

SCHULE IN SCHLESWIG

Seite

<i>Friedrich Ernst Peters †</i> Eines Tages saß ich dann wirklich in unserer Dorfschule.....	4
<i>Edo Osterloh</i> Wesenszüge schleswig-holsteinischer Kulturpflege und Schulpolitik.....	8
<i>Johann Ohrtmann</i> Wie die schleswig-holsteinische Volksschule entstand.....	14
<i>Axel Henningsen</i> Die Schulsprache in den Schulen Schleswigs.....	21
<i>Willi Wriedt</i> Die Dörfergemeinschaftsschule ist historisch fällig.....	27
<i>Ernst Hinrichs</i> Die Ländliche Oberschule — ein besonderer Schultyp.....	37
<i>Julius Fichtel</i> »Flensburg, die Stadt der Schulen«.....	41
<i>Gerhard Kochansky</i> Eine Stadtschule sucht Kontakt zu ihrer Elternschaft.....	47
<i>Charlotte Rougemont</i> Und das war die schlechtere Klasse der ganzen Schule ...	52
<i>Heinz Schlüter</i> Das Grenzland im Unterricht der Volksschule.....	54
<i>Arthur Lessow</i> Dänische Zentralschule / Deutsche Minderheitenschule.....	57

Chr. Thorup Nielsen
Die dänische Schule in Südschleswig..... 63

Umschau ab Seite 70

DIE AUTOREN DIESES HEFTES

JULIUS FICHTEL, geb. am 11. Juli 1907 in Hamburg. Aufgewachsen in Emmelsbüll. 1928 Abitur in Niebüll. 1929—31 Pädagogische Akademie Kiel. 1933—40 Lehrer in Nordschleswig. 1940—46 Kriegsteilnehmer. 1947—56 im Volksschul- und Mittelschuldienst. Ab 1956 Schulrat in Flensburg.

AXEL HENNINGSEN, geb. 22. September 1883 in Hadersleben. Lehrer und Rektor in Tieslund, Skrydstrup, Altona, Broacker, Rendsburg und Kiel. Leiter der Heimvolkshochschule in Rendsburg von 1921 bis 1928. Oberregierungsrat im Kultusministerium von 1946 bis 1951. Leiter der Schulabteilung, Aufsichtsführender für die dänischen Minderheitenschulen in Schleswig.

ERNST HINRICHS, Oberstudiendirektor, geb. 16. August 1899 in Flensburg, im höheren Schuldienst tätig seit 1924 (Flensburg, Eckernförde, Kappeln, Bad Schwartau, Büsum), seit 1955 Leiter der Friedrich-Paulsen-Schule in Niebüll (neusprachliches und mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium sowie Ländliche Oberschule).

GERHARD KOCHANSKY, geb. 15. April 1921 in Flensburg. Besuch des Gymnasiums und der Pädagogischen Hochschule in Flensburg. Von 1949—1957 Lehrer an der Willy-Weber-Schule, seit 1957 Rektor der Schule Ramsharde in Flensburg.

ARTHUR LESSOW, geboren am 14. August 1911 in Hoyer. 1930 Reifeprüfung an der Friedrich-Paulsen-Schule in Niebüll. 1930—32 Pädagogische Akademie Kiel. Anschließend Lehrer an den deutschen Schulen in Gravenstein und Ulderup. 1934—1945 Leiter der deutschen kommunalen Schule in Rapstedt. 1950—1953 im schleswig-holsteinischen Schuldienst. 1953 Leiter der deutschen Privatschule in Rapstedt. 1956 Berufung als Schulkonsulent für das deutsche Schulwesen in Nordschleswig.

CHR. THORUP NIELSEN, geboren im Jahre 1923 in Barmer bei Ålborg, Abiturient der „Ålborg Katedralskole“ 1942, cand. mag. (Physik, Mathematik, Chemie, Astronomie) an der Universität in Kopenhagen 1950. Adjunkt an der „Duborg-Skolen“ seit dem 1. Januar 1951, Leiter des „Dansk Skoleforening“ seit dem 1. April 1961.

JOHANN OHRTMANN, geboren 18. März 1898 in Flensburg. Oberregierungsschulrat im Kultusministerium in Kiel. (Für wertvolle Hinweise ist er Herrn Mittelschulrektor i. R. Gronhoff in Kiel dankbar.)

EDO OSTERLOH, geb. am 2. April 1909 in Rothenhahn/Oldenburg. Besuch der Oberrealschule. Universitätsstudium in Göttingen, Marburg, Zürich. 1935—41 Dozent an der Hochschule Berlin. 1945—52 Oberkirchenrat in Oldenburg. 1953 Ministerialrat in der Kulturabteilung des Bundesinnenministeriums. 1954—56 Ministerialdirektor im Bundesministerium für Familienfragen. Gegenwärtig Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein.

HEINZ SCHLÜTER, geboren am 12. September 1918 in Flensburg. Pädagogische Hochschule Kiel 1937—39. Kriegsteilnehmer. Volksschullehrer in Flensburg, ab 1958 Rektor der Löhmannschule.

WILLI WRIEDT, seit 1954 Schulrat des Kreises Rendsburg, wurde 1910 in Bilschau, Kreis Flensburg, geboren. Er besuchte von 1924 bis 1930 die Friedrich-Paulsen-Schule in Niebüll und anschließend die Pädagogische Akademie Kiel. Von 1933 bis 1942 im Schuldienst in Nordschleswig (Broacker, Hopdrup); von 1942 bis 1945 Kriegsdienst; 1946 bis 1952 Hauptlehrer in Oeversee, anschließend Rektor in Rendsburg bis zu seiner Ernennung als Schulrat.

POVL SKAPEGÅRD, geb. 24. März 1910 in Kopenhagen, cand. jur. 1934 Universität Kopenhagen, 1934 Sekretär im dänischen Sozialministerium, ab Dezember 1961 Kontorchef. Politisch tätig (erst Rechtsverband, ab 1953 „Venstre“) seit 1932, 1951—53 Mitglied der dänischen Abordnung in der Straßburger Konsultativversammlung. 1953 Generalsekretär der Föderalistischen Union Europäischer Volksgruppen, 1954 Vorsitzender von Dansk Europa-Union und Mitglied des Bundeskomitees des „Centre d'Action Européenne Fédéraliste“. 1961 Mitherausgeber der wissensch. Zeitschrift Europa Ethnica, Wien

Fotos: Fruerlundschule (2) Lineal; Schule Ramsharde (3) Kochansky.

GRENZ- FRIEDENS- HEFTE

FRIEDRICH ERNST PETERS †

Eines Tages saß ich dann wirklich in unserer Dorfschule...

Eines Tages saß ich dann wirklich in unserer Dorfschule, und das Lesenlernen begann. Unser Lehrer mußte mehr als neunzig Kinder unterweisen, und dieser schweren Aufgabe genügte er mit soviel Eifer und Geschick, daß der Ruf seiner Schule über die Grenzen des Kirchspiels hinausdrang. Ihm mochte immer mahrend und spornend vor Augen stehen, wie er die Ausrüstung der großen Schüler, die der Entlassung zuwuchsen, noch vervollständigen könne. Die sogenannte „kleine Seite“ mußte sich mit kärglichen halben Stunden einer hastig geschriebenen direkten Unterweisung begnügen, und für die ABC-Schützen gar fielen nur noch Zeitbrocken ab. Stundenlang malten wir unter Aufsicht eines größeren Schülers Buchstaben und Wörter auf die Tafel, lösten wir die Rechenaufgaben, die in Reihen an der Wandtafel standen.

Was hatte diese Schule einem Kinde zu bieten, dessen Mutter schon ahnte, daß wohl die Mühe um das dichterische Wort Inhalt seines Lebens werden könne? Im Hause der Sprache waren dem Schulbetrieb, wie das nicht anders sein konnte, nur die lichten und einfachen Räume vertraut, in denen die tägliche Arbeit geschieht; aber verschlossen waren ihm die prunkenden Festsäle und die dämmernden Kapellen zumal, die sich geheimnisvoll über der feiernden Andacht wölben. Das Rechnen gab dem ganzen Unterricht Rückgrat, und der Lehrer wußte wohl, daß das ganze Dorf ihm zustimmte, wenn er die Lebensaussichten eines Schülers am Grad der erreichten rechnerischen Fähigkeiten ablas. Die Unterweisung hielt sich an den Gang des Rechenwerkes von Saß, das in drei Teilen vorlag. Die kleine Seite tummelte sich noch mehr kindlich-unverbindlich im „lütten“ Saß. Auf der großen Seite aber begann mit dem zweiten der volle Ernst des Lebens, und wer am Ende der Schulzeit seine „Vermischten Schulaufgaben“ bewältigt hatte, der konnte entlassen werden mit der begründeten Hoffnung, daß er sich auch den vermischten Aufgaben des bürgerlichen Lebens bis zum Schluß gewachsen zeigen werde. In den dritten Saß aber drangen immer nur ein paar

Auserwählte vor, und wer sich hier umgetan hatte, der trug beim Ausrücken ins Leben den Marschallstab im Tornister. Viele dieser Erprobten traten denn auch ins Heer ein, und wenn sie statt des Marschallstabes auch nur Feldwebellitzen aus dem Tornister hervorzogen, so kamen sie später doch in der Stadt zu geachteten Ämtern, und in Luhnstedt raunten sich die Leute mit hochgezogenen Brauen ehrfürchtig zu: „De is hoch an!“ Da war einer, der sich mit dem Titel „Garnisonsinspektor“ schmücken durfte. Vor der obrigkeitlichen Gewalt, die dieses pomphafte Wort ahnen ließ, mochten wohl die Befugnisse eines Bürgermeisters von Rendsburg ins Belanglose absinken. Das Dorf staunte zur Höhe seines Sohnes andächtig empor; aber der Aufstieg wurde ihm doch halbwegs erklärlich, wenn es der frühen Heldentaten des Herrn Garnisonsinspektors im dritten Saß gedachte. Dagegen war als Versager von vornherein gebrandmarkt, wer aus dem „lütten“ Saß *konfirmiert* werden mußte. In dieser Redensart geriet der Herrscheranspruch des Rechnens schon in die Anmaßung: noch in der Konfirmation bestritt Saß Bibel und Gesangbuch den Vorrang.

Wegen der unbedingten Vorherrschaft rationaler Bestandteile war die Bildungsluft dieser Schule der Entfaltung knospender Träume in einer Kinderseele nicht eben günstig. Auch hatte gedeihliches Wirken unter einer so großen Kinderschar eine eiserne Zucht zur Voraussetzung. Die Luft in den Schulstuben ging damals überall rauher als heute.

Und doch wagten sich beim friedlichen Abschreiben auf der „kleinen Seite“ meine scheuen Träume hervor. Oft auch horchte ich hinüber auf die große Seite und tastete mich mit empfindsamem Ohr in die hochdeutsche Sprache hinein.

An einem Novembermorgen meines ersten Schuljahres geschah mir ein Wunder. Häßlicher grauer Nebel drückte gegen die Fenster der Schulstube, die noch in halbem Dämmer lag. Ich war wohl noch müde, und also schien dem Schulbetrieb jeder Schwung zu fehlen. Was auf der großen Seite als Religionsunterricht vor sich ging, kam als ein sinnloses, eintöniges, einschläferndes Gemurmel zu mir herüber. Lebendig waren im Raum nur die roten Lichter, die sich nach jedem geheimnisvollen Poltern im Ofeninnern aus der offenen Tür wie im Übermut auf blankes Blech purzeln ließen, sich einen Augenblick in wildem Tanz vergnügten und dann erloschen.

Als meine Augen wieder einmal zum Fenster gingen, schien die Nebelwand mehr in die Ferne des Spielplatzes zurückgewichen zu sein. Standen die kahlen Linden an der Längsseite des Hauses vor kurzem noch zu Ungeheuern auseinandergezerrt in der Ungewißheit des Nebels, so machte die Sicherheit jungen Lichtes ihre Gestalt dem Auge aufs neue faßlich und vertraut, und um das schwankende Gezweig spielte ein rötlicher Schein. Das stumpfe Grau der weichenden Nebelwand geriet in ein lebendiges, silbriges Sprühen, in das sich langsam wachsend eine feine Röte mischte.

Da lichtete sich auch der Sprachnebel über der großen Seite. Nun verstand ich einzelne Worte von dem, was drüben gesprochen wurde. Das Verständnis wurde mir erleichtert durch ständige Wiederholung; denn eben überzeugte sich der Lehrer, ob auch jeder Schüler die Worte des Psalmisten zufriedenstellend auswendig wußte.

In einem letzten Ansturm wurde draußen die Sonne des erschütterten Nebels plötzlich Herr; durch die Fenster ergoß sich das siegende Licht. Und sein überwältigender Einbruch war wie ein Schrei des Triumphes. Wie Sturmbalken, die die Mauern des Nebels niedergewuchtet hatten, schob die Sonne ihr Licht in die Stube, und es zeigte sich, daß die Balken genau nach dem Maße der Fenster geschnitten waren. Es mußte als ein Wunder gelten, wenn die Scheiben nicht alle zerklirrten. Ganz körperlich ging das Licht vom hohen Fenster schräge nieder, und zu meinen Füßen, auf dem freien Platz vor der ABC-Schützenbank, legte es sich auf den Boden.

Und in diesem Augenblick hatte die Sonne des Geistes auch den Sprachnebel über der großen Seite ganz durchlichtet. Beseligend und doch mit seinem Ungestüm einen kleinen stechenden Schmerz bereitend, strömte der Schein einer erwachenden Seele in die groß aufgeschlagenen Augen. In tiefem Erschauern wurde mir klar, daß von einer Macht die Rede ging, vor der das Umeinanderkreisen der Sterne in der Unendlichkeit nicht gewaltiger ist als vor meinen Kinderaugen das Spiel der Stäubchen in einem schrägen Balken Lichtes:

„Wo soll ich hingehen vor deinem Geist?
und wo soll ich hinfliehen vor deinem Angesicht?
Führe ich gen Himmel, so bist du da.
Bettete ich mir in die Hölle, siehe, so bist du auch da.
Nähme ich Flügel der Morgenröte und bliebe am äußersten Meer,
so würde mich doch deine Hand daselbst führen,
und deine Rechte mich halten.“

Ich gab der Macht, die mir da erschien, nicht ausdrücklich den Namen Gottes; ich wußte nur, daß ein *Unentrinnbares* ist, in welches alle meine *Wege* münden müssen. Der aufrührerische Mensch mag diese Unausweichbarkeit verfluchen, aber dem gutgewillten ist sie ein Trost. Die dichterische Sprache hob meine Seele empor wie mit Adlersfittichen, und gefiel mir am Gedicht sonst zuerst der Reim und dann wohl noch das erheiternde metrische Geratter der Sprache, so erschloß mir nun der wahre *Rhythmus* sein Geheimnis. Wenn sich die Seele der flugeübten Dichtersprache anvertraut, um sich von ihr wie auf Flügeln der Morgenröte an das äußerste Meer tragen zu lassen, so ist der Rhythmus dieser Flügel Schlag.

Friedrich Ernst Peters' Ausgewählten Werken Bd. 2, erschienen bei Hoffmann & Campe in

Hamburg, ist der vorstehende Abschnitt mit freundlicher Genehmigung des Verlages entnommen.

Wesenszüge schleswig-holsteinischer Kulturpflege und Schulpolitik

Man kann die Bedeutung der Volkstumsfrage an unserer Nordgrenze nur ermessen, wenn man sie in unserem Lande miterlebt.

Es handelt sich um das geistig-kulturelle Wettstreiten von Verwandten, welche auf gleichem Boden ihre besonderen Ansprüche mit ähnlichem Erbe und vergleichbarem Auftrag nebeneinander behaupten müssen. Im Jahre 1960 hatte die dänische Minderheit 82 Schulen in Schleswig-Holstein, wir hatten 29 deutsche Schulen jenseits der dänischen Grenze in Nordschleswig. Die Dänen und wir haben friesisch sprechende Gruppen, für die ihre friesische Sprache einen hohen menschlichen Wert darstellt. Bei aller Nüchternheit und bei allem Rationalismus dieser Bevölkerung zeigt sie eine vorbildliche und elementare Treue zu ihrer heimatlichen Landschaft.

Es ist die ursprünglichste Form des Existenzkampfes, die dem Heimatgedanken bei uns durch alles Romantische und Altertümliche hindurch eine echte Lebendigkeit und ernste Aktualität erhält.

Die Entwicklung und Pflege einer reichgegliederten Volkskultur holt Buch, Kunst und Spiel, das Schöne, das Unterhaltende und Belehrende auch als Hilfen für die Selbstbehauptung des eigenen Volkstums in die Stadt, in die Landgemeinde, in das Dorf und in den einzelnen Bauernhof hinein. Dieser die Volkskultur lebendig erhaltende Vorgang spiegelt sich darin wider, daß wir in Schleswig-Holstein im Verhältnis zu den anderen Bundesländern die meisten Heimvolkshochschulen, Volksbüchereien, Laienspielgruppen und Maler haben. Landschaft, Heimat und eigene Geschichte geben unserem geistig-kulturellen Dasein ein eigenes Gepräge, das bei der Kleinheit unseres Landes in Deutschland nicht viel von sich reden macht, das für unsere Kulturpflege aber bleibende Aufgaben stellt.

Innerlich hängt damit zusammen, daß wir nicht nur ein ausgebautes System von ländlichen Aufbauzügen mit dem Abschluß der mittleren Reife und zwei ländliche Oberschulen haben, die zum Abitur führen, sondern daß unsere Pädagogen und Bauern sich redlich bemühen, in diesen schulischen Sonderformen ein ländlich bäuerliches Erziehungselement zu erhalten und fruchtbar werden zu lassen.

Auch die nicht erlahmenden Anstrengungen um die Pflege des Niederdeutschen und des Friesischen an unseren Schulen dürfen nicht als Hobby von Spezialisten mißverstanden werden. Sie verdienen vielmehr unsere Aufmerksamkeit und Unterstützung, weil es hierbei zutiefst um die Erhaltung von Gesundheit und

Lebenskraft der Wurzeln am Baum unserer Kultur geht.

Weil der Schleswig-Holsteiner auch im Geistigen und Kulturellen tief mit seiner eigenen Landschaft und Geschichte, mit seiner Heimat im umfassenden Sinne verbunden lebt, darum finden Heimatvertriebene und Flüchtlinge bei uns ein so weitverbreitetes Verständnis für die Pflege ihres andersartigen Brauchtums und ihrer geistigen Treue zur verlorenen eigenen Heimat. Es würde uns doch alle sehr betrüben und tief beschämen, wenn ein anderes Bundesland uns nachweisen könnte, es täte mehr als wir für die

Pflege des ostdeutschen und mitteldeutschen Kulturgutes.

Wir alle bekennen uns zu dem Ziel, in der Treue zur engsten eigenen Heimat mit an der Spitze derer zu marschieren, die gesamtdeutsch denken und handeln und keinen Augenblick das große deutsche Vaterland aus dem Auge verlieren. So wie die Halligen Symbolkraft haben mögen für die eine Seite unseres Heimatbewußtseins, so hat Helgoland diese Symbolkraft für die andere gesamtdeutsche Seite. Daher sind zeitgeschichtlicher Unterricht, Gegenwartskunde und staatsbürgerliche Bildung nicht nur hervorragende Aufgaben aller unserer Schulen, sondern auch tragende Elemente in der Wirksamkeit derer, die sich für die öffentliche Urteilsbildung bei uns mitverantwortlich wissen.

Unser Land stellt eine Brücke dar nicht nur zwischen dem Norden und dem Süden, sondern auch zwischen dem Osten und dem Westen. Schon aus dieser Lage ergibt sich, daß der

Horizont unseres Kulturlebens nicht kleineuropäisch, sondern gesamteuropäisch orientiert

sein muß. Wir haben nicht nur einen lebhaften kulturellen Austausch und gegenseitigen Besuch zwischen unseren Städten und französischen Städten, sondern ebenso enge Beziehungen zu englischen Orten. Die Pflege des Englischen insgesamt nimmt in unserem Schulwesen einen großen Raum ein. Aus den nordischen Ländern nutzen zahlreiche Studenten die Möglichkeit, in Kiel zu studieren. Aber wir freuen uns auch über den persönlichen und geistigen Austausch mancher unserer Professoren mit polnischen Universitäten. Ohne Verwischung des politischen Profils wird auf diese Weise wenigstens in bescheidenem Ausmaße noch eine gesamteuropäische Tradition aufrechterhalten. Ausdrücklich erwähnen möchte ich die von uns gern unterstützten Studienreisen Kieler Studentengruppen nach Finnland, weil darin, vor allen Dingen getragen von Studierenden, deren Heimat Ost- und Mitteldeutschland ist, der Wille zur Offenheit und zur Weite des Gesichtskreises sinnfälligen Ausdruck findet. Diese

in der Heimat verwurzelte, europäisch orientierte und weltoffene Grundhaltung

unserer Kulturpflege

manifestiert sich nicht nur in einem immer umfangreicher werdenden Schülerbriefwechsel mit dem Ausland, im Schüleraustausch und Studenten- und Professorenaustausch, sondern auch in sehr vielen der nahezu unübersehbar zahlreichen Maßnahmen und Veranstaltungen unserer Erwachsenenbildung.

Wir haben unsere Ausgaben für allgemeine Kunst- und Kulturpflege von 1,27 Mill. DM im Jahre 1950 auf 4,5 Mill. DM im Jahre 1960 gesteigert.

Etwa sechzig Verbände und Institutionen arbeiten in der Erwachsenenbildung mit uns zusammen.

*

Die Organisation unseres Volksschulwesens und der Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen sieht wie folgt aus:

1950 hatten wir 416 952 Schüler an den Volksschulen einschließlich Aufbauzügen und Hilfschulklassen.

1959 waren es nur noch etwas mehr als die Hälfte, nämlich 221 256.

Daraus haben sich einige weitreichende Folgerungen ergeben, die unsere erhöhte Aufmerksamkeit beanspruchen:

1950 hatten wir 216 einklassige Schulen, in denen neun Jahrgänge von einem einzigen Lehrer unterrichtet wurden. Das waren damals 13 % aller Volksschulen.

1959 hatten wir 564 solcher einklassigen Schulen. Das waren 36 % aller vorhandenen Volksschulen.

Der prozentuale Anteil der zweiklassigen Schulen hat sich in diesem Zeitraum auf gleicher Höhe, nämlich 29 % gehalten.

Der Anteil der dreiklassigen ist sogar von 17 % auf 11 % gesunken. Insgesamt machten aber die kleinen und kleinsten die große Mehrheit aller Volksschulen aus:

1950 ein- bis dreiklassige Schulen 59 % aller Volksschulen,

1959 waren es 76 %.

1950 hatten wir nur für je 51 Schüler eine Lehrkraft,

1959 konnten wir für je 34 Schüler einen Lehrer oder eine Lehrerin stellen.

1950 mußten wir 43 Schüler in einer Klasse unterbringen,

1959 hatten wir für je 32 Schüler eine Klasse.

1950 hatten wir für 100 Klassen 84 Lehrer zur Verfügung,

1959 waren es 94 Lehrer.

Die Wirklichkeit sieht für die vollgegliederten Schulen aber deshalb schlechter aus, weil wir natürlich die ungegliederten und weniggegliederten so mit Lehrern versorgen müssen, daß für jede Klasse ein Lehrer bereitsteht. Da außerdem einige dieser ungegliederten Schulen eine unverhältnismäßig geringe Schülerzahl aufweisen, wird auch die durchschnittliche Klassenfrequenz zu einem für manche Gebiete nicht zutreffenden Bild der wahren Verhältnisse.

Im Jahre 1954 hatten wir insgesamt 383 Studierende an beiden Pädagogischen

Hochschulen; im Jahre 1960 haben wir 1101 Studierende.

Wenn damit auch nicht alle Sorgen wegen des Nachwuchses für den Volksschullehrerstand behoben sind, so berechtigt diese Entwicklung zu der zuversichtlichen Erwartung, daß wir auch in Zukunft die Probleme werden meistern können.

Aber von diesen 1101 Studierenden sind 73 % Studentinnen.

Ich darf voraussetzen, daß Sie mir alle zustimmen, wenn ich diesen Tatbestand als weitere Schwierigkeit für die personelle Versorgung der kleinen und kleinsten Schulen werte. Und schließlich möchte ich nicht verschweigen, daß dem Zuge der Zeit entsprechend *die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen doch gewisse Züge der Spezialisierung zeigt*. Der Anteil der Lehrerinnen und Lehrer nimmt ab, die in überzeugender Weise die Fähigkeit haben, mit gleichem Erfolg alle Fächer in allen Jahrgängen der Schule zu unterrichten. Wir werden die Augen nicht davor verschließen dürfen, daß mit den Jahren immer mehr die durchgegliederte Volksschule gegenüber den ungegliederten und weniggegliederten an Leistungsfähigkeit zunehmen wird. Dieser Tatsache tragen wir schon heute dadurch Rechnung, daß wir einzelne Jahrgänge, zunächst hauptsächlich das neunte Schuljahr, der kleinen Schulen zu gemeinsamem Unterricht zusammenfassen. Wir haben das bisher in 47 Fällen mit Erfolg getan.

Wir lehnen es ab, dieses Problem schematisch durch ein dirigistisches Programm der Errichtung von Zentralschulen zu lösen. Wir gehen vielmehr den schwierigeren und zeitraubenden Weg, überall dort, wo die Verhältnisse es zulassen, eine gemeinsame Überzeugung der Eltern, der Gemeindevertretungen und der Lehrerschaft herbeizuführen, so daß es auf der Grundlage freiwillig gebildeter Schulverbände zur Entstehung von Dörfergemeinschaftsschulen kommen kann, die von allen Beteiligten bejaht werden.

Die grundsätzliche Bejahung und vorsichtige Vermehrung dieser Dörfergemeinschaftsschulen ist eine unausweichliche Notwendigkeit.

Wir verlängern nunmehr als eines der letzten Länder die Ausbildung der Volksschullehrer von vier auf sechs Semester.

Wir bekennen uns für die Volksschullehrerausbildung im Grundsatz zum Abiturprinzip und treffen alle erforderlichen Vorbereitungen, um den Studierenden, die 1962 mit ihrem Studium beginnen, eine sechssemestrige Ausbildung zu ermöglichen.

Wir hatten vor zehn Jahren 21 selbständige Sonderschulen und 42 Sonderschulklassen an Volksschulen. Jetzt haben wir mehr als die doppelte Zahl. Wir haben trotz der Halbierung der Gesamtzahl der Volksschüler die Zahl der von den Sonderschulen erfaßten Schüler stetig steigern können. 1950 waren es 4031, und jetzt sind es mehr als 6000. Wir hatten 1950 für 38 Sonderschüler einen

Lehrer, während wir jetzt für je 22 Sonderschüler eine Lehrkraft stellen können. Nach einem allgemeinen Erfahrungssatz in allen Ländern der Bundesrepublik sind etwa 4 % aller Volksschüler sonderschulpflichtig. Wir haben in Schleswig-Holstein gegenwärtig 3,2 % aller Volksschüler in den Sonderschulen erfaßt.

Von all unseren Schülern sind im letzten Jahrzehnt im Durchschnitt nur etwa 63 % in der Volksschule verblieben. 37 % sind in weiterführende Schulen übergegangen, und zwar 13,5 % in Gymnasien, 19 % in Mittelschulen und 4,5 % in Aufbauzüge. Unser außergewöhnlich stark ausgebautes Mittelschulsystem — wir haben prozentual zweieinhalbmal soviel Mittelschüler wie der Bundesdurchschnitt — hat den Prozentsatz der Gymnasiasten innerhalb der Gesamtschülerzahl in Schleswig-Holstein nicht herabgesetzt. Dieser entspricht vielmehr dem Bundesdurchschnitt. Dagegen holt unsere Mittelschule einen großen Teil der Begabten aus den Jahrgängen der Volksschuloberstufe zusätzlich heraus. Das bedeutet, daß wir

in den nächsten Jahren der Arbeit der Volksschuloberstufe unter dem Gesichtspunkt der besten pädagogischen Methode und der erfolgversprechendsten Ausstattung für einen modernen und erzieherisch wirksamen Unterricht unsere besondere schulpolitische Hilfe zuwenden müssen.

Starke Kreise der Mittelschulen drängen seit einiger Zeit auf eine Umbenennung ihrer Schulen in „Realschulen“ und verlangen ein Universitäts-Institut für die Ausbildung der zukünftigen Realschullehrer.

Und unter den Philologen verschiedener Fachrichtungen herrscht eine sichtbare Beunruhigung über manche Einzelheit der Rahmenvereinbarung zur Vereinheitlichung und Neugestaltung des Unterrichts auf den Oberstufen der Gymnasien. Sowohl die Physiker als auch die Chemiker, die Geographen und die Historiker haben Sorgen, daß bei dem Vorgang der Konzentration und Stoffbeschränkung jeweils ihre eigenen Fachgebiete nicht die gebührende Berücksichtigung finden.

Alle sachlichen, pädagogischen und schulorganisatorischen Bedenken und Argumente müssen ernstgenommen werden. Sie sollen in den zuständigen Fachgremien sorgfältig erörtert werden. Schließlich aber müssen sie im Schulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister zur verbindlichen Entscheidung geführt werden.

Die verschiedenen Schultypen in allen Ländern der Bundesrepublik sind so aufeinander abzustimmen, daß die Freizügigkeit unserer Familien in keiner Weise eingeschränkt wird und daß die von unseren Schulen erteilten Zeugnisse überall die gleiche Anerkennung erfahren.

Die Entscheidung über den Namen unserer Mittelschulen und auch die endgültige Regelung der Ausbildung für den Lehrernachwuchs in dieser Schulart muß in Übereinstimmung mit den übrigen Ländern im Rahmen der

Kultusministerkonferenz erfolgen. Gerade die sogenannte Mittlere Reife hat entscheidende Bedeutung für viele Jugendliche, die darauf angewiesen sind, daß sie ihren Weg auch in anderen Teilen Deutschlands auf der Grundlage ihrer Ausbildung finden können. Die Lehrerschaft der Mittelschulen entstammt zu einem Teil der Volksschullehrerschaft, zu einem anderen Teil unmittelbar einem sechssemestrigen Universitätsstudium. Wir wollen auch in Zukunft für fachlich besonders interessierte Volksschullehrer die Möglichkeit offenhalten, daß sie nach einer Sonderausbildung und dem entsprechenden Abschlußexamen Mittelschullehrer werden können. Das allgemein anerkannte pädagogische Klima unserer Mittelschulen und das Vertrauensverhältnis innerhalb des Lehrerstandes insgesamt verlangen, daß bei einer Neuregelung der Mittelschullehrerbildung dem dafür geeigneten Volksschullehrer die ihm bisher offenstehenden Chancen erhalten bleiben.

Der sogenannte zweite Bildungsweg hat seine konkrete Gestalt für viele junge Menschen in den Aufbaulehrgängen an den Berufsschulen gefunden. Alle Länder der Bundesrepublik sind übereingekommen, diesen Weg zur Fachschulreife, der schließlich auch auf die Technische Hochschule oder an die Universität führen kann, nach gleichen Grundsätzen zu gestalten. Es ist uns darüber hinaus gelungen, gemeinsam mit Hamburg das Hansa-Kolleg zu schaffen, eine Einrichtung, die überdurchschnittlich begabten jungen Menschen nach abgeschlossener Berufsausbildung die Möglichkeit gibt, auf einer mehrjährigen Schule mit Internatsbetrieb das Abitur zu erwerben.

Wie die schleswig-holsteinische Volksschule entstand

Die Reformation ist in unsern Landen durchweg friedlich verlaufen. Ausschreitungen wie diejenige, der 1524 in Heide Heinrich Möller von Zütphen zum Opfer fiel, blieben Ausnahmen. Auch das Auftreten eines Schwärmers wie Melchior Hofmann, der — von Luther empfohlen — eine Weile in Kiel Zulauf hatte, blieb ohne Folgen. In der Disputation im Flensburger Kloster 1529 wurde er von Johann Bugenhagen im Beisein des Königs „widerlegt“ und mußte außer Landes gehen.

Als Ursache für den stillen Verlauf einer Bewegung, die anderswo zu stürmischen und blutigen Verwicklungen führte, könnte man vielleicht ansehen, daß das Christentum in unserm Lande noch jung war, kaum mehr als dreihundert Jahre alt, und daß der gemeine Mann sich für den Streit um das Abendmahl in beiderlei Gestalt, um die Aufhebung der Klöster und des Zölibats der Geistlichen nur wenig interessierte.

Es wäre also wahrscheinlich eine arge Übertreibung, wenn man von der Reformation, soweit sie hier überhaupt eine geistige Bewegung war, einen unmittelbaren und günstigen Einfluß auf das Schulwesen behaupten wollte. Die Bugenhagensche Kirchenordnung von 1542 nahm sich freilich auch des Schulwesens an, aber ohne daß sich an dem bis dahin Bestehenden in der Sache sehr viel änderte. Es gab einige Lateinschulen (z. B. in Schleswig und Kiel) und einige „Rektorschulen“ in kleineren Orten. Die „Rektoren“ waren fast immer jüngere Geistliche, die noch keine feste Stellung gefunden hatten. Diese Schulen waren im wesentlichen Zubringerschulen für die theologischen und etwa noch die juristischen Fakultäten der ausländischen Universitäten — in Schleswig und Holstein gab es noch keine. Getragen wurden diese Schulen oft von einem Kloster, auf jeden Fall aber standen sie unter der Obhut der Geistlichkeit. Man geht wohl nicht ganz fehl, wenn man die Schulordnungen im Anschluß an die Reformation dahin interpretiert, daß für die bestehenden Schulen nach der Aufhebung der Klöster und dem Abwandern der Mönche „Schulträger“ gesucht und notfalls verordnet werden mußten.

Jedenfalls änderte oder besserte sich in Schleswig-Holstein sehr wenig: In Flensburg stiftete der letzte Mönch, Lütke Naamensen, sein nicht unbeträchtliches Vermögen zur Gründung einer Lateinschule. In Schleswig aber mußte ein adliger Schutzpatron, der sein Amt weiterhin nur als eine Pfründe ansah, von seinem

Landesherrn mit Gefängnis zur Erfüllung seiner Pflichten angehalten werden. Hier und da entstand eine neue Schule, und dafür siechte anderswo eine dahin. Und immer noch handelte es sich in der Hauptsache um Schulen vorreformatorischen Stils; von allgemeiner Volksbildung oder gar von Mädchenbildung war gar keine Rede. Wenn in Flensburg ein wohlmeinender Rat 1558 verordnete, daß „idt schollen ock de olderenn ere kindere jnn de scholen tho holden voplichtet synn“, so hört sich das vielversprechend an. Wenn es dann aber weiter heißt, daß die Eitern, wenn sie wirtschaftlich nicht dazu in der Lage sind, darauf verwiesen werden, die Hilfe von „mennich fram christen“ in Anspruch zu nehmen und die „vorstendere“ und „scholmester“ — die schließlich auch leben wollten — diese Kinder „umme gades willen“ unterrichten sollten, dann kann man sich lebhaft vorstellen, daß Durchgreifendes im Sinne einer allgemeinen Volksbildung trotz lobenswerter Versuche dabei nicht herauskam. Überhaupt litten die Schulordnungen aus dieser Zeit daran, daß eine wirtschaftliche Sicherung des Schulwesens selten vorgesehen war. Wo ein Ort so viele bildungsfreundliche und zahlungskräftige Eltern zählte, daß die Lehrer sich von dem Schulgeld ernähren konnten, da entstanden Schulen. Wo das nicht der Fall war — und das traf auf das flache Land und auf alle kleineren Ortschaften zu — da geschah nichts.

Man hat für dieses Stagnieren des Schulwesens in Schleswig-Holstein in der Zeit nach der Reformation bis in das letzte Viertel des 17. Jahrhunderts oft das wirtschaftliche Elend nach dem Dreißigjährigen Krieg angegeben. Das dürfte nicht ganz zutreffen. Einmal hat der Dreißigjährige Krieg nur verhältnismäßig kurz und örtlich begrenzt unser Land berührt. Viel schlimmer war schon der Durchzug polnischer, brandenburgischer und österreichischer Truppen im zweiten Waffengang der kriegerischen Auseinandersetzung zwischen Schweden und Dänemark (1655-60). Der „Polackenkrieg“ mit seinen Schrecken hielt sich im Gedächtnis unseres Landes viel länger als der Dreißigjährige Krieg. Zum andern hatten die Herzogtümer in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts bis in das 17. hinein eine wirkliche Zeit wirtschaftlicher Blüte, das sogenannte Rantzausche Zeitalter, erlebt.

Es bedurfte wieder des Anstoßes aus dem Bereich des kirchlichen Lebens, um — wenn auch nicht zu einer wesentlichen Verbesserung — so doch zu einer bedeutenden Verbreiterung unseres Schulwesens zu kommen. In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts kam bei uns die Konfirmation auf. Einer ihrer eifrigsten Befürworter war der Pastor zu St. Nikolai in Flensburg, gleichzeitig Propst für Flensburg und Generalsuperintendent für den königlichen Anteil der Herzogtümer, Stephan Klotz (1606 bis 1668), dessen Epitaph noch in der Nikolaikirche hängt und der außer seinem rücksichtslosen Kampf gegen alle Amtsbrüder, die nicht im lutherisch-orthodoxen Sinne „linientreu“ waren, auch noch das zweifelhafte Verdienst für sich in Anspruch nehmen konnte, die plattdeutsche Sprache von

Kanzel und Katheder vertrieben zu haben. Fortan war nicht nur die Taufe, sondern auch die Konfirmation Voraussetzung der Teilnahme am kirchlichen Leben und vor allem auch für eine kirchliche Trauung. Die Konfirmation aber konnte nur vollzogen werden, wenn der Pastor ein bescheidenes Wissen über die Grundlagen des evangelischen Glaubens feststellen konnte. Wenn nun auch in Kirchdörfern der Pastor den Kindern den kleinen Katechismus Luthers erläuternd einprägen konnte, so mußte doch für die kleinen Dörfer schon wegen der weiten und schlechten Wege eine Einrichtung geschaffen werden, die auf die Konfirmation vorbereitete und damit unter anderem den Untertanen erst eine ehrbare Ehe ermöglichte. Das ist der Anlaß, der um 1700 überall im Lande die kleinen „Nebenschulen“ entstehen ließ. Der erste Schritt, möglichst alle Kinder zu einer „Schulung“ zu erfassen, zog bald weitere nach sich. Man lernt den Katechismus doch wohl leichter, wenn man ihn auch lesen kann, und wenn man schon das Lesenlernen betreibt, ist es nicht so fernliegend, auch das Schreiben zu lehren — das Buchstabieren war ja für beides Voraussetzung.

Der Schulbetrieb war so primitiv wie die Zielsetzung. Die „Finanzierungsfrage“ wurde auch durch die sich jetzt häufenden Schulordnungen und Regulative nicht gelöst. Alle diese gutgemeinten Verordnungen hatten Ähnlichkeit mit jenen Rezepten aus einem alten Kochbuch: „Man nehme, so man hat ...“

Meistens hatte man nicht. Die ärmlichste Kate des Dorfes wurde zur Schule erhoben und hatte gleichzeitig Wohnung zu sein für das „Subjekt“, das man als Lehrkraft anmietete, und das selber zusehen durfte, wie es den Eltern seiner Adepten den Schulschilling, seine Bezahlung, entwand. Im Sommer brauchte man die Kinder in der Wirtschaft, dann fiel die Schule eben aus und damit auch das Einkommen des Lehrers. Es ist verständlich, daß diese „Lehrer“ noch einen weiteren Beruf ausüben mußten, wenn sie nicht verhungern wollten. Oft waren sie im Sommer Kuh- oder Schweinehirten oder betrieben überhaupt neben der Schulmeisterei ein zweites Gewerbe. Schneider, Schuster, Krugwirte, Viehhändler finden wir unter ihnen, abgedankte Soldaten kommen auch vor, aber seltener als etwa im Preußischen.

Viel Wissenschaft war von diesen Männern nicht zu verlangen. Sie wurden vom zuständigen Geistlichen auf ihre Fähigkeiten geprüft. Den kleinen Katechismus mußten sie können, mit dem Lesen konnte es schon hapern, und das Schreiben konnte wirklich nicht von allen verlangt werden. Es gab auch Gemeinden, die selbst einen Schulhalter anwarben, wobei dann manchmal mehr auf eine niedrige Lohnforderung und gute Eignung als Dorfhirte gesehen wurde als auf schulische Kenntnisse.

Es soll nicht verschwiegen werden, daß eine ganze Reihe ernsthafter Geistlicher und Standespersonen, vor allem unter dem Einfluß merkantilistischer Gedankengänge, versucht hat, aus diesen primitiven Verhältnissen das Beste zu

machen. Aber das waren Ausnahmen, die sich nur schwer gegen den dumpfen Widerstand der Dorfleute durchsetzen konnten. Diese sahen durchweg die Schule als eine Last an, der man sich so billig wie möglich zu entledigen trachtete. Als in einer Landschaft Holsteins die Obrigkeit für die Schulstuben eine gewisse Deckenhöhe vorschrieb, grub man einfach den ungedielten Fußboden einige Spatenstiche tiefer.

Etwas besser ging es schon in den Städten. Hier entstand den „öffentlichen“ Schulen eine mißtrauisch betrachtete Konkurrenz in den privaten Elementarschulen, den sogenannten Klippschulen. Irgendein älteres Fräulein oder ein invalider Handwerker, die zufällig einige Schulkenntnisse hatten, unterboten das offizielle Schulgeld und schufen sich dadurch eine leidliche Existenz. Sie wurden immer wieder verboten, diese „Klippschulen“, aber hielten sich an manchen Orten bis in das 19. Jahrhundert hinein. *Friedrich Hebbel* hat noch um 1820 in Wesselburen eine solche Schule besucht und berichtet über ihren Betrieb sehr anschaulich in seinen „Aufzeichnungen aus meinem Leben“.

Heute ist es uns selbstverständlich, daß in der Schule der Lehrer die entscheidende Rolle spielt. Ist das Berufsethos des Lehrers und des Lehrerstandes in Ordnung, dann bekommt die Schule Gesicht und gewinnt Ansehen. Es wäre vermessen, bei den Kuhhirten, den Flickschustern und den alten Jungfern der Neben- und Klippschulen auch noch so etwas wie ein Berufsethos voraussetzen zu wollen. Aber auch bei den Lehrern der Lateinschulen, den Vorläufern unserer heutigen höheren Schulen, war das Unterrichten sehr oft nicht mehr als ein „Job“, mit dem man die Wartezeit bis zur Übertragung eines geistlichen Amtes oder auch nur eine Geldknappheit im Studium zu überbrücken gezwungen war.

Daß eine Schule und eine allgemeine Volksbildung nur von einem für seinen Beruf gebildeten Lehrerstand getragen werden kann, ist eine Erkenntnis, die wir dem (m. E. zu Unrecht!) vielgeschmähten Zeitalter der Aufklärung, also etwa der Mitte und der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zu verdanken haben. Der Gründer und Leiter des ersten, in Kiel 1781 gegründeten schleswig-holsteinischen Lehrerseminars, *Heinrich Müller*, aus Angeln stammend, war ein typischer Vertreter des aufklärerischen Rationalismus. Gelehrt und in seinem Amt geschickt, hoch verehrt von seinen Schülern, blühte unter seiner Hand die neue Lehrerbildungsanstalt schnell auf, ohne daß sie natürlich den Lehrbedarf der Herzogtümer decken konnte. Als der Rationalismus als kirchliche Strömung versiegte, mußte auch der in manche literarisch-theologische Fehden verwickelte Müller aus seinem Amt scheiden. Unter seinen weniger befähigten Nachfolgern lebte das Seminar noch einige Jahre kümmerlich weiter und ging 1823 ganz ein. Mit dem ersten Kieler Lehrerseminar gingen die volkserzieherischen Ideen, aus denen es hervorgegangen war, glücklicherweise nicht unter. Die in ihm gebildeten

Lehrer, von denen wir manche schon bald als Mitglieder gelehrter Gesellschaften und in schriftstellerischer Tätigkeit finden, wirken im Lande überzeugend durch ihre Mehrleistung, auch dann, wenn sie in ihren Lohnforderungen nicht ganz so bescheiden sind wie die „eigengemachten“ Schulhalter. Wer im Lehrerberuf sein Brot verdienen will, muß dafür studieren, diese Überzeugung setzt sich so stark durch, daß nach dem Eingehen des Kieler Seminars gar nicht wenige junge Holsteiner sogar nach Skårup auf Fünen gehen, um dort ihre Lehrerausbildung zu bekommen.

Zwei weitere Ereignisse kommen der begonnenen Entwicklung zu Hilfe. 1814 erläßt der König-Herzog die „Allgemeine Schulordnung“ für die Herzogtümer. Sie stammt von dem Generalsuperintendenten *Adler*, der sie schon vorher (vor 1806) für Schleswig eingeführt hatte und der auch derjenige war, der über das umstrittene Kieler Seminar lange seine Hand halten konnte. Adler war zuerst nur Generalsuperintendent für das Herzogtum Schleswig. Als er 1806 auch für Holstein zuständig wurde, begann er sofort, in einigen holsteinischen Propsteien seine Schulordnung einzuführen. Dabei geriet hier die Neuordnung des Schulwesens in die Wirren einer Kriegszeit und einer noch schlimmeren Nachkriegszeit. Das holsteinische Schulwesen blieb dadurch noch lange Zeit dem schleswigschen gegenüber rückständig. 1838 waren von den 705 Lehrern, die im Schleswigschen an Bürger- und Landschulen tätig waren, 479 auf Seminaren, 15 auf Privatanstalten und 11 auf Universitäten ausgebildet worden. Nur 149 Autodidakten und 51 Unterlehrer (Präparanden) standen ihnen gegenüber. Zur gleichen Zeit gab es in der Propstei Segeberg unter 126 Lehrern noch 86 Autodidakten und sogar 90 unter 105 in der Propstei Rendsburg. Anderswo in Holstein mag es ein wenig besser gewesen sein.

Den Außenstehenden überrascht an dieser Schulordnung, die für alle deutschen Länder und auch für die des dänischen Gesamtstaates hätte vorbildlich sein können, daß damals bei uns schon das neunte Schuljahr — wenigstens für Knaben — eingeführt worden ist, das erst in der NS-Zeit 1938 aufgehoben wurde. Eigenartig ist es, daß unsere 125jährige Erfahrung mit einem neunten Schuljahr in der gegenwärtigen Diskussion um die Einführung und Formung des neunten Schuljahres in den andern Ländern der Bundesrepublik weder bei uns noch anderswo erwähnt wird. Noch leben mindestens tausend Lehrer und zig-tausend Männer, die ein neuntes Schuljahr alten Stils erlebt haben, aber niemand von ihnen meldet sich zu Wort. Hier wäre eine echte Forschungsaufgabe für unsere beiden Pädagogischen Hochschulen in Kiel und Flensburg gegeben.

Das zweite Ereignis ist die Entstehung eines Lehrerseminars in Tondern. Schon um 1750 hat dort der Propst *Balthasar Petersen* Schüler der Rektorschule in seinem Hause versammelt und für den Lehrerberuf vorbereitet. Kurz vor seinem Tode 1782 entstand aus seinem bedeutenden Vermögen die „Fundation und

Stiftung zu einer guten Unterweisung und fernerer Profektionierung einiger Schulhalter samt dazu erforderlichen Einkünften“. Propst Petersen war, obwohl von dem Gedanken der Volksbildung gepackt, eher orthodox als rationalistisch, und so kam es, daß seine Gründung nicht hineingezogen wurde in die theologischen Auseinandersetzungen, an denen Heinrich Müller in Kiel scheiterte. In den ersten Jahren sind die Verhältnisse am Tondernschen Seminar allerdings noch recht verwickelt. Stiftung, Stadtschule und Seminar bilden ein wenig organisches Ganzes, und man kann mit gutem Recht die Entstehung des Seminars als einer ausschließlich der Lehrerbildung dienenden Anstalt auch erst vom Jahre 1802 datieren. Auf jeden Fall wahrte das Seminar von Tondern bis 1925 die Kontinuität der Lehrerbildung in Schleswig-Holstein und auch seine besondere, von allen dänischen und preußischen Lehrerbildungsanstalten verschiedene Eigenart. Darüber müßte ein andermal berichtet werden.

Es darf hier nun nicht der Eindruck entstehen, als ob seit der Schulordnung von 1814, der Gründung des Kieler Seminars und des Seminars in Tondern ein glattweg vollkommenes Schulwesen hier entstanden wäre. Die allgemeine Schulpflicht ließ sich noch bis gegen 1900 durchlöchern durch das sogenannte Dispensieren, d. h. Knaben konnten auf Antrag im Sommerhalbjahr bis auf den Mittwoch- und Sonnabendvormittag vom Unterricht befreit werden, wenn sie in der Landwirtschaft gebraucht wurden. „In de School schlepen wi uns mal richtig ut. In de Summer rutsche ick ümmer rünner bet up de ünnerste Bank, un in de Winter kroop ick wedder na de böverste rup“, hat mir mein Vater oft erzählt. Aber ähnliche Verhältnisse gab es auch in Ländern, die keine neunjährige Schulpflicht für Knaben hatten. Auch von den „selbstgebackenen“ Lehrern gingen die letzten erst um 1900 in den Ruhestand. Das Niveau der Lehrerbildung in den ersten Seminaren dürfen wir uns auch nicht zu modern vorstellen. Pestalozzi wurde noch um 1830 im Tondernschen Seminar glatt abgelehnt. — Vor mir liegt ein Büchlein im Klein-Oktav-Format aus dem Jahre 1787 über den Unterricht im Kleinen Katechismus, gedruckt in Kiel bei der „Königlichen Schulbuchdruckerey“. Darin sind die Fragen und Erklärungen Luthers in weitere Fragen und Erklärungen zerlegt, dazu ist das Buch mit weißen Blättern durchschossen, auf denen der Seminarist diese Erklärungen der Erklärungen durch weitere Erklärungen weiter geklärt hat. Wahrscheinlich sind diese letzten Erklärungen der Extrakt seines Studiums.

Frage: *Wünschen wir nicht alle, vergnügt und froh zu seyn?*

Antwort: *Wir Menschen wünschen alle, vergnügt und froh zu seyn.*

Erklärung: *Vergnügt und froh seyn heißt: Durch seine Sinne angenehme Empfindungen oder angenehme Gedanken in der Seele haben, die uns nützlich sind und keinen Schaden thun ...*

Handschrift des Seminaristen: *M e n s c h . Ein Wesen, das aus einer vernünftigen*

Seele und einem mit Sinnen und Gliedmaßen versehenen Leibe besteht. Seele. Ein Geist, der eines Leibes bedarf, um etwas zu empfinden, zu erkennen und außer sich zu wirken ...

Wie wunderbar kommt uns das alles vor: die typisch rationalistischen Gedanken hineingequetscht in die damals als Unterrichtsform besonders geschätzte Kunst des Katechisierens! Wie fern liegt das alles unserer heutigen Pädagogik — von Kinderpsychologie gar nicht zu reden.

Aber man sollte nicht zu sehr darüber lächeln. Denn es war der so ausgebildete Lehrer, in dem sich ein Berufsethos und ein Standesbewußtsein entwickelten und der begann, das Schicksal der Schule als sein eigenes zu empfinden. Er und seine Nachfahren sind es gewesen, die schrittweise und gegen alle Widerstände — zu denen manchmal auch seine Obrigkeit gehörte — unsere heutige Volksschule erkämpft haben. Der Generalsuperintendent Adler, der erste Seminardirektor Heinrich Müller und der Propst Balthasar Petersen sollten darüber nicht vergessen werden.

Die Schulsprache in den Schulen Schlesiws

Ein geschichtlicher Rückblick

Wo zwei Kulturen aufeinanderstoßen, entsteht ein Wettstreit, ein Ringen, denn jede Kultur will die andere durch höhere Leistung verdrängen und überwinden. Wenn ein solcher Wettstreit mit kulturellen Mitteln geführt wird, stellt er hohe Anforderungen an die Arbeit der beiden Gegner, jeder muß sich um die beste Leistung bemühen, und davon haben beide Vorteil.

In einem solchen kulturellen Ringen bemüht man sich mit besonderem Nachdruck um die Jugend und um die Stätte der Jugend, um die Schule. Wird aber die Politik mit hineingezogen, dann dringt diese auch in die Schule — sehr zum Schaden der Jugend. Sobald der politische Kampf in die Schule eindringt, ist vor allem die Schulsprache ein Streitobjekt. Das ist ganz natürlich, denn die Sprache ist der köstlichste Besitz eines Volkes, die Wurzel der nationalen Kultur. Ohne Sprache keine Kultur; wird sie unterbunden, dann ist das geistige und nationale Leben in Gefahr. Jeder Staat, der Minderheiten innerhalb seiner Grenzen hat, ist geneigt, die Schuljugend dieser Minderheit in kultureller und politischer Hinsicht zu beeinflussen, wenn nicht anders, dann durch Zwang. Es ist eine Ausnahme, wenn ein Staat die großzügige Toleranz aufbringt, die einer Minderheit erlaubt, die eigene Sprache und die eigene Kultur nach eigenem Ermessen in ihren Schulen zu pflegen. Wir meinen, daß dieses Ziel im Lande Schleswig erreicht ist. Aber es war ein dornenvoller Weg bis dahin, der in seinen einzelnen Phasen viel Streit und viel Not brachte.

*

Bis ins 19. Jahrhundert war im Lande Schleswig Ruhe um die Schulsprache, man richtete sich weitgehend nach den Wünschen der Bevölkerung, die Politik hatte sich noch nicht zum Wort gemeldet. Erst als breite Bevölkerungsschichten sich den aufkommenden nationalen Gedankengängen zuneigten und in den Völkern anderer Nationalität politische Gegner sahen, war es mit der „Ruhe des Nordens“ vorbei. Im Nationalismus bekamen neue Begriffe wie Volk, Volkstum u. a. Bedeutung; Männer wie Herder, Fichte und Jahn beeinflussten die Öffentlichkeit und erstrebten einen neuen Lebensstil. Für den Nationalismus bekam die Muttersprache erhöhte Bedeutung, denn sie betrachtete diese als den Schlüssel zur Volkskultur. Daher wandte man der Schule, dieser Pflegestätte der Muttersprache, erhöhte Aufmerksamkeit zu und verlangte ihre besondere Pflege.

*Die Allgemeine Schulordnung
für die Herzogtümer Schleswig und Holstein von 1814*

Für die Schulverhältnisse im Landesteil Schleswig galt, da das Herzogtum Schleswig ein Teil des Gesamtstaates Dänemark war, die „Allgemeine Schulordnung für die Herzogtümer Schleswig und Holstein“ vom 24. August 1814. Diese Schulordnung, die auch pädagogisch gut und interessant ist, unterscheidet *Gelehrtenschulen* in den Städten, *Bürgerschulen* in den Städten und Flecken und *Landschulen*.

Die Unterrichtssprache in allen *Gelehrtenschulen* war deutsch. Über den Unterricht im Dänischen in den Gelehrtenschulen heißt es in

§ 16. Von den lebenden Sprachen werden die dänische und die französische gelehrt, der Unterricht in der dänischen Sprache wird durch alle Klassen fortgesetzt. In diesen Sprachen sind die Schüler soweit zu bringen, daß sie mit Fertigkeit aus dem Dänischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Dänische, auch aus dem Französischen ins Deutsche übersetzen können. Jedoch bleiben die Übungen im Sprechen des Dänischen und des Französischen, wie auch das Erlernen der englischen, italienischen oder anderer lebender Sprachen dem Privatunterricht vorbehalten.

Auch in den *Bürgerschulen* der Städte und Flecken war die Unterrichtssprache deutsch. Über den dänischen Sprachunterricht in diesen Schulen sagt der

§ 41. Von den lebenden Sprachen sind die dänische, und, wenn es sein kann, auch die französische zu lehren.

Die Anordnungen für die *Landschulen* finden sich in

§ 68. In den deutschen Schulen soll der Vortrag des Lehrers und überhaupt der ganze Unterricht in der hochdeutschen Mundart ausschließlich geschehen. In den dänischen Schulen wird, wie sich versteht, nur dänisch gesprochen.

Aus dieser Ordnung ergibt sich, daß damals, etwa um 1840, die Schulsprache deutsch war in allen, auch den nordschleswigschen, Städten und in fast allen Landschulen der früheren Propstei Flensburg, die unmittelbar nördlich der heutigen deutsch-dänischen Grenze lagen.

Die Resolution vom 14. Mai 1840

Um dieselbe Zeit hatte aber auch der Kampf um die Schulsprache und um die Sprache überhaupt begonnen; er verstärkte sich dauernd, je mehr in den Völkern das nationale Denken wuchs. Das stete Vordringen der deutschen Sprache beunruhigte die Dänen, und man suchte dauernd nach Gründen, um den Vormarsch des Deutschen aufzuhalten. Wie weit die deutsche Sprache schon

gedrungen war, liest man zwischen den Zeilen der Resolution von 14. Mai 1840, die von dem König-Herzog erlassen wurde. Darin heißt es:

Den Lehrern an den Distriktsschulen unseres Herzogtums Schleswig, in denen in Gemäßheit der Allgemeinen Schulordnung der Unterricht in dänischer Sprache erteilt wird, soll die Verpflichtung obliegen, denjenigen Schulkindern, deren Eltern oder Vormünder solches wünschen, außer dem gewöhnlichen Schulunterricht in drei Privatstunden wöchentlich Unterricht in der deutschen Sprache zu erteilen. Diejenigen Lehrer, welche derselben hinreichend mächtig sind, haben gegen eine noch zu bestimmende Vergütung vom 1. Januar an damit den Anfang zu machen.

Den Vormarsch der deutschen Sprache unterstreicht auch ein Bericht aus dem Jahre 1845. Danach bestanden zu dieser Zeit im ganzen 241 Schulen mit dänischer Unterrichtssprache. Von diesen wurde an 138 Schulen auch deutscher Unterricht privatim erteilt, was beweist, daß die Zahl der Schulen mit nur dänischer Unterrichtssprache stark zurückging. Die Bevölkerung wünschte in wachsendem Maße Deutsch zu lernen.

*

Als aber die nationalen Strömungen in Dänemark die Oberhand gewannen, verschärfte sich der Kampf um die Sprache, und als Dänemark nach dem Siege im Kriege 1848 die Verwaltung in Schleswig fester in die Hand nahm, setzte der nationale Kampf in Kirche und Schule aufs schärfste ein. Die Dänen wollten jetzt offenbar Mittelschleswig danisieren und an die Stelle der hier ganz zur Herrschaft gelangten deutschen Sprache die dänische setzen.

Das Sprachreskript des außerordentlichen dänischen Kommissars von Tillisch 1851

Der außerordentliche dänische Kommissar von Tillisch griff die Sache mit harter Hand an. Anfang 1851 sandte er an die Kirchensvisitatorien der Propsteien Tondern, Flensburg, Gottorf und Husum-Bredstedt ein Sprachreskript, in dem es u. a. heißt:

- a) Die Unterrichtssprache in den Schulen dieser Distrikte soll die dänische sein. Die deutsche Sprache wird unter die Unterrichtsgegenstände aufgenommen, derartig, daß bis zu vier Stunden wöchentlich dazu angewandt werden.
- b) Was die Kirchensprache anbetrifft, so soll in den Kirchen der genannten Kirchspiele abwechselnd dänisch und deutsch gepredigt werden. Kirchliche Handlungen werden in der Sprache vorgenommen, welche Beikommende ausdrücklich wünschen.
- c) Das Kirchensvisitatorium hat diese Bestimmungen zur Ausführung zu bringen und dafür zu sorgen, daß die Schullehrer, welche der dänischen Sprache nicht mächtig sind, versetzt werden oder tüchtige Hilfslehrer erhalten ...

Dieses scharfe Vorgehen hatte gerade die entgegengesetzte Wirkung. Das Ergebnis war, daß die dänische Sprache an manchen Orten, wo sie noch gebraucht wurde, ganz verstummte und daß der Widerwille gegen alles Dänische sich steigerte. Aber bis zum Jahre 1864 blieben diese Bestimmungen in Kraft.

*

Die Maßnahmen Preußens nach 1864

Als darauf Preußen die Verwaltung übernahm, schlug bald das Pendel nach der anderen Seite aus. Die Tillichschen Verordnungen wurden sofort aufgehoben und die Resolution von 1840 wieder in Kraft gesetzt. Die preußische Verwaltung nahm damit große Rücksicht auf die Wünsche der Bevölkerung. Auch weiterhin behandelte man die Sprachenfrage mit Zurückhaltung und ließ sie jahrelang auf sich beruhen.

Erst am 4. September 1871 wurden durch Erlaß auf der Mittel- und Oberstufe der Schulen mit dänischer Unterrichtssprache einige deutsche Sprachstunden obligatorisch eingeführt. Es folgten wieder einige Jahre Ruhe, bis unterm 9. März 1878 eine Verfügung erschien, die den deutschen Unterricht erheblich erweiterte. Es heißt darin:

§ 1. Der deutsche Unterricht ist für sämtliche Kinder in den nordschleswigschen Schulen obligatorisch.

§ 2. Der Umfang des Unterrichts erstreckt sich:

1. auf den eigentlichen Unterricht in der deutschen Sprache, wofür
 - a) auf der Unterstufe 6 halbstündige Anschauungs- und Sprachübungen,
 - b) auf der Mittelstufe 3 Stunden Lesen, 2 Stunden Schreiben, 1 Stunde Singen, zusammen 7 Stunden wöchentlich zu verwenden sind;
 - c) auf der Oberstufe 3 Stunden Lesen, 2 Stunden Schreiben, 1 Stunde Singen, zusammen 7 Stunden wöchentlich;
2. außerdem auf den Gebrauch des Deutschen als Unterrichtssprache in den folgenden weiteren Lehrstunden, nämlich:
 - a) auf der Mittelstufe in 2 Stunden Heimatkunde und 1 Stunde Kopfrechnen,
 - b) auf der Oberstufe in 2 Stunden Geographie, 2 Stunden Geschichte, 1 Stunde Kopfrechnen,
 - c) für sämtliche Knaben in den Turnstunden.

Das war eine Verfügung, die mit echt preußischer Gründlichkeit und Genauigkeit versuchte, den Forderungen beider Seiten in minutiösester Weise gerecht zu

werden.

*Die Anweisung für den Unterricht
in den nordschleswigschen Volksschulen von 1888*

Es sollte aber bald anders kommen, denn als es sich zeigte, daß in dieser Verfügung sich zu viele „Maschen“ zeigten, kam am 18. Dezember 1888 die „Anweisung für den Unterricht in den nordschleswigschen Volksschulen“, die einen anderen Geist zeigte. Darin wird angeordnet:

§ 1. Die Unterrichtssprache ist in den nordschleswigschen Volksschulen in allen Lehrgegenständen, mit alleiniger Ausnahme des Religionsunterrichts, die deutsche; doch können sich die Lehrer im ersten Schuljahr, soweit und solange es erforderlich ist, des Dänischen bedienen, um solche Kinder, welche des Deutschen beim Eintritt in die Schule noch völlig unkundig sind, in dasselbe einzuführen.

§ 2. In den Kirchspielen mit dänischer Kirchensprache wird der Religionsunterricht in den Volksschulen nach Maßgabe der Vorschriften unter § 3 in dänischer Sprache erteilt, soweit nicht die deutsche Sprache bisher schon jetzt auch bei dem Religionsunterricht zur Anwendung gekommen ist ...

Das sind die wichtigsten Bestimmungen dieser bedeutungsschweren Anweisung, die den nordschleswigschen Volksschulen die deutsche Sprache als Unterrichtssprache aufzwang — nicht zum Vorteil der deutschen Sache. Man wandte durch diese Verfügung dieselbe Methode an wie die Dänen — mit demselben Mißerfolg, denn nun konnten die Dänen sich mit gutem Grund über die preußische Verwaltung beklagen, und daß sie sich nach Kräften gegen die preußische Regierung wandten, ist verständlich. Wohl lernte man jetzt in Nordschleswig die deutsche Sprache kennen und gebrauchen, aber man liebte das Deutsche jetzt erst recht nicht, und die nordschleswigsche Jugend suchte von nun an in immer steigendem Maße auf dänischen Nach- und Volkshochschulen in die dänische Schriftsprache und in die dänische Kultur eingeführt zu werden. Diese jungen Leute kehrten wieder in die Heimat zurück, tief beeinflusst von der Volkshochschule, erfüllt von grundtvigschem Geist. Vor allen Dingen hatten die Dänen jetzt einen ausgezeichneten Agitationsstoff: sie forderten immer wieder außer den Religionsstunden noch zwei dänische Sprachstunden, die man ihnen aber nie bewilligte.

*

Der Kampf um die Schulsprache hat bis in unsere Zeit hinein gedauert, er hat unendlich viel Bitterkeit und viel „böses Blut“ erzeugt, bis auf diesem Gebiete endlich die Ruhe eintrat, die wir jetzt haben. Die in Versailles erfolgte mindestens

theoretische Anerkennung des Selbstbestimmungsrechtes schließt folgerichtig auch die Anerkennung des Rechtes einer nationalen Minderheit zur Pflege der eigenen Kultur in sich. Druck und Zwang auf diesem Gebiete werden als unzeitgemäß und unzweckmäßig empfunden, und unabweisbar meldet sich die Forderung auf kulturelle Selbstverwaltung aller volklichen Minderheiten an. In Verfolg dieser Entwicklung haben jetzt sowohl die dänische Minderheit in Südschleswig als auch die deutsche Minderheit in Nordschleswig in der Praxis kulturelle Selbstverwaltung. Jede Minderheit kann in ihren Schulen Sprache und Kultur ihres Volkes pflegen.

Die Dörfergemeinschaftsschule ist historisch fällig

Schleswig-Holstein wird mit Recht das Land der kleinen Schulen genannt, machen doch die ein- bis vierklassigen Systeme rund achtzig Prozent aller Volksschulen aus. Sie liegen zumeist in Orten mit tausend und weniger Einwohnern, sind ihrer Bauform und ihrer Bedeutung nach herausgehobene Bestandteile der ländlichen Siedlung und nehmen im Denken und Empfinden ihrer Bewohner einen festen Platz ein. Es ist daher verständlich, wenn Reformers sich scheuen, diese Schulart in ihre Überlegungen einzubeziehen. Ein Rütteln an der dorfeigenen Schule muß naturgemäß heftige Reaktionen hervorrufen und in besonderem Maße die Mächte wachrufen, die sich der Tradition verschrieben haben und die mit dem Aufgeben dieser Schule das Eigenleben und die Kultur der ländlichen Bevölkerung in Gefahr sehen.

Zweifellos hat die wenig gegliederte Schule bis in die Gegenwart hinein die Menschen der Agrarbereiche entscheidend geprägt, und groß ist die Zahl der Frauen und Männer, die ihres Lehrers und ihrer kleinen Schule dankbar gedenken. Dabei wird keinesfalls übersehen, daß an und in dieser Schule nicht alles eitel Sonne und Freude war. Auch hier galt es, bedingt durch große Schülerzahlen, räumliche Enge und harte Unterrichtsformen, manch dunkle Stunde zu durchstehen.

Einen so bedeutenden Einfluß konnte die Dorfschule gewinnen, weil sie einen überschaubaren, erziehungintensiven Bereich darstellte und in einem sich nur geringfügig wandelnden, von Überlieferung geprägten Raum wirken konnte. Entscheidend war jedoch, daß die Schule von einer Lehrerschaft getragen wurde, die, aus dem Lande kommend, bewußt wieder in diese Welt hineinstrebte und sich der umfassenden Aufgabe eines Landlehrers stellte. Es dürfte kaum auszuloten sein, was in den Dorfschulen und durch sie an stiller, entsagungsvoller, selbstverständlicher Schul- und Kulturarbeit geleistet worden ist.

Ihre Blütezeit erlebte diese Arbeit in den „Zwanziger Jahren“, als die Befreiung von einer autoritären Staatsform konform ging mit dem Durchbruch pädagogischer Reformbestrebungen. Herzliche menschliche Begegnung und rege geistige Tätigkeit zeichneten das Wirken der Dorfschulen und Landkonferenzen aus. Allmählich nur erstarrte auch diese lebendige Welt in der Intoleranz einer geistlosen Epoche.

*

Es war naheliegend, nach dem Zusammenbruch 1945 den Anschluß an die Zeit

der Reformpädagogik zu suchen. Zunächst schien dieser Versuch zu gelingen; denn trotz mißlicher äußerer Umstände gab es — besonders auch in den Landschulen — ein eifriges, erfolgreiches Lehren und Lernen zu verzeichnen. Doch bald wurde offenbar, daß auch das Rad der pädagogischen Geschichte sich nicht zurückdrehen läßt. In die Schulstuben drängte eine neue Generation, die andere menschliche Reaktionen zeigte, deren Interessen verlagert und neuen Lebensformen zugewandt waren. Diese waren angekündigt worden durch Schriften, die vom Ende der Neuzeit, von der beginnenden Zukunft und von der zweiten industriellen Revolution sprachen. Soziologen unterzogen den Zeitgeist einer eingehenden Analyse und stellten fest, die Menschheit befände sich in einer rapiden Entwicklung von der Agrargesellschaft zur Industriegesellschaft und darüber hinaus zur Dienstleistungsgesellschaft. Auf dem wirtschaftlichen Sektor ist dieser Weg gekennzeichnet durch die Technisierung, Mechanisierung und Automatisierung der Produktionsvorgänge. Der Mensch wird aus der schweren Handarbeit herausgelöst und statt dessen als Steuerer und Kontrolleur im Werk oder als Dienstleistender und Funktionär in Büros und Umsatzzentren eingesetzt. Das wiederum bedingt eine größere Beweglichkeit des einzelnen, erfordert sein Orientiertsein auf vielen Gebieten, fördert sein Sich-Lösen von allzu engen menschlichen und beruflichen Bindungen. Verstärkt wird diese Erscheinung durch eine starke Differenzierung des Arbeitslebens. Einmal steigt die Anzahl der Berufe ständig, zum anderen wird der Mensch in einer viel größeren Zahl von Teilbereichen seiner Arbeit in Anspruch genommen, als das noch vor einem Jahrzehnt der Fall war. Die unausbleibliche Folge ist das allgemeine Verlangen nach einer vielseitigeren, intensiveren Bildung, nach Vervollkommnung und Ausbau des Schulwesens.

*

Eine gleiche Entwicklung ist auf dem Lande zu verzeichnen. Zwar hat sich das äußere Bild der Landschaft nicht entscheidend gewandelt, um so stärker ist aber eine innere Umstrukturierung spürbar. Die ländlichen Berufe müssen, wenn sie konkurrenzfähig bleiben wollen, die Arbeitsmittel und die Arbeitsverfahren der Industriegesellschaft übernehmen. Damit ergibt sich auch hier das Phänomen der Differenzierung, der stärkeren Beanspruchung auf Teilgebieten, die früher unbeachtet bleiben oder nur als periphere Angelegenheit behandelt werden konnten. Es genügt nicht mehr, wenn der Bauer ein guter Arbeiter und Tierpfleger ist. Er muß seine Maschinen bedienen und beherrschen, muß Marktberichte und Finanzgesetze auswerten können. Die politischen Vertretungen und Standesorganisationen erfordern sein Verständnis für das Zusammenspiel demokratischer Kräfte. Der kulturelle Konsum und die Probleme der Freizeitgestaltung zwingen ihn zur Stellungnahme. In den anderen Berufssparten ist ein gleiches festzustellen. Das Lebenstempo hat sich auch auf dem Lande

wesentlich verschärft. Aber nicht nur die Anforderungen sind gestiegen; in gleicher Weise haben sich auch die Möglichkeiten vermehrt. Der Landbewohner ist keinesfalls auf verhältnismäßig wenige überlieferte Bereiche angewiesen; er kann vergleichen und wählen, er hat mehr als bisher die Chance, den Lebensweg zu finden, der seinen Anlagen und Neigungen entspricht. Nicht gering ist die Zahl derjenigen, die Jahr für Jahr den Agrarbereichen den Rücken kehren und sich dem vielleicht kälteren, dafür aber geordneteren Leben einer Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft zuwenden.¹

Die gedankliche Neuorientierung und die größere Beweglichkeit des einzelnen konnten nicht ohne Einfluß bleiben auf das ländliche Gemeinschaftsleben. Im allgemeinen ist ein rascher Abbau patriarchalischer Lebensformen festzustellen. Jahrzehntelang anerkannte Gebräuche verlieren ihren Sinn, manch bewährtes Symbol büßt Glanz und Anziehungskraft ein. (Es kriselt in den Vereinen.) Der Ruf nach „staatlicher“ Hilfe für diese Gemeinschaften ist eine bedenkliche Erscheinung. Sie darf nicht bewirken, daß wir dem Abbau der funktionellen Erziehungsmächte des Landes resignierend zuschauen; sie sollte uns vielmehr bewegen, nicht krampfhaft an überlieferten Dingen festzuhalten, sondern nach neuen Inhalten und Formen dörflicher Kulturarbeit zu suchen. Vielerorts sind erfreuliche Ansätze zu verzeichnen. Es seien hier nur die Erwachsenenbildung und die Abendvolkshochschule in vielerlei Gestalt erwähnt.

*

Das Ergebnis der bisherigen Betrachtungen kann nur die Erkenntnis sein, daß eine Fülle zusätzlicher Aufgaben auf die Landschule zukommt:

Erweiterte und vermehrte Unterrichtsgebiete

1. Neben den Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) fordern die Sachkundefächer eine immer stärkere Beachtung. Die Geschichte schreitet

¹ Einige Hinweise auf das Ausmaß dieser Bewegung dürfte eine im Kreise Rendsburg durchgeführte Untersuchung geben, die zum Ziele hatte, festzustellen, wohin sich die Entlassschüler der Volksschule beruflich orientieren. Die Erhebung erstreckte sich auf die Jahre 1956—1960 und erfaßte insgesamt 1600 Schüler und Schülerinnen.

Die Anzahl der Schüler, die in den elterlichen Betrieb hineinwachsen, bleibt mit 20 % ziemlich konstant. Bei denjenigen, die ungelernete Arbeit außerhalb des Elternhauses aufnehmen, sinkt der Prozentsatz im Laufe von fünf Jahren von 25 auf 16 % (bei den Knaben von 15 auf 7 %, bei den Mädchen von 36 auf 24 %). Die gleiche Tendenz, aber mit umgekehrtem Vorzeichen, zeigt sich bei denjenigen, die in ein Lehrverhältnis auf dem Lande eintraten: hier steigt die Zahl von 22 auf 26 %. 1956 gingen 33 % der Schüler und Schülerinnen ein Lehrverhältnis in der Stadt ein, 1960 waren es bereits 40 %. Wird dabei noch berücksichtigt, daß die größeren Gemeinden, die weitgehend städtischen Charakter tragen, als Landgebiet berücksichtigt wurden, so ist die Feststellung erlaubt, daß zumindest im Kreise Rendsburg die Hälfte aller Volksschüler ihre Berufsausbildung in der Stadt erhält.

schnell vorwärts, bringt täglich neue Tatsachen und Erkenntnisse und damit ein hohes Maß an Lernstoff. Für die Ergründung des Zeitgeschehens wird ein beachtliches Wissen um geographische, geologische und soziologische Verhältnisse notwendig. Es kann ferner nicht übersehen werden, daß die neue Zeit eine stark technisch geprägte ist. Auch die Dorfschule muß einen angemessenen Physik- und Biologieunterricht geben. Elektrotechnik, Explosionsmotor, Bodenchemie und Züchtung sind auf dem Lande Selbstverständlichkeiten.

2. Der zunächst mit einigem Widerstreben in den Lehrplan aufgenommene Fremdsprachenunterricht erweist sich heute als notwendiger Bestandteil einer Allgemeinbildung. Es geht dabei nicht nur um eine Vermehrung des Wissens und der beruflichen Möglichkeiten, sondern — selbstverständlich in bescheidenem Umfang — auch um die Weckung und Pflege der Völkerverständigung, um die Erkenntnis, daß es jenseits der Staatsgrenzen Kultur und zivilisatorische Leistungen gibt, und damit letztlich um die Erziehung zu einer wohlthuenden Bescheidenheit. Auch dem Landkind darf diese Bildungsmöglichkeit nicht vorenthalten werden.
3. Werken und Hauswirtschaft sind gewiß keine zentralen Fächer, und niemand will natürliche Funktionen verschulen oder der Volksschule eine spezielle Berufsvorbildung aufzwingen; aber es kann nicht geleugnet werden, daß diese Unterrichtsgebiete Möglichkeiten in sich tragen, dem Schüler das Verständnis für theoretische Dinge und komplizierte Abläufe zu erleichtern. Die Hand ist heute mehr denn je ein wichtiges Denkorgan. Nicht zu unterschätzen sind auch die Ausstrahlungen dieser Unterrichtszweige auf das künstlerische Empfinden und auf die gemeinschaftsbildenden Kräfte.
4. Die Bedeutung der Leibeserziehung im Rahmen einer Gesamtbildung ist in besonderem Maße auch für das Landkind anerkannt worden. Nervliche und körperliche Anspannungen haben in besorgniserregendem Umfang zu Schäden geführt, die nicht mehr allein durch den natürlichen Rhythmus von Schule, körperlicher Arbeit und Freizeit beseitigt oder ausgeglichen werden können. Eine gezielte Leibeserziehung, die nicht nur leichtathletische Leistungen und erfolgreiche Spiele meint und überwiegend nur während der Sommermonate betrieben wird, sondern die den ganzen Menschen erfaßt, ist auch für das Landkind eine unabdingbare Forderung. Es kann nicht länger verantwortet werden, der Dorfschule die entsprechenden Übungsstätten vorzuenthalten.
5. Eine besondere Betreuung verlangt das im Jahr 1947 wieder eingeführte neunte Schuljahr. Es soll nicht die bisher praktizierten Verfahren der ersten acht Schuljahre noch einmal durchlaufen, sondern soll an Hand aktueller Stoffe und in aufgelockerter Form an die Probleme des Berufslebens und der

Erwachsenenwelt herangeführt werden. Rein zahlenmäßig ergeben sich hier für die kleine Landschule schier unlösbare Aufgaben.

Dieser Kanon der neuen Aufgabenbereiche kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Es bleiben noch manche Dinge zu berücksichtigen, wie etwa die Verkehrserziehung oder die Schwierigkeiten, die sich aus der verfrühten körperlichen Reifung und aus einer nicht zu ignorierenden Schwächung der funktionalen Erziehungsmächte ergeben.

Das veränderte Unterrichtsklima

Die Jugend der Nachkriegszeit zeigt ein anderartiges Verhalten dem Erwachsenen gegenüber. Damit ist auch ein neues Lehrer-Schüler-Verhältnis sichtbar geworden. Das alte Autoritätsgefühl kann nicht mehr vorausgesetzt werden, der Schüler erwartet eine gewisse Partnerschaft, die Kritik und freie Meinungsäußerung von beiden Seiten zuläßt. Der Lehrer muß viel Zeit und Kraft für die individuelle Auseinandersetzung aufwenden, wo er früher mit einfachen Mitteln genormt verfahren konnte. Da außerdem die heute anerkannten didaktisch-methodischen Grundsätze eine stärkere Betonung des mündlichen Unterrichts bringen, erfährt der gesamte Unterricht eine erfreuliche Belebung; er wird aber auch einer Unruhe ausgesetzt, die nicht durch Anordnungen und Stillarbeit zu bannen ist. Logischerweise wird dadurch das gleichzeitige Arbeiten mit vielen Jahrgängen erheblich erschwert.

*

Es wird immer zu rühmen sein, daß die jetzige Landlehrerschaft den vermehrten Anforderungen mit gesteigerten Anstrengungen begegnete. Neue didaktisch-methodische Prinzipien wie Epochalunterricht und exemplarisches Lernen wurden erprobt, die Möglichkeiten des Gruppenunterrichts in der wenig gegliederten Schule anerkannt. Dazu brachten Maßnahmen wie stundenweiser Lehreraustausch, Zusammenfassung von Jahrgängen benachbarter Schulen in gefährdeten Fachgebieten oder für die ganze Dauer des Unterrichts spürbare Hilfe. Doch trugen alle Versuche, so nützlich und wegweisend sie auch sein mochten, den Stempel der Notlösung. Es gab zuviel Sand im Getriebe, am Kern der Sache gingen sie vorbei.

Mit dem bisher Gesagten scheint mir eindeutig festzustehen, daß bereits heute — und in Zukunft noch mehr — Landlehrer und weniggegliederte Landschulen überfordert werden. Der Lehrer muß neben einer wirklich fundierten Allgemeinbildung auf manchen Gebieten ein stoffliches Wissen aufweisen, das gerechterweise nur einem Spezialisten zugemutet werden kann. Er muß Teilaufgaben oberflächlich betreiben oder ganz weglassen, die aber für die Bildung und Ausbildung eines Kindes von ausschlaggebender Bedeutung sein können. Die Ein-Mann-Bildung ist nicht mehr zeitgemäß. Auch das Landkind hat

ein Recht auf vielseitige Anregungen.

Es ist ferner aus ökonomischen und finanziellen Gründen nicht möglich, jede kleine Schule mit den notwendigen Sonderräumen auszustatten. Zudem würde es dem Lehrer an Zeit und Kraft fehlen, diese sinnvoll auszunutzen. Die Anschaffung aller notwendigen Lehr- und Lernmittel müßte den Etat der kleinen Gemeinden und Schulverbände in einer nicht zu vertretenden Höhe belasten.

*

Die neue Landschule

Eine entscheidende Besserung kann nur durch einen völligen Neubau des ländlichen Schulwesens erreicht werden. Bei aller Liebe und Verehrung, die wir ihr gerne entgegenbringen, die kleine Schule kann ihren Platz nicht mehr behaupten. Sie muß von einem differenzierteren System abgelöst werden, das sich weiterhin durch die Vorzüge der wenig gegliederten Schule auszeichnet, gleichzeitig aber in der Lage ist, den Anforderungen der modernen Welt gerecht zu werden.

Es sollte als kleinste Einheit ein fünfstufiges System mit folgender Gliederung angestrebt werden:

1. Stufe: 1. und 2. Schuljahr
2. Stufe: 3. und 4. Schuljahr
3. Stufe: 5. und 6. Schuljahr
4. Stufe: 7. und 8. Schuljahr
5. Stufe: 9. Schuljahr

Eine Schule dieser Größenordnung bietet eine Reihe von Vorteilen:

1. Sie stellt immer noch einen der Landschaft angepaßten, überschaubaren Bereich dar, in dem beste Kontaktmöglichkeiten zwischen allen Elementen sichergestellt sind. Es kann nicht eingesehen werden, daß die erstrebte Intimsphäre, die man der einklassigen Schule mit Recht nachrühmt, hier nicht in gleichem Maße gegeben sein sollte. Ist nicht überall da ein förderliches Klima vorhanden, wo Lehrer und Schüler in lichten Schulstuben sich vertrauensvoll begegnen und fröhlich lernen? Man sollte den Begriff der Nestwärme nicht strapazieren, besonders nicht in einer Zeit, die in vielen Bereichen eine angenehme Tendenz zum vernunftgemäßen Verhalten zeigt.
2. In einfachster Form bleibt der Abteilungsunterricht erhalten. Er war immer eine Stärke der kleinen Schule, fördert er doch Eigentätigkeit und Selbständigkeit in bester Weise. Während der Stillarbeit fallen die Hilfen der Lehrkraft fort, kommt die oft vernachlässigte Übung zu ihrem Recht, lernt der Schüler, materielle Dinge und geistige Gehalte auf autodidaktischem Wege anzugehen. Es gab einstmals Schüler, die sich auf diese Weise ganze Rechenbücher eroberten. Zähigkeit und Forscherdrang sind der Lohn solcher

Arbeitsverfahren. Das gleichzeitige Unterrichten vieler Jahrgänge ist allerdings nicht mehr zu vertreten.

3. Das neunte Schuljahr kann als kleine, aber arbeitsfähige Gruppe zu besonderen Leistungen und Erkenntnissen geführt werden. Vor allem wird es möglich sein, durch aktuelle Gesprächskreise, durch eine sorgfältige Lektüreauswahl und durch den Besuch demokratischer Einrichtungen ein Gefühl für faire mitmenschliche Begegnung zu wecken und eine Disposition für bewußtes staatsbürgerliches Verhalten zu schaffen. Gerade ein arbeitswilliges neuntes Schuljahr wird für das wirtschaftliche und kulturelle Leben des Landes von erheblicher Bedeutung sein.
4. Es ist in pädagogischer und finanzieller Hinsicht zu vertreten, ein solches System mit den notwendigen Sonderräumen auszustatten. Dabei wird man Kombinationen — etwa Werk- und Naturlehreraum — planen können und Klassen- und Gruppenräume so anordnen, daß die Möglichkeit besteht, Schulveranstaltungen und Dorfabende durchzuführen. Eine Gymnastik- bzw. Turnhalle sollte auf keinen Fall fehlen.
5. Rektor- und Konrektorstelle einer fünfstufigen Schule dürften auch in Zukunft für strebsame und befähigte Lehrkräfte eine Anziehungskraft besitzen, vor allem dann, wenn zeitgemäß ausgestattete Dienstwohnungen zur Verfügung gestellt werden. Das Lehrerkollegium (der Begriff Team wäre hier durchaus angebracht) läßt sich nach Fähigkeiten und Neigungen so zusammensetzen, daß alle Fachrichtungen im Unterricht berücksichtigt werden könnten. (In der Lehrerbildung wäre zu erwägen, ob nicht statt eines Faches eine Fächergruppe gewählt werden sollte.) In diesem Zusammenhang erscheint mir die Tatsache nicht unwesentlich, daß praktisch nur in einem differenzierteren System die Stundenermäßigung des Volksschullehrers aufgefangen werden kann, auf die er seit langem einen berechtigten Anspruch hat.
6. Nur im Rahmen größerer Systeme läßt sich die Betreuung der Sonderschulkinder durchführen. Bisher ist auf dem Lande für diese Kinder herzlich wenig getan worden. Sie konnten im Rahmen des üblichen Unterrichts nicht oder nur wenig berücksichtigt werden, wurden allein des Alters wegen versetzt und gingen in sozialer Hinsicht geschädigt aus der Schule.
7. Die Aufbauzüge und ländlichen Mittelschulen können von einer größeren Landschule nur profitieren. Die Lehrpläne lassen sich besser aufeinander abstimmen, in den Eingangsklassen dieser weiterführenden Schulen braucht nicht soviel Zeit für die Angleichung der Leistungen aufgewandt zu werden. Eine fünfstufige Schule wird den siedlungsmäßigen Gegebenheiten entsprechende Varianten finden müssen. Wo die Schülerzahl das notwendige

Maximum nicht erreicht, wird man vierklassige Schulen zulassen, bei dichter Besiedlung sind siebenstufige Systeme mit den reinen Jahrgangsklassen in der Grundschule empfehlenswert. Die Frage, ob die Grundschule im Dorf zu verbleiben habe, wird ernsthaft zu prüfen sein. Die „Elternnähe“ spricht dafür, pädagogische, organisatorische und standespolitische Gründe sprechen dagegen. Als Zwischenlösung wird die Dorf-Grundschule nicht zu umgehen sein, doch sollte sie in keinem Falle die Erreichung des Zieles, das eine in sich geschlossene neue Landschule vorsieht, erschweren oder unmöglich machen.

*

Das gesamte Vorhaben wird erhebliche finanzielle, rechtliche und verkehrstechnische Probleme aufwerfen. Sie sollten zu lösen sein! Wenn vor einiger Zeit die Meinung vertreten wurde, das Schulbauprogramm sei in einigen Jahren beendet, so muß diese Ansicht nunmehr revidiert werden. Tatsächlich befindet sich der Schulbau auf dem Lande erst in seinem Anfangsstadium. Bei der Durchführung von Neu- oder Ausbauten — gleichviel, ob man sie Zentral- oder Dörfergemeinschaftsschule nennt — und bei der Liquidierung alter Schulhäuser werden die Kreise und das Land großzügig verfahren müssen. Sollten für die Erreichung des Zieles Änderungen des Schulunterhaltungs- und Verwaltungsgesetzes erforderlich sein, so sollte man auch davor nicht zurückschrecken.

In Schleswig-Holstein wird man sich wieder die Überzeugung zu eigen machen müssen, daß längere Schulwege durchaus nicht als gesundheitsschädigend anzusehen sind. Zwar werden auch Schulbusse eingesetzt und öffentliche Verkehrsmittel benutzt werden müssen, doch sollten einige Kilometer Rad- oder Fußweg kein Grund sein, um einer Zusammenfassung der kleineren Schulen zu widerstreben. Im Interesse der notwendigen Verkehrssicherheit wird man allerdings bei Straßenbauten die Anlage von Fahrradsteigen und Fußwegen mit zu bedenken haben.

*

Im Augenblick lautet die vordringlichste Aufgabe, für das ländliche Schulwesen der Zukunft eine pädagogische Konzeption zu finden. Und dazu ist vornehmlich die Lehrerschaft verpflichtet. Die Erkenntnis, eine jahrzehntelang liebgeordnete Arbeit könne nicht mehr fortgesetzt werden, wird manchem Einklassler schwerfallen. Er wird sich vielleicht damit trösten können, daß seine Arbeit das Fundament für einen neuen Bau lieferte und daß es in Zukunft einige weniggegliederte Schulen geben wird, für die landverbundene, tüchtige Lehrkräfte erforderlich sind.

Einem Schulträger und einer Elternschaft zu gestehen, die dorfeigene Schule sei überholt und müsse aufgegeben werden, nachdem man Jahr um Jahr für sie geworben und finanzielle Mittel für sie herausgeschlagen hat, ist gewiß kein leicht

zu nehmendes Problem. Es ist immer schmerzlich, von einer Epoche Abschied zu nehmen, doch war es immer eine dankbare Aufgabe, Wegbereiter einer neuen Zeit zu sein. Und in diese neue Zeit gehört eine neue Landschule. Für sie muß bald, sehr bald ein entscheidender Schritt nach vorn getan werden. Das Abwarten und Wachsenlassen genügt nicht. Unter Umständen müssen gesetzliche Notwendigkeiten geschaffen werden. Nicht nur die Pädagogen und Eltern, sondern auch die Politiker und Verbände sind aufgerufen, die neue Landschule zu verwirklichen. Sie ist historisch fällig.

*

Kulturelle Verödung des Landes?

Gegen eine Dörfergemeinschaftsschule wird vereinzelt vorgebracht, daß mit der Aufgabe der kleinen Landschule das Dorf seinen Mittelpunkt verliere, die ländlichen Bereiche einer kulturellen Verödung entgegengingen. Nun gibt es seit vielen Jahrzehnten eine Reihe von Dörfern, die Schulverbänden angehören und kein eigenes Schulhaus besitzen. Es ist aber nicht festgestellt worden, daß diese Dörfer in ihrem kulturellen Wollen und Können hinter anderen zurückstünden. Durch die allgemeine Emanzipation des Landes, durch die Arbeit der verschiedensten Schulen und Fachverbände wurden Kräfte aktiviert, die zu selbständiger fachlicher und kultureller Arbeit fähig und nicht mehr unbedingt auf die Führung durch den Landlehrer angewiesen sind. Und damit gut. Zudem wird der Lehrer an einer einklassigen oder weniggegliederten Schule in Zukunft von seiner unterrichtlichen Arbeit in so starkem Maße beansprucht sein, daß ihm für die Leitung und Beratung in den gesellschaftlichen und kulturellen Belangen des Dorfes kaum noch viel Zeit verbleiben dürfte. Dagegen könnte die Dörfergemeinschaftsschule Mittelpunkt eines größeren Zusammenschlusses sein, der den differenzierteren Ansprüchen des Landes besser gerecht werden kann und in dem die Lehrkräfte ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechend tätig sein könnten.

STIMMEN FÜR UND WIDER ...

Es werden überall auf dem Lande Dörfergemeinschaftsschulen errichtet. Die Dörfer verlieren damit ihre eigenen, meist einklassigen Schulen. Das bedeutet den Verlust eines geistig-kulturellen Zentrums im Dorfe, den Verlust der persönlichen Fühlung zwischen Lehrern und Eltern, die Auswanderung des Segens, den in nicht

wenigen Fällen ein vorbildliches und christliches Lehrerhaus gebracht hat.

Bischof Halfmann auf der 23. Ordentlichen Landessynode
der evangelisch-lutherischen Kirche in Schleswig-Holstein

Eine der Zahl nach kleine, aber energische Opposition unter der Lehrerschaft und in interessierten Kreisen plädiert nach wie vor für die erprobte Dorfschule und sieht die „aufs Land verpflanzte städtische Schule“ als Gefahr an. Die Überschaubarkeit dörflicher Verhältnisse, die Vertrautheit des Lehrers mit den Eltern und dem Lebenskreis der Kinder, die unmittelbare menschliche Beziehung — das alles soll erhalten werden und nicht der Anonymität der Dörfergemeinschaftsschule geopfert werden. Diese Vorzüge wird niemand bestreiten; ob sie unter den schweren Arbeitsbedingungen der Lehrer wirklich lebendig sind und ob sie überhaupt erhalten bleiben können, ist eine andere Frage. Die Dorfschule von früher bereitete die Kinder auf ein dörfliches Leben, auf einen fast isolierten Lebenskreis vor, der wesentlich in sich selbst ruhte. Steckt sie sich dieses Ziel noch in der Gegenwart, so geht sie nach Ansicht der Pädagogen und Landschulreformer an der Wirklichkeit vorbei: Das Dorf von heute sieht anders aus.

Aus einem Artikel des „Flensburger Tageblatts“
mit dem Titel „Die alte Dorfschule stirbt“

In der arbeitsteilig gegliederten Großraumwirtschaft gibt es kein in sich ruhendes, in kirchliche Sitte gebettetes, weltabgeschiedenes und werktätiges Dorf der Eigenbedarfsdeckung mehr, in dem wie vorher in fast tausend Jahren das Predigtwerk und das Pfarrhaus das Leben bestimmte und die Schule als legitimes Kind der Kirche mit ihr eine Einheit bildete.

Propst Röhl
vor dem Evangelischen Männerkreis in Tönning

Die Dörfergemeinschaftsschule soll eine Dorfschule bleiben und überschaubar sein. Sie soll die Vorteile der kleinen Dorfschule übernehmen und gleichzeitig den Wissensanforderungen der Gegenwart und der Zukunft entsprechen. Die Lehrerschaft der Schule soll ein fachlich abgestimmtes Team bilden, ohne daß reine Fachlehrer eingesetzt werden. Nach Möglichkeit soll auch die Grundschule in die Dörfergemeinschaftsschule einbezogen werden, damit für die Kinder in ihrer Schulbildung und Entwicklung kein Riß eintritt.

Die Arbeitsgemeinschaft der Landlehrer
auf ihrer Herbsttagung 1961 in Rendsburg

Die »Ländliche Oberschule« — ein besonderer Schultyp

In der Grenz- und Kreisstadt Niebüll gibt es einen Schultyp, den das Land Schleswig-Holstein nur in Niebüll und in Rendsburg unterhält. Die beiden Ländlichen Oberschulen, in Niebüll (gegründet Ostern 1954) und in Rendsburg (gegründet Ostern 1956), sind als Oberbau der ländlichen Aufbauzüge und der ländlichen Mittelschulen in Schleswig-Holstein anzusehen. Diese haben also zwei gymnasiale Oberstufenzweige, welche ihre Elite organisch, d. h. aufbauend auf die durch die Mittlere Reife erworbene Bildung, zum Abitur führen. Die Ländlichen Oberschulen sind im Grunde keine besonderen Schulen, sondern gymnasiale Oberstufenzweige wie der altsprachliche, der neusprachliche und der mathematurwissenschaftliche Zweig. Sie sind dem Friedrich-Paulsen-Gymnasium in Niebüll und dem Mädchengymnasium in Rendsburg als ein Zweig der Oberstufe eingegliedert. Im Gemeinschaftsleben dieser beiden Gymnasien nehmen die Ländlichen Oberschüler keine Sonderstellung ein. Sie sind genau wie die Schüler der anderen Zweige vertreten im Chor, im Orchester, in der Laienspielgruppe, in der Fußball-, in der Handballmannschaft, in der Schülermitverwaltung und im Redaktionsstab der Schulzeitung. Sie haben denselben Direktor und dieselben Lehrer wie die anderen Gymnasiasten. Ein besonderer Oberstudienrat ist jedoch mit den Amtsgeschäften der Ländlichen Oberschule betraut.

Seit der Umbenennung aller Oberschulen unseres Landes in Gymnasien sollte man die Ländliche Oberschule richtiger „*Ländliches Aufbaugymnasium*“ nennen. Dieser Name enthält drei Aussagen:

1. Das Beiwort „Ländlich“ weist auf die Herkunft und die Schullaufbahn hin. Ein „ländlicher Oberschüler“ kommt eben mit der Mittleren Reife von einem der 55 schleswig-holsteinischen Aufbauzüge, die eine ländliche Schulform darstellen, oder von einer kleinstädtischen, z. T. auch mittelstädtischen Mittelschule. Aber die Vertrautheit mit ländlichen Lebensformen unterscheidet den Ländlichen Oberschüler nicht von den anderen Niebüllern Gymnasiasten, die ja alle in ländlicher Umgebung aufwachsen, wenn Niebüll auch seit zwei Jahren eine Stadt ist. Gleichzeitig bekundet das Wort „Ländlich“ ein Erziehungsprinzip und eine Hoffnung. Lehrer und Schüler dieses Zweiges sind in besonderem Maße erfüllt von der Wertschätzung des ländlichen Lebens und seiner besonderen Aufgaben, und es besteht die Hoffnung, daß aus diesem Zweig besonders viele Abiturienten hervorgehen, die ihr Leben

einer beruflichen Arbeit auf dem Lande widmen wollen. Vor allem besagt das Beiwort „Ländlich“ jedoch, daß der Typ des ländlichen Aufbaugymnasiums die Forderung der Landbevölkerung nach Bildungsgleichheit mit der Stadt erfüllen soll. Das begabte Landkind soll die gleichen Bildungs- und Ausbildungschancen haben wie das begabte Stadtkind. Soweit ihm der zumutbare Anschluß an ein leicht zu erreichendes Gymnasium fehlt, stehen ihm die Tore der beiden ländlichen Oberschulen (ländlichen Aufbaugymnasien) und ihrer gut eingerichteten Internate offen.

2. Das Wort „Aufbau“ ist zu verstehen im Sinne der alten Aufbauschulen, die der Staat Preußen 1922 gründete, und zwar meist dort, wo vorher ein Lehrerseminar bestanden hatte. Eine solche Aufbauschule gab es in Niebüll von 1922—1956. Sie hatte die Klassen Untertertia bis Oberprima und baute auf die 7. Volksschulklasse auf. Viele gute Abiturienten sind aus ihr hervorgegangen. Die neue Aufbauform hat 4 Klassen, Untersekunda bis Oberprima. Sie baut auf 10 Klassen auf:

entweder auf 4 Grundschulklassen + 2 Volksschulklasse
+ 4 Klassen des ländlichen Aufbausuges

oder auf 4 Grundschulklassen + 6 Mittelschulklassen

Das ergibt bis zum Abitur 14 Schuljahre, eine lange Zeit. Keinesfalls dürfen durch Wiederholung einer Klasse 15 Schuljahre daraus werden. Das wäre zuviel. Deshalb müssen die ländlichen Oberschüler sorgfältig ausgelesen werden. Nur begabte Jungen und Mädchen der Aufbauzüge und Mittelschulen können diesen Weg zum Abitur mit Erfolg beschreiten. Es müssen geistig lebendige, bildungswillige Jungen und Mädchen oder solche mit erheblichen Reserven sein, keineswegs Schüler aus der Mitte der Klasse, sondern Spitzenschüler.

Eine oft erörterte Frage ist die, ob man die ländlichen Oberschüler nicht in 3 statt in 4 Jahren zum Abitur führen könne, zumal manche Geeignete nach 10 Schuljahren durch die Aussicht auf weitere 4 Schuljahre abgeschreckt werden. Unsere Erfahrungen seit 1954 durch 8 Jahre sind eindeutig. In 3 Jahren ist das Ziel einer vollwertigen Hochschulreife nicht zu erreichen, und mit einem unterwertigen Abitur von geringeren Anforderungen wäre der Stab über die ganze Einrichtung der Ländlichen Oberschule gebrochen.

3. Der dritte Bestandteil des Namens (Ländliches Aufbaugymnasium) besagt, daß es sich um ein Gymnasium handelt, und zwar um die vierklassige Oberstufe eines Gymnasiums. Die Umstellung und Umerziehung auf die Bildungsgehalte und die in zunehmenden Maße freieren und selbständigeren Methoden des gelehrten Unterrichts, der eine jahrhundertelange Tradition hat, ist eine schwierige Aufgabe. Sie erfordert vom Lehrer pädagogisches

Geschick und Überzeugungskraft, vom Schüler zähen Fleiß und Glauben an die Größe der Sache, um die es geht. Latein beginnt als zweite Sprache vom Nullpunkt, schreitet aber rasch vor, da man in 4 Jahren bis zum Verständnis des Cicero vorstoßen soll. Wer da achselzuckend meint, das sei ein fruchtloses Bemühen um toten Stoff, und wer nicht straff mitarbeitet von Tag zu Tage, bleibt auf der Strecke. Die Gewöhnung an neue Denkkategorien, die unerbittlich straffe Zucht des Denkens und der geistigen Arbeit in eigener Verantwortung, ohne daß Vater und Mutter dahinterstehen, das Ringen um geistige Behauptung mit begabter Konkurrenz ist ein Novum, das alle Kräfte des Geistes, des Charakters und nicht zuletzt auch des Körpers beansprucht. Die Ländliche Oberschule unterscheidet sich von den anderen gymnasialen Zweigen dadurch, daß sie kein Vorabitur kennt und daß keine Fächer vor der Reifeprüfung abgelegt werden. Man geht mit allen Fächern bis ans Ende der Oberprima und schreibt auch vier Prüfungsarbeiten, und zwar: 1. Deutsch, 2. Mathematik, 3. Englisch und 4. Latein oder eine Naturwissenschaft. — In der mündlichen Reifeprüfung muß man auf 6 Fächer vorbereitet sein, wie in den anderen Zweigen: Deutsch, Geschichte, Mathematik, Englisch, dazu das 4. schriftliche Fach und ein Wahlfach. — Im Lateinischen wird im Reifezeugnis gegenwärtig nur das kleine Latinum erteilt.

Die Aufnahme in die Ländliche Oberschule erfolgt durch eine Prüfung, deren schriftlicher Teil an den abgebenden Schulen, deren abschließender mündlicher Teil in Niebüll bzw. Rendsburg abgehalten wird. Der Prüfungsausschuß besteht aus Vertretern der Ländlichen Oberschule sowie der abgebenden Schulen.

Für die Unterbringung der Ländlichen Oberschüler ist durch die Einrichtung großzügig eingerichteter Internate in Niebüll und Rendsburg gesorgt. Während die Ländlichen Oberschulen selbst Einrichtungen des Landes Schleswig-Holstein sind, werden die Internate von den Kreisen Südtondern und Rendsburg bewirtschaftet. Da in diesen Internaten nur Schüler von Untersekunda bis Oberprima untergebracht sind, lassen sich Erziehungs- und Lebensstil einheitlich gestalten. In Niebüll gibt es ein Haus für Jungen mit 62 Plätzen (3 Erziehern) und eins für Mädchen mit 30 Plätzen (2 Erzieherinnen). Die Räume sind sehr wohnlich und gut gepflegt und beherbergen je zwei Schüler (Schülerinnen). Es besteht eine feste Tagesordnung, es gibt aber auch gemeinsame Veranstaltungen, Feste und Feiern. Die Internatskosten für Ländliche Oberschüler sind niedrig gehalten (140 DM im Monat). Keineswegs sollten diese Kosten vor dem Bildungsweg der Ländlichen Oberschule abschrecken. Es sind Mittel vorhanden, jedem bedürftigen Förderungswürdigen in ausreichendem Maße zu helfen.

Mancher begabte Jugendliche ist nach 10 Schuljahren schulmüde; das berufspraktische Leben und die Möglichkeit baldigen Verdienstes locken mit

Macht. Auch viele Eltern in einfachen Verhältnissen haben eine Abneigung gegen eine lange Schulzeit, nach deren Ende die eigentliche Berufsausbildung erst noch folgt. Auf's Ganze des Lebens gesehen, lohnt es sich aber für einen begabten jungen Menschen, viel Zeit, Mühe und Opfer in die eigene Ausbildung zu investieren. Es gibt ihm die Chance, einen hohen Lebensbogen zu bauen. Es lohnt sich ideell und materiell.

Das Abitur der Ländlichen Oberschule ist eine vollwertige Reifeprüfungsleistung. Es sind keine Klagen bekannt, daß die Hochschulreife der Ländlichen Oberschüler nicht ausreiche. Auch die Abiturienten der Ländlichen Oberschule selbst haben sich über ihre Studierfähigkeit nie negativ geäußert. Von Ostern 1958 bis Ostern 1962 sind aus der Ländlichen Oberschule Niebüll 71 Abiturienten (47 Jungen und 24 Mädchen) hervorgegangen. Ihre Berufsausbildung suchen sie in allen Fakultäten der Universitäten zu erwerben, auf Technischen Hochschulen, Kunstakademien und Pädagogischen Hochschulen. Ein Drittel wählt den Weg über die PH in den Lehrberuf. Etwa ein Fünftel ergreift die einschlägigen nichtakademischen Berufe, für die das Abitur verlangt wird oder von Vorteil ist.

Nach menschlicher Reife und Festigkeit der Grundsätze, nach Einordnungsbereitschaft und Verantwortungsgefühl, nach Bildungsstreben und Zuverlässigkeit der Arbeitshaltung stellen die Ländlichen Oberschüler einen besonderen und sehr geschätzten Typ dar, ähnlich dem der früheren Aufbauschüler, einen Schülertyp, mit dem manche Lehrer besonders gern arbeiten. Wenn sie auch zunächst weniger weltgewandt und wendig sind, entwickeln sie doch eine Geistigkeit von besonderem Ernst, einen Standpunkt von besonderer Festigkeit, Überzeugungen von besonderer Verbindlichkeit für das praktische Leben.

»Flensburg, die Stadt der Schulen«

Ein Blick auf 150 Jahre städtischer Schulentwicklung

In seiner 1876 erschienenen Arbeit „Zur Geschichte des Flensburger Schulwesens“ stellt der Chronist der Flensburger Schulen, *J. J. Callsen*, fest, daß um das Jahr 1800 herum der Aufbau der Schuleinrichtungen in Flensburg einen „vorläufigen Abschluß“ erreicht hatte. Nach Zeiten, in denen die Entwicklung nur schleppend vorangetrieben werden konnte, bezeichnet er vor allem die Jahre von 1800 bis 1814 als die „Glanzperiode unserer Schulen“, in der „aller Augen der Schule, diesem Geburtsorte einer erhofften besseren Zukunft, zugewandt waren. Es war die Zeit der ersten jungen Liebe für die Schule!“ Am Schluß seiner Arbeit stellt Callsen zusammenfassend fest,

daß das Flensburger Schulwesen verhältnismäßig jungen Datums sei, daß Entwicklung und Aufbau nur bedächtigen Schrittes mit langen Zwischenräumen des Zögerns und Wartens erfolgt seien,

daß bei Um- und Neugestaltungen, wenn sie erst als notwendig erkannt und in Angriff genommen worden seien, keine Opfer gescheut und „nachhaltige Fortschritte“ erzielt worden seien,

daß „bei jeder Umgestaltung dem wirklichen Bedürfnisse Rechnung getragen“ worden sei und deshalb die Volksschule stets im Mittelpunkt der Überlegungen gestanden habe,

und daß „von jeher ein schönes Verhältnis gegenseitigen Vertrauens zwischen den Bürgern und den Leitern und Lehrern ihrer Schulen stattgefunden ...“ habe.

Wie sehr Callsens Lob auf den erreichten Entwicklungsstand der Flensburger Schulen zeitgebunden war, beweist seine folgende Zahlenübersicht. Es betrug danach:

Jahr	Bevölkerung der Stadt	Schülerzahl	Klassenzahl	Schüler je Klasse	Lehrerzahl
1769	7 208	1 100	11—12	100	11—12
1803	11 132	1 600	16—18	100	16—18
1835	13 000	1 900	28	65	28
1859	20 000	2 600	33	80	33
1870	21 000	2 900	38	75	38
1875	26 000	3 300	46	72	46

Die dem Aufschwung am Beginn des 19. Jahrhunderts folgenden Jahrzehnte brachten dann für die Flensburger Schulen schwere Zeiten. Die nationalpolitischen Auseinandersetzungen, Kriege und Kriegsfolgen verhinderten eine Weiterentwicklung, die wegen des ständigen Steigens der Einwohnerzahl natürlich und notwendig gewesen wäre. Lehrermangel und Raumnot führten zu einer beträchtlichen Minderung der Arbeit und Arbeitsergebnisse in den Schulen. Eine erhebliche Anzahl von Schülern blieb ganz ohne Schulunterricht.

*

Dann aber ging die Entwicklung wieder kräftig und steil aufwärts und brachte Flensburg bis zum Ausbruch des ersten Weltkrieges in den Ruf „eine Stadt der Schulen“ zu sein.

Christian Voigt nennt als Zeitpunkt für den Neubeginn das Jahr 1875. Nach seiner Darstellung gibt es verschiedene Ursachen und Kräfte, die die rasche Aufwärtsentwicklung des Flensburger Schulwesens auslösten und ständig weiter vorantrieben. Als entscheidend nennt er die 1872 für Preußen erlassenen „Allgemeinen Bestimmungen“ über Aufgaben, Ziele und Einrichtungen der Volksschule. Zwei Jahre später führten diese in Flensburg zur Bildung des Städtischen Schulkollegiums, das viele Jahre unter der Leitung des Oberbürgermeisters Toosbüy stand. Bisher hatten viele verschiedene Instanzen nur für einzelne Schulen gewirkt. Das Schulkollegium übernahm jetzt die Leitung des gesamten Schulwesens der Stadt und sorgte für einen gleichmäßigen Aufbau der Schulen, für Lehrpläne, für vollausgebildete Lehrkräfte, die im wesentlichen vom Seminar in Tondern kamen, und vor allem auch für eine umfassende Verbesserung der räumlichen Voraussetzungen. In den Jahren von 1875 bis 1912 wurden elf große Schulgebäude, die heute noch den Kern der Flensburger Volks- und Mittelschulen in der Innenstadt bilden, unter großen finanziellen Opfern neu errichtet. Durch diese großen Anstrengungen der Stadt für ihre Schulen konnte die durchschnittliche Klassenfrequenz, die 1875 noch 72 Kinder betragen hatte, trotz ständig steigender Einwohnerzahlen auf 53 im Jahre 1913 gesenkt werden.

Im Jahre 1910 erst bekommt Flensburg seine erste Mittelschule. Interessant sind die Gründe, die *Christian Voigt* für diesen späten Zeitpunkt anführt. Er schreibt:

„Allgemeiner war die Befürchtung, daß die Einrichtung von Mittelschulen in der Stadt auf die Volksschulen drückend wirken würde, nicht nur wegen des Verlustes der begabten Kinder an sich, sondern wegen des durch ihren Abgang verminderten guten Einflusses dieser Kinder auf die Masse der eines unterrichtlichen und erziehlischen Vorbildes Bedürftigen, und wegen der Gefahr einer vergrößerten sozialen Zerklüftung des Volkskreises.“

Im Jahre 1914 standen in Flensburg, „der Stadt der Schulen“ (*Chr. Voigt*), den Einwohnern der Stadt und der Bevölkerung des Landesteiles zwischen

Hadersleben, Husum und Schleswig folgende Schulen offen:

- 1 Kgl. Gymnasium und Realgymnasium
- 1 Kgl. Navigationsschule, 1876 gegründet
- 1 Kgl. Maschinistenschule, 1886 gegründet
- 1 städt. Oberrealschule mit Landwirtschaftsschule
- 1 städt. Oberlyzeum, bestehend aus Lyzeum, Frauenschule, Wissenschaftl. Fortbildungskursus und Übungsmittelschule
- 20 städt. evangelische Volksschulen
- 1 städt. katholische Volksschule
- 1 städt. Hilfsschule für Schwachbegabte
- 1 städt. gewerbliche und kaufmännische Fortbildungsschule
- 1 Kunstgewerbliche Fachschule
- 1 Landwirtschaftliche Winterschule des Landkreises
- 1 Fortbildungsschule des kaufmännischen Vereins für weibliche Angestellte
- 1 Privatschule der Diakonissenanstalt mit den Zielen einer höheren Mädchenschule, 1889 gegründet
- 1 Privat-Elementarschule
- 4 Warteschulen
- 2 Privat-Kindergärten
- 6 Innungs-Fachschulen
- 1 Private Handelsfachschule

In dem nun folgenden Vierteljahrhundert mit dem ersten Weltkrieg und seinen für Flensburg so schweren wirtschaftlichen Folgen, mit den Jahren des Nationalsozialismus und dem zweiten Weltkrieg konnte für Erweiterungen oder gar Verbesserungen an Flensburger Schulen wenig oder gar nichts getan werden. Obgleich die Einwohnerzahl in dieser Zeit von rund 67 000 im Jahre 1914 auf rund 105 000 im Jahre 1949 stieg, war nur die Mürwikschule neu zu den bereits bestehenden Schulen hinzugekommen.

*

Flensburg hatte durch unmittelbare Kriegseinwirkungen keine Schulgebäude verloren, und doch standen die für Schulverwaltung und Schulleben in der Stadt Verantwortlichen in den ersten Jahren nach dem zweiten Weltkrieg vor kaum lösbarer Aufgaben. Erst gegen Ende des Jahres 1945 konnte der Unterricht in allen Schulen wieder beginnen. Es fehlten Lehrkräfte, Lehr- und Lernmittel und vor

allem Schulräume und Brennstoffe für ausreichende Beheizung. Die Aufgabe wurde aber angepackt, und von der Verwaltung, insbesondere aber von den Lehrkräften wurde Außergewöhnliches, geleistet.

Bereits zwei Jahre nach dem Wiederbeginn konnte der Verwaltungsbericht der Stadt folgende Übersicht über die Schülerzahlen an den öffentlichen Volksschulen Flensburgs geben:

Schulen	Anzahl der Schulkinder	Anzahl der Klassen	Lehrer	Klassen- räume
Volksschule mit deutscher				
Unterrichtssprache	6 209	129	107	125
Lagerschulen	750	15	9	8
Pestalozzischule	117	4	3	4
Volksschulen mit dänischer				
Unterrichtssprache	5 427	121	67	78
Hilfsschule, dän. Abt.	124	5	3	5
Insgesamt	12 627	274	189	220

Durch eine Verordnung der Schleswig-Holsteinischen Landesregierung vom 1. August 1947 mußten die öffentlichen Schulen mit dänischer Unterrichtssprache in dänische Privatschulen umgewandelt werden. Um dem dänischen Schulverein die Durchführung dieser Neuregelung, deren Abschlußtermin mehrfach verlängert werden mußte, überhaupt zu ermöglichen, überließ der Rat der Stadt dem Schulverein sechs Schulgebäude und mehrere kleine Häuser.

1948 traten neue Schwierigkeiten auf. Durch das Gesetz über die sechsjährige Grundschule stieg die Zahl der Kinder, die in den deutschen Volksschulen der Stadt unterzubringen waren, von 7715 im Jahre 1948 auf 9977 im Jahre 1950. Für diese 9977 Volksschüler standen rund 5500 Schülerplätze zur Verfügung. Der Verwaltungsbericht der Stadt zeigt an einem Beispiel, wie die Verhältnisse wirklich waren und was in diesen Jahren von Lehrkräften, Kindern und Eltern verlangt und geleistet wurde, wenn er als „Zeitbild“ festhält, daß die beiden Nikolai-Schulen für 42 Klassen 16 Räume in zwei verschiedenen Gebäuden zur Verfügung hatten.

Dann aber normalisieren sich die Verhältnisse langsam soweit, daß mit dem Neuaufbau begonnen werden kann. Während an den vorhandenen Gebäuden zunächst die größten Schäden, die Krieg und Nachkriegszeit verursacht und zurückgelassen haben, beseitigt werden können, beginnen die ersten Neubauplanungen. Im Jahre 1950 ist das „Wirtschaftswunder“ auf seinem Wege nach Norden noch weit von Flensburg entfernt. Auf vielen Gebieten, ja, auf allen, für die die Selbstverwaltung die Verantwortung zu tragen hat, warten Aufgaben

auf ihre Lösung in einem Umfange, wie sie vergangenen Zeiten nur selten gestellt worden sind. Es muß deshalb besonders hervorgehoben werden, daß alle für das Schulwesen der Stadt Verantwortlichen — Schulamt, Ausschüsse, Magistrat und Ratsversammlung — in der Schule „den Geburtsort einer erhofften besseren Zukunft sehen“ und bereit sind, große und größte Anstrengungen für die Schule auf sich zu nehmen.

Seit 1950 ist kein Jahr vergangen, in dem nicht mindestens eine neue Schule gebaut wurde oder in den alten Gebäuden wesentliche Erweiterungen und Verbesserungen vorgenommen werden konnten. So entstanden, um nur die großen Schulbauvorhaben zu nennen, seit 1950 völlig neu und modern die Löhmannschule, die Schule Fruerlund, die Schule in Flensburg-Weiche, die Schule Auf der Rude, die Käte-Lassen-Schule (3. Mittelschule) und die großen gewerblichen Berufsschulen. Der Neubau der Pestalozzi-Schule und der des Neuen Gymnasiums werden noch in diesem Schuljahr bezogen werden können, in dem ebenfalls der Bau der neuen Schule in Friedheim begonnen wird.

Die genannten Neubauten liegen fast alle in Stadtteilen, die neu entstanden sind, als die Stadt darangehen konnte, für die große Zahl ihrer Neubürger (1939: 68 000 Einwohner, 1949: 105 000 Einwohner) Wohnraum zu schaffen. Das hatte zur Folge, daß trotz aller großen Anstrengungen die alten Schulgebäude im Stadttinnern, von denen einige älter als hundert Jahre sind, zwar instandgesetzt, aber nicht durch neue, den heutigen Schulbauauffassungen entsprechende Neubauten ersetzt werden konnten.

Hier liegen dringend und mahnend noch Aufgaben, die den Stadtvätern viel Verständnis für die Bedeutung der Schule und eine große Bereitschaft, den Schwierigkeiten gerecht zu werden, abfordern werden. Hinzu kommt, daß andere Schularten berechnete Forderungen stellen und weitere Neubaugebiete im Entstehen sind.

Wenn aber in Flensburg Einsicht und Opferbereitschaft aller für das gesamte Schulwesen der Stadt Verantwortlichen weiterhin zu so großen Leistungen führen werden wie im vergangenen Jahrzehnt, werden zukünftige Chronisten bestimmt einmal diese Jahre wie J. J. Callsen als „Glanzperiode unserer Schulen“ bezeichnen.

Flensburg ist auch heute noch „eine Stadt der Schulen“. Eine Zusammenstellung aller schulischen Einrichtungen, die der Ausbildung der Jugend dienen, mag das bekräftigen. Es gibt heute in Flensburg

16 öffentliche Volksschulen

1 Hilfsschule

1 weitere Hilfsschule ist beantragt

1 Sprachkrankenschule

3 Schulkindergärten

3 Mittelschulen

die Städtische Handelslehranstalt mit Wirtschaftsoberschule

die Gewerbliche Berufsschule

die Gewerbliche-Hauswirtschaftliche Berufsschule

die Meisterschule für das gestaltende Handwerk

das Städtische Gymnasium für Jungen und Mädchen

das Staatliche Gymnasium für Jungen und Mädchen

das Staatliche Gymnasium für Mädchen

das Neue Gymnasium

die Staatliche Bildungsanstalt für Frauenberufe

die Staatliche Schiffsingenieur- und Seemaschinistenschule

die Pädagogische Hochschule

das Staatliche Studienseminar

9 private dänische Schulen einschl. der Mittelschulen und des Gymnasiums

Eine Stadtschule sucht Kontakt zu ihrer Elternschaft

Die Schule Ramsharde, an der Straße nach Bau im Norden Flensburgs gelegen, gehört zu jenen Schulhausbauten aus dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts, deren Solidität in der Bauausführung nicht bestritten werden kann — aber als zweckmäßig und schön werden sie von uns Heutigen keineswegs empfunden. Sie widerstehen allen Versuchen, sie modernem Formempfinden anzupassen, mit großer Hartnäckigkeit. Was man im Äußeren und vor allem im Inneren einer solchen Schule bei stetem Bemühen trotzdem leisten kann, wird hier an einem praktischen Beispiel gezeigt. (Die Red.)

Eine Schule kann nicht im luftleeren Raum wirken. Gerade in unserer Zeit, in der die Gefährdung und Bedrohung der alten Erziehungsmächte immer deutlicher zutage tritt, muß die Schule sich um eine lebendige Begegnung mit den natürlichen Erziehungskräften in Familie und Volk, um eine lebendige Auseinandersetzung mit der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Lebenswirklichkeit bemühen, wenn sie nicht unwirklich und unwirksam werden soll. Solange die Schule in der Öffentlichkeit noch als „Lehranstalt“ betrachtet wird, gilt sie auch als unlebendig und lebensfremd. Schule, die lebensnah wirken will, sucht in ihrer Erziehungs- und Bildungsarbeit, in Stil und Atmosphäre wie in ihrer ganzen Schullebenshaltung einen echten Lebenszusammenhang mit den tragenden Kräften der Elternschaft.

Daß es sich hier wahrscheinlich um ein Kernstück unserer Schulreform handelt, hat man vielerorts erkannt. Das Verhältnis von Schule und Elternhaus läßt sich gewiß nicht von heute auf morgen zu idealer Höhe emporbilden, wie ja jede Reform Jahre beansprucht. Es bedarf vieler Arbeitsschritte und neuer Mittel und Maßnahmen. Aber wir müssen damit beginnen. Man muß sich über jeden kleinen Fortschritt freuen können, immer mit dem Blick auf das Ziel:

die Schule von der ganzen Schulgemeinde tragen zu lassen.

Schule und Elternschaft der Schule Ramsharde in Flensburg sind auf dem besten Wege zu einer solchen Schulgemeinschaft. Als vor fünf Jahren die äußeren Voraussetzungen geschaffen waren, machten wir uns im Kollegium Gedanken, wie man ein solches Vorhaben verwirklichen könne, welche Maßnahmen erforderlich seien, um aus dem Nebeneinander oder einem mehr oder weniger freundlichen Gegenüber ein bewußtes Miteinander und Füreinander zu machen, wie man die ganze Schularbeit zu einem Gemeinschaftsleben überhöhen könne. Unsere ersten Anstrengungen galten der eigentlichen Schularbeit; denn die Klassenstube ist der Saatboden aller Erziehungsgemeinschaft. Wir versuchten Schritt für Schritt, den Unterricht durch neue Organisationsformen zu intensivieren

und zeitgemäßer zu gestalten. Der Epochalunterricht wurde eingeführt, die vertikale Differenzierung erprobt, der Kursunterricht und die Arbeitsgemeinschaft ausprobiert. Die Elternschaft verfolgte mit Interesse die Bemühungen der Schule. Um den Eltern die erzieherische und unterrichtliche Arbeit in ihrer neuen Form verständlich machen zu können, entschloß sich die Schule zur Herausgabe eines

Elternrundbriefes

In diesem Rundbrief versuchen wir unser Tun in seiner psychologischen Begründung und methodischen Gestaltung verständlich zu machen. So können Vorurteile und Mißverständnisse abgebaut werden. Der Rundbrief, der zur Zeit vierteljährlich erscheint, enthält auch Mitteilungen und Bekanntmachungen. Es ist geplant, ihn durch einen Anhang mit Schülerarbeiten und Schülerbeiträgen zu erweitern.

Durch den Elternrundbrief war der Kontakt zur Elternschaft spürbar enger geworden. Es galt nun, die Schulerziehung und Hauserziehung miteinander in Einklang zu bringen. Es ist kein Geheimnis mehr, daß die Erwachsenen unserer Zeit wohl bereit und willig sind, ihre Kinder zu erziehen, daß ihre Erziehungseignung und -begabung aber im argen liegt. Deshalb muß die Schule den Eltern Anleitungen und Anregungen geben, ihnen in den vielverschlungenen Pfaden der häuslichen Erziehung Wegweiser sein, ihnen die Augen öffnen für die Seele ihres Kindes, damit sie die verschiedenartigen Seelenregungen und Anlagen begreifen und auswerten lernen. In lebendigen Aussprachen im Anschluß an konkrete Erscheinungen und Beobachtungen, anknüpfend an bestimmte Individualitäten oder Vorfälle, wird der Erziehungsblick geschärft, das Erziehungsgewissen geweckt und die Erziehungsfreudigkeit vermehrt und vertieft. Unsere Schule entschloß sich also,

Diskussionsabende

einzuführen. Die Elternschaft zeigte sich von Anfang an interessiert und beteiligte sich lebhaft an den Aussprachen. Folgende Themen sind bisher diskutiert worden:

- Mangelnde Konzentrationsfähigkeit und Nervosität bei unseren Kindern
- Die Beaufsichtigung der Kinder als Erziehungsaufgabe
- Erziehung zur Wahrhaftigkeit, das Mogeln
- Die Prügelstrafe
- Bildstreifenhefte, Comics und andere minderwertige Literatur

Die Eltern begrüßten jedesmal wieder von neuem, daß sie sich mit den erfahrenen Erziehern der Schule zu einem offenen, ehrlichen Gespräch zusammenfinden konnten. Nicht unwesentlich ist dabei der äußere Rahmen. Die Schule bietet nämlich an solchen Diskussionsabenden Kaffee und Gebäck an und nimmt der Veranstaltung dadurch jede Steifheit. Die Abende finden nur im Winterhalbjahr ein starkes Echo. In diese Jahreszeit gehört auch der

Hausmusikabend,

der aus dem Schulleben Ramshardes nicht mehr wegzudenken ist. An diesem Abend zeigen die Kinder, was sie im Musikunterricht in den Klassen, in den freiwilligen Arbeitsgemeinschaften und im Privatunterricht hinzugelernt haben. Besonders stark ist die Beteiligung der Kinder am Gitarrenunterricht, am Blockflötenunterricht und in den Orff-Gruppen. In jedem Jahr wird wieder deutlich, zu welcher imponierenden Leistungen Volksschulkinder auf diesen sogenannten volkstümlichen Instrumenten fähig sind. Für die Eltern ist es selbstverständlich, daß sie an diesem Abend ihr Kind erleben wollen. Sie kommen mit einem berechtigten Stolz. – Während der Hausmusikabend einen Höhepunkt des Winterhalbjahres darstellt, ist das

Schulfest

das zentrale Fest des Sommers. Es beginnt am Vormittag mit Sportwettkämpfen. Beim Lauf, Sprung und Wurf werden die Leistungen der Einzelkämpfer gemessen; im Wurfball, Völkerball, Brennball, Handball und Fußball die beste Klasse ermittelt. Ein Umzug durch den Schulbezirk eröffnet den Festnachmittag. Während die Kinder innerhalb des Klassenverbandes den König und die Königin ermitteln, treffen sich die Eltern zu einer Tasse Kaffee im Festraum. Bei der Polonaise und bei den Volkstänzen finden sich dann alle wieder auf dem Schulhof ein. Zum Abschluß des Nachmittags findet ein Ballspiel zwischen einer Lehrermannschaft und einer Elternmannschaft statt. Auch die ehemaligen Schüler treten gewöhnlich gegen die Schulmannschaft zu einem Freundschaftsspiel im Handball an. So sind auch bei dieser Veranstaltung die Eltern und Ehemaligen nicht nur passiv dabei, sondern echte Akteure.

Auch die Ausschmückung der Klassen für die Kaffeetafel der Kinder gehört seit zwei Jahren mit zum Aufgabenbereich der Eltern. Hier können sie beweisen, daß ihnen kein zeitliches und finanzielles Opfer für die Kinder zu hoch ist. Die drei hübschesten Klassen erhalten Preise, die der Verschönerung des Klassenraumes dienen können. Den Abschluß des Schulfestes bildet ein Tanzvergnügen für die Erwachsenen und Ehemaligen im Deutschen Grenzheim Sophiesminde.

Die bisherigen Ausführungen haben bereits gezeigt, daß die Klagen über die Passivität der Eltern nicht immer berechtigt sind. Trägt nicht oft die Schule die Schuld, wenn es so ist? - Unsere Eltern haben sich zu achtzig Prozent in dem

Verein der Freunde und Förderer der Schule Ramsharde

zusammengeschlossen. Dieser Kreis veranstaltet von sich aus gelegentlich Tanzvergnügen, besonders in der Faschingszeit und im Frühling. Er ist jederzeit bereit, der Schule auch finanziell zu helfen, wenn Hilfe erforderlich ist. So wurde zum Beispiel die komplette Ausstattung des Festraumes der Schule von diesem Elternkreis beschafft. Zu fördernden Mitgliedern der Schulgemeinde sind auch

die ehemaligen Schüler

geworden. Seit 1958 treffen sie sich wöchentlich oder vierzehntägig mit ihren ehemaligen Klassenlehrern, um Erfahrungen auszutauschen, Schach oder Karten zu spielen und zu tanzen. Bei jedem Fest der Schule sind sie dabei und behalten so den Kontakt zur Schule und zur Elternschaft. – Durch die Veranstaltung von

Tanztees,

die alle zwei Monate stattfinden, fördert die Schule diesen Zusammenhalt. Eine Schüler-Jazzkapelle spielt dann vier Stunden zum Tanz auf.

Von den anderen Maßnahmen der Schule und Elternschaft müssen noch zwei genannt werden: der Altenkaffee und die Ferienverschickung.

Der Altenkaffee

führt die alten Leute der drei deutschen Schulen des Nordens der Stadt zusammen. Die Kollegien dieser drei Schulen haben sich also zusammengefunden, um gemeinsam eine wichtige soziale Aufgabe zu erfüllen. Rund hundertundsechzig alte Leute folgen der Einladung, wenn die Schulen rufen. Es gibt für unsere Kinder kein dankbareres Publikum. Jedes Lied, jedes Gedicht, jedes Laienspiel ruft in dem alten Menschen Erinnerungen an seine Jugendzeit wach. Er erinnert sich in Dankbarkeit und ist gern bereit, den Kindern als Gegenleistung aus der „guten alten Zeit“ zu erzählen. Der Sommerausflug mit den Alten ist für diese das Jahresgespräch. Mancher Opa und manche Oma beteuern, daß dies ihr einziger Ausflug im Jahr sei. Die Alten werden in unserer Zeit zu leicht vergessen. Sie warten auf Menschen, die noch ein Herz für sie haben.

Die Ferienverschickung

gehört seit 1961 zu den Vorhaben der Schule Ramsharde. Im Sommer 1961 konnte die Schule achtzig Kinder für drei Wochen in das Schullandheim Ban Horn auf Amrum unter Betreuung von Lehrkräften der Schule schicken. Braungebrannt und guterholt kehrten die Kinder zurück. Die tadellose Unterbringung in dem ideal gelegenen Heim der ADS bewirkte, daß die Elternschaft um eine Fortführung dieser Maßnahme bat. In diesem Jahr kann die Schule hundertundzehn Kinder mitnehmen, Kinder, die aus kinderreichen Familien stammen und nicht zu den begüterten gehören.

Bei dieser Ferienaktion mußte es sich zeigen, ob bei den Erziehern die Grundhaltung und Gesinnung vorhanden ist, die für die Schaffung einer Schulgemeinschaft erforderlich ist. Wenn Lehrer bereit sind, drei Wochen ihrer Ferien für die Schule zu opfern, kann man das bejahen. Nur aus solcher sozialen Einfühlung und Grundhaltung kann eine Schulfamilie geschaffen werden, in der das Kind Gemeinschaft schauend, fühlend und mitarbeitend erlebt, in der der Lehrer frohe Menschen bildet, die gern zur Schule gehen und später einmal als

Erwachsene und Eltern freudig ihrer Schulzeit gedenken, in der der Lehrer sich frei macht von aller Erhabenheit und Rechthaberei, in der er den Unterrichtsbeamten in sich überwindet und ganz Mensch, Erzieher und Menschenbildner ist.

Und das war die schlechtere Klasse der ganzen Schule ...

Märchenerzählen in der Volksschule einer größeren Stadt. Die Schule lag in einem Stadtteil mit ausgesprochen ärmlicher Bevölkerung. Die Lehrerin des dritten Schuljahres fehlte seit längerer Zeit. Vom Lehrerkollegium wurde mir geraten, in dieser Klasse lieber nicht zu erzählen. Die Kinder, Jungen und Mädchen, wären ganz besonders schwierig, zum größten Teil aus ungeordneten häuslichen Verhältnissen stammend, frech und faul, einzig interessiert an Groschenheften mit Räubergeschichten und Wildwestfilmen. Ich bat, mich doch erzählen zu lassen, meiner Erfahrung nach wäre eine solche Räuberbande oft das beste Publikum.

Ich durfte allein zu den Kindern gehen, ließ sie mit ihren Stühlen etwas mehr nach vorn kommen. Nun hatte ich sie also nahe um mich herumsitzen. Manche sahen in der Tat wenig vertrauenerweckend aus, der Größe nach mehr in das vierte als in das dritte Schuljahr gehörend, also wohl viele Sitzengebliebene!

Ich erzählte zwei Grimmsche Märchen: „Der Königssohn, der sich vor nichts fürchtet“ und „Der Eisenofen“, keines davon den Kindern bekannt. Ich konnte ohne die geringste Störung erzählen. Wir waren alle zusammen im Märchen drin, die Kinder und ich — wie sollte da eine Störung kommen? — Die Stunde war um, — „... die Itschen (Kröten) alle erlöst und lauter Königskinder und waren in voller Freude ...“. Einen Augenblick herrschte Stille, nachdem ich geschlossen hatte. In der ersten Reihe saß ein Junge, der aussah, als sei er wohl der Räuberhauptmann der ganzen Gesellschaft — etwas älter als die anderen, wildes Gesicht, zerraupte Haare, übers Auge herabhängende Strähnen, zerrissene Jacke und die schmutzigsten Hände. Während ich erzählte, hatte er mit verschränkten Armen fast unbeweglich dagesessen, eine Art von düsterem Napoleonsblick in den Augen. Jetzt sagte er langsam und verwundert: „Und — das — alles — für — fünfzehn — Pfennig?“ — „Ja, fünfzehn Pfennig müßt ihr dafür bezahlen. Nicht für die Märchen, die sind so schön, die kann man gar nicht bezahlen. Aber dafür, daß ich zu euch kommen kann; einen fliegenden Koffer gibt's ja leider nur im Märchen.“ Der Junge: „Nee, — ich bezahl' dreißig!“ — Andere Kinder riefen: „Ich bezahl' auch dreißig“, „ich bezahl' fünfzig!“ — „Wie schön, daß es euch so gut gefallen hat!“, und zu dem Jungen, dem großen, der die Erhöhung meines Honorars angeregt hatte: „Was sagt aber deine Mutter dazu, wenn du dreißig bezahlen willst und die anderen nur fünfzehn? Wißt ihr, wir wollen lieber alle bei fünfzehn bleiben!“ Ich irrte mich aber sehr, wenn ich meinte, die Debatte damit abgeschnitten zu haben. Mit großartiger, weit ausholender Armbewegung, als wäre er ein Reisender, der einem widerspenstigen Kunden etwas klarmachen müßte, sagte er zu mir: „Nee! Kiek mal: Kino kost' fuffzig — und dies war doch viel schöner!“ — Und das war die

schlechteste Klasse der ganzen Schule!

Entnommen aus: Rougemont „... dann leben sie noch heute“ Erlebnisse und Erfahrungen beim Märchenerzählen. Schriften der Gesellschaft zur Pflege des Märchengutes der europäischen Völker e. V. Verlag Aschendorff, Münster/Westf. 1962.

Das Grenzland im Unterricht der Volksschule

Das Thema bedarf zunächst einer einengenden Abgrenzung, um Mißverständnisse und Fehldeutungen zu vermeiden. Es soll hier nur berichtet werden, wie in den 9. Schuljahren der Flensburger Volksschulen die Besonderheit unserer Heimat als Grenzland dargestellt und unterrichtlich behandelt wird.

Zwei weitere Vorbemerkungen sind ebenfalls unerlässlich:

1. Dieser Bericht erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Verbindlichkeit. Man wird also nicht unterstellen können, daß in jeder 9. Klasse und in jedem Jahr so gearbeitet wird. Bei der den Lehrern zugestandenen Freiheit in der Wahl des Stoffes und in der methodischen Gestaltung sind naturgemäß viele Varianten möglich.
2. Andererseits gründet sich meine Darstellung über die persönliche Unterrichtserfahrung hinaus auf viele Besuche in den 9. Klassen und viele Gespräche und Diskussionen mit den darin tätigen Lehrkräften.

Wenn hier nur aus der Arbeit des 9. Schuljahres erzählt werden soll, so darf man daraus nicht schließen, daß in den anderen Jahrgängen unser Thema nicht behandelt wird. Sicherlich wird über unser Grenzland in allen Schuljahren gesprochen. Das wird einmal anlässlich des 14. März sein; das wird zum anderen sich zwangsläufig bei der Aktion „Jugend sammelt für Nordschleswig“ ergeben. Im Heimatkundeunterricht des 4. Schuljahres und im Geschichtsunterricht des 5. bis 8. Schuljahres werden sich eben falls immer Berührungspunkte zu unserem heimatlichen Grenzland anbieten.

Aber erst im 9. Schuljahr ist eine gründliche, vertiefende und auch kritische Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem Grenzproblem gegeben. Einmal sind die Schüler jetzt erst reif genug, um solchen unterrichtlichen Anforderungen gerecht zu werden. Zum anderen ist unserer Volksschule im 9. Schuljahr die Möglichkeit zu einer Bildungsarbeit gegeben, „die von einer klärenden, vertiefenden und weiterführenden Zusammenschau getragen sein soll“ (Richtlinien). Während also in den anderen Schuljahren die fächergebundenen Kenntnisse, Erkenntnisse und Fertigkeiten angeeignet wurden, soll der Jugendliche nun „an wesentliche Einrichtungen und Veranstaltungen seines Lebenskreises herangeführt werden“.

Diese Bildungsarbeit erfolgt methodisch gesehen in überschauenden, überfachlichen Einheiten (Bildungseinheiten). Sie kennzeichnen die Besonderheit der Arbeit in den 9. Schuljahren und nehmen ihren Ausgangspunkt immer im

unmittelbaren Erfahrungsbereich, den es zu erkennen, zu bearbeiten und denkend zu durchdringen gilt. Zum Lebenskreis, zur erfahrbaren und überschaubaren Umwelt, unserer Flensburger Schulen gehört nun als besonderes Charakteristikum, daß unsere Heimatstadt eine Grenzstadt ist.

Es wird nur wenige Schüler geben, die keinen Paß besitzen. Viele haben verwandtschaftliche Beziehungen jenseits der Grenze. Und wenn für Außenstehende auch das Wort unverständlich erscheinen vermag, jedes Flensburger Kind kennt die „Butterkreuzer“, die kleinen Dampfer, die nach Kollund, an die dänische Seite der Förde, fahren.

Es ist nur eine konsequente Erfüllung des besonderen Bildungsauftrages für das 9. Schuljahr, wenn unter den verschiedenen Themen der Bildungseinheiten immer wieder in den Flensburger Volksschulen Formulierungen erscheinen wie

„Flensburg, meine Heimatstadt an der Grenze“

„Flensburg, eine Grenzstadt“

„Flensburg und die Grenze“

„Flensburg, das Tor zum Norden“

„Du und die Grenze“ u. ä.

Wir greifen dieses letzte Thema auf und zeigen zunächst seine Aufgliederung:

Du und die Grenze

A. *Die geschichtliche Entwicklung der Grenze*

(Sehr kurz und übersichtlich, wenige markante Geschichtszahlen — von 1227 bis 1920 — Kartenskizzen)

B. *Du und die Grenze*

1. Der Paß
2. Es passieren die Grenze: Personen — Pkw. — Lkw. — Busse — Waren
3. Verkehrsprobleme: Internationale Züge, Europastraße Nr. 3, Flaschenhals Krusau — die Vogelfluglinie.
4. Minderheitenschulen nördlich und südlich der Grenze: 1920—1945, 1946—heute.
5. Deutsche und dänische Stimmzahlen bei Wahlen in Flensburg: 1947—1961.

C. *Dein dänischer Nachbar*

Die Bearbeitung dieser Bildungseinheit zeigt nun folgende Schritte:

Der Anlaß zur Behandlung dieses Themas ergibt sich aus einem aktuellen Anlaß (Zeitungsbericht, Bericht oder Frage eines Schülers oder des Lehrers). Die Schüler versuchen zunächst einmal jeder für sich eine Abgrenzung vorzunehmen, eine erste Materialsammlung erfolgt. Nach ungefähr einer Woche erfolgt durch gemeinsame Arbeit in der Klasse die genaue Formulierung des Themas und seine

Gliederung (siehe oben).

Es werden dann Arbeitsgruppen gebildet, Einzelaufträge verteilt, das Material für die einzelnen Punkte beschafft. Es ist immer wieder erfreulich zu sehen, mit welcher Arbeitslust und Arbeitsintensität nun bei Dienststellen, Einzelpersonen und durch eigene Beobachtungen (z. B. an der Grenze Zählungen zu Punkt B 2) die Schüler ihre Arbeitsunterlagen beschaffen. Diese werden dann der Klasse vorgelegt, und die Erarbeitung geht über in das Stadium der Bearbeitung. In gemeinsamer Arbeit wird dann Stellung genommen, werden die Fakten klärend und kritisch in einer Zusammenschau geordnet.

Im Punkt B 1 geht es um den persönlichen Bereich. (Ich brauche einen Paß. Warum? Wie bekomme ich ihn?)

Bei der Bearbeitung der Punkte B 2 und B 3 werden allgemeine Verkehrs- und Wirtschaftsprobleme in unserer eigenen Umwelt erkannt und gleichsam „exemplarisch“ behandelt. Erst in den Punkten B 4 und B 5 und vor allem auch im Teil C werden dann die politischen, kulturellen und menschlichen Probleme unseres Grenzlandes sichtbar. Zunächst zielt unser Bemühen dahin, eine gewisse Sachkenntnis zu erlangen. Es gilt dabei, Grundlagen für eine eigene Meinungsbildung zu schaffen. Eine wesentliche Förderung dieser Arbeit ist es, daß unsere Volksschüler vom 5. Schuljahr an die Möglichkeit haben, Dänisch zu lernen, und daß die dänische Bücherei auch unseren Kindern die Tür geöffnet hält. Eine Frage wird in Flensburg immer wieder gestellt und beantwortet werden: Warum bekennt sich unser Nachbar zum Dänentum? In redlicher und fairer Weise bemühen sich die Lehrer dann auch immer wieder, die Schüler zu der Erkenntnis zu bringen, daß das Bekenntnis zu einem Volkstum nicht moralisch gewertet werden kann, daß ein solches Bekenntnis von dem Andersdenkenden der Achtung und Anerkennung bedarf. Es gilt dabei, den engstirnigen Nationalisten zu überwinden und dafür das Bild eines Menschen zu erstellen, der in offenem Bekenntnis Zeugnis ablegt von dem Geist seines Volkes, das Glied ist in der europäischen Völkerfamilie.

Das Pflänzlein „Einsicht und Toleranz“, ausgesetzt nach dem Entsetzen des letzten Krieges, scheint mir stetig zu wachsen. Kann man es nicht als erste Früchte ansehen, wenn es in Flensburgs Straßen und auf seinen Spielplätzen keine Rivalität und Gegensätze, keine häßlichen nationalistischen Schimpfwörter und Boshaftigkeiten mehr gibt zwischen den Schülern der dänischen Privatschulen und den Kindern unserer Volksschulen?

Man kann daraus heute wohl noch nicht Rückschlüsse ziehen, die für alle Bereiche gelten, aber es erscheint mir als ein hoffnungsvoller Anfang einer Zukunft des nachbarlichen Miteinander.

Dänische Zentralschule / Deutsche Minderheitenschule

I

Im folgenden soll versucht werden, das Problem „Zentralschule — Minderheitenschule“, wie es sich heute von der deutschen Minderheit in Nordschleswig aus zeigt, kurz zu beleuchten. Dabei sind die im dänischen Schulgesetz festgelegten und in Dänemark gebräuchlichen Ausdrücke wie „Zentralschule“ und „Zentralisierung“ übernommen worden.

Das gesamte dänische Schulwesen ist durch das Schulgesetz von 1958 in eine Zeit des Umbaus, ja des Umbruchs hineingekommen. Neue Schularten entstehen, neue Klassen werden eingerichtet, in neuen Fächern wird unterrichtet, neue Lehrpläne werden ausgearbeitet und neue Lehrverfahren ausprobiert. In diesem Bild des schulischen Lebens, reich und mannigfaltig auf der einen Seite, aber oft noch unklar und verworren auf der anderen Seite, fällt dem flüchtigen Besucher des Landes wohl vor allem der Aufbau der ländlichen Zentralschulen auf. Nun ist die dänische Zentralschule kein Kind des Schulgesetzes von 1958, ihre Anfänge gehen viel weiter zurück. Mit dem neuen Schulgesetz und den Ausführungsbestimmungen und Richtlinien, die in Verbindung mit diesem Gesetz erschienen sind, werden aber die Bestrebungen zur Errichtung ländlicher Zentralschulen stark gefördert.

II

Bei der Vorlage des neuen Schulgesetzes vor dem Folketing zeigte der damalige Unterrichtsminister Jørgen Jørgensen deutlich die Zielsetzung des Gesetzes auf. Es verfolgt zwei Ziele:

1. Das Gleichgewicht herzustellen zwischen der examensfreien Schule und der Examensschule und
2. gleiche Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen für Schüler der Stadtschule und der ländlichen Schule.

Die Volksschule besteht in Zukunft aus einer siebenjährigen Hauptschule, die im Prinzip eine ungeteilte Volksschule ist. Sie kann mit einer freiwilligen 8. und 9. Klasse weitergeführt werden und außerdem eine dreijährige Realabteilung umfassen. Schon dieser zukünftige Aufbau weist die ländliche Schule auf den Weg der Zentralisierung; die Forderungen, die das neue Schulgesetz auf unterrichtlichem Gebiet stellt, tun es in noch höherem Maße. Im 6. Schuljahr ist der Unterricht in einer Fremdsprache (Englisch oder Deutsch) für alle Schüler

obligatorisch. Im 7. Schuljahr soll für die Schüler, deren Eltern es wünschen und die nach Auffassung der Schule davon Nutzen haben können, Unterricht in einer zweiten Fremdsprache (Deutsch oder Englisch) und in Mathematik erteilt werden. Die Teilnahme an diesem Unterricht ist die Voraussetzung für eine spätere Aufnahme in die Realabteilung. Darüber hinaus soll im 7. Schuljahr für alle Schüler Unterricht in Familienkunde (familiekundskab) und Berufs- und Wirtschaftslehre (erhvervsorientering) gegeben werden. Im 8. und 9. Schuljahr soll diese Berufslehre fortgesetzt werden; in diesen Schuljahren wird der Unterricht in Pflichtfächer und Wahlfächer aufgeteilt. Wo es möglich ist, soll außerdem noch eine Linienaufteilung, je nach den Berufszielen der Schüler, vorgenommen werden. Das 9. Schuljahr schließt ab mit einer sog. „staatskontrollierten Prüfung“.

Schon bei einem flüchtigen Studium dieser Forderungen auf unterrichtlichem Gebiet wird man erkennen, daß diese von einer wenig gegliederten Schule (ein- bis dreiklassig) kaum erfüllt werden können, das gilt natürlich besonders für den Unterricht im Mittelbau (6. u. 7. Schuljahr) und für die Volksschuloberstufe (8. u. 9. Schuljahr).

Zusammen mit dem neuen Schulaufbau und den Unterrichtsordnungen legen schließlich auch die Bestimmungen auf dem Gebiet des Schulbaus den Gedanken der Zusammenlegung verschiedener Schulen nahe. Diese Bestimmungen baulicher Art gehen zum großen Teil schon auf das Schulgesetz von 1937 zurück. Sie verlangen für Schulen, in denen Kinder unterrichtet werden, die über zwölf Jahre alt sind, die Errichtung einer Turnhalle mit Umkleide- und Duschräumen und eines Sportplatzes, sofern sich ein geeigneter Sportplatz nicht in der Nähe der Schule befindet. Um einen geordneten Unterricht in Werken und Hauswirtschaft zu gewährleisten, muß außerdem für die Einrichtung von Sonderunterrichtsräumen wie Werkraum und Schulküche Sorge getragen werden.

III

Neben den obengenannten Forderungen auf der einen Seite bietet das neue Schulgesetz nun andererseits eine Reihe von Möglichkeiten an, um diese Forderungen zu erfüllen. Das Schulgesetz von 1958 ist ein Rahmengesetz, es will auch auf dem Gebiet der Zentralisierung auf keinen Fall uniformieren oder gleichschalten. Die letzte Entscheidung fällt immer von dem Schulträger, also der Gemeinde. Eine Zentralisierung kann von jedem Jahrgang und von jeder Altersstufe aus erfolgen. Eine Zentralschule kann sämtliche Jahrgänge (also vom 1. bis 9. Schuljahr, evtl. auch Realabteilung) umfassen, sie kann aber auch so eingerichtet werden, daß sie nur die Jahrgänge umfaßt, für die man eine Zentralisierung wünscht (also z. B. vom 4. oder vom 6. Schuljahr an). Eine Zentralschule, die Schüler aus verschiedenen Schulen übernimmt, kann sogar diese Schüler von verschiedenen Jahrgängen ab übernehmen, z. B. von einer

Schule vom 4. Schuljahr ab, von einer anderen vom 6. Schuljahr und von einer dritten vielleicht vom 8. Schuljahr ab. Es kann auch sehr wohl in einzelnen Fächern zentralisiert werden, so können z. B. Kinder verschiedener Schulen an einer Stelle zum Unterricht in Werken und Hauswirtschaft oder in den wahlfreien Fächern im 7. Schuljahr (Fremdsprache und Mathematik) zusammengefaßt werden. Es gibt also im Rahmen des Gesetzes eine Reihe von Möglichkeiten. Eine Bedingung muß dabei allerdings immer erfüllt werden: Die Zentralisierung muß sämtliche Schüler eines Jahrgangs erfassen, das gilt besonders für das 6. und 7. Schuljahr. Es ist darum nicht zulässig, daß eine Ordnung getroffen wird, nach der z. B. nur die Schüler, die später in die Realabteilung übertreten wollen, zu Beginn des 6. und 7. Schuljahres in eine Zentralschule übertreten, während die übrigen Schüler in der bisherigen Schule ihren Unterricht fortsetzen. Mehrere Gemeinden können sich zwecks Errichtung einer Schule oder Schulabteilung zu einem Schulverband zusammenschließen.

Wie steht es nun mit dem Elternrecht? Können Eltern, wenn sie an einer kleinen Schule festhalten, diese auch erhalten? Darauf gibt der § 5 des Schulgesetzes eine Antwort. Es heißt hier in der Übersetzung:

„Wenn eine Gemeindevertretung im Hinblick auf eine Zentralisierung des Schulwesens innerhalb einer Gemeinde oder zusammen mit einer oder mehrerer Nachbargemeinden den Beschluß gefaßt hat, eine Bezirksschule niederzulegen, soll dieser Beschluß in den örtlichen Tageszeitungen veröffentlicht werden. Wenn mindestens 80 Prozent der Bewohner des betreffenden Schulbezirks, die das Wahlrecht innerhalb der Gemeinde besitzen, spätestens einen Monat nach der Veröffentlichung einen diesbezüglichen schriftlichen Antrag stellen, muß die Gemeindevertretung eine Abstimmung über die Frage der Niederlegung der Schule durchführen. Stimmberechtigt sind die Bewohner des Schulbezirks, die Wahlrecht in der Gemeinde besitzen. Die näheren Regeln der Abstimmung werden vom Unterrichtsminister festgelegt. Wenn das Ergebnis der Abstimmung erweist, daß mindestens 80 Prozent der Stimmberechtigten die Weiterführung der Schule wünschen, kann sie nur niedergelegt werden, sofern die Gemeindevertretung nach der nächststattfindenden ordentlichen Gemeindewahl aufs neue diesen Beschluß faßt.“

IV

Die Zentralisierung auf dem Gebiet des Schulwesens hat in den letzten Jahren überall große Fortschritte gemacht. Dabei spielt die Tatsache, daß die kleinste Verwaltungseinheit in Dänemark das Kirchspiel (also die Großgemeinde) ist, und dieses Kirchspiel auch der Träger der öffentlichen Schule ist, eine nicht

unwesentliche Rolle. Diese Kirchspiele sind nämlich in den meisten Fällen so groß, daß sie eine vollausgebaute Zentralschule allein tragen können. Wenn also eine Gemeinde, die beispielsweise bis heute fünf einklassige Schulen unterhalten hat, nun an eine Neuordnung ihres Schulwesens herantritt, um den Erfordernissen des Schulgesetzes von 1958 gerecht zu werden, kann ein Beschluß über die Zusammenlegung der bisherigen fünf Schulen zu einer Zentralschule gefaßt werden, ohne daß schwierige und langwierige Verhandlungen mit den Nachbargemeinden geführt werden müssen.

Am Beispiel des Kreises Tondern soll hier kurz aufgezeigt werden, wie weit die Zentralisierungsbestrebungen schon gediehen sind. Von den 33 Landgemeinden des Kreises hatten 25 Gemeinden 1960 eine Zentralisierung durchgeführt. Diese Neuordnung zeigt verschiedene Formen:

1. Eine völlige Zentralisierung, so daß alle Schüler der Gemeinde in einer Zentralschule gesammelt werden, war in 14 Gemeinden durchgeführt.
2. Eine teilweise Zentralisierung in der Form, daß neben einer Zentralschule eine oder mehrere kleine Vorschulen bestehen bleiben, wurde in 5 Gemeinden praktiziert.
3. In 5 Gemeinden wurde nur eine Vorschule beibehalten, die Schüler der Oberstufe aber an die Zentralschule der Nachbargemeinde überwiesen. Eine kleine Gemeinde verzichtete überhaupt auf eine eigene Schule.

Es ist ohne Zweifel, daß sich diese Entwicklung in den nächsten Jahren fortsetzen wird und daß nach Abschluß dieser Entwicklung die vollausgebaute Zentralschule, in den meisten Fällen mit einem 8. und 9. Schuljahr und in vielen Fällen auch mit einer Realtabteilung, die vorherrschende Form der dänischen Landschule bilden wird.

V

Diese Entwicklung des dänischen Schulwesens stellt natürlich auch die deutsche Schularbeit in Nordschleswig vor eine ganz neue Situation. Neue Wege müssen auch in der deutschen Schularbeit beschritten, neue Aufgaben müssen angepackt und gelöst werden. Bei diesen Erwägungen wurde die Zielsetzung der heutigen Schularbeit folgendermaßen formuliert:

1. Unsere Schule ist in erster Linie eine *deutsche Schule*, sie hat ihre Schüler in die deutsche Sprache, die deutsche Kulturwelt und die volkliche deutsche Gemeinschaft hineinzuführen.
2. Unsere Schule muß ihre Schüler auf *ein Leben im dänischen Staat* vorbereiten. Daraus ergibt sich die Forderung nach einem guten dänischen Sprachunterricht und nach Abschlußprüfungen nach der dänischen Examensordnung.

Besonders die letzte Aufgabenstellung erfordert nun, daß das deutsche

Schulwesen so aufgebaut wird, daß alle Forderungen des neuen Schulgesetzes in unterrichtlicher Hinsicht in den deutschen Schulen voll und ganz erfüllt werden können. Damit steht auch das deutsche Schulwesen in Nordschleswig vor der Frage: Zentralisierung oder nicht? 1958 zählte das deutsche Schulwesen in Nordschleswig 30 Schulen, davon waren

19 Schulen einklassig

5 Schulen zweiklassig

1 Schule fünfklassig

5 Schulen voll ausgebaute Volksschulen mit Realabteilung.

Durch eine radikale Zentralisierung etwa in der Form, daß man alle deutschen Schüler in Nordschleswig an fünf großen vollausgebauten Schulsystemen zusammenfassen würde, würden natürlich die Schwierigkeiten auf unterrichtlichem Gebiet ohne weiteres gelöst werden können. Denkbar und durchführbar ist eine solche Lösung aber nicht; sie würde nämlich die Aufgabe und den Charakter unserer Schulen als Volkstums- und Minderheitenschule in starkem Maße gefährden. Die deutschen Schulen in Nordschleswig sind mehr als reine Unterrichtsstätten, sie sind der Sammelpunkt und zum großen Teil auch der Träger des kulturellen deutschen Lebens ihres Bezirks, sie bieten Raum für Gemeinde- und Jugendarbeit, für Vortrags- und Filmabende. Durch Niederlegung einer solchen Schule würden die deutschen Menschen dieses Schulbezirks heimatlos werden, viele Bande zwischen den einzelnen deutschen Häusern und Familien und „ihrer“ deutschen Schule würden zerrissen. In der deutschen Schularbeit standen wir also vor der Aufgabe, für unser Schulwesen eine Form zu finden, die beiden Aufgaben unserer Schule, der unterrichtlichen und der volkstumpolitischen Aufgabe, gerecht werden konnte. Aus dieser Überlegung heraus entstand der Plan, möglichst viele unserer kleinen einklassigen Schulen bestehen zu lassen, und zwar als Grundschulen mit sechs Jahrgängen. Mit Beginn des 7. Schuljahres werden die Schüler der Volksschuloberstufe an zwölf Hauptschulen zusammengefaßt. Neben den Hauptschulen in den vier Städten und in Tingleff, die vollausgebaute Schulen mit Realabteilung sind, werden ländliche Hauptschulen in Hoyer, Lügumkloster, Buhrkall, Rapstedt, Feldstedt, Gravenstein und Sommerstedt eingerichtet. Das deutsche Schulwesen in Nordschleswig wird also in Zukunft folgenden Aufbau haben:

16 Grundschulen

12 Hauptschulen (davon 4 mit Realabteilungen)

1 Gymnasium (mit Realabteilung).

Um diesem neuen Rahmen auch einen entsprechenden Inhalt zu geben, arbeitet seit etwa einem Jahr ein Lehrplanausschuß an der Erstellung neuer Lehrpläne.

Der Lehrplanausschuß, dem Lehrer aller Schularten angehören, hat es sich zur Aufgabe gesetzt, auf der Grundlage der neuen dänischen Unterrichts-Richtlinien und der Richtlinien für die Schulen des Landes Schleswig-Holstein und unter Berücksichtigung und Wahrung der Sonderaufgabe unserer Schule als deutsche Grenzlandschule Lehrpläne für die deutschen Schulen in Nordschleswig auszuarbeiten.

Die deutsche Schule in Nordschleswig befindet sich heute — wie das gesamte Schulwesen Dänemarks — im Umbau. Sie muß auf Grund ihrer Struktur und ihrer Sonderaufgabe bei diesem Umbau mit besonderen Schwierigkeiten kämpfen, sie wird sich aber bemühen, auch unter der veränderten Situation einer neuen Schulgesetzgebung ihre unterrichtliche und erzieherische Aufgabe nach bestm Willen und Vermögen zu erfüllen.

Dabei wird es ihr Bestreben sein, auch weiterhin die ihr anvertrauten Schüler zu Menschen zu erziehen, die in ihrem deutschen Volkstum fest verwurzelt sind, die bereit und befähigt sind, ihr Leben als loyale Bürger im dänischen Staat zu führen und die in der so oft zitierten verbindenden Funktion unseres Grenzlandes eine Aufgabe ihres eigenen persönlichen Lebens sehen.

Die dänische Schule in Südschleswig

Die dänischen Schulen nach der Grenzziehung 1920

Nach der Grenzziehung zwischen Deutschland und Dänemark im Jahre 1920 äußerten Eltern dänischer Gesinnung den Wunsch, daß ihre Kinder in dänischen Schulen unterrichtet würden. Durch die Weimarer Verfassung vom 11. August 1919 war eine Rechtsgrundlage für die Wiedererrichtung eines dänischen Schulwesens südlich der neuen Grenze gegeben. Anfangs war jedoch nur die Rede von Flensburg. Die Errichtung der ersten dänischen Schulen ging nicht ohne Schwierigkeiten vor sich. In Flensburg wurden zunächst ungefähr gleichzeitig eine dänische städtische Volksschule und eine dänische Privatschule errichtet. Aber das dänische Schulwesen entwickelte sich in den kommenden Jahren. Es kamen dänische Schulen außerhalb Flensburgs hinzu, in Schleswig und Tönning und auf dem Lande.

Die ersten dänischen Schulen in Südschleswig nach 1920 wurden in den bewegten Jahren nach dem nationalen Ringen der Abstimmungszeit geschaffen. Erst nach und nach wurden die Verhältnisse dieser Schulen gebessert. Die Jahre nach 1933 waren auch für das Wirken der dänischen Schulen voll Unsicherheit und Widrigkeiten. Die Kriegsjahre rissen große Lücken in die Reihen der Dänen. Nach 1945 wünschten südschleswigsche Eltern in großer Zahl, daß ihre Kinder dänischen Unterricht erhielten. Viele Schwierigkeiten, auch Schwierigkeiten von seiten der Behörden, mußten indessen überwunden werden, bevor diese Wünsche erfüllt werden konnten. Durch energischen Einsatz und großzügige Hilfe von privater und öffentlicher Seite in Dänemark glückte es jedoch, die Schwierigkeiten in einem solchen Grad zu überwinden, daß heute ein dänisches Schulwesen von nicht geringer Größe in Südschleswig aufgebaut ist.

Die Entwicklung des dänischen Schulwesens nach 1945

In den ersten Jahren gab es in Südschleswig sowohl dänische städtische Volksschulen als auch dänische Privatschulen. Aber ab 1. April 1949 wurden die dänischen städtischen Volksschulen in Flensburg und Schleswig aufgehoben, und auch diese wurden nun in Privatschulen umgewandelt. Seitdem sind alle dänischen Schulen in Südschleswig Privatschulen. Man begann ursprünglich mit Volksschulen, aber sehr bald wurde der Wunsch geäußert, auch einen erweiterten

Unterricht an den dänischen Schulen einzurichten. Diese Möglichkeit wurde an der „Duborg-Skolen“ in Flensburg gegeben und, in bescheidenem Rahmen, auch an der „Ansgar-Skolen“ in Schleswig. Man konnte an der „Duborg-Skolen“ kein Examen abhalten, das von deutschen Behörden offiziell anerkannt wurde. Aber die Schüler konnten hier eine Prüfung ablegen, die dem dänischen „Præliminæreksamen“ gleichgestellt war und ungefähr der deutschen Mittleren Reife entsprach. Nach 1945 behielt man diese Richtung bei. Aber im Jahre 1948 wurde außerdem ein privater dänischer „Studentenkursus“ an der „Duborg-Skolen“ eingerichtet. Die Schüler dieses Kursus legten vor einer dänischen Prüfungskommission die dänische Reifeprüfung (Studentereksamen) ab. Indessen war es für diese dänischen Abiturienten nicht möglich, zum Studium an den deutschen Universitäten und den anderen Höheren Lehranstalten zugelassen zu werden. Aber nach den Verhandlungen in Bonn im Jahre 1955 wurde ein Antrag auf Genehmigung eines dänischen Gymnasiums an der „Duborg-Skolen“ und dänischer Mittelschulen an der „Duborg-Skolen“, „Chr. Paulsen-Skolen“ und „Ansgar-Skolen“ an das Kultusministerium in Kiel gerichtet. Dieser Antrag stieß auf große Bereitwilligkeit, und der Unterricht nach angepassten Lehrplänen konnte bereits am 1. April 1956 beginnen. Nun können Schüler der drei Schulen bis zur Mittelschulabschlußprüfung geführt werden, die die erforderliche Anerkennung der Behörden genießt, und die Schüler des Gymnasiums an der „Duborg-Skolen“ können das anerkannte Abitur ablegen. Die endgültige Anerkennung des Gymnasiums an der „Duborg-Skolen“ erhielt der Schulverein am 16. August 1960. Dagegen haben wir die endgültige Anerkennung unserer drei Mittelschulen leider noch nicht erhalten, was wir sehr bedauern.

In einigen Gegenden, wo die erforderliche Grundlage für eine dänische Schule nicht vorhanden war, ist Unterricht in der dänischen Sprache von sogenannten „Wanderlehrern“ erteilt worden. Diese haben jahrelang Kinder, Jugendliche und Erwachsene in der dänischen Sprache unterwiesen. In einigen Fällen ist hierdurch die nötige Grundlage für die spätere Errichtung einer dänischen Schule geschaffen worden. Zur Zeit wirken zwölf dänische „Wanderlehrer“ an verschiedenen Orten in Südschleswig.

In engem Zusammenhang mit den Schulen arbeiten auch die dänischen Kindergärten. Hier wird eine soziale Arbeit nach den gleichen Richtlinien wie in den Kindergärten in Dänemark geleistet. Auch für die Schulen haben die Kindergärten eine sehr große Bedeutung, daß sie eine gute Vorschule für die eigentliche Schule sind. Die dänischen Kindergärten und die dänischen Schulen arbeiten besonders gut zusammen.

Dänische Schularbeit endet nicht mit der Pflicht Schulzeit

Die dänische Schularbeit in Südschleswig ist nicht mit dem Aufhören der

Schulpflicht beendet. In großer Zahl haben dänische Südschleswiger die Nachschulen, Hochschulen oder Fachschulen in Dänemark besucht. Wir finden, daß diese Schulbesuche in Dänemark ihren sehr großen Wert haben. Es ist außerdem ein sehr großer Fortschritt, daß wir nun auch in Südschleswig unsere eigene dänische Heimvolkshochschule, nämlich „Jaruplund Højskole“, bekommen haben. Diese hat leider bisher unter zu primitiven Verhältnissen arbeiten müssen, aber jetzt ist bald ein Neubau fertig zur Aufnahme von Schülern aus Südschleswig und auch aus Dänemark, und wir erhoffen viel von dieser Schule in den nächsten Jahren.

Nach 1945 wurden neue Gebäude eine Notwendigkeit

Der starke Zuwachs in den Jahren nach 1945 erforderte neue Gebäude für das dänische Schulwesen. Unsere Bauten sind mit Mitteln errichtet, die von privaten und offiziellen Kreisen in Dänemark zur Verfügung gestellt wurden. Dagegen ist von deutscher Seite keine Unterstützung gegeben worden. An einigen Orten haben wir in gemieteten Gebäuden Schule gehalten, und das kommt an einzelnen Stellen noch vor. In der Stadt Flensburg hoffen wir, in den nächsten Jahren zwei neue Schulen bauen zu können, nämlich auf Jürgensby und in Flensburg-Weiche. Aus mehreren Gegenden sind Wünsche von Eltern geäußert worden, einen dänischen Kindergarten zu errichten, und solche Wünsche sind oft durch Einrichtung von Kindergärten in bestehenden Schulgebäuden erfüllt worden. An anderen Orten wird erwogen, neue Gebäude für Kindergärten zu errichten; so planen wir, im kommenden Jahr einen Kindergarten in Leck zu bauen.

Die Lehrerschaft der dänischen Schulen

Aber die Gebäude sind nur der äußere Rahmen. Viel wichtiger sind die Mitarbeiter, die im Dienst der Schule stehen. Ungefähr die Hälfte unserer Lehrer ist in Südschleswig geboren, während die andere Hälfte dänische Staatsbürger sind. Von den deutschen Staatsangehörigen haben die meisten ihre Ausbildung auf Seminaren in Dänemark erhalten. Als die dänischen städtischen Volksschulen aufhören mußten und durch dänische Privatschulen ersetzt wurden, trat ein Teil der Lehrer, die im Dienst der deutschen Schule gestanden hatten, in den dänischen Schuldienst. Diese Gruppe von Lehrern hat sich besonders um den Deutschunterricht verdient gemacht. Von den Kindergärtnerinnen sind die meisten deutsche Staatsangehörige, aber auch von diesen ist der größte Teil in Dänemark ausgebildet worden. Wir haben Schwierigkeiten gehabt, alle Stellen als Lehrer und Kindergärtnerinnen zu besetzen, und haben diese Schwierigkeiten noch jetzt. Es herrscht ein großer Mangel an Lehrkräften und Kindergärtnerinnen in Dänemark, und dies hat sich natürlich auch bei uns bemerkbar gemacht. Jedoch müssen wir zugeben, daß der Lehrermangel bei uns bei weitem nicht so spürbar ist wie in

Dänemark.

Wir haben in unseren Schulen und in unseren Kindergärten einen sehr tüchtigen Stab von Mitarbeitern, der mit großem Fleiß seine Aufgabe in der Schule und in der dänischen Kulturarbeit in Südschleswig löst. Durch Teilnahme an Kursen und Vorträgen versuchen wir, ständig fähiger zu werden, unsere Aufgabe hier zu lösen. Das Interesse für solche Kurse und Vorträge ist in den letzten Jahren stark gestiegen, und wir dürfen hoffen, daß weiterhin wachsendes Interesse für eine Weiterbildung vorliegen wird.

Die doppelte Aufgabe dänischer Schularbeit in Südschleswig

Die Eltern stellen der dänischen Schule in Südschleswig eine doppelte Aufgabe: Sie soll einerseits dänisch sein und andererseits ihren Schülern eine solide Grundlage geben, um in einer deutschen Gemeinschaft tätig zu sein. Soll die Schule dänisch sein, ist es natürlich, daß die Unterrichtssprache in den meisten Fächern dänisch sein muß. Gerade das Einleben in die dänische Sprache öffnet unserer Jugend den Weg zur dänischen Kultur. Wir müssen uns bestreben, die Schüler in unseren Schulen mit der dänischen Gedankenwelt vertraut zu machen, und wir versuchen, im Schulleben die Demokratie in dem Sinne zu praktizieren, den dieser Begriff in den nordischen Ländern hat.

In Dänemark ist ein neues Schulgesetz eingeführt worden, was auch neue Lehrpläne zur Folge hat. Man kann hier von einer neuen Einstellung zu vielen pädagogischen Fragen sprechen. In dem Umfang, wie es die Verhältnisse bei uns ermöglichen, wollen wir dieser Entwicklung folgen. Wir stoßen hier jedoch auf einige Schwierigkeiten. In Dänemark werden viele kleine Schulen aufgegeben und durch größere Zentralschulen ersetzt. Wir haben überlegt, ob wir eine ähnliche Entwicklung an unseren Schulen in Südschleswig fördern sollen. Vorläufig wollen wir abwarten. Die vielen kleinen Schulen auf dem Lande sind bei uns oft gleichzeitig kleine Mittelpunkte für eine dänische kulturelle Arbeit. Dies ist einer der Gründe, weswegen wir sie ungern aufgeben wollen. In mehreren Schulen halten die dänischen Gemeinden ihre Gottesdienste ab. An einigen Stellen sind Altarwände aufgestellt, und an anderen Stellen gibt es kleine Kirchensäle. Die Schulen sind froh und dankbar über diese enge Verbindung zwischen dänischer Schule und dänischer Kirche in Südschleswig.

Es ist wichtig, auch in unseren Schulen den Schülern einen solchen Unterricht zu erteilen, daß sie die bestmögliche Grundlage erhalten, um sich nach beendetem Schulbesuch im Leben zu bewähren. In dieser Beziehung nimmt das Fach Deutsch einen besonderen Platz ein. Die Fächer Deutsch und Dänisch treten in unseren Lehrplänen mit praktisch der gleichen Stundenzahl auf. Viele Bemühungen gehen darauf hinaus, sicherzustellen, daß der Deutschunterricht zu jedem Zeitpunkt voll den Ansprüchen genügt, die billigerweise sowohl an deutsche

als auch an dänische Schulen im Landesteil gestellt werden können. Ich glaube, daß wir uns in diesem Punkt unserer Arbeit nicht zu schämen brauchen. Sowohl in unseren Volksschulen als auch in den Examensschulen wird die Geschichte und Geographie Deutschlands mit der gleichen Gründlichkeit behandelt, mit der auch die Geschichte und Geographie der nordischen Länder behandelt werden. Gründliche Orientierung über deutsche Gemeinschaftsfragen ist auch für unsere Schüler erforderlich, und es ist von großem Wert, daß die Schüler der Minderheitenschulen die Möglichkeit haben, die Formen der bürgerlichen Gesellschaft in zwei Nachbarländern zu vergleichen.

Gerade im Hinblick auf die Tatsache, daß die Schüler der dänischen Schulen nach beendetem Schulbesuch die Möglichkeit haben müssen, ihr zukünftiges Tätigkeitsfeld in Südschleswig zu finden, ist es von großer Bedeutung, daß das dänische Schulwesen Schulen errichten konnte, die den Schülern die Möglichkeit bieten, das deutsch anerkannte Mittelschulexamen und das Abitur abzulegen. Um dies zu erreichen, mußten die Lehrpläne der betreffenden Schulen den Lehrplänen der deutschen Schulen angeglichen werden. Es ist ebenfalls erforderlich, der Struktur der deutschen Schule zu folgen, wonach die Kinder nach vier Grundschuljahren in zukünftige Examensschüler und Volksschüler geteilt werden.

Schwierigkeit des Einbaus in die Struktur des deutschen Schulwesens

Diese Teilung geschieht unserer Meinung nach allzu früh, da man zu diesem Zeitpunkt nur mit großer Unsicherheit eine solche Entscheidung treffen kann. Wir finden es außerdem undemokratisch, Kinder schon im Alter von zehn Jahren in Examensschüler und Volksschüler einzuteilen. Es erscheint uns auch unglücklich, daß die Examensschüler in eigenen Gebäuden gesammelt und die Kinder schon in diesem Alter ganz von ihrer früheren Schule und den früheren Lehrern getrennt werden. Die Tendenz in den nordischen Ländern geht daher auch zur Zeit in der entgegengesetzten Richtung, und zwar so, daß man die Kinder zu einem bedeutend späteren Zeitpunkt trennt. Bei uns wird die frühzeitige Teilung als ein ernstes Hemmnis empfunden in unseren Bestrebungen, die Kinder verschiedener Gesellschaftsklassen und verschiedener Intelligenzgrade an eine Zusammenarbeit zu gewöhnen, die dem Wesen der Demokratie entspricht. Dazu kommt, daß die frühe Teilung für ein Schulwesen wie das unsrige bei den großen Entfernungen, mit denen wir rechnen müssen, praktische Schwierigkeiten schafft. Wir können Examensschulen ja nur in den Städten einrichten.

Dänische Kultur lieben lernen — mit deutscher Kultur vertraut machen

Wir hoffen, daß die Schüler der dänischen Schulen in Südschleswig teils in der Schule und teils durch zahlreiche Kontakte mit Dänemark, wie Ferienreisen, Lehrfahrten u. ä., Dänemark und die dänische Sprache und Kultur lieben lernen.

Wir haben außerdem die Hoffnung, daß es uns glücken wird, die Schüler in unseren Schulen mit Deutschland und der deutschen Kultur vertraut zu machen. Es kann nicht bestritten werden, daß große Anforderungen an die Kinder, die eine Minderheitenschule besuchen, gestellt werden. Andererseits wird den Schülern in diesen Schulen ein großer Reichtum geboten, aus dem sie später im Leben schöpfen können. Menschen, die mit den Kulturen zweier Länder vertraut sind, haben einen weiteren Horizont als die Menschen, die nur ein Land und dessen Kultur kennen. Gerade aus diesem Grunde fällt es uns leichter, fremde Völker und fremde Kulturen zu verstehen.

Nicht nur auf Westeuropa blicken — Verpflichtung gegenüber den farbigen Völkern

In diesen Jahren sind viele geneigt, von Westeuropa und westeuropäischer Kultur in einer Art und Weise zu sprechen, die zu dem Glauben verführt, daß alles gut ist, wenn wir nur eine Zugehörigkeit zu den westeuropäischen Völkern fühlen. Wir müssen versuchen, in der Schule solchen Tendenzen entgegenzuwirken.

Die Schule unserer Zeit hat eine besondere Verpflichtung gegenüber den fremden Erdteilen und gegenüber den farbigen Völkern. Wir müssen der Jugend zu dem Verständnis verhelfen, daß auch das Schicksal dieser Völker uns angeht. Ich glaube, daß gerade die Minderheitenschulen eine Möglichkeit haben, einen solchen völkerverbindenden Einsatz zu leisten. Wir in der dänischen Schule erkennen hier unsere Verpflichtung und freuen uns, gerade mit dieser Aufgabe weiter arbeiten zu können.

STIMMEN AUS DEM LESERKREISE

Entsprechend seiner selbstgewählten Aufgabe, Brücken zu schlagen und vermittelnd zu wirken, war dieser Bund von jeher befähigt [z. B. in den Grenzfriedensheften], heiße Eisen, die das deutsch-dänische Verhältnis belasten oder belastet haben, anzurühren und — abzukühlen.

*

Jedesmal freue ich mich, wenn ein Grenzfriedensheft eintrifft: So schlicht das äußere Gewand, so fern aller Aufgeblasenheit und allem Pathos, so überzeugend schlicht und echt der Inhalt.

*

Ich bin davon überzeugt, daß wir die Beiträge in den Heften gut in unserer Bildungs- und Erziehungsarbeit verwenden können und auswerten werden.