseum Ibbenbüren, Beiheft zur Schulchronik, Heft 1, 1950 - 1966, Anonym, 23.3.1964.

³⁰⁵ Ibbenbürener Abiturienta 64 festlich entlassen, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 23.3.1964.

³⁰⁶ Anonym, 7.7.1964.

Werte in der gymnasialen Erziehung als „Immunisierung“ gegen die Gefahren der Gegenwart, gegen die Entfremdung des Menschen durch die Technik, gegen „Vermassung“ und gegen Bedrohungen wie die Atombombe zu sehen. Gleichzeitig ist seine Stellungnahme auch Ausdruck eines recht elitären Selbstverständnisses und eine Verteidigung der eigenen gesellschaftlichen Position, in der er sich angegriffen fühlt.³⁰⁷

Der lokale Philologenverband setzt sich in dem Zeitungsartikel „*Sind Philologen Reaktionäre?*“ gegen den Vorwurf zur Wehr, die Zeichen der Zeit nicht erkannt zu haben und sich einer Reform der höheren Schule entgegenzustellen.³⁰⁸ Der Mangel an Abiturienten sei aber kein Problem der Zahl, sondern der Begabung. Von 1951 bis 1961 sei die Zahl der Abiturienten an den westdeutschen Schulen um 228 Prozent gestiegen, die Zahl der Schüler*innen sei aber nur um 140 Prozent. 40 Prozent der Studierenden an den Universitäten würden ihr Ziel nicht erreichen. Man könne nicht eine echte Hochschulreife fordern und gleichzeitig das Bildungsniveau senken. Die Gymnasien seien in einen politischen Sog hineingeraten, der von unsachgemäßen Forderungen getragen würde.³⁰⁹

In dem IVZ-Artikel „*Begabte Realschüler zum Gymnasium Ibbenbüren*“ von 1964 wird Bezug genommen auf die „*angebliche Bildungskatastrophe*“ und konstatiert, dass Reformen im Schulsystem fraglos notwendig seien. Der Bedarf an Führungskräften in der modernen Industriegesellschaft könne nicht gedeckt werden, deshalb müssten alle Begabungen mobilisiert werden, dazu gehörten auch die Schüler*innen, die den Weg über die Realschule genommen hätten.³¹⁰

Im Jahr 1965 geriet die Schullandschaft im Kreis Tecklenburg in Bewegung. Es standen die Gründungen weiterer Gymnasien in Ibbenbüren, sowie in den Nachbarorten Mettingen und Recke bevor. Anlässlich eines Besuches des NRW Kultusministers Mikat wurde die Schulsituation im Kreis erörtert. Nach wie vor besuchten im Kreis Tecklenburg ein deutlich geringerer Anteil der Schüler*innen als im Landesdurchschnitt die höhere Schule (Kreis Tecklenburg 6,8 Prozent, Landesdurchschnitt 12,3 Prozent), gleichzeitig hatte der Kreis eine der höchsten Geburtenraten im Land, sodass er vom Kultusministerium als Testkreis für kulturelle Schulentwicklung geführt wurde.³¹¹

Vor diesem Hintergrund erschienen eine Reihe von Artikeln in den Ibbenbürener Lokalzeitungen, um neue Bildungsmöglichkeiten, Bildungsziele der Schulen und verschiedene Wege zur

³⁰⁷ Gass-Bolm: Das Gymnasium 1945-1980, S. 85–87.

³⁰⁸ Stadtmuseum Ibbenbüren, Beiheft zur Schulchronik, Heft 1, 1950 - 1966, 5.12.63.

³⁰⁹ Anm. BR: Verfasser sind vermutlich die StR Hülsmeier und Große-Burlage, ihre Namen sind in der Pressemappe handschriftlich unter dem Artikel vermerkt.

³¹⁰ Begabte Realschüler zum Gymnasium Ibbenbüren Der Aufbauzug bietet dem Strebsamen die Chance, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 21.10.1964.

³¹¹ Anonym: Minister Mikat gestern im Kreis Tecklenburg OKD berichtet über schulische Problem, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 12.6.1965; Anonym: Ungelöste Schulprobleme im Kreis, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 12.6.1965.

allgemeinen Hochschulreife und weiteren Abschlüssen für das Schuljahr 1966/67 zu erklären. Das übergeordnete Ziel wurde in der Überschrift eines der Artikel klar vorgegeben: „*Größtmögliche Anzahl von Begabungen herauszufinden*“. Zu diesem Zweck wurde zusätzlich ab 1966 die Möglichkeit zur Erlangung einer fachgebundenen Hochschulreife (F-Gymnasium) am Gymnasium angeboten. Damit bot das Amtsgymnasium nun neben den traditionellen alt- und neusprachlichen sowie naturwissenschaftlichen Zweigen und den Aufbauzügen für Realschüler auch Schüler*innen mit niedrigeren Abschlüssen in einer (je nach Abschluss) zwei bis vierjährigen Aufbaustufe die Möglichkeit, ein Fachabitur der pädagogisch-musischen Richtung abzulegen.³¹²

In zwei IVZ-Artikeln gab OSTD Staudigl Eltern generelle Empfehlungen für der Wahl der weitergehenden Schulen für ihre Kinder.³¹³ Er riet dazu, die Begabung der Kinder als Hauptkriterium für die Schulwahl zu nehmen, nicht den Wunsch nach Prestige und raschem sozialen Aufstieg. Auch solle nicht der vermeintlich leichteste Weg zum Abitur im Mittelpunkt stehen oder der reine Nutzeffekt für den künftigen Beruf, sondern das Erreichen einer allgemeinen, geistig-menschlichen Reife, sonst verkomme der Abschluss zur „*Schein-Reife*“ und damit wäre weder dem Schüler noch der Gesellschaft gedient. Er betont, dass auch im sich abzeichnenden Umbruch des Bildungswesens das Gymnasium nicht allen Schülerinnen und Schülern uneingeschränkt offenstehen könne, man könne nicht erwarten, „*dass eine Demokratisierung der Gesellschaft auch zur Demokratisierung der speziellen Begabung führen wird*“. Interessant ist in diesem Text Staudigls Bezugnahme auf die Demokratisierung. Zum einen verwendet er den Begriff Demokratisierung etwas abwertend im Sinne von Nivellierung, zum anderen scheint er die Bedeutung der Bildungsreform eher im Zusammenhang mit der Demokratisierung der Gesellschaft zu sehen. Er folgt damit wesentlich der Argumentation Dahrendorfs und begründet die Notwendigkeit besserer Bildung nicht mit den hauptsächlich von Picht vorgebrachten und in der Öffentlichkeit stärker beachteten volkswirtschaftlichen Argumenten.

Staudigls Spagat zwischen der von ihm mit großem persönlichem Engagement vorangetriebenen Öffnung des schulischen Bildungssystems und dem Erhalt des Niveaus der Gymnasialen Bildung wird in dem eben zitierten Artikel schon sichtbar. In einer Schulkonferenz am 18. Juli 1966 über die hohe Zahl an „*blauen Briefen*“ machte Staudigl seine Position noch einmal deutlich. Die Lehrkräfte hatten das niedrige Niveau insbesondere der Aufbaustufen beklagt, die Aufnahmezahl sei zu groß, die Schule sei zu großzügig bei der Aufnahme, es müsste eine stärkere Auslese getroffen werden. Generell lasse das Leistungsvermögen der Schüler*innen nach, die Schule sei nahe daran, die Selbstachtung zu verlieren. In seiner Antwort darauf bat der Schulleiter um Unterstützung des Kollegiums, es müssten Kompromisse gemacht werden zwischen „*schulischen und schulpolitischen Notwendigkeiten*“, die Lehrkräfte sollten den Schülern helfen und sie fördern.³¹⁴ Unterschiedliche Standpunkte zwischen Schulleiter und

³¹² Stadtmuseum Ibbenbüren, Beiheft zur Schulchronik, Heft 1, 1950 - 1966, 22.11.1965.

³¹³ Stadtmuseum Ibbenbüren, Beiheft zur Schulchronik, Heft 1, 1950 - 1966, 4.12.1965; Stadtmuseum Ibbenbüren, Beiheft zur Schulchronik, Heft 1, 1950 - 1966, 7.12.1965.

³¹⁴ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.7.1963 - 9.3.1967, Protokoll der Allgemeinen Konferenz, 18.7.1966.

Kollegium – oder breiter gefasst – zwischen politischen und pädagogischen Erwägungen traten hier zu Tage.

Im Mai 1968 wurden in der Schulchronik die Bedenken bezüglich der Aufbauzüge wieder aufgegriffen. Grundsätzlich wurde die Einrichtung der Aufbauzüge befürwortet, da sich dadurch für viele Schüler*innen ein zusätzlicher Weg zum Abitur und Fachstudium eröffne. Allerdings sei die bisherige Entwicklung nicht zufriedenstellend verlaufen, es müssten „*bessere Auslesemethoden*“ angewandt werden. Die Arbeit in den F-Klassen sei für die Lehrkräfte sehr beschwerlich, bei vielen Schüler*innen sei die Eignung zweifelhaft, die letzten beiden Reifeprüfungen hätten die Mängel deutlich gemacht.³¹⁵ Das schulische Probleme in der Chronik so direkt angesprochen wurden, ist eher ungewöhnlich, man kann das als klares Zeichen der Unzufriedenheit der Lehrkräfte mit der Situation interpretieren, vermutlich auch beeinflusst durch die Tatsache, dass Schulleiter Staudigl als Initiator und Verfechter der Aufbauzüge zu diesem Zeitpunkt krankheitsbedingt schon nicht mehr an der Schule tätig war.³¹⁶

Diese sich in den 50er-Jahren abzeichnende Kontroverse um den Status des Gymnasiums als „*Eliteschule*“ mit dem Ziel der Allgemeinbildung für eine kleine Gruppe hochbegabter (und häuslich geförderter) Schüler*innen auf der einen Seite und die Erwartung an die Gymnasien auf der anderen Seite, hohe Zahlen dringend benötigter Ingenieure, Techniker und Wirtschaftsfachleute für den Aufbau auszubilden, schlug sich auch im „*Wecker*“ nieder.

1957 kritisierte eine „*Wecker*“-Redakteurin das eskalierende Elitedenken der Gymnasiasten, das doch oft genug nicht einer tatsächlichen Überlegenheit in der Begabung und Bildung, sondern den finanziellen Möglichkeiten der Eltern zu verdanken sei. Höhere Bildung sei kein Anlass zur Arroganz, sondern äußere sich in menschlicher Reife und bedeute Verantwortungsbewusstsein.³¹⁷

1958 wurde von einem Schüler – vor dem Hintergrund der diskutierten Fünftagewoche – das museumsreife Bildungskonzept beklagt, welches Bildung als Selbstzweck sehe, unnötigen Bildungsballast erzeuge und dadurch die Schüler*innen demotiviere.³¹⁸ In seiner Antwort bezeichnet Engstfeld die reine Vermittlung praktischen Wissens als überholtes und von Pädagogen „*gebrandmarktes*“ Erziehungskonzept, die höhere Schule müsse neben der wissenschaftlichen Ausbildung auch politische und musische Bildung vermitteln, sie sei keine „*verkappte Spezialistenschule*“, sondern allgemeinbildend. Er verteidigte das Ausleseprinzip, allerdings nicht nur im Blick auf die intellektuellen Anlagen, sondern auch hinsichtlich der charakterlichen Eigenschaften der Schüler*innen, ohne die man keinen geistigen Beruf zum Nutzen der

³¹⁵ Stadtmuseum Ibbenbüren, Goethe-Gymnasium Ibbenbüren, Chronik des Amtsgymnasiums, 1968.

³¹⁶ Anm. BR: OSTD Staudigl war zu diesem Zeitpunkt nach seinem Zusammenbruch im Februar 1968 bereits krankgeschrieben und konnte seine Tätigkeit nicht mehr aufnehmen.

³¹⁷ -Gd-: WIR!, in: Der Wecker 5, 1, 1957, S. 4.

³¹⁸ Gizewski, Christian: Frage und Diskussion, in: Der Wecker 6, 3, 1958, S. 4; Gizewski, Christian: Ins Museum?, in: Der Wecker 6, 1, 1958, 3f.

Mitmenschen ausüben könne. Das deutsche Abitur als „*unerbittliche Schranke*“ löse das Problem der höheren Bildung, im Gegensatz zu dem – von den Schülern häufig als positives Beispiel angeführten – „*demokratischen*“ und egalitären amerikanischen Schulsystem, was völlig versagt habe, wie „*Die sowjetischen Erdsatelliten, die über die USA ziehen*“ gezeigt hätten. Die „*Eigentümlichkeit*“ der amerikanischen Oberschulen, Schüler*innen mit verschiedenen Berufszielen und unterschiedlicher Intelligenz gemeinsam zu unterrichten, mache es unmöglich, ein „*annehmbares Niveau*“ zu erreichen.³¹⁹

Der Bezug auf die demokratische Schulkultur in den USA erfolgt hier aus unterschiedlichen Perspektiven, während der Lehrer Engstfeld darunter im Wesentlichen das „*egalitäre*“ Gesamtschulprinzip versteht, bezieht sich der Schüler Gizewski auf die nach seiner Meinung individuelleren Gestaltungsmöglichkeiten an den US-Schulen, die auf Freiwilligkeit und Selbstmotivation basieren. Interessant ist an diesem Disput, dass trotz unterschiedlichen Ansichten über das Ziel der Gymnasialbildung (humanistische Allgemeinbildung einerseits und „*moderne*“, anwendungsbezogene Bildung andererseits), Lehrer und Schüler sich einig waren, dass es eine striktere Auslese beim Zugang geben müsse, auch der Schülerredakteur sah Verbesserungsmöglichkeiten bei den Aufnahmebedingungen, es gebe Schüler, die „*kein Interesse für irgendein Fach haben*“.

Diese Kritik von Schülerseite an der vermeintlichen Senkung des gymnasialen Niveaus wurde immer wieder geäußert. 1965/66 erschien dazu eine Reihe von Artikeln zur Bildungspolitik im „*Wecker*“.

So beklagte ein „*Wecker*“-Autor 1965 einen „*Striptease*“ der Schulbildung, die sich durch Aufgabe der humanistischen Bildung, Möglichkeit der Abwahl der naturwissenschaftlichen Fächer, Abschaffung der Aufnahmeprüfung und Einrichtung der Aufbau- und Förderzüge selbst entblättert habe, um die Zahl der Abiturienten durch Individualisierung und Spezialisierung der Unterrichtsinhalte zu erhöhen.³²⁰ In einem weiteren „*Wecker*“-Artikel wurde der von politischer Seite angestrebte „*Gleichschritt*“ in der Bildung kritisiert, der „*Renn- und solide Ackerpferde*“ in den gleichen Rhythmus zwingt und dadurch die Förderung hochbegabter Schüler*innen vernachlässigt.³²¹

1968 fragte sich ein Schüler in der Schülerzeitung, inwieweit das klassische Gymnasium mit seinen alt- und neusprachlichen Zweigen im Vergleich zu der modernen naturwissenschaftlichen Ausrichtung noch seine Berechtigung habe. Er kam zu dem Ergebnis, dass das altsprachliche, humanistische Gymnasium zum Wohl der Gesellschaft bestehen bleiben müsse, weil es sich in der „*Heranbildung und Formung des jungen Menschen wohl bewährt hat*“, während man durch den F-Zug dem „*etwas einseitig begabten Menschen*“ eine Chance geben könnte.³²²

³¹⁹ Engstfeld, Karl-Heinz: Zum Thema Bildung, in: Der Wecker 6, 4, 1958, S. 5.

³²⁰ -Bk-: Gemeinschaftskunde, in: Der Wecker 13, 61. 1965, S. 11–12.

³²¹ Barthold, Günther: Im Gleichschritt Marsch, in: Der Wecker 13, 63/64, 1965, S. 14–15.

³²² Flemming, Klaus: Schule von gestern - Beruf von morgen, in: Der Wecker 14, 65/66, 1966, S. 26.

Dass auch 1968 noch in den Augen der Schüler*innen am Amtsgymnasium Schüler nicht gleich Schüler war, wurde auch in einem Leserbrief einer Klasse („*altsprachlicher Zweig*“) vermittelt.³²³ Beklagt wurde Überfüllung und Raummangel am Gymnasium, wodurch die Einrichtung von Wanderklassen ohne eigenen Klassenraum erforderlich wurde. Verantwortlich wurden dafür die hohen Schülerzahlen infolge des breiteren Spektrums angebotener Schulabschlüsse gemacht. Die Forderung war, dass - wenn schon gewandert werden müsse - die F-Züge und andere „*Gäste*“ wandern sollten, nicht aber die Schüler, „*für die diese Schule gebaut worden sei*“ – die Aufbauzüge zählten nach Meinung der altsprachlichen Klasse offensichtlich nicht dazu.

Die Antwort ließ auch hier nicht lange auf sich warten, ein Schüler des F-Zuges beklagte Arroganz und Vermessenheit gegenüber den F-Zügen, die von den „*Normalzüglern*“ als „*Flaschenzüge*“ verspottet würden.³²⁴

1969 suchte ein ehemaliger Schüler des Amtsgymnasiums in einem Leserbrief Gleichgesinnte zur Gründung eines Fördervereins, um „*Mißstände*“ zu beheben, die unter anderem darin bestanden, dass „*geistig minderbemittelte Menschen bis zum Abitur durchgeschoben wurden*“.³²⁵

Während viele Schüler*innen der traditionellen gymnasialen Zweige der Öffnung des Amtsgymnasiums offenbar eher distanziert gegenüberstanden, war das Urteil der Aufbauschüler selber naturgemäß deutlicher positiver. So schilderte ein Aufbauschüler 1966 im „*Wecker*“ seinen Weg aus der Lehre zurück in die Oberstufe. Trotz Schwierigkeiten bei der Umstellung von der Arbeitswelt zur Schulbank, hohen Anforderungen und Spannungen mit den meist jüngeren Mitschülern [der Nichtaufbaustufen – BR], begrüßte er diesen Bildungsweg als Chance für die Jugendlichen, die erst später im Beruf erkannt hätten, wo ihre eigentlichen Stärke und Ziele lägen.³²⁶

In diesen Äußerungen scheint einerseits ein elitäres Selbstverständnis gerade der „*klassischen*“ Gymnasiast*innen durch, die sich um ihren Status und um ihre Ausbildungsbedingungen an den Schulen sorgen, sich aber auch zunehmend schärferen Zugangsbedingungen zu Universitäten und härterer Konkurrenz ausgesetzt sehen. Gleichzeitig lässt sich hier aber auch eine demokratische Schulkultur erkennen, in der Fragen des Bildungssystems, sowie dessen Auswirkungen auf die Schüler*innen und Gesellschaft innerhalb und zwischen Kollegium und Schülerschaft kontrovers diskutiert wurden.

Rückblickend bewertet die weit überwiegende Zahl der befragten Ehemaligen das Amtsgymnasium in Bezug auf soziale Gerechtigkeit und Zugang zur Bildung als positiv oder zumindest

³²³ "Unhaltbare Zustände am Gymnasium", in: Ibbenbürener Volkszeitung, 8.2.1968.

³²⁴ Günther K. Heine: "Welche Arroganz und Vermessenheit...", in: Ibbenbürener Volkszeitung, 9.2.1968.

³²⁵ Stadtmuseum Ibbenbüren, Beiheft zur Schulchronik Teil 3, 1962-1982, Wöhrmann, Wolfgang, 24.12.1969.

³²⁶ Wegner, Artur: Vom Beruf zurück zur Schulbank, in: Der Wecker 14, 65/66, 1966, S. 27.

als zeitgemäß. Das trifft auch auf die Abiturientenjahrgänge Ende der 60er zu, deren Antworten zu den anderen Fragen häufig kritischer waren als die ihrer Vorgänger. Aus der Vielzahl der Rückmeldungen zu diesem Thema sind drei Beispiele angefügt:

*„Es ist wohl OSTD Staudigl hauptsächlich zu verdanken, dass wir „Realschüler“ Zugang zur „Höheren“ Bildung geboten bekommen haben, was uns zumeist zu Beginn der Realschulzeit aus vielfach „sozialen“ Gründen verwehrt war. OSTD Staudigl hat Schülern in sogenannten Vorstunden, morgens vor Schulbeginn in den Schulräumen unentgeltlich Nachhilfe angeboten“.*³²⁷ (A. 1968, m)

*„Mir scheint, dass der damalige Schulleiter eine wichtige bildungspolitische Rolle in der Region gespielt hat. Er hat sehr aktiv die Gründung mehrerer neuer Gymnasien in der ländlich geprägten Region gefördert und gefordert – u.a. in Lengerich. Während meiner Schulzeit hat er am Amtsgymnasium den sog. Aufbauzweig eingeführt, womit neue Chancen für Bildungskarrieren eröffnet wurden. [...] Er hat sich um Möglichkeiten für Kinder der in der Region nicht ganz so seltenen Binnenschiffer gekümmert und hat selbst einen vorm eigentlichen Schulbeginn morgens stattfindenden Förderunterricht angeboten“.*³²⁸ (Abitur 1964, w)

*„Die soziale Gerechtigkeit kann ich im Hinblick auf die Lehrer positiv bewerten: Die Elternhäuser meiner Mitschülerinnen setzten sich aus sehr unterschiedlichen beruflichen Schichten zusammen (Bergleute, Handwerker, Angestellte, Beamte, Ärzte, Professoren). Niemals wurde mir das Gefühl vermittelt (Mein Vater war Bergmann, meine Mutter hatte eine normale Volksschulausbildung und keinen Beruf), dass ich aufgrund meiner Herkunft oder des sozialen Standes Nachteile erlitten hätte“.*³²⁹ (A. 1959, w)

Nur ein Schüler (Abitur 1968) erinnerte sich, dass der Beruf des Vaters eine Rolle spielte. Dieser war im Klassenbuch vermerkt und ihm wurde zu verstehen gegeben, dass er als Sohn eines Bäckermeisters nicht auf das Gymnasium gehöre, gleichzeitig bescheinigt er dem Schulleiter:

*„Staudigl war der progressivste Mann im Kollegium, er öffnete die 'höhere Bildung' gegen erbitterten Widerstand breiteren Bevölkerungsschichten, Aufbauzweig, F-Zweig etc.“*³³⁰ (A. 1968, m)

Das Engagement des Schulleiters Staudigl wurde im Nachhinein insbesondere, aber nicht nur von den ehemaligen Aufbauschüler*innen als bemerkenswert bewertet. Der spätere Soziologieprofessor Hartmut Dießenbacher, der 1966 als Aufbauschüler sein Abitur am Amtsgymnasium ablegte, würdigte 1986 OSTD Staudigl als passionierten Pädagogen, dem die Entwicklung

³²⁷ Befragung 7.

³²⁸ Befragung 43.

³²⁹ Befragung 9.

³³⁰ Befragung 47.

von Schülern am Herzen lag, die Verbesserung eines Schülers die größte Freude bereiten konnte und der vehement für mehr Gerechtigkeit in der Schulbildung eintrat.³³¹

Bei der Betrachtung von Bildungsgerechtigkeit in der Nachkriegszeit ist die Gleichstellung der Geschlechter, die Chancengleichheit von Mädchen und Jungen, ein weiterer wichtiger Aspekt. Das vom Soziologen Ralf Dahrendorf verwendete Bild der „*katholischen Arbeitertochter vom Land*“ galt in den 60er-Jahren als Inbegriff sozialer Benachteiligung. Dieser Bereich soll hier allerdings nur gestreift werden, da die Quellenlage für eine weitergehende Untersuchung nicht ausreichend erscheint.

Das Amtsgymnasium war von Beginn an als koedukative Schule konzipiert, um den Mädchen in Ibbenbüren den Besuch einer höheren Schule zu ermöglichen. Damit gehörte das Amtsgymnasium zu der Minderheit der gemischten Gymnasien, 1951 waren nur 45 (23 Prozent) der 195 Vollanstalten in Westfalen koedukativ.³³² Wie diese Entscheidung getroffen wurde, ist aus den vorliegenden Unterlagen nicht detailliert nachzuvollziehen. Alle beteiligten Gruppen, mit Ausnahme der katholischen Kirche, hatten sich offenbar für Koedukation ausgesprochen.³³³ Dass dieses nicht selbstverständlich war, zeigte sich Anfang der 60er Jahre in der Diskussion um das zweite Gymnasium in Ibbenbüren, in der das Kultusministerium und das Schulkollegium zunächst ein Mädchengymnasium geplant hatten, mit der Begründung, dass Koedukation nur in Ausnahmefällen möglich sei.³³⁴

In einer Stellungnahme dazu aus dem Jahr 1965 schrieb die Schulleitung des Amtsgymnasiums, dass die Koedukation seinerzeit auf Skepsis und teilweise Ablehnung gestoßen sei, aber nach den gemachten Erfahrungen habe sich die Einstellung dazu so geändert, „*daß die Bevölkerung, das Patronat, die Elternschaft und das Lehrerkollegium des Amtsgymnasiums heute einstimmig eine 2. koedukative Schule fordern*“. Anschließend wurde das Urteil eines Lehrers – selbst Vater von drei Töchtern am Amtsgymnasium – angefügt:

*„Arbeitshaltung und Disziplin sind bei den Klassen, in denen Mädchen und Jungen gemeinsam unterrichtet werden, besser als in den Klassen, in denen nach Geschlechtern getrennt unterrichtet wird. Der gemeinsame Unterricht führt zu einer guten Atmosphäre gegenseitiger Anerkennung und gegenseitigen Verstehens. Die Atmosphäre in reinen Mädchenklassen ist fast immer verkrampft.“*³³⁵

³³¹ Dießenbacher, Harmut: Zeus. Rückblick eines Schülers: (in memoriam Heinrich Staudigl), in: Karl-Heinz Engstfeld (Hg.), Goethe-Gymnasium -gestern und heute- 1986.

³³² Zymek, Bernd u. Ragutt, Frank: Keine "Stunde Null", sondern wichtige Etappe der Bildungsexpansion, in: Christian Ritzi u. Frank Tosch (Hg.), Gymnasium im strukturellen Wandel (= Bildungsgeschichte), Bad Heilbrunn 2014, S. 113–153, hier S. 144.

³³³ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 8.1.1959-30.5.1963, Protokoll der Lehrerkonferenz, 8.1.1959; Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.7.1963 - 9.3.1967, Protokoll der Gesamtkonferenz, 26.11.1963.

³³⁴ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.7.1963 - 9.3.1967, Protokoll der Allgemeinen Konferenz, 21.4.1964.

³³⁵ Goethe-Gymnasium Ibbenbüren, Anonym, Stellungnahme zur Errichtung eines 2. Gymnasiums in Ibbenbüren, 25.1.1965.

Zusätzlich zu diesen vorgebrachten Argumenten spielten wohl auch organisatorische Gründe für die Koedukation am Amtsgymnasium eine Rolle. Staudigl hatte schon früher ein Mädchen-gymnasium im Kreis Tecklenburg als Gefahr für das Amtsgymnasium gesehen und bezeichnete in einer Konferenz Koedukation als Schutz gegen diesen „Aderlass“.³³⁶ Auch in der oben zitierten Stellungnahme wurde angeführt, dass ein reines Mädchengymnasium eine „*erhebliche Gleichgewichtsstörung*“ in der Schullandschaft hervorrufen würde.

Der Anteil der Schülerinnen betrug im betrachteten Zeitraum ca. ein Drittel der Gesamtschülerzahl und stieg auf ca. 50 Prozent Ende der 60er-Jahre an. Trotz der oben angeführten Vorteile des gemeinsamen Unterrichtes scheint es nach den Erinnerungen der Ehemaligen, dort wo es möglich war, offenbar getrennte Klassen gegeben zu haben. Das wird auch bestätigt durch die Zusammensetzung der Abiturklassen, die entweder komplett nach Geschlechtern getrennt waren oder ein starkes Ungleichgewicht zugunsten eines Geschlechts aufwiesen.³³⁷ Ansonsten wurde die Koedukation von den Ehemaligen als weitgehend positiv und unproblematisch geschildert, bis auf eine Ausnahme: In diesem Fall wurde der einzigen Schülerin in der Klasse von den Lehrern offen vermittelt, dass sie nicht auf ein altsprachlich-humanistisches Gymnasium gehöre (A. 1968, m).³³⁸

In den Aufbauklassen war der Anteil der Mädchen überproportional hoch. Durch die Möglichkeit, nach der Realschule auf das Amtsgymnasium zu wechseln, hat eine große Zahl von Schülerinnen das Abitur ablegen können, denen dieses wahrscheinlich ohne das koedukative Gymnasium kaum möglich gewesen wäre.³³⁹

Konflikte traten bei der Unterbindung von Kontakten zwischen Mädchen und Jungen durch die Schulleitung auf, darauf wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

Fazit

Das Amtsgymnasium strebte von Beginn an danach, sich als moderne, offene und soziale Schule und explizit nicht als „*altmodische Gelehrterschule*“³⁴⁰ zu präsentieren. Als Neugründung mit einem gewissen zeitlichen Abstand zum Kriegsende war es für das Amtsgymnasium leichter, auf gesellschaftliche und politische Realitäten und Forderungen einzugehen, ohne zu viel Rücksicht auf Traditionen nehmen zu müssen.

Von Beginn an weitete das Amtsgymnasium das Bildungsangebot aus, um es an unterschiedliche Begabungen und Ausbildungsziele anzupassen und um keine Schüler*innen zu verlieren. Große Aufmerksamkeit wurde auch der „*sozialen Frage*“, der finanziellen Unterstützung von Kindern einkommensschwächerer Familien gewidmet. Obwohl auch am Amtsgymnasium, wie

³³⁶ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 8.1.1959-30.5.1963, Protokoll der Lehrerkonferenz, 8.1.1959.

³³⁷ Bröker: 60 Jahre Abitur in Ibbenbüren.

³³⁸ Befragung 10.

³³⁹ Tangen, Andreas: persönliche Mitteilung an den Verfasser.

³⁴⁰ Dr. K.: Was bietet das Gymnasium unseren Kindern, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 23.1.1951.

an allen höheren Schulen zu der Zeit, Schüler*innen aus der Ober- und Mittelschicht zahlenmäßig dominierten und Kinder aus Arbeiter-, Handwerker- und Bauernfamilien gemessen am Anteil in der Gesamtbevölkerung weit unterrepräsentiert waren, war der Anteil an Kindern aus der „*Unterschicht*“ doch deutlich höher als im Bundesdurchschnitt. Durch die Koedukation wurde den Mädchen die Möglichkeit gegeben, das Abitur zu machen und ein Studium zu absolvieren.

Neben dem grundsätzlichen Anliegen, Bildungsvielfalt und Chancengleichheit zu ermöglichen, mögen zeitweise auch praktische Motive der Schulleitung, die Schülerzahlen hochzuhalten, eine Rolle gespielt haben. Darauf deuten zumindest Notizen einer Konferenz im Jahr 1959 hin, in der die Einrichtung des naturwissenschaftlichen Zweiges sowie die Koedukation als Schutzmaßnahmen gegen sinkende Anmeldezahlen bezeichnet wurden.³⁴¹

Die Erweiterung des Gymnasiums ist eng mit dem Namen des Schulleiters, OSTD Staudigl, verbunden. Als Pädagoge hat er sich für die Öffnung der Schule, mehr Bildungsgerechtigkeit und die Förderung der Schüler*innen eingesetzt, insbesondere auch für Flüchtlinge, Vertriebene und Kriegswaisen. Ungewöhnlich und bemerkenswert ist sein hoher persönlicher Einsatz, wie etwa bei der Erteilung des Nachhilfeunterrichtes. Als Schulpolitiker hat er die Schullandschaft des Kreises Tecklenburg wesentlich mitgeprägt, nicht nur am Amtsgymnasium, sondern darüber hinaus auch durch die Mitgestaltung und Vernetzung der „Zubringerschulen“ im Kreis.

Inwieweit das Kollegium diese Entwicklung unterstützt hat, lässt sich nur bruchstückhaft nachvollziehen. Stellungnahmen einzelner Lehrkräfte betonten wiederholt die Vermittlung der klassischen, nicht berufsorientierten Allgemeinbildung als spezifisches Bildungsziel und Kernkompetenz des Gymnasiums, im Unterschied zu der berufsvorbereitenden Ausbildung an Real- und Volksschulen. Ab Mitte der 60er-Jahre wurden vom Kollegium unter dem Eindruck der stark steigenden Schülerzahlen die zunehmende Überlastung der Lehrer*innen deutlicher artikuliert, beklagt wurde die Senkung des gymnasialen Bildungsniveaus, Zersplitterung des Unterrichts, „*mangelnde Auslese*“ und eine „*Vergewaltigung*“ der Lehrkräfte, die – aufgrund tatsächlicher oder so interpretierter Vorgaben – die Schüler*innen nicht so bewerten konnten, wie sie es für angemessen hielten. Sorge bereitete den Lehrkräften am Amtsgymnasium daneben ein mutmaßlicher Statusverlust der Gymnasiallehrer generell, sowie eine befürchtete und als ungerecht empfundene Angleichung der Besoldung in der Folge der Nivellierung der Schultypen und des Trends zur „*Einheitsschule*“.

In den erfassten zeitgenössischen Äußerungen der Schüler*innen zu diesem Thema wurde häufiger Kritik an zu schwachen Aufnahmekriterien und einem zu niedrigen Niveau des Amtsgymnasiums geübt. Offenbar wurde – wie in der Lehrerschaft – auch von vielen Schüler*innen ein Verlust der „elitären“ Stellung der Gymnasiasten befürchtet. So gibt es im „*Wecker*“ in den 60er-Jahren deutlich mehr negative als positive Artikel zu den Bildungsreformen, häufig verfasst von „Normalzüglern“, die den traditionellen Weg zum Abitur von der Sexta bis zur

³⁴¹ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 8.1.1959-30.5.1963, Protokoll der Lehrerkonferenz, 8.1.1959.

Oberprima absolvierten. Diese Reaktion der Schüler*innen muss natürlich auch im Kontext der negativen Begleiterscheinungen der Schulreformen gesehen werden, die den Unterricht beeinträchtigten: hohe Schülerzahlen, Platz- und Lehrermangel.

Aus der Sicht der Schülerschaft beurteilt die Mehrzahl der befragten Ehemaligen das Amtsgymnasium rückblickend als sozial gerecht und offen, zum Teil als vorbildlich. Häufig wurde diese Einschätzung mit dem Schulleiter in Verbindung gebracht.

So hat das Amtsgymnasium, namentlich OSTD Staudigl, die ab 1964 in der BRD hochkochende Diskussion über die Notwendigkeit von Bildungsreformen anscheinend bereits einige Jahre zuvor realisiert und Veränderungen zur besseren Durchlässigkeit und Flexibilität des Schulsystems und mehr Bildungsgerechtigkeit für Mädchen umgesetzt.³⁴² Das ist vor dem damaligen sozialen und schulpolitischen Hintergrund im nördlichen Münsterland einzuordnen, der Kreis Tecklenburg wurde noch in den 60er-Jahren als „Notstandsgebiet“ im Bereich der höheren Schulen eingeschätzt, es war dringender Handlungsbedarf vorhanden. Die Amtsverwaltung hatte bei der Suche nach einem Schulleiter auch aus diesem Grund explizit einen jüngeren, energischen Schulleiter gefordert.³⁴³

Als eine Besonderheit Ibbenbürens in diesem Zusammenhang ist sicher auch die Niederlassung der Preussag zu sehen, die als weitaus größter Arbeitgeber in der Region ihre Interessen und die ihrer Beschäftigten – die einen nicht unerheblichen Teil der Elternschaft ausmachten – nachdrücklich vertrat. Vertreter der Preussag hatten auch im Kuratorium des Amtsgymnasiums einen Sitz und trieben den Ausbau des Gymnasiums, seine Ausrichtung sowie die Einstellung des Schulleiters voran.

Weiterhin kann man vermuten, dass eine gewisse Distanz der westfälischen Stadt Ibbenbüren zum eher reformskeptischen, rheinisch dominierten Kultusministerium half, die unterschiedlichen Interessengruppen aus Verwaltung, Kirche, Schule, Elternschaft und Wirtschaft zur Unterstützung eines damals modernen und auf die örtlichen Gegebenheiten ausgerichteten Gymnasiums zusammenzubringen.

Basierend auf der These, dass das allgemeine Recht und die Chance auf Bildung ein Pfeiler demokratischer Gesellschaftsordnungen sind, kann man konstatieren, dass das Amtsgymnasium und insbesondere der Schulleiter im Rahmen der damaligen Möglichkeiten und unter den gegebenen schulpolitischen und sozialen Bedingungen eine Vorreiterrolle gespielt haben und frühzeitig Impulse setzten, um Bildungsgerechtigkeit zu verbessern und damit Demokratie zu fördern.

³⁴² Siehe hierzu auch: Dießenbacher: Zeus.

³⁴³ Stadtarchiv Ibbenbüren, Personalakte Staudigl; Z29a 4052, Amtsdirektor Ibbenbüren, Bitte des Amtsdirektors um Bestätigung der Wahl von Staudigl zum Leiter der Oberschule, 16.5.1949.

5.5. Autoritätsverhalten des Schulleiters und der Lehrerschaft

„die Schule [...] rückt ab vom Grundsatz des unbedingten Gehorsams, der es nicht wünscht, daß die Schüler nach Gründen für erteilte Weisungen fragen. [...] Seine [gemeint ist der Lehrer – BR] Autorität darf nicht erzwungen, auch nicht nur gerecht sein. Die Schüler müssen sie verstehen und freiwillig anerkennen. [...] Es ist ganz klar, daß die neue Form der Erziehung [...] auch große Anforderungen an den Lehrer stellt.“³⁴⁴

Mit diesen Worten aus dem schon mehrfach zitierten IVZ-Artikel von 1950 zur Einführung des neuen Amtsgymnasiums wurde das angestrebte Lehrer-Schüler-Verhältnis beschrieben. In einer Zeit, in der generell noch akzeptiert wurde, dass die nicht zu hinterfragende Autorität des Lehrers quasi „gratis“ mit seinem Amt erworben wurde,³⁴⁵ war die Vorstellung der Schulleitung, dass die Lehrkraft sich Autorität und Anerkennung der Schülerschaft erarbeiten müsse, bemerkenswert, nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der Diskussion zum Autoritätsverhalten der Deutschen in der Nachkriegszeit. Im Rahmen der re-education zielten Amerikaner und Briten und teils auch Franzosen darauf ab, die ausgemachten Ursachen des deutschen „Untertanengeistes“ zu bekämpfen. Während sie versuchten, autoritäre und hierarchische Strukturen in der Verwaltung und anderen Institutionen aufzubrechen und damit demokratiefördernd zu wirken, empfanden viele Deutsche nach 1945 dagegen den Mangel an Autorität durch den Zusammenbruch der traditionellen Hierarchien als bedrohlich. Das betraf auch das Verhältnis der Generationen untereinander. Die Jugendlichen, vielfach ohne Bindungen und Führung in den Kriegs- und Nachkriegswirren, misstrauten Autoritäten, auch ihren Eltern. Der Nationalsozialismus hatte mit Erfolg versucht, Jugendliche den Eltern zu entfremden und auf den NS-Staat einzuschwören. Von den Älteren, gerade auch in konservativen Kreisen der Kirchen und Schulen, wurde befürchtet, dass die durch das Chaos der „Wolfszeit“ geprägten Jugendlichen jeder Autorität entglitten seien.³⁴⁶

Ab Anfang der 50er-Jahre schlossen sich dann aber auch deutsche Sozialwissenschaftler und Schulpädagogen und später mit großer Vehemenz die „68er“ der These an, ein spezifisch deutscher Obrigkeitsgehorsam, gefördert durch autoritäre Erziehung auch an den Schulen, und ein dadurch bedingter Mangel an charakterlicher Stabilität habe der Errichtung der nationalsozialistischen Diktatur Vorschub geleistet und sei auch ein Hemmnis für die Demokratieentwicklung in der Bundesrepublik.³⁴⁷

Wie in Kapitel 2.3 beschrieben, stellt die Historikerin Sonja Levsen dagegen aufgrund neuer Forschungsergebnisse sowohl die Existenz einer übergroßen deutschen Autoritätshörigkeit in

³⁴⁴ Anonym: Das neue Gymnasium, in: Ibbenbürener Volkszeitung, 16.12.1950.

³⁴⁵ Helsper, Werner: Autorität und Schule - zur Ambivalenz der Lehrerautorität, in: Alfred Schäfer u. Christiane Thompson (Hg.), Autorität (= Pädagogik - Perspektiven), Paderborn, München, Wien, Zürich 2009, hier S. 66–67.

³⁴⁶ Levsen: Autorität und Demokratie, S. 52–53.

³⁴⁷ Gass-Bolm: Das Gymnasium 1945-1980, S. 103–106.

der deutschen Nachkriegsgesellschaft als auch eine besonders autoritäre schulische Erziehung in Frage. Im Vergleich von deutschen und französischen Schulen habe sich gezeigt, dass die deutsche Schulkultur weniger autoritär gewesen sei und in puncto Unterrichtsformen, Schülerzeitungen oder SMV auf mehr Mitsprache und Partizipation von Schüler*innen ausgelegt war als im Nachbarland. Gleichwohl hätten deutsche Wissenschaftler*innen aus Pädagogik, Sozialwissenschaften und Psychologie, aber auch öffentliche Meinungsumfragen und Politikwissenschaftler*innen diesen postulierten Zusammenhang zwischen Autoritätsgläubigkeit der Deutschen und mangelnder Demokratiefähigkeit immer wieder thematisiert, während dieses Thema in den französischen Debatten gar nicht erst aufkam.³⁴⁸

Dieses Phänomen zeigt sich auch in den reformpädagogischen Ansätzen der 1950er-Jahre. Sie forderten mit Verweis auf die deutsche Autoritätsfixierung methodische Änderungen, eine Abkehr vom Frontalunterricht, Gruppenarbeit und eine aktive Beteiligung der Schüler*innen am Unterricht. Der Pädagoge Theodor Wilhelm entwickelte das Konzept der Partnerschaftspädagogik, das Lehrer-Schüler-Verhältnis solle durch Partnerschaft, nicht durch Macht und Hierarchie geprägt sein. Wobei Partnerschaft hier nicht als Gleichberechtigung, sondern als konfliktfreie Kooperation verstanden wird, in der Schüler*innen nicht durch Anweisungen gezwungen, sondern zur freiwilligen Mitarbeit überzeugt werden sollen. Die Autorität des Lehrers und das Machtgefälle zwischen Lehrkraft und Schüler*in wurde dadurch zwar nicht beeinträchtigt, die Zusammenarbeit und die Atmosphäre im Unterricht sollte aber konfliktfrei und harmonisch gestaltet werden.³⁴⁹

In diesem zeitgeschichtlichen Kontext steht die in dem IVZ-Artikel dargelegte Position des Amtsgymnasiums für eine frühzeitige Vorwegnahme des Partnerschaftskonzeptes, die grundlegende Veröffentlichung von Theodor Wilhelm zu dieser Entwicklung erschien erst 1951, die breitere Akzeptanz und Umsetzung dieses Erziehungsansatzes erfolgte erst Mitte der 50er-Jahren.³⁵⁰

Auswirkungen dieses Ansatzes finden sich auch in der Architektur des Neubaus des Amtsgymnasiums im Jahr 1954 wieder. In den 50er-Jahren sollten Schulneubauten zur Unterstützung der modernen Pädagogik-Ansätze in der Abkehr von den „Schulkasernen“ der Vorkriegszeit, schülerzentriert, offen und hell gestaltet werden.³⁵¹ So lobte StR Engstfeld die offene und großzügige Bauweise des neuen Schulgebäudes, die den historischen Kitsch und verlogenen Prunk der Vergangenheit ablehne und zitierte einen Architekten, nach dem die erzieherische Aufgabe nicht ohne Einfluss auf die Raumgestaltung bleiben könne.³⁵² Für viele Schüler*innen war die offene Freitreppe zum Schulhof ein charakteristisches Element des Neubaus.

³⁴⁸ Levsen: *Autorität und Demokratie*, S. 631-32, S.617-621.

³⁴⁹ Gass-Bolm: *Das Gymnasium 1945-1980*, S. 122–123.

³⁵⁰ Vgl. hierzu: Kuhn u.a.: *Politische Bildung in Deutschland*.

³⁵¹ Gass-Bolm: *Das Gymnasium 1945-1980*, 104ff.

³⁵² Engstfeld, Karl-Heinz: *Der Neubau des Gymnasiums Ibbenbüren in künstlerischer Hinsicht*, in: Anton Rosen (Hg.), *Gymnasium Ibbenbüren. 100 Jahre höhere Schule im Amt Ibbenbüren 1859 - 1959.*, S. 74–82.

Beispiele für Bemühungen am Amtsgymnasium um einen liberaleren und durch Kooperation geprägten Erziehungsstil finden sich durchaus. Als das Kuratorium die Wiedereinführung des Silentiums³⁵³ forderte, lehnte der Schulleiter dieses ab, da es ihm zu sehr nach „*Polizeiaufsicht*“ aussah.³⁵⁴ 1952 wird einem Konferenzprotokoll vermerkt: „*Keine zu scharfe Sprache in der Klasse, besonders den schwächeren Schülern gegenüber*“,³⁵⁵ 1956 werden die Lehrkräfte vom Direktor gebeten „*gerecht und mit viel Liebe zu urteilen*“.³⁵⁶

Auch zu Fragen der körperlichen Züchtigung gab es am Amtsgymnasium Klärungsbedarf. Ihre Handhabung wurde in mehreren Konferenzen diskutiert.³⁵⁷ Im Januar 1953 gab OSR Bruchmann laut Protokoll in einem Schreiben vor: „*Jede Art der körperlichen Züchtigung hat unbedingt zu unterbleiben*“, trotzdem war diese Frage wieder Konferenzthema im Dezember 1953, da laut Mitschrift „*viele Eltern den Lehrern dieses Recht einräumen wollten*“. Der Diskussionspunkt wurde abgeschlossen mit dem Vermerk „*Der Herr Direktor will persönlich diesen Fragenkomplex klären*“. 1955 wurde die Frage erneut in der Konferenz behandelt, ohne dass Details vermerkt wurden, 1963 schließlich beschloss die Gesamtkonferenz „*Die Prügelstrafe soll nicht angewandt werden.*“

Die Rechtsprechung der Bundesrepublik rang lange mit dem Thema der Körperstrafen. Die körperliche Züchtigung von Schülern war eine bis in die 70er-Jahre umstrittene und auch von der Rechtsprechung nicht eindeutig beurteilte Maßnahme. In fast allen Bundesländern, einschließlich Nordrhein-Westfalens, wurde die Körperstrafe nach dem Krieg als mit den Grundsätzen der Pädagogik nicht vereinbar eingestuft, aber nicht völlig untersagt. Sie blieb in Ausnahmefällen, bei besonders schweren Vergehen von Jungen erlaubt. Dabei durften Mädchen grundsätzlich und Jungen der ersten zwei Volksschuljahre sowie jenseits der Volksschulpflicht, nicht geschlagen werden. In Gerichtsurteilen wurde immer wieder auf ein Gewohnheitsrecht der Lehrkräfte bei den Züchtigungen verwiesen. Erst 1971 wurde in NRW die körperliche Züchtigung in Schulen durch einen Erlass des Kultusministers untersagt, 1973 dann bundesweit per Gesetz verboten.³⁵⁸

Die Position der Schulleitung und des Kollegiums am Amtsgymnasium ist aus den überlieferten Unterlagen nicht klar einzuordnen, man kann aber eine generelle Ablehnung körperlicher

³⁵³ Anm. BR: Gefordert wurde hier offensichtlich ein häusliches Silentium der Schüler mit festgelegten Zeiten, das von den Lehrern stichprobenartig kontrolliert werden sollte.

³⁵⁴ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.5.1946-8.4.1954, Protokoll der Lehrerkonferenz, 27.10.1949.

³⁵⁵ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.5.1946-8.4.1954, Protokoll der Lehrerkonferenz, 2.7.1952.

³⁵⁶ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 4.5.1954-22.12.1958, Allgemeine Konferenz, 2.10.1956a.

³⁵⁷ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 4.5.1954-22.12.1958, Protokoll der Lehrerkonferenz, 7.7.1955; Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.5.1946-8.4.1954, Protokoll der Lehrerkonferenz, 7.12.1953; Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.5.1946-8.4.1954, Protokoll der Lehrerkonferenz, 13.1.1953; Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 8.1.1959-30.5.1963, Protokoll der Gesamtkonferenz, 14.1.1963.

³⁵⁸ Vgl. zur Rechtsprechung: Gass-Bolm: Das Gymnasium 1945-1980, S. 112–117.

Züchtung annehmen. Konkrete Fälle werden in den vorliegenden Protokollen des Amtsgymnasiums nicht dokumentiert, Einzelfälle körperlicher Züchtigung und anderer Übergriffe durch Lehrkräfte werden jedoch von ehemaligen Schülern bis Ende der 60er- Jahre und darüber hinaus berichtet.³⁵⁹

Unabhängig von der Diskussion der Prügelstrafe erscheint das Thema Schuldisziplin regelmäßig in den Protokollen. Pünktlichkeit und Ordnung wurde vom Schulleiter von den Schüler*innen, aber auch von den Lehrkräften eingefordert. Disziplinarfälle wie Diebstahl, Schwänzen, Prügeleien, Belügen oder ein Nichtbesuchen des Schulgottesdienstes wurden in den Konferenzen abgehandelt, bestraft wurden aber auch Fälle von Respektlosigkeit.

So wurde ein Fall im Dezember 1954 behandelt, eine Schülerin hatte die Weihnachtswünsche des Lehrers mit den Worten kommentiert, *"die Wünsche des Lehrers seien nicht ernst gemeint, er könne sich seine guten Wünsche sparen"*. Erschwerend kamen der *„herausfordernde Ton“* sowie *„wiederholt freches Benehmen“* hinzu. Nach Abwägung mildernder Umstände (Großstadtkind, das sich in einer Kleinstadt nur schwer einfügen könne und Erziehung durch den Großvater) und der Einlassung des Schulleiters, die Schülerin brauche eine ernste, aber keine *„vernichtende“* Strafe, wurde ein Verweis ausgesprochen und ein Arrest von vier Stunden verhängt, mit der Begründung, alle Schüler*innen müssten sich ordentlich aufführen und die Schule müsse gegen derartige Verstöße streng vorgehen.³⁶⁰ So wurde ein *„herausfordernder Ton“* durchaus als ernstes Fehlverhalten betrachtet und hart sanktioniert, vier Stunden Arrest wurden z.B. in einem anderen Fall gegen einen Schüler auch für eine Kombination von unentschuldigtem Fehlen, Ablehnen des Unterrichtes und mutwillige Zerstörung verhängt. Die Disziplinarmaßnahmen betrafen nicht nur Vorfälle innerhalb, sondern auch außerhalb der Schule. 1953 wurde z.B. gegen einen Schüler Arrest verhängt wegen ruhestörenden Lärms auf der Straße, der von einem Nachbarn bei der Schulleitung angezeigt wurde.³⁶¹ In der Regel sollte die *„Erziehungsmacht der Schule auf dem Schulgrundstück und mit der Schulzeit“* beginnen und enden, aber in Ausnahmefällen – wie hier praktiziert – konnte auch außerschulisches Fehlverhalten der Schüler*innen bestraft werden.³⁶²

1956 wurde im *„Wecker“* eine Ansprache des Direktors an die Schülerschaft erwähnt, Staudigl bemängelte den allgemeinen Leistungsrückgang und das schlechte Verhalten vieler Schüler*innen. Das könne geändert werden, wenn die gesamte Schülerschaft sich mitverantwortlich fühle.³⁶³ Er appelliert hier an die Einsicht der Schüler*innen, freiwillig die nötige Selbstdisziplin zu entwickeln, um die Erwartungen der Schulleitung zu erfüllen. Wiederholt wurde vom Direktor auch auf die Einhaltung der Grußordnung hingewiesen, auch außerhalb der Schule. Noch 1963 bemängelt er, dass das Grüßen der Schüler*innen auf der Straße oft schlecht sei, es solle von Seiten der Lehrkräfte auf Besserung hingearbeitet werden, z.B. durch

³⁵⁹ Tangen, Andreas: persönliche Mitteilung an den Verfasser.

³⁶⁰ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 4.5.1954-22.12.1958, Allgemeine Konferenz, 22.12.1954.

³⁶¹ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 16.5.1946-8.4.1954, Protokoll der Lehrerkonferenz, 22.1.1953.

³⁶² Gass-Bolm: Das Gymnasium 1945-1980, S. 109.

³⁶³ Mitteilungen aus der Schule, in: Der Wecker 5, 6, 1956, S. 2.

gelegentliches Anhalten auf der Straße.³⁶⁴ Wie auch in anderen Schulen wurde hier die Grußpflicht als traditionelle, aber überkommene Form der Autoritätsbekundung erstaunlich lange von der Schulleitung eingefordert.³⁶⁵

Aufschlussreich im Hinblick auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis und die damit verbundenen Vorstellungen von Autorität ist eine Befragung des „Wecker“ von sieben Lehrer*innen zu ihrem Bild des „idealen Schülers“ aus dem Jahr 1967.³⁶⁶ Neben anderen Eigenschaften war bei allen Befragten die freiwillige, aus Überzeugung herbeigeführte Mitarbeit und Aktivität ein wesentliches Merkmal des idealen Schülers. Er solle „den aus dem Unterricht erwachsenen Aufgaben aus freiem Antrieb gerecht werden“ und „bereit [sein] zum freimütigen Dialog“. Das setze voraus, „daß er die Schule nicht mehr als eine zwangsausübende Institution betrachtet“ und „den notwendigen Takt“ bewahre, so ein Lehrer. Eine weitere Lehrerin erwartet vom idealen Schüler, dass er „äußerst kritisch“ ist, „aber da er richtig denkt [...] wird er wohl im rechten Augenblick etwas Richtiges im richtigen Ton vorzubringen haben“, ein dritter Lehrer wünscht „Einordnung in die Klassen- und Schuldisziplin“ aber „keine Unterwürfigkeit“. Abwesenheit von „Herdentrieb“ und „Untertanengeist“ nennen auch zwei weitere Befragte.

Auch wenn die „Wunschliste“ der Lehrer*innen sicherlich mit ein wenig Ironie und einem Augenzwinkern zusammengestellt wurde und „der ideale Schüler“ von einem Lehrer als „Quadratur des Kreises“ bezeichnet wurde, so kristallisierte sich doch als zentrale Erwartung heraus: Schüler*innen mit wachem Geist, die nicht zum Abitur „geprügelt“ werden müssen, die zwar kritisch, aber „richtig“ denken, und die Regeln, Autorität und Umgangsformen der Schule akzeptieren.

Einen etwas anderen Ton setzte Studienrat Wilksen, – einer der sieben zum „idealen Schüler“ befragten Lehrer – als er in seiner Abiturrede im gleichen Jahr aus einem Gedicht von Günter Eich zitierte:³⁶⁷ „*seid Sand, nicht das Öl im Getriebe der Welt!*“, ein in der Studentenbewegung (und offenbar auch in vielen Abiturreden) Ende der 60er-Jahre häufig verwandtes Zitat.³⁶⁸ In dem Gedicht fordert Eich auf, unbequem, wach und misstrauisch gegen die Macht der „Ordnung der Welt“ zu sein, nicht zu funktionieren, sondern das Unnütze und Unerwartete zu tun. Ob sich Eichs bereits in den 50er Jahren verfasstes und von den „68ern“ als Aufruf zu zivilem Ungehorsam interpretiertes Gedicht mit dem geschilderten Lehrerbild eines idealen Schülers wirklich deckt, kann man allerdings hinterfragen.

³⁶⁴ Goethe-Gymnasium, Protokollbuch 8.1.1959-30.5.1963, Protokoll der allgemeinen Konferenz, 21.9.1960.

³⁶⁵ Gass-Bolm: Das Gymnasium 1945-1980, S. 215.

³⁶⁶ Der Ideale Schüler - Der ideale Lehrer, in: Der Wecker 15, 71/72, 1967, S. 22–28.

³⁶⁷ 24.7.1967.

³⁶⁸ Anm. BR: 1967 hielt die Frankfurter Schülerin Katrin Storch eine vielbeachtete und mit der Theodor-Heuss-Medaille ausgezeichnete Abiturrede, die später unter dem Titel "Erziehung zum Ungehorsam" publiziert wurde. In dieser Rede bezeichnet sie Unruhe und Widerstand als Kennzeichen der Demokratie und fordert die Schule auf zu Wachheit und Ungehorsam zu erziehen (Siehe Levsen, Autorität und Demokratie, S. 139).

Wie empfanden die Schüler*innen die Atmosphäre und die Autoritätsausübung des Schulleiters und der Lehrerschaft?

Im „Wecker“ sind Äußerungen zu Fragen der Autorität im Schüler-Lehrer-Verhältnis eher weniger häufig, der Bereich wurde erst in den Jahren 1968/69 im Zusammenhang mit Schülermitbestimmung, Anwesenheitspflicht und Unterrichtsformat stärker thematisiert. Es wurden aber schon früher Vergleiche zu amerikanischen Schulen gezogen, in denen der Unterricht weniger autoritär und eher auf Freiwilligkeit aufgebaut sei.³⁶⁹ Austauschschüler berichteten von einem fast kameradschaftlichen Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrkräften, *„Schlagen gibt es überhaupt nicht, und sie [die Lehrkräfte – BR] erreichen trotzdem ihr Ziel.“*

³⁷⁰ Eine deutsche Austauschlehrerin beschrieb Unterschiede zwischen den Schulsystemen in Deutschland und den USA, sie schilderte die hohe Selbstverantwortung der amerikanischen Schüler*innen, die nach ihrer Meinung damit überfordert seien sowie die starke Gewichtung außerunterrichtlicher Aktivitäten für die Bewertung. Die US-Amerikaner hätten wiederum mit Unverständnis auf das von ihr erklärte Ausleseprinzip der wissenschaftlichen Ausbildung und Auswahl von zur *„geistigen Arbeit“* fähigen Schüler*innen an deutschen Gymnasien reagiert.³⁷¹

Unterschiede zum französischen Schulsystem wurden 1955 in einem Interview mit der französischen Assistenzlehrerin Mademoiselle Barbier vorgestellt. Sie beschrieb, dass es in ihrer Schulzeit am Gymnasium im Unterschied zum Amtsgymnasium keine Schülermitverwaltung, keine Klassensprecher und keine Arbeitsgemeinschaften gegeben habe.³⁷² Die von Levens herausgearbeiteten Unterschiede zwischen der deutschen und der französischen Schulkultur wurden also auch am Amtsgymnasium von der französischen Assistenzlehrerin festgestellt.³⁷³

„Das Verhalten der Lehrer war eher autoritätsbestimmt.“ In den Befragungen der Ehemaligen wurde die Frage zum autoritären Verhalten der Lehrkräfte von 32 Ehemaligen (65 Prozent) beantwortet, die Antworten fielen differenziert aus. Überwiegend wurde von autoritären Lehrern berichtet, aber auch von großen Unterschieden zwischen den einzelnen Lehrer*innen. Die Einschätzung der Ehemaligen variierte stark in Abhängigkeit vom betrachteten Zeitraum. Bis etwa Mitte der 60er Jahre wurde das Verhalten der Lehrkräfte zwar ebenfalls mehrheitlich als autoritär wahrgenommen, aber häufig als den damaligen Denkweisen und Erziehungsmethoden entsprechend und als „zeitgemäß“ empfunden und weitgehend hingenommen, obwohl auch zu dieser Zeit die Überwachung durch Lehrkräfte in der Freizeit von (allerdings wenigen) Schüler*innen als repressiv empfunden wurde:

„Das gelegentliche autoritäre Verhalten von Lehrern, einschließlich in einem Fall gelegentlicher Ohrfeigen, wurde von uns in der Regel ohne Protest ertragen.“³⁷⁴ (A,1955, m)

³⁶⁹ Gizewski: Frage und Diskussion, in: Der Wecker 6, 3, 1958, S. 4.

³⁷⁰ Kaldewey, Rüdiger, in: Der Wecker 3, 5, 1955, S. 8.

³⁷¹ Röttgermann: Reise in die neue Welt, in: Der Wecker 3, 5, 1955, S. 3.

³⁷² A.K.: Interview mit Mademoiselle Barbier, in: Der Wecker 3, 6, 1955, S. 6.

³⁷³ Levens: Autorität und Demokratie, S. 193-196.

³⁷⁴ Befragung 42.

„Das Verhalten der Lehrer war eher autoritätsbestimmt, was möglicherweise durch deren bisheriges Leben, nach dem Weltkriegsende und der schwierigen Nachkriegszeit bestimmt war. Und mindestens im Anfang unserer Schulzeit war das auch unbedingt einsichtig, denn eine Klasse mit 51 Schülern, wie bei uns in der Sexta, konnte gar nicht anders als mit klaren Ansagen geführt werden. Uns Schülern hat das damals nicht geschadet, wir haben es auch gar nicht so empfunden, da wir noch keine Erfahrung mit einer stärker schülerbetonten Mitwirkung bei Inhalten, Formaten des Unterrichts hatten.“³⁷⁵ (A. 1960, m)

„Autoritätsverhalten der Lehrer: War unterschiedlich, hier haben wir in unserer Klasse alle Varianten kennengelernt und uns jeweils als Klasse darauf eingestellt. Das entsprechende „Klassenverhalten“ wurde untereinander abgesprochen und führte zu einem guten Verhältnis zu allen Lehrkräften, die in unserer Klasse unterrichtet haben.“³⁷⁶ (A. 1964, m).

Bei den Abiturienten ab Mitte der 60er-Jahre war die Einschätzung rückblickend deutlich negativer, es wurde autoritäres und übergriffiges Verhalten der Lehrkräfte häufiger geschildert, im Folgenden einige ausgewählte Beispiele aus Antworten ehemaliger Schüler:

„das Autoritätsverhalten der Lehrer war z.T. katastrophal. Es gab (vor allem) alte Lehrer, ehemalige Kriegsteilnehmer, die in zynischer Weise ihnen missliebiges Verhalten der Schüler getadelt haben [...] Als wir die 8. Klasse besuchten, hatte sich eine Mitschülerin die Lippen mit Penatencreme blass geschminkt. Das fand der Erdkundelehrer so unmöglich, dass er den mit Kreide vollgeschmierten Tafelschwamm nahm und der Schülerin damit die Lippen abwischte. Und niemand protestierte dagegen! Es gab aber auch junge Lehrerinnen und Lehrer, die einen sehr guten Unterricht machten und uns mit Wertschätzung behandelten.“³⁷⁷ (A. 1966, w)

„Die Lehrer handelten extrem autoritär bis hin zu körperlicher Züchtigung (Schlagen mit Büchern auf den Kopf, Ohrfeigen, Werfen mit Schlüsselbund, Schlagen mit Linealen, „In der Ecke stehen“, mehrstündiger „Karzer-Aufenthalt“ .“³⁷⁸ (Abitur 1968, m)

„Die Lehrer waren autoritär mit Strafarbeiten und Ohrfeigen“³⁷⁹ (Abitur 1968, m)

Neben den geschilderten körperlichen Übergriffen einzelner Lehrer oder Ausüben von psychischem Druck durch „Fertigmachen“ und „Bloßstellen“ wurde verstärkt ab Mitte der 60er-Jahre der Zwang zur Konformität, z.B. das Tragen der Abiturkappen – was in den 50er Jahren noch als Auszeichnung empfunden worden war – kritisiert:

³⁷⁵ Befragung 29.

³⁷⁶ Befragung 3.

³⁷⁷ Befragung 6.

³⁷⁸ Befragung 10.

³⁷⁹ Befragung 46.

„Später entwickelte sich ein Konflikt da unsere Klasse nicht die traditionelle Abitur-Kappe tragen wollte. Dafür hatte Herr Staudigl nicht das geringste Verständnis und sah uns als Rebellen an.“³⁸⁰ (A. 1965, m)

Auch der erzwungene Besuch des Schulgottesdienstes und die Kontrolle durch Lehrkräfte im außerschulischen Bereich, wie die Grußpflicht und Überwachung von Kino- und Gaststättenbesuchen wurde in den Erinnerungen als autoritär empfunden und abgelehnt.

Schwerwiegende Verstöße von Lehrer*innen wie körperliche Misshandlungen berichteten die Ehemaligen nicht, allerdings wurde ein Lehrer von mehreren befragten Ehemaligen als „bösaartig“ und „sadistisch“ bezeichnet.³⁸¹

Von der Abiturienten Ende der 60er-Jahre bewerteten lediglich einige Ehemalige der Aufbauzüge aus den Jahren 1968/69 das Schüler-Lehrer-Verhältnis eher positiv, ein Schüler empfand es als „entspannt“,³⁸² ein anderer Schüler erinnert sich, dass „wir uns Widerspruch zutrauten und auch ggf. Konsequenzen ausdiskutierten“,³⁸³ ein Dritter hat die Lehrkräfte als „weltoffen und interessiert“ erlebt, er sei durch „Intellektuelle Herausforderungen und einen Blick in eine andere Denk- und Lebenswelt“ stark geprägt worden.

Eine besondere Bedeutung in den Erinnerungen kommt auch hier der Person des Schulleiters zu. Insbesondere bei befürchteter Gefährdung von Sitte und Moral auch außerhalb der Schule zeigte Staudigl offenbar wenig Toleranz:

„Während unserer Oberstufenzeit lief in Ibbenbüren der Film von Ingmar Bergman „Das Schweigen“. Herr Staudigl ging persönlich durch alle Oberstufenklassen und verbot den Schülern, sich diesen Film anzusehen. Was er damit erreicht hat, können Sie sich denken.“³⁸⁴ (A. 1966, w)

Der Film „Das Schweigen“ provozierte 1964 wegen der Darstellung sexueller Handlungen einen der größten Filmskandale in den 60er-Jahren. Die „Freiwillige Selbstkontrolle“ hatte Bergmanns Film einstimmig ab 18 Jahre freigegeben und besonders empfohlen. Das löste eine Kampagne der „Aktion Saubere Leinwand“ (ASL) aus, die aus der CDU/CSU und von der katholischen Kirche unterstützt wurde.

„Eine andere Geschichte war, daß damals in Ibbenbüren ein Film lief: sie tanzte nur einen Sommer. Dazu hieß es, Staudigl ginge mit 2 großen Hunden während der Aufführung durch Ibbenbüren, um Schüler von der verdorbenen Szene mit einer nackten Schauspiele-

³⁸⁰ Befragung 2.

³⁸¹ Befragung 32.

³⁸² Befragung 7.

³⁸³ Befragung 44.

³⁸⁴ Befragung 41.

rin zu schützen. So etwas gab es in Lengerich nie. Da spiegelt sich auch ein wenig die katholische Dominanz in Ibbenbüren wider. Wir Lengericher fühlten uns damals einfach freier und waren froh, daß wir nicht in Ibbenbüren wohnten unter der Knute von Staudigl.“³⁸⁵ (A. 1957, m)

Auch wenn letzteres Zitat wohl einer kritischen Überprüfung der Fakten nicht vollständig standhalten würde, zeigt es doch, wie sehr die Schüler*innen die Kontrolle der Lehrkräfte als Überwachung und Eingriff in die persönliche Freiheit empfanden. Ebenfalls tabu waren Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern, auf die der Schulleiter autoritär und scharf reagierte:

„Allerdings achtete der Schulleiter sehr streng darauf, dass es keine zu engen Verbindungen („Pärchenbildung“) zwischen den Schülerinnen und Schülern gab. Wurden „Paare“ bekannt, mussten sie beim Schulleiter „antanzeln“ und wurden von ihm gehörig „vergatert“. Dieser doch recht starke Eingriff in das persönliche Freizeitverhalten der Schülerinnen und Schüler durch den Schulleiter ist sicher den damals in Ibbenbüren vor allem in katholischen Kreisen vorhandenen großen Bedenken gegen die Koedukation geschuldet.“³⁸⁶ (A. 1954, m)

„[...] Da die Anzahl der Mädchen offensichtlich überwog, wurden etwa 5 – 6 Mädchen der Jungenklasse zugeordnet, darunter auch die Tochter von Herrn OStD Staudigl, Isabella. Nach relativ kurzer Zeit musste Isabella in unsere Mädchenklasse wechseln, da ihr Vater offensichtlich aufgrund der übermächtigen Anzahl der Jungen um das Wohl seiner Tochter besorgt war. Es wurde im Laufe der Jahre streng darauf geachtet, dass wir Mädchen möglichst wenig Kontakt zur Parallelklasse hatten.“³⁸⁷ (A. 1959, w)

„Ich kann mich nur an Direktor Staudigl als besonders negativ erinnern [...] Mein Klassenkamerad [...] und ich wurden mitten im Unterricht zu Zeus einbestellt. Er schrie uns an wie ein Wahnsinniger, sprach von Poussierereien und Schande für die Schule. 13.6.55 schon die 2. Einbestellung: der Vorwurf war, daß wir bei Regen unter einem Regenschirm gesehen wurden. Ich allein wäre dafür verantwortlich, weil ich solche Manieren aus der Großstadt mitgebracht hätte. [...] Aber die Kleidung seiner Schüler war ihm wichtig: als es Herbst wurde, schickt mich meine Mutter mit einer langen Hose in die Schule (die Mode kam gerade auf). Ich wurde mit wütenden Worten nach der Pause zum Umziehen nach Hause geschickt; meine Eltern bekamen einen bösen Brief.“³⁸⁸ (A. 1956, w).

Wie in dem obigen Zitat erwähnt, kann man davon ausgehen, dass seine Position als Leiter einer in dieser Beziehung fortschrittlichen, aber kritisch beobachteten, koedukativen Schule, Staudigl neben persönlichen Moralvorstellungen zu seiner sehr restriktiven Haltung bewegt hat.

³⁸⁵ Befragung 13.

³⁸⁶ Befragung 42.

³⁸⁷ Befragung 9.

³⁸⁸ Befragung 4.

Über die Einstellung der Eltern zur Autoritätsausübung der Lehrkräfte ist wenig zu finden in den vorliegenden Unterlagen, die Protokolle der Schulpflegschaftssitzungen enthalten kaum Punkte zu dem Thema. Zu vermuten ist, dass der Großteil der Eltern mit dem Verhalten der Lehrkräfte mehr oder weniger einverstanden war. So kommentiert ein Ehemaliger,

„Letztlich sorgte das Elternhaus dafür, dass die Autorität der Lehrerschaft nicht in Frage gestellt wurde.“ (A. 1965, m)³⁸⁹

Abschließend ist aber relativierend festzuhalten, dass bei aller geäußerten Kritik die überwiegende Zahl der Ehemaligen das Amtsgymnasium dennoch als eher weniger autoritär und freier einschätzte als andere Schulen. Zwar wurde bei der Beantwortung der entsprechenden Fragen von den weitaus meisten Schülern angegeben, dass kein direkter Vergleich möglich sei, aber 19 von 28 Ehemaligen, die diese Frage beantworteten, glaubten, dass das Amtsgymnasium besser gewesen sei:

*„ich habe nie ein anderes Gymnasium kennengelernt. Im Vergleich mit meinen Cousinen und Vettern war ich aber immer der sehr subjektiven Überzeugung, unser Gymnasium sei das beste“.*³⁹⁰ (A. 1961, m)

Zwei Ehemalige führen dafür konkrete Vergleiche an: Ein Schüler (A. 1955, m) bezeichnete das Amtsgymnasium als *„Moderner und korrekter als Carolinum Osnabrück“*³⁹¹, ein weiterer Ehemaliger (A. 1965, m) empfand das Amtsgymnasium als *„angstfrei“* und als eine *„Oase“* im Vergleich zum Dionysianum Rheine.³⁹²

Fazit

Mit seiner Gründung erhob das Amtsgymnasium den Anspruch, den Unterricht nach modernen, pädagogischen Konzepten zu gestalten, man wollte die Schüler*innen nicht zu hart anfassen, *„Polizeiaufsicht“* vermeiden und setzte auf Zusammenarbeit und Eigeninitiative. Dieses Konzept zielte jedoch nicht ab auf eine tatsächliche Änderung des Autoritätsverhältnisses im Sinne einer Annäherung zur Gleichberechtigung oder gar zu Formen antiautoritärer Erziehung. Erreichen wollte man ein aktives, auch selbstbewusstes Verhalten der Schüler*innen allerdings im Rahmen einer freiwilligen, nicht erzwungenen Akzeptanz hierarchischer Strukturen und vorgegebener *„richtiger“* Normen. Ein Infragestellen der Autorität (*„Freche Bemerkungen“*) oder die Verletzung von schulischen, aber auch außerschulischen Konventionen (Grußpflicht, Abitur-Kappen, Kleidung) wurde nicht toleriert, sondern sanktioniert. Eine signifikante Veränderung des Verhaltens der Schulleitung über den betrachteten Zeitraum in Bezug auf Durchsetzung von Autorität ist in diesen Bereichen nicht zu erkennen.

³⁸⁹ Befragung 23.

³⁹⁰ Befragung 15.

³⁹¹ Befragung 38.

³⁹² Befragung 24.

Dieses mag auch ein Grund sein für eine deutlich negativere Einschätzung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und des autoritären Verhaltens der Lehrkräfte durch die befragten „Ehemaligen“ der Abiturjahre ab Mitte der 60er-Jahre. Obwohl die Zahl der Antworten zu gering und nicht repräsentativ ist, um daraus belastbare Schlussfolgerungen zu ziehen, kann man davon ausgehen, dass die gesellschaftlichen Diskussionen über mehr Demokratie, Mitbestimmung und Gleichberechtigung in den 60er-Jahren zu einer Unzufriedenheit der Schüler*innen mit den Verhältnissen am Amtsgymnasium geführt haben und sich in der nachträglichen Kritik an der Autoritätsausübung der Lehrkräfte widerspiegeln. Diese Entwicklung könnte auch zumindest teilweise die unterschiedliche Bewertung des Amtsgymnasiums in den beiden eingangs angeführten Schülerzitate erklären, das erste stammt von einem Abiturienten aus dem Jahr 1960, das zweite aus dem Jahr 1968.

Demgegenüber stand ein Kollegium, dessen Mitglieder ein – auch generationsabhängig – stark unterschiedliches Verständnis von Autorität im Lehrer-Schüler-Verhältnis hatten. Vor allem aber wurde dieses Kollegium von einem Direktor geleitet und repräsentiert, der bei aller Liberalität und Fortschrittlichkeit in anderen hier schon beschriebenen Bereichen mit einem patriarchalisch geprägten Autoritätsverständnis und traditionellen Vorstellungen von Sitte und Moral insbesondere im Verhältnis der Geschlechter zueinander aufwartete. Während dies in den 50er-Jahren noch weitgehend akzeptiert wurde, stieß es in den 60er-Jahren auf verstärkte Ablehnung der Schüler*innen.

6. Resümee

War das Amtsgymnasium – um die beiden vorangestellten Aussagen der Ehemaligen noch einmal zu zitieren – weltoffen, modern und demokratisch oder doch ein Hort des alten Ungeistes?

Bei der Untersuchung der politischen Bildung am Amtsgymnasium hat sich, wie zu erwarten war, ein differenziertes Bild ergeben und die Auswertung der ausgewählten Quellen auf Basis der angelegten Kriterien hat zu neuen, interessanten und aufschlussreichen Einblicken und Erkenntnissen geführt. Das betrifft insbesondere die „Schulkultur“, die Vermittlung demokratischen Verständnisses außerhalb des politischen Fachunterrichtes, aber auch die Konzepte und Maßnahmen des Amtsgymnasiums zu Erreichung von mehr Bildungsgerechtigkeit:

1. Im formal erteilten Unterricht zur politischen Bildung setzte das Amtsgymnasium die curricularen Vorgaben pflichtgemäß um, ohne dass sich eine intensivere Auseinandersetzung mit Konzepten oder Inhalten des Politikunterrichtes in den vorliegenden Unterlagen abzeichnet. Vereinzelt sind Widerstände zu erkennen, etwa bei den Geschichtslehrern, die um die Unabhängigkeit und Bedeutung ihres Faches fürchteten. Positiv zu bewerten sind die frühe Einrichtung und das durchgängige Bestehen der Polit-AG sowie das Engagement der Schulleitung und des Kollegiums bei der Vorbereitung und Durchführung der Berlinfahrten. Hervorzuheben ist auch die im Lauf der Zeit

wachsende Bereitschaft einzelner, meist jüngerer Lehrkräfte aus der Nachkriegsgeneration zu politischen Diskussionen und ihr individueller Beitrag zur Bildung des demokratischen Bewusstseins der Schüler*innen. Dieses ist von den Ehemaligen vielfach gewürdigt worden.

2. Die SMV wurde schon 1949, vergleichsweise früh, am Amtsgymnasium eingerichtet. Diese Tatsache spricht für ein Interesse der Schulleitung an einer Form der Schülermitverwaltung. Die Schulleitung und das Kollegium befürworteten die SMV als Bestandteil einer „modernen“ Schule, sahen sie allerdings im Wesentlichen als Projekt zur Selbsterziehung der Schüler*innen, nicht als ein Gremium zur Mitbestimmung. Obwohl der SMV, wie es bei anderen Schulen nicht selten geschah, offenbar keine Steine in den Weg gelegt wurden, kam ihr am Amtsgymnasium insgesamt keine hervorgehobene Bedeutung zu. Die Gründe hierfür sind in der damals prinzipiell schwachen Stellung der SMV, im Desinteresse großer Teile der Schülerschaft sowie in einer infolge der Aufbauklassen heterogenen Oberstufe zu sehen. Unabhängig davon war man in der Schülerschaft mit den Zuständen am Amtsgymnasium offenbar alles in allem nicht so unzufrieden.
3. Die erfolgreiche und mehrfach ausgezeichnete Schülerzeitung „Der Wecker“ kann sicher als Beispiel für die gelungene Umsetzung des Auftrages zur demokratischen Erziehung betrachtet werden. Den Redakteur*innen wurde von der Schulleitung weitgehende Pressefreiheit und ausreichend Raum zur eigenständigen Entwicklung der Zeitschrift gewährt und Unterstützung durch kompetente und engagierte Beratungslehrer zur Seite gestellt. Mehrere Ehemalige bezeichnen die Arbeit an der Schülerzeitung als wichtigsten Beitrag zum „Demokratie-Lernen“.
4. Eine Vorreiterrolle spielte das Amtsgymnasium durch die Öffnung des Bildungsangebotes in Form unterschiedlicher Zugangsmöglichkeiten und Schulabschlüsse, der Förderung von Schüler*innen aus sozial schwächeren Schichten sowie der Verbesserung der Bildungschancen für Mädchen durch Koedukation, die sich stark auf die Bildungslandschaft im Kreis Tecklenburg auswirkte. Dieser Erfolg ist hauptsächlich dem Geschick, Durchsetzungsvermögen und persönlichen Einsatz des Schulleiters OSTD Staudigl zu verdanken. Er trieb diese Entwicklung gegen die überwiegend ablehnende Haltung des Kollegiums und von Teilen der Schülerschaft voran, welche einerseits von den negativen Begleiterscheinungen der Schulöffnung, wie Lehrer- und Rummangel, betroffen waren, aber andererseits offensichtlich auch einen Verlust ihres elitären Status am Gymnasium befürchteten.
5. Bei der Betrachtung des Autoritätsverhaltens der Schulleitung und der Lehrerschaft ergibt sich ein ambivalentes Bild. Gemessen an damaligen Vorstellungen und Denkweisen sind Trends zu mehr Toleranz und Liberalität erkennbar wie die frühe Übernahme des Konzepts der Partnerschaftspädagogik Anfang der 50er-Jahre, die Vorgabe, die Schüler*innen nicht zu hart anzufassen, sowie die ablehnende Haltung zur

Körperstrafe. Allerdings wird in einigen Punkten (Grußpflicht, Kleidung, Moralvorstellungen, Überwachung außerschulischen Verhaltens) das Fortleben traditioneller, autoritärer Denkmuster und Verhaltensweisen an der Schule sichtbar. Dieses Fazit findet auch Bestätigung in der tendenziell positiven Bewertung der Lehrerschaft durch die Ehemaligen in dieser Hinsicht - wobei negative Ausnahmen unter den Lehrkräften natürlich auftraten und die Erinnerung einzelner Ehemaliger stark geprägt haben.

Ordnet man die Erkenntnisse dieser Arbeit in die neuere Geschichtsforschung ein, nach der im europäischen Vergleich eine Aufweichung autoritärer und hierarchischer Strukturen an deutschen Schulen schon in den 50er Jahren und nicht erst „68“ begann, lassen sich eine Reihe der dort publizierten Ergebnisse auf lokaler Ebene am Amtsgymnasium bestätigen. Dieses betrifft insbesondere die frühzeitige Einrichtung von Projekten des „Demokratie-Lernens“, wie die Schülerzeitung, die eine starke und relativ unabhängige Stellung hatte. Auch die SMV leistete ihren Beitrag zur Entwicklung des Schullebens, auch wenn sie die an sie gerichteten Erwartungen nicht vollständig erfüllen konnte. Diese Institutionen der Schülerschaft existierten z.B. an französischen Schulen in der damaligen Zeit in dieser Form nicht. Die frühzeitige Etablierung und Akzeptanz dieser Gremien durch die Schulleitung mögen zu einem besseren Lehrer-Schüler-Verhältnis und einer „Dialogkultur“ am Amtsgymnasium geführt haben und trugen so vermutlich zur Vermeidung größerer Konflikte und Aktionen der Schülerschaft bei, wie sie an anderen Schulen - etwa auch am Lengericher Gymnasium – Ende der 60er Jahre auftraten.

Erkennbar werden aber auch Grenzen der Demokratisierung an Schulen: Am Beispiel der SMV werden grundsätzliche Widersprüche zwischen einem durch den staatlichen Lehrauftrag der Schulen mit Schul- und Anwesenheitspflicht, strikten Lehrplänen und Leistungszielen existierenden „Zwangsverhältnisses“ einerseits und der postulierten Schülermitverwaltung und demokratischen Schulkultur andererseits sichtbar. Daneben zeigt sich auch, dass nur ein relativ geringer Anteil der Schülerschaft des Amtsgymnasiums von den Demokratisierungsansätzen angesprochen wurde und sich aktiv an schulischen Projekten beteiligte. Diese Beobachtung bestätigt die Ergebnisse anderer Untersuchungen, nach denen die Reichweite schulischer Projekte zum Demokratie-Lernen innerhalb der Schülerschaft begrenzt bleibt. Welche Auswirkungen die Demokratieerziehung am Amtsgymnasium auf das Demokratieverständnis und die spätere politische Aktivität der Schüler*innen hatte, lässt sich in dem begrenzten Rahmen dieser Arbeit nicht ermitteln. Aussagen der Ehemaligen deuten zumindest auf keinen engen, bewusst wahrgenommenen Zusammenhang hin.

Trotz dieser Einschränkungen lässt sich schlussfolgern, dass das Amtsgymnasium mit seinem Direktor an der Spitze, in den 50er- und 60er-Jahren im Rahmen seiner Möglichkeiten die Aufgabe zur politischen Bildung und des Demokratie-Lernens erkannt und angenommen hat, in weiten Teilen auch erfolgreich umsetzte und so einen Beitrag auf lokaler Ebene zum Aufbau und Stabilisierung der Demokratie in der Bundesrepublik leistete.

Dank

Für die Unterstützung bei der Erstellung dieser Arbeit bedanke ich mich bei Herrn Bröker, ohne dessen Hilfe die Durchführung der Befragung der Ehemaligen nicht möglich gewesen wäre. Den Teilnehmern der Befragung danke ich für die Beantwortung der Fragebögen, Herrn Rikeit vom Goethe-Gymnasium für die Zurverfügungstellung der Schulakten, Andreas Tangen für die Diskussionen und das Feedback zum Projekt und Brigitte Frommeyer für die Durchsicht und Korrektur des Manuskriptes. Last but not least gilt mein Dank den Seminarteilnehmer*innen und insbesondere der Seminarleiterin Frau Dr. Jüttemann für die vielen Anregungen und die konstruktive Kritik, die die Entwicklung dieser Arbeit immer wieder vorangetrieben haben.

Anhang

I Befragung der Ehemaligen

Anlage 1:

Fragebogen

1. Hat das Gymnasium eine Rolle bei der politischen Bildung und Erziehung zur Demokratie der Schüler im Allgemeinen und bei Ihnen im Besonderen gespielt – im Vergleich etwa zum Elternhaus, Freundeskreis, Verein. Wenn ja, können Sie das näher beschreiben?
2. Können Sie positive/negative Beispiele oder Erinnerungen aus den unten angeführten oder auch anderen Themenbereichen nennen?
 - Schülermitbestimmung (speziell SMV)
 - Schülerzeitung (Der Wecker)
 - Politischer Unterricht/Polit-AG
 - Zugang zu Bildung, soziale Gerechtigkeit
 - Geschlechtergleichstellung/Koedukation
 - Autoritätsverhalten der Lehrer
 - Umgang mit deutscher Geschichte
 - Behandlung damaliger aktueller politischer Ereignisse
3. Spielten der Schulleiter Herr Staudigl oder auch andere Lehrer nach Ihren Erinnerungen eine besondere Rolle bzgl. der oben angeführten Themen?
4. Wie schätzen Sie das Amtsgymnasium in Bezug auf dieses Thema im Vergleich zu anderen Schulen in dem betrachteten Zeitraum ein?

Anlage 2

Der Fragebogen wurde an ca. 500 Ehemalige per E-Mail versandt.
Anzahl der Antworten der Ehemaligen nach Abiturjahr:

Abiturjahr	Antworten	Abiturjahr	Antworten
1951	1	1962	2
1954	1	1963	2
1955	2	1964	5
1956	3	1965	7
1957	1	1966	5
1958	1	1967	2
1959	3	1968	7
1960	3	1969	1
1961	1	1970	2
		Gesamt	49

Anlage 3

Auswertung der 49 Befragungen

	Polit. Bildung Schule	SMV	Schülerzeitung	polit. Unterricht	soz. Gerechtigkeit	geschl. Gleichstellung/ Koedukation	Auoritätsverh. Der Lehrer	Umgang dt. Geschichte	akt. polit. Ereignisse	Einfluß Leiter/Lehrer	Schule im Vgl.
Antworten insgesamt	37	15	21	21	22	25	32	32	24	45	28
positiv	14	2	13	6	13	15	6	6	10	34	19
negativ	19	7	1	14	1	4	13	22	11	5	3
neutral	4	6	7	1	8	6	13	4	3	6	6
keine Antwort	12	34	28	28	27	24	17	17	25	4	21

Es ist geplant, die Antworten der befragten Ehemaligen im Stadtmuseum Ibbenbüren zu hinterlegen.

II Quellen- und Literaturverzeichnis

1. Primärquellen

Archivalien:

Archiv des Stadtmuseums Ibbenbüren

Schülerzeitung „der Wecker“

- Der Wecker: (1953), 1, (1).
- Der Wecker: (1953), 1, (2).
- Der Wecker: (1954), 2, (2).
- Der Wecker: (1954), 2, (4).
- Der Wecker: (1954), 2, (5).
- Der Wecker: (1955), 3, (1).
- Der Wecker: (1955), 3, (3).
- Der Wecker: (1955), 3, (5).
- Der Wecker: (1955), 3, (6).
- Der Wecker: (1956), 4, (2).
- Der Wecker: (1956), 5, (6).
- Der Wecker: (1957), 5, (1).
- Der Wecker: (1958), 6, (1).
- Der Wecker: (1958), 6, (2).
- Der Wecker: (1958), 6, (3).
- Der Wecker: (1958), 6, (4).
- Der Wecker: (1958), 6, (6).
- Der Wecker: (1959), 7, (2).
- Der Wecker: (1959), 7, (3).
- Der Wecker: (1960), 8, (1).
- Der Wecker: (1960), 8, (2).
- Der Wecker: (1960), 8, (4).
- Der Wecker: (1961), 9, (40).
- Der Wecker: (1961), 9, (42).
- Der Wecker: (1962), 10, (44).
- Der Wecker: (1962), 10, (45).
- Der Wecker: (1962), 10, (46).
- Der Wecker: (1962), 10, (47).
- Der Wecker: (1962), 10, (48).
- Der Wecker: (1963), 11, (49).
- Der Wecker: (1964), 12, (54/55).
- Der Wecker: (1964), 12, (56).

Der Wecker: (1965), 13, (59/60).

Der Wecker: (1965), 13, (61).

Der Wecker: (1965), 13, (61).

Der Wecker: (1965), 13, (63/64).

Der Wecker: (1966), 14, (65/66).

Der Wecker: (1966), 14, (69/70).

Der Wecker: (1967), 15, (71/72).

Der Wecker: (1968), 16, (75).

Der Wecker: (1968), 16, (76/77).

Der Wecker: (1969), 17, (78).

Der Wecker: (1969), 17, (79).

Chronik des Amtsgymnasiums

Beiheft zur Schulchronik, Teil 1, 1950 – 1966

Beiheft zur Schulchronik Teil 3, 1962 - 1982.

Landesarchiv NRW, Abteilung Westfalen

- Personalakte Staudigl, Personalakten Nr. 39/71.

Stadtarchiv Ibbenbüren

- Personalakte Staudigl; Z29a 4052.

Schularchiv Goethe-Gymnasium Ibbenbüren

- Goethe-Gymnasium, Protokollbuch Fachsitzungen
- Goethe-Gymnasium, Protokollbuch Schulpflegschaft
- Goethe-Gymnasium, Protokollbuch Konferenzen 16.5.1946 - 8.4.1954
- Goethe-Gymnasium, Protokollbuch Konferenzen 4.5.1954 - 22.12.1958
- Goethe-Gymnasium, Protokollbuch Konferenzen 8.1.1959 - 30.5.1963
- Goethe-Gymnasium, Protokollbuch Konferenzen 16.7.1963 - 9.3.1967
- Goethe-Gymnasium, Jahresberichte
- Goethe-Gymnasium, Ordner: Geschichte der Schule.

Online Archiv der Ibbenbürener Volkszeitung

Ibbenbürener Volkszeitung: (1949), 19.11.1949.

Ibbenbürener Volkszeitung: (1950), 16.12.1950.

Ibbenbürener Volkszeitung: (1951), 13.11.1951.

Ibbenbürener Volkszeitung: (1951), 16.07.1951.

Ibbenbürener Volkszeitung: (1951), 23.01.1951.

Ibbenbürener Volkszeitung: (1951), 23.02.1951.

Ibbenbürener Volkszeitung: (1952), 14.06.1952.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1953), 16.03.1953.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1957), 11.03.1957.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1958), 17.03.1958.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1961), 04.02.1961.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1961), 21.12.1961.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1962), 10.07.1962.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1962), 15.06.1962.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1962), 15.10.1962.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1962), 21.02.1962.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1963), 05.07.1963.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1964), 21.10.1964.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1964), 23.03.1964.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1965), 12.06.1965.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1965), 12.06.1965.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1968), 08.02.1968.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1968), 09.02.1968.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1970), 02.12.1970.
Ibbenbürener Volkszeitung: (1971), 03.06.1971.

Persönliche Mitteilung

- Bröker, Josef: persönliche Mitteilung an den Verfasser
- Tangen, Andreas: persönliche Mitteilung an den Verfasser

Gedruckte Quellen:

- Dießenbacher, Harmut: Zeus, Rückblick eines Schülers: (in memoriam Heinrich Staudigl). In: Karl-Heinz Engstfeld (Hg.): Goethe-Gymnasium -gestern und heute-. Unter Mitarbeit von Franz-Josef Böltner, Ernst Johann to Settel, Gerhard Meyer, Bernhard Münter, Christa Rollwage und Ernst Weichel, Ibbenbüren 1986.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Runderlaß des Kultusministers der Landes Nordrhein-Westfalen zur Schülermitverwaltung vom 18.10.1968.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Richtlinien für die politische Bildung und Erziehung an den höheren Schulen. In: Amtsblatt des Kultusministerium Land Nordrhein-Westfalen RdErl. d. Kultusministers v. 7.8.1956 II E 3.36-23/3-1431/56, 7.8.1956.
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen: Richtlinien für den Unterricht in der höheren Schule, Teil f, Geschichte und Gemeinschaftskunde. Fundstelle: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung Braunschweig, 1967.
- Landkreis Tecklenburg (Hg.): Verwaltungsbericht 1955-1956.

Quellen im Internet:

- Innenministerium NRW: Erstes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen (Schulordnungsgesetz - SchOG) von 1952,. Online verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_show_historie?p_id=2431, zuletzt aktualisiert am 08.04.1952, letzter Zugriff am 25.8.2021.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1957): Politische Bildung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Richtlinien - Leitsätze - Erlasse. Online verfügbar unter <https://edumedia-depot.gei.de/handle/11163/2959>, zuletzt aktualisiert am 1957, zuletzt geprüft am 08.03.2020.

2. Sekundärliteratur

Gedruckte Literatur

- Bärtels, Heribert: Rosenkranzende, 200 Jahre Geschichte einer Familie im Tecklenburger Land: 1800 - 2000, Ibbenbüren, 2000.
- Bergmann, Franz: Statistik, Die Entwicklung der Gesamtschülerzahl und der Zahl der Abiturienten und Abiturientinnen von 1951 -1985. In: Karl-Heinz Engstfeld (Hg.): Goethe-Gymnasium -gestern und heute-. Unter Mitarbeit von Franz-Josef Böltner, Ernst Johann to Settel, Gerhard Meyer, Bernhard Münster, Christa Rollwage und Ernst Weichel, Ibbenbüren 1986.
- Biess, Frank: Republik der Angst, Eine andere Geschichte der Bundesrepublik. 1. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2019.
- Bröker, Josef: 60 Jahre Abitur in Ibbenbüren. Unter Mitarbeit von Susanne Beulting, Frank Rohmann, Andreas Tangen und Ungruhe, Dr. Volkmar, Veerkamp, Alfons. Hg. v. Verein der Freunde des Goethe-Gymnasiums e.V., Ibbenbüren 2011.
- Engstfeld, Karl-Heinz: Der Neubau des Gymnasiums Ibbenbüren in künstlerischer Hinsicht. In: Anton Rosen (Hg.): Gymnasium Ibbenbüren. 100 Jahre höhere Schule im Amt Ibbenbüren 1859 – 1959, Ibbenbüren 1959, S. 74-82.
- Gagel, Walter : Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945 - 1989, Zwölf Lektionen. 2., überarb. Aufl., Opladen 1995.
- Gass-Bolm, Torsten: Das Gymnasium 1945 - 1980, Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland, Göttingen 2005.
- Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands: Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden 2014.
- Halbritter, Maria : Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945 bis 1949, Weinheim & Basel 1979.

- Hanna-Arendt-Gymnasium, 49525 Lengerich (Hg.): 50 Jahre Hannah-Arendt-Gymnasium, Festschrift: Semper Apertus, Lengerich 2011.
- Helsper, Werner: Autorität und Schule - zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In: Alfred Schäfer und Christiane Thompson (Hg.): Autorität. Paderborn, München, Wien, Zürich 2009.
- Holtmann, Antonius; Reinhardt, Sibylle: Schülermitverantwortung (SMV), Geschichte und Ende einer Ideologie, Weinheim 1971.
- Klüppel, Georg: Die Entwicklung des Goethe-Gymnasiums von 1960-85 - Aufbaustufenmodell - Vorlaufmodell - KMK Modell. In: Karl-Heinz Engstfeld (Hg.): Goethe-Gymnasium -gestern und heute-. Unter Mitarbeit von Franz-Josef Böltner, Ernst Johann to Settel, Gerhard Meyer, Bernhard Münter, Christa Rollwage und Ernst Weichel, Ibbenbüren 1986.
- Kuhn, Hans-Werner; Massing, Peter; Skuhr, Werner (Hg.): Politische Bildung in Deutschland, Entwicklung - Stand - Perspektiven. 2., überarb. und erw. Aufl., Opladen 1993.
- Levsen, Sonja : Autorität und Demokratie, Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945-1975, Göttingen 2019.
- Meyer, Gerhard: Bauentwicklung des Goethe-Gymnasiums. In: Karl-Heinz Engstfeld (Hg.): Goethe-Gymnasium -gestern und heute-. Unter Mitarbeit von Franz-Josef Böltner, Ernst Johann to Settel, Gerhard Meyer, Bernhard Münter, Christa Rollwage und Ernst Weichel, Ibbenbüren 1986 , S. 24-33.
- Mickel, Wolfgang W. : Politische Bildung an Gymnasien 1945 - 1965, Stuttgart 1967.
- Rollwage, Christa; Engstfeld, Karl-Heinz (1986): "Der Wecker". In: Karl-Heinz Engstfeld (Hg.): Goethe-Gymnasium -gestern und heute-. Unter Mitarbeit von Franz-Josef Böltner, Ernst Johann to Settel, Gerhard Meyer, Bernhard Münter, Christa Rollwage und Ernst Weichel, Ibbenbüren 1986, S. 144-147.
- Rosen, Anton (Hg.): Gymnasium Ibbenbüren. 100 Jahre höhere Schule im Amt Ibbenbüren 1859 – 1959, Ibbenbüren 1959.
- Rosen, Anton: Ibbenbüren von der Vorzeit bis zur Gegenwart, Ibbenbüren 1959.
- Sander, Wolfgang: Politik in der Schule, Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. 3., aktualisierte Auflage, Marburg 2013.
- Zymek, Bernd; Ragutt, Frank: Keine "Stunde Null", sondern wichtige Etappe der Bildungsexpansion. In: Christian Ritzi und Frank Tosch (Hg.): Gymnasium im strukturellen Wandel. Bad Heilbrunn 2014, S113-153.

Literatur im Internet

- Achour, Sabine; Wagner, Susanne: "Wer hat, dem wird gegeben", Untersuchung zur politischen Bildung an Schulen. Friedrich-Ebert-Stiftung 2019. Online verfügbar unter

<http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15466.pdf>, Letzter Zugriff: 09.02.2021.

- Bahners, Patrick: Frei, sich noch einmal alles anders zu überlegen. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/ralf-dahrendorf-zum-achtzigsten-frei-sich-noch-einmal-alles-anders-zu-ueberlegen-1785788.html>, zuletzt aktualisiert am 01.05.2009, letzter Zugriff: 05.03.2021.
- Bröker, Josef: Der steinige Weg von der Oberschule für Jungen bis zur Genehmigung als Vollanstalt (Gymnasium) 1945 – 1950. Hg. v. Josef Bröker. Online verfügbar unter <https://www.goethe-gymnasium.eu/index.php?id=222>, letzter Zugriff: 11.11.2019.
- Detjen, Joachim : Politische Bildung, Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München (Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft), 2013. Online verfügbar unter <http://arch.ebscohost.com/lgin.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=75759>, letzter Zugriff: 29.07.2021.
- Gagel, Walter (2002): Der lange Weg zur demokratischen Schulkultur | APuZ. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/apuz/26625/der-lange-weg-zur-demokratischen-schulkultur?p=all>, zuletzt aktualisiert am 12.11.2002, letzter Zugriff: 26.05.2020.
- Händle, Christa: Lasten der Vergangenheit? Politische Bildung in deutschen Schulen, 2002. Online verfügbar unter <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/268/265>, letzter Zugriff: 11.03.2020.
- Kabaum: Jugendkulturen und Mitgestaltung in westdeutschen Schulen der 1950er und 1960er Jahre. Schülerzeitungen als historische Quellen der Schul- und Jugendforschung. Online verfügbar unter [urn:nbn:de:0111-pedocs-166806](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166806), letzter Zugriff: 01.07.2020.
- Kabaum, Marcel : Schülerzeitungen als Werkzeug der Demokratisierung (1945-1970). Hg. v. Institut für Zeitgeschichte der Stadt Wolfsburg, Wolfsburg 2017 (Das Archiv Zeitung für Wolfsburger Stadtgeschichte, 5). Online verfügbar unter <https://www.yumpu.com/de/embed/view/tAydGLKR5uFwV4n7>, letzter Zugriff: 19.06.2021
- Levsen, Sonja: Demokratische Schulen: Wie die Idee der Untertanen aus der Schule vertrieben wurde. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2020-08/demokratische-schulen-nach-1945-bildung-erziehung/komplettansicht>, zuletzt aktualisiert am 09.09.2020, letzter Zugriff: 10.02.2021.
- Rahlf, Thomas : Deutschland in Daten, Zeitreihen zur historischen Statistik. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 2015. Online verfügbar unter https://www.econstor.eu/bitstream/10419/124185/1/4938_zb_dtindaten_150714_online.pdf, letzter Zugriff: 17.05.2020.
- Ueckermann, W., Kreft, T. : Mehr Demokratie in der Schüler_innenvertretung, 2019 r. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s12054-019-0149-0>, zuletzt aktualisiert am 19.04.2020, letzter Zugriff: 19.04.2020.