CHRISTIANEUM

1972

1972

MITTEILUNGSBLATT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER
27. JAHRGANG HEFT 2 HAMBURG DEZEMBER 1972

CHRISTIANEUM

MITTEILUNGSBLATT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER
27. JAHRGANG HEFT 2 HAMBURG DEZEMBER 1972

Inhalt

Oberschulrat Paul-Gerhard Kalberlah: Zur Lehrplanentwicklung in Hamburg für das Fach Deutsch 1

Zur Oberstufenreform
Oberschulrat Dr. Hans-Peter Jorzick: Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II 12
Studiendirektor Dr. Detlev Stoltenberg: Erfahrungen mit der Oberstufenreform am Christianeum 17
Kersten Albers und Johannes Luckhardt (2. Semester): Die Oberstufenreform — aus der Sicht der Schüler 21

Anne Hennig und Marianne Luckhardt: Bericht über die Arbeit des Elternrates von 1969—1972 26

Der Elternrat des Christianeums 1972/73 28

Die Schülervertretung 1972/73 29

Studienrat z. A. Reinhard Schröder: Schulfest im Christianeum . . 29

Oberstudienrat Dr. Manfred Schumacher: 100. Geburtstag von Studiendirektor Dr. Lic. Ernst Vowinckel am 18. 3. 1972 . . 31

In memoriam:
Prof. Dr. Konrad Hentrich † 35
Hermann Hamfeldt † 36

Familien-Nachrichten 37

Verein der Freunde des Christianeums zu Hamburg-Altona e. V.
Bericht für die Zeit vom Sommer 1970 bis zum 31. 10. 1972 . . 40

Vereinigung ehemaliger Christianeer (V. e. C.)
Bericht über die Jahre 1970 und 1971 42
Der Kassenwart 42
Weihnachtsversammlung am 28. 12. 1972 42

Abgabe an die Mitglieder kostenlos

Redaktion: Kersten Albers, Margret Kaiser, Hans Kuckuck, Johannes Luckhardt, Dr. Klaus Mölln, Dr. Doris Nagel, Thomas Seiffert

Schriftleiter: Dr. Hans Haupt, 2 Hamburg 70, Kielmannseggstr. 117
Druck: W. Heimberg, 216 Stade/Elbe

Zur Lehrplanentwicklung in Hamburg für das Fach Deutsch*

Vortrag, gehalten am 28. November 1972
in der Aula des Christianeums auf Einladung des Elternrates

Meine Damen und Herren!

Ich begrüße die Gelegenheit, über die Lehrplanentwicklung in Hamburg für das Fach Deutsch zu Ihnen sprechen zu können, und möchte dem Elternrat des Christianeums und der Schulleitung herzlich für die Einladung hierzu danken.

I.

Am 7. Juli 1972 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) eine Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe verabschiedet, die auch die Lehrplanentwicklung für das Fach Deutsch entscheidend beeinflussen wird. Da diese Vereinbarung in allen Bundesländern gilt, haben ihre Aussagen zum Deutschunterricht geradezu normierende Kraft. Ich möchte deshalb mit einigen Hinweisen auf die Zielsetzung dieser KMK-Vereinbarung für das Fach Deutsch beginnen.

1. Das Fach Deutsch — so heißt es unter Punkt 4.2 — dient „vor allem dem Studium der Muttersprache". Es vermittelt „Einsicht in sprachliche Strukturen und fördert die Fähigkeit zu sprachlicher Differenzierung unter Berücksichtigung der verschiedenen Ebenen sprachlicher Kommunikation".
2. „Grundlegende Einsichten in fachspezifische Denkweisen und Methoden sollen durch geeignete Themenwahl und Unterrichtsformen exemplarisch" vermittelt werden (4.1).
3. „Kurse in Literatur, Musik und Bildender Kunst sollen zum Verständnis künstlerischer Mittel und Formen, menschlicher Möglichkeiten und soziologischer Zusammenhänge führen" (4.2).

Diese drei sehr komprimierten Zielangaben geben dem Fach Deutsch — verglichen mit den Hamburger Lehrplänen von 1968 — eine andere Struktur.

Nimmt man die organisatorischen Bestimmungen des KMK-Modells hinzu, wird dies ganz deutlich:

Der Schüler kann seine vier Prüfungsfächer für das Abitur — unter bestimmten Auflagen — selbst wählen; und er kann Schwerpunkte auf einzelne Fächer dadurch legen, daß er sie in Leistungskursen absolviert.

---

*) Über das „Informationspapier für Deutsch" der Fachkonferenz der Deutschlehrer sowie den Deutschunterricht am Christianeum wird im nächsten Heft berichtet.

Da das Fach Deutsch keinerlei Sonderstellung mehr einnimmt, also ins Glied aller Fächer zurückgetreten ist, hängt es vom Schüler ab, welches Gewicht der Deutschunterricht in der Studienstufe in Zukunft haben wird; z. B. schreiben nur diejenigen Schüler einen Abituraufsatz, die Deutsch als Leistungsfach oder als 3. schriftliches Prüfungsfach gewählt haben. Die Minimal-Auflage für alle Schüler im Fach Deutsch lautet:

1. Teilnahme an 2 dreistündigen Halbjahreskursen in der Muttersprache.
2. Teilnahme an 2 dreistündigen Halbjahreskursen in Literatur oder Musik oder Bildender Kunst.

An diesen Bestimmungen der Kultusministerkonferenz wird eine Neuorientierung des Deutschunterrichts auf bundesrepublikanischer Ebene greifbar. Die drei schwerwiegendsten Neuerungen möchte ich noch einmal zusammenfassend nennen:

1. Deutschunterricht ist ein Fach neben anderen Fächern; er hat seine zentrale, herausgehobene Stellung verloren, die etwa darin zum Ausdruck kam, daß bis 1964 in einigen Bundesländern bei mangelhaften Leistungen im Deutschen das Reifezeugnis nicht zuerkannt wurde.
2. Deutschunterricht vermittelt Einsicht in die Vielfalt fachspezifischer Denkweisen und Methoden; er reflektiert damit Tragweite und Grenze der eigenen Arbeitsergebnisse.
3. Deutschunterricht konzentriert sich auf zwei Arbeitsbereiche:

   Deutsche Sprache und Literatur

   Die KMK-Vereinbarung legt das Schwergewicht eindeutig auf den Konzentrationsbereich „Deutsche Sprache", da die Kurse in Literatur zugunsten der Fächer Musik und Bildende Kunst abgewählt werden können.

Gegen diese Trennung von Sprache und Literatur — und gegen eine Literaturauffassung, die Literatur lediglich bei den Schönen Künsten ansiedelt, hat der Hamburger Vertreter im Schulausschuß der KMK Vorbehalte angemeldet. Er hat im Rahmen des Spielraums für Länderbestimmungen (7.10) eine Regelung durchgesetzt, die in die vorläufigen Richtlinien von 1971 für die Studienstufe in Hamburg eingegangen ist. Dort heißt es (unter 1.2):

„In den Grundkursen wie in den Leistungskursen wird keine strikte Trennung zwischen den Bereichen ‚Sprache' und ‚Literatur' vorgenommen."

Um das Mißverständnis über Literaturunterricht als einer lediglich schöngeistigen Disziplin auszuschließen, wurde in Hamburg die Minimal-Auflage für alle Schüler im Fach Deutsch auf die Teilnahme an 2 dreistündigen Halbjahreskursen beschränkt, in denen Sprachunterricht und Umgang mit Texten einander ergänzen. Die Wahlmöglichkeit zwischen Literatur und den musischen Fächern wurde zugunsten der Fächer Musik und Bildende Kunst im Pflichtfach aufgegeben.

Einige Forderungen an die künftige Lehrplanentwicklung drängen sich mir auf, wenn ich die KMK-Vereinbarung kritisch — und d. h. in Verantwortung — zur Kenntnis nehme.

1. Bei allem Respekt den Grenzen unseres Faches und den Gegenstandsbereichen anderer Fächer gegenüber darf die grundlegende Funktion des eigensprachlichen Unterrichts nicht verkannt werden:
   — Sprache ist ein notwendiges Medium zwischenmenschlicher Verständigung und öffentlicher Kommunikation.
   — Über das Sprachverhalten seiner sozialen Umwelt wird jedes Kind in den tradierten Zusammenhang bestimmter sozio-ökonomischer und sozio-kultureller Verhältnisse ‚eingelebt'.
   — Selbstdarstellung und Selbstreflexion des Individuums werden ermöglicht durch Sprache.
   — Veränderung der Wirklichkeitsstrukturen setzt die Veränderung der Denk- und Sprachstrukturen voraus.

   Diese thesenartig formulierten Sachverhalte begründen den Anspruch unseres Faches innerhalb des Fächerkanons der Schule. Hinzu kommt die Tatsache, daß alle Schulfächer auf die Entwicklung und Differenzierung des Sprachvermögens der Schüler angewiesen sind.

2. Die Freiheit des Schülers, den Deutschunterricht in der Studienstufe bis auf zwei Grundkurse einzuschränken, ist nur dann zu verantworten, wenn grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bis zum Abschluß der Sekundarstufe I erworben werden konnten.

   Für die Lehrplanentwicklung ergibt sich daraus die Forderung, mehr als bisher für Kontinuität in der Erarbeitung der fachspezifischen Verfahren und Unterrichtsinhalte zu sorgen. Die Lehrpläne für die verschiedenen Schulstufen aller Schularten müssen aufeinander abgestimmt werden. An den Unterrichtszielen muß erkennbar sein, daß dem Deutschunterricht eine klare, einheitliche Konzeption zugrunde liegt.

3. Für Schüler, die Deutsch als schriftliches oder mündliches Prüfungsfach wählen, und für Schüler, die Deutsch in Leistungskursen studieren, muß ein vielseitiges und attraktives Angebot vorgelegt werden, damit unser Fach seiner Bedeutung gemäß in der Studienstufe vertreten bleibt.

   Das Amt für Schule hat z. B. vorläufige Richtlinien für Kurse ‚Darstellendes Spiel' in der Studienstufe entwickelt, die das kreative und spielerische Moment im Rahmen eines insgesamt auf Leistungsnachweis ausgerichteten Modells unterstützen sollen. —

   Erfahrungsberichte der Fachkonferenzen von Gymnasien mit reformierter Oberstufe (bisher 30 Gymnasien) und Vorschläge zur Durchführung bestimmter Kursangebote werden bei der Lehrplanarbeit berücksichtigt; jede Initiative zur Mitarbeit an der Lehrplanentwicklung wird begrüßt. Grundsätzlich sollen die Kursthemen den Interessen der Schüler entgegenkommen, sie sollen den Ansprüchen unserer Gesellschaft genügen und fachwissenschaftlich abgesichert sein. Sie sollen die Einsicht in die Vielfalt fachspezifischer Denkweisen und Methoden — wie sie die KMK-Vereinbarung vorsieht — ermöglichen.

Um der Gefahr einer Zersplitterung des Faches durch das Kurssystem entgegenzuwirken und um die Vergleichbarkeit der schriftlichen und mündlichen Leistungen kursübergreifend zu erhalten, müssen die Abiturbestimmungen präzisiert werden.

4. Das Verhältnis der beiden Arbeitsbereiche ‚Deutsche Sprache' und ‚Literatur' zueinander ist neu zu bestimmen.
Von den 54 Seiten des Deutsch-Lehrplanes für Gymnasien von 1968 handeln über 30 Seiten vom Umgang mit Dichtung. Für die anderen Aufgabenfelder des Deutschunterrichts:

Sprech- und Gesprächserziehung,
Sprachübung und Sprachbetrachtung,
Umgang mit Gebrauchstexten und Sachdarstellungen,
Training schriftlicher Darstellung,
Schulspiel

stehen lediglig 2/5 des Gesamtumfanges zur Verfügung. Wenn man die methodologische Vorentscheidung des Lehrplans von 1968 hinzunimmt, Dichtung vorwiegend werkimmanent zu interpretieren, dann wird die einseitige Betonung des Umgangs mit Dichtung — in erster Linie verstanden als ‚Schöne Literatur' — offensichtlich.

Die einfache Umkehrung dieses Mißverhältnisses, wie sie in der KMK-Vereinbarung vorliegt, kann ebensowenig überzeugen:

Literatur im engeren Sinne (Dichtung) und Literatur im weiteren Sinne (Gebrauchstexte und Sachdarstellungen) gehören zentral zum Gegenstandsbereich des muttersprachlichen Unterrichts; gedruckte und gesendete Terte bestimmen unsere Lebenswelt in einem Maße, daß jeder einzelne befähigt werden muß, dieses Andrangs von Texten so kritisch wie möglich Herr zu werden.
Auch Dichtung erweist sich als zentraler Unterrichtsgegenstand, wenn man ihre Funktionen im geschichtlich-gesellschaftlichen Kontext unserer Lebenswelt bedenkt:

Ohne die Sprache und die Werke Luthers, Lessings und Goethes sind die Sprache und das Denken etwa Hegels und Karl Marx' nicht vorstellbar. Soll dieser sprach- und wirkungsgeschichtliche Sachverhalt im Bewußtsein der Öffentlichkeit keinen Raum beanspruchen dürfen? Ich wüßte nicht, in welcher emanzipatorischen Absicht die historische Dimension der Literaturbetrachtung zu tilgen wäre.

Den Anspruch der Dichtung, durch ihre künstlerische Form Wirklichkeit jeweils neu zu interpretieren, sollte jeder Schüler erfahren haben. Die Anstrengung, über das Verständnis von kalkulierter, ungewohnter Sprachform zum Verständnis ungewöhnlicher Sachverhalte vorzudringen, lohnt sich, weil das Leben des Einzelnen und das Leben aller auf neue Impulse angewiesen, erneuerungsbedürftig ist.

Lesen Sie z. B. Peter Handkes Erzählung „Wunschloses Unglück"! Sie bekommen dadurch einen neuen — vielleicht ernüchterten — Blick auf einen bestimmten Realitätsausschnitt, hier die Generation

nach 1945, soweit sie den überkommenen kleinbürgerlichen Normen verhaftet bleibt.
Auch das interesselose Wohlgefallen am Schönen, am freien Spiel ästhetischer Elemente will gelernt sein.
Niemand wird behaupten können, daß der Mensch in den gegenwärtig bestehenden Gesellschaftsordnungen sein Gattungsmerkmal, ‚homo ludens' sein zu können, schon voll realisiert hätte. Niemand wird auch behaupten wollen, dieser Aspekt der menschlichen Existenz sei gesellschaftlich nicht relevant.

Vier Forderungen drängten sich mir bei kritischer Lektüre der KMK-Vereinbarung auf:

1. Die grundlegende Funktion des eigensprachlichen Unterrichts innerhalb der Schulfächer darf nicht verkannt werden.
2. Mehr als bisher ist die Kontinuität des Deutschunterrichts durch alle Schularten und Schulstufen hindurch anzustreben.
3. Das Kursangebot im Deutschen über die Minimalauflage für alle Schüler hinaus muß so vielseitig und attraktiv gestaltet werden, daß unser Fach seiner Bedeutung gemäß in der Studienstufe vertreten bleibt.
4. Sprache und Literatur gehören zusammen.
   Sowohl Literatur im engeren Sinne (Dichtung) als auch Literatur im weiteren Sinne ist zentraler Unterrichtsgegenstand.

II.

In einem zweiten Teil meiner Ausführungen möchte ich die Grundzüge einer Lehrplankonzeption für das Fach Deutsch zu konkretisieren versuchen.

a) Wenn man einmal ganz elementar formulieren sollte, um was es im Deutschunterricht geht, so könnte man sagen:
Es sollen

Hören und Sprechen / Schreiben / Lesen

gelernt werden.

Außerdem soll Rechenschaft über die Weisen des Hörens, Sprechens, Schreibens und Lesens gegeben werden.

Im Sinne gegenwärtiger Fachdidaktik würde das bedeuten, daß drei Arbeitsfelder behandelt werden müßten:

1. Mündliche und schriftliche Kommunikation
   (Hören / Sprechen / Schreiben)
2. Umgang mit Texten
   (Hören / Lesen)
3. Reflexion über Sprache
   (Rechenschaft geben über die Weisen des Hörens, Sprechens, Schreibens, Lesens).

Alle drei Arbeitsbereiche bedingen sich gegenseitig. Sie dürfen auf keinen Fall voneinander isoliert werden.

Der Umgang mit Texten z. B. wird im Gespräch eingeübt und stellt insofern selbst eine Situation zur Förderung der Kommunikationsfähig-

keit dar. Umgekehrt setzt die Kommunikation in Wort und Schrift immer schon eine gewisse Kenntnis von Textstrukturen voraus und bezieht sich ständig darauf. Die Reflexion über Sprache ist gewissermaßen das Medium jeder Unterrichtsstunde; denn es wird ja im Deutschunterricht ständig über die Weisen des Hörens, Sprechens, Schreibens und Lesens nachgedacht.

(Verstehen Sie bitte das Wort ‚Reflexion' nicht zu eng. Schon die Erfahrung, die ein Schüler im Gespräch macht, wenn er merkt, daß er durch eine treffendere Wortwahl für andere verständlicher spricht, ist ein Akt der Reflektion, ein Akt des Verhaltens zu seinem Verhalten)

In den Hamburger Lehrplänen wird der Bereich ‚Reflexion über Sprache' deshalb gesondert ausgewiesen, weil das grundlegende Instrumentarium zur Sprachanalyse und zum sprachlichen Training an einer Stelle übersichtlich erscheinen soll. Grammatikalische Begriffe und Analyseprozeduren haben aber lediglich dienende Funktion. Sie sind nicht Selbstzweck und werden deshalb auch nicht in abstrakt-systematischen Lehrgängen angeboten. (Linguistische Kurse in der Studienstufe sind selbstverständlich möglich)

Auf diesen Bereich der Lehrplanentwicklung möchte ich heute abend — aus Zeitgründen — nicht weiter eingehen; das Informationspapier der Fachkonferenz Deutsch am Christianeum gibt dazu einige Hinweise, die in der bisherigen Diskussion zwischen Eltern, Lehrern und Schülern dieser Schule noch kaum beachtet worden sind.

b) An einem Beispiel aus der Unterrichtspraxis — Helga Frieber hat es ausprobiert — möchte ich verdeutlichen, was mit dem Ziel ‚Förderung der Kommunikationsfähigkeit in Wort und Schrift' gemeint ist:

Wir sind in einer Grundschulklasse des 3. Schuljahres. Gemeinsam wird ein Foto betrachtet, das über Epidiaskop allen Schülern sichtbar ist. Die Kinder erkennen eine Spielergruppe. Sie sehen, daß einem Mitspieler das Würfelspiel ‚Mensch ärgere dich nicht' erklärt werden muß. Spontan übernehmen die Schüler diese Aufgabe. Spielregeln werden genannt; aber der Spielablauf kann aus diesen ungeordneten Elementen nicht klar erfaßt werden. Es wird sachlich notwendig, die genannten Regeln in eine sinnvolle Ordnung zu bringen. In gemeinsamer Arbeit entsteht jetzt ein Tafeltext; oder — was etwas schwieriger ist — jeder Schüler versucht in Einzelarbeit, eine Spielanleitung schriftlich zu formulieren.

Frank kommt zu folgendem Ergebnis:

> „Man hat vier Figuren auf dem Mal. Man darf dreimal mit einem Würfel würfeln. Wenn man eine sechs erhält, darf man noch einmal würfeln. Jetzt kann man losgehen. Wenn eine fremde Figur kommt und auf demselben Feld ist, kann der Spieler rausgeschmissen werden. Er muß ans Mal zurück und muß noch einmal anfangen. Gewinner ist der, der zuerst alle Figuren im Ziel hat."

Einige Ergebnisse werden vorgelesen und von den kritischen Zuhörern überprüft. —

Dann ist die Stunde zu Ende. Die Hausaufgabe lautet: Bringe morgen ein Spiel mit, dessen Regeln du deinen Mitschülern erklären kannst.

Am nächsten Tag zeigen und erklären die Schüler ihre mitgebrachten Spiele. Die Kontrolle ihrer mündlichen Spielanleitung wird praktisch durchgeführt. In Gruppen zu 3—4 Schülern versucht man, nach den gegebenen Spielregeln ins Spiel zu kommen. Die Hauptaufgabe könnte diesmal lauten: Schreibe auf, wie wir das Spiel spielten.

Würde diese kleine Unterrichtseinheit im detaillierten Lehrplan ausgewiesen, dann würden etwa folgende Unterrichtsziele erscheinen:

Die Schüler sollen

1. die einzelnen Spielregeln eines allen bekannten Spieles in gemeinsamer Arbeit mündlich formulieren;
2. die einzelnen Regeln gemeinsam zu einem sinnvollen Ganzen ordnen, aus dem der Spielabauf deutlich wird;
3. ihren Mitschülern von einem ihnen bekannten Spiel eine Spielanleitung geben, so daß das Spiel gespielt werden kann;
4. ein bekanntes Spiel mit seinen Regeln so schriftlich fixieren, daß der Spielablauf zu erkennen ist.

An diesem praktischen Unterrichtsbeispiel wird sehr schön deutlich, warum die modernen Lehrplanmacher von der ‚Förderung der Kommunikationsfähigkeit in Wort und Schrift' sprechen und nicht etwa von ‚Sprech- und Aufsatzerziehung'.

Sprechen und Schreiben werden in ihrem Verwendungszusammenhang belassen. Sie haben eine Funktion für das gemeinsame Handeln: Wir wollen miteinander spielen — und dazu müssen wir uns verständigen.

An diesem Unterrichtsbeispiel wird auch deutlich, was alles zur Kommunikation gehört:

Ein Sprecher muß seine Redeabsicht — hier ein Spiel zu erklären — möglichst klar zum Ausdruck bringen.

Ein Hörer muß die Intention des Sprechers möglichst genau verstehen; in unserem Falle: um mitspielen zu können.

Für den Unterricht heißt das, die Bereitschaft in der Gruppe zu wecken, beide Funktionen wahrzunehmen. Wo nur Sprecher sind, kommt kein Austausch zustande; wo nur schweigende Mehrheiten auf ‚Signale' warten, wird die Kommunikation ausbleiben.

Wenn aber Sprecher- und Hörerfunktionen nicht auf verschiedene Personen verteilt sind, dann kommt es darauf an, in Rede und Gegenrede Verständnis füreinander aufzubringen. Welche Aufgabe für den Deutschunterricht, wenn man die verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen bedenkt, die jeder einzelne zur Schule mitbringt!

Zur Kommunikation gehören auch die Sachverhalte: Sprecher und Hörer verständigen sich über etwas. In unserem Beispiel: das Würfelspiel ‚Mensch ärgere dich nicht'.

Die Schüler sollen lernen, sich sachgemäß zu äußern.

Der Unterricht muß immer wieder Gelegenheit bieten, Sachverhalte genau zu beobachten und treffend zu beschreiben. Im Vollzug des

Unterrichts soll klar werden, daß eine Entwicklung des sprachlichen Vermögens eine Erweiterung der sachlichen Kompetenz einschließt. —

Unser Beispiel zeigt verschiedene Redekonstellationen:

— spontane, ungeordnete Schülerbeiträge werden aufgenommen,
— ein Tafeltext wird gemeinsam erarbeitet,
— Schüler zeigen und erklären den Mitschülern ihre mitgebrachten Spiele,
— in kleinen Gruppen verständigt man sich über bestimmte Spielregeln.

Solche Konstellationen wirken sich auf den Kommunikationsprozeß aus. Viele Schüler, die sich vor der Klasse nicht äußern mögen, leben in der kleinen Gruppe auf. Dieser Aspekt der Redekonstellation verdient also sehr wohl besondere Beachtung. Hinzu kommt, daß Redekonstellationen ihrerseits von der sozialen Situation mitbedingt sind. Alle Gespräche unseres Beispiels finden im Rahmen des Schulunterrichts statt. Das Verhältnis der Kinder zur Lehrerin ist ein anderes als ihr Verhältnis zu den Eltern. Die Rolle des Schülers erfordert ein anderes Sprachverhalten als die Rolle des Kindes im Elternhaus.

Aufgabe des Deutschunterrichts ist es daher, Hilfen für ein situationsangemessenes Sprechen zu geben. Von der Situationsangemessenheit des Sprachverhaltens hängt es ab, ob sich der einzelne in den vielfältigen Situationen seiner Lebenswelt behaupten kann: also etwa im Universitätsstudium, in der Bundeswehr, am Arbeitsplatz, vor Gericht, in der politischen Auseinandersetzung, im Freundeskreis, in der Liebe. —

Meine Damen und Herren, was ich soeben anhand eines Beispiels dargestellt habe, ist die didaktische Auswertung eines Kommunikationsmodells. Solche Modelle werden in verschiedenen Fachwissenschaften entwickelt, um den Bereich sozialer Interaktion methodisch erforschen zu können. Ich meine, daß die Didaktik des Deutschunterrichts mit der Aufarbeitung solcher Modelle nur gewinnen kann: Wir sehen deutlicher, worauf es im Unterricht der Eigensprache ankommt.

Vier Elemente eines Kommunikationsmodells habe ich angedeutet. Von der Verwirklichung der Redeabsicht, der Intention, habe ich gesprochen. Von der Partnerbezogenheit, von der Sachgemäßheit und von der Situationsangemessenheit war die Rede.

Den folgenden Abschnitt aus einem Hamburger Lehrplan für Deutsch an berufsbildenden Schulen (August 1972) werden Sie auf dem Hintergrund der gegebenen Erläuterungen leicht verstehen:

— dem intentionsgemäßen Sprechen/Hören entspricht das intentionale Schreiben/Lesen,
— dem partnerbezogenen Sprechen/Hören entspricht der partnerbezogene Schriftsatz,
— der sachgemäßen Äußerung entspricht die Anfertigung eines sachbezogenen Textes,
— dem situationsangemessenen Sprechen/Hören entspricht der situationsadäquate Schriftverkehr.

Der genannte Lehrplan geht noch einen Schritt über alles bisher Gesagte hinaus. Er versieht das Kommunikationsmodell mit einem 5. Element; er erweitert es um die historische Dimension.

Demgemäß heißt es dort:

— Der mündlichen Kommunikation im geschichtlichen Horizont unserer Gesellschaft entspricht das Schreiben und Verstehen im Wissen um die historische Dimension unserer Wirklichkeit.

c) Über das Verhältnis von Sprache und Literatur im Deutschunterricht ist im ersten Teil meiner Ausführungen schon einiges bemerkt worden. Ich möchte das dort Gesagte durch einige Hinweise auf den Arbeitsbereich ‚Umgang mit Texten' ergänzen.

Die traditionellen Gattungsbezeichnungen des Literaturunterrichts — wie Lyrik, Drama, Epik — sind in der Gegenwart nur noch sehr bedingt verwendbar. Die Grenzen zwischen dramatischer und epischer Dichtung sind sehr unscharf geworden, Lyrik ist von Prosa oft kaum noch zu unterscheiden. Montage-Techniken lassen sich überhaupt nicht mehr in das alte Schema einordnen. Dichtung geht zum großen Teil in Sachdarstellung oder politischen Appell über. Gebrauchstexte verwenden vielfach poetische Elemente . . .

Was halten Sie etwa von folgendem Text?

Morning Flight

Ein Mädchen
ein schönes Mädchen
ein Lächeln
und dieses Lächeln
am frühen Morgen.

Du servierst Kaffee
in himmelblauen Tassen.
8000 Meter hoch in
einem Superjet.
Du verzauberst
die Welt im Fluge.

Stewardess.
Du heiteres Wesen
in deinem Sarong Kebaya.
Du Mädchen der
Singapore Airlines.

Ist das Lyrik oder ist das keine?

Um die Überfülle des Gedruckten und Gesendeten sinnvoll zu ordnen und um den Schülern ein praktikables Instrumentarium zum kritischen Verstehen der wichtigsten Texte in die Hand zu geben, würde ich eine Gliederung nach Textsorten vorschlagen.

Analog dem Kommunikationsmodell, von dem die Rede war, würde man dazu von den Absichten und Erwartungen der Texthersteller und von den Erwartungen und dem Verhalten der Textbenutzer ausgehen.

Unser Poem ‚Morning Flight' würde dann eindeutig zu jenen Texten gehören, durch die jemand bei einem anderen etwas zu seinem eigenen Vorteil erreichen will. Aus der Statistik der Fluggesellschaft Singapore Airlines ließe sich ablesen, in welchem Maße die Textbenutzer intentionsgemäß reagiert haben.

Andere Textsorten wären etwa:

— Texte, auf die man sich berufen kann und die man einklagen kann (z. B. Verträge, Gesetze, Verordnungen),
— Texte, die dazu bestimmt sind, die öffentliche Meinungsbildung zu ermöglichen und zu beeinflussen (z. B. Zeitungsartikel, politische Schriften, Reden in der Öffentlichkeit),
— Texte, die sachliche (auf Faktizität gerichtete und an ihr nachprüfbare) Informationen für beliebige Benutzer bieten (z. B. Nachrichten, Sachbücher, Nachschlagewerke),
— Texte, die nicht auf Nachprüfbarkeit angelegt sind, sondern die man zur Spannung und Entspannung liest bzw. hört (Unterhaltungsliteratur, Unterhaltungssendungen).

[Auch diese Textsorte muß in den Unterricht einbezogen werden, wenn man das Leseverhalten der Schüler beeinflussen will: Die Schüler sollen Freude an unterhaltsamer Lektüre, an unterhaltsamen Sendungen gewinnen, aber auch Maßstäbe zur Unterscheidung von Textqualitäten erwerben]

Von der Bedeutung jener Texte, die durch ihre künstlerische Form Wirklichkeit jeweils neu interpretieren (Literatur in engerem Sinne = Dichtung), war im ersten Teil schon die Rede. —

Mit der Bestimmung allein der Textsorte ist es freilich nicht getan. Es muß eine Analyse der Textstruktur hinzukommen. Genau genommen bedingen sich Bestimmung der Textsorte und Analyse der Textstruktur gegenseitig (Hermeneutischer Zirkel).

Der Schüler soll angeleitet werden, mit folgenden (und ähnlichen) Fragen Texte zu analysieren:

— Welcher Inhalt ist im Text gegeben?
— Wie ist der Inhalt gegliedert?
— Zeigt der Text einen formalen Aufbau?
— Gibt es Entsprechungen zwischen inhaltlicher und formaler Struktur?
— Welche sprachlichen Mittel benutzt der Texthersteller?
— Welche syntaktischen Muster (Satzbaupläne) werden bevorzugt?
— Welche semantischen Eigenarten (z. B. Wortwahl) lassen sich feststellen?
— Welche pragmatischen Merkmale (Merkmale der Situationsbezogenheit) liegen vor?
— Wie ist die sprachliche Ebene des Textes zu charakterisieren?
— Handelt es sich um einen Text in der Umgangssprache?
— Liegt ein wissenschaftlicher Text vor?
— Stellt die Sprache des Textes einen ästhetischen Anspruch?
— Welche Stilmittel werden verwendet?

Auch der Zusammenhang zwischen der Wirkung des Textes und seiner Verbreitung soll bewußt gemacht werden.

Buch- und Zeitungsverlage sind in ihrer Bedeutung für die Textverbreitung hervorzuheben, aber auch in ihrer Abhängigkeit von kommerziellen Interessen zu sehen.

Rundfunk und Fernsehen als Anstalten öffentlichen Rechts sind kritisch auf ihre Funktion demokratischer Meinungsbildung hin zu befragen. Art. 5 und Art. 18 GG sollten jedem Mittelstufenschüler als rechtlicher Rahmen der Textverbreitung bekannt sein.

Als Lernziel dieses Teilbereiches — der in engstem Zusammenhang mit ‚mündlicher und schriftlicher Kommunikation' sowie mit ‚Reflexion über Sprache' gesehen werden muß — würde ich angeben:

Der Unterricht zielt auf ein kritisches Verhalten des Schülers Texten gegenüber.

Kritisches Verhalten ergibt sich aus unmittelbarer Rezeption, sachgerechter Analyse und distanzierter Beurteilung. Dieses Verhalten schließt Affirmation (Zustimmung) — z. B. ästhetischen Genuß — nicht aus, sondern rechtfertigt sie.

Voraussetzung für das Beurteilen und Bewerten von Texten ist die Kenntnis und Anwendung der verschiedenen Methoden und Verfahren zur Texterschließung. Die Maßstäbe, die an einen Text angelegt werden, sind methodologisch so klar wie möglich zu artikulieren.

Folgende Fragerichtungen könnten zu kritischer Beurteilung eines Textes hilfreich sein:

— Bringt der Text seine Intention mit den benutzten sprachlichen Mitteln angemessen zum Ausdruck?
— Berücksichtigt der Text in seiner Sprachstruktur hinreichend die Voraussetzungen und Erwartungen des angesprochenen Lesers?
— Sind die benutzten Darstellungsmittel den dargestellten Sachverhalten adäquat?
— Wie ist der Text im Kontext der sozialen Situation zu beurteilen?
— Welchen Stellenwert hat der Text im Gesamtgefüge historisch-gesellschaftlicher Entwicklung?

Noch einmal finden Sie in den Fragerichtungen die fünf Elemente des oben angedeuteten Kommunikationsmodells wieder. —

Hier möchte ich abbrechen, damit wir diese Ausführungen noch diskutieren können.

Paul-Gerhard Kalberlah

Zur Oberstufenreform

Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II

Die Oberstufenreform hat ihre Geschichte; sie ist kein Eigenerzeugnis der letzten vier oder fünf Jahre — gewachsen auf dem Boden allgemeiner pädagogischer Reformfreudigkeit —, sondern muß als Abschnitt eines langwierigen Gestaltungsprozesses begriffen werden, in dem sich die Entwicklung des Gymnasiums widerspiegelt. Nicht nur der Öffentlichkeit, sondern auch den unmittelbar Beteiligten selbst haben sich die Aufgaben und Probleme dieser Schulart vor allem in der Oberstufe dargestellt, und daher konzentrierten sich die Bemühungen um neue Inhalte und Formen besonders auf diesen Bereich. Das ließe sich weit zurückverfolgen. Der einführende Bericht zur Vereinbarung der Kultusminister-Konferenz über die „Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II" v. 7. 7. 72 begnügt sich, vom letzten zurückliegenden Einschnitt her — der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung" von 1960 —, die neue Situation abzuleiten, und stellt fest, daß die Kultusministerkonferenz bereits mit ihrer damaligen Neustrukturierung der gymnasialen Oberstufe beabsichtigt habe, durch eine „Verminderung der Zahl der Pflichtfächer und die Konzentration der Bildungsstoffe . . . eine Vertiefung des Unterrichts (zu) ermöglichen und die Erziehung des Schülers zu geistiger Selbständigkeit und Verantwortung (zu) fördern."

Aus der Erfahrung, daß sich bei der bisherigen Struktur der gymnasialen Oberstufe diese Intentionen trotz aller Bemühungen nicht befriedigend verwirklichen ließen, begann sich in den sechziger Jahren an den Schulen selbst eine Reformbewegung zu formieren. Sie wurde zusätzlich angeregt und beeinflußt durch die Empfehlung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (3. 10. 1964), später der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (8. 2. 1969; „Strukturplan für das Bildungswesen" 1970); und die notwendige Auseinandersetzung mit der z. T. unsachlichen Kritik am herkömmlichen Gymnasium und seinen Leistungen gab ihr weiteren Antrieb.

Die Zielsetzungen der vielen einzelnen Reformversuche orientierten sich an den vorhandenen Schwierigkeiten und Problemen, die von den Kollegien selbst allzu deutlich empfunden wurden — insbesondere:

1. Schulverdrossenheit vieler Schüler, mangelnde Bildungs- und Leistungsbereitschaft;
   zu geringe Möglichkeiten zu Individualisierung und Leistungsansporn durch Wahlfreiheit, weitgehend unbewegliche Unterrichtsstruktur (Gymnasialtypen, Jahrgangsklassen), zu starrer Fächerkanon, Unterbewertung der Naturwissenschaften und der Gesellschaftswissenschaften;
2. „Autoritätskrise": viel geringere Ausrichtung des Jugendlichen auf den Erwachsenen und seine Autorität als bisher, zunehmende Orientierung an der eigenen Altersgruppe;

Lernprozeß des Jugendlichen, Rolle des Lehrers zu stark von der „Kinderschule" geprägt;

3. zu einseitige Ausrichtung des Gymnasiums auf die Universität, dabei unzureichender Anschluß des Schullernens an das Studium; zu geringe Öffnung der Schule zur Umwelt (zuviel „Gewächshaus", zuviel „Sandkastenspiel"); Vorbereitung des Schülers auf die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Anforderungen der Gesellschaft reicht nicht aus.

Dementsprechend suchten die eingeleiteten Reformprozesse — so unterschiedlich sie auch nach Umfang und Intensität angelegt waren — gemeinsam folgendes zu verwirklichen:

— für den Schüler

1. bessere Motivation zu schulischer Eigentätigkeit (selbstständigere Arbeitsweise)
   durch
   - stärkere Berücksichtigung individueller Neigungen und Fähigkeiten (Schwerpunktbildung);
   - Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Unterrichtsinhalte, der Lehrenden und der Lerngruppe, des Leistungsniveaus (Lerntempos);
   - erweiterte Mitwirkung bei der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens;
   - vertiefte Einsichtsmöglichkeiten in Arbeit und Auftrag der Schule;
2. intensiveres Einüben wissenschaftlicher Arbeitsweisen und arbeitsteiliger Verfahren, Steigerung der Leistungsfähigkeit;
3. Entwicklung notwendiger Verhaltensdispositionen für Kooperation und Kommunikation;
4. Steigerung der Kritik- und Entscheidungsfähigkeit, der Selbstverantwortung;
5. Entwicklung einer beweglichen Einstellung auf neue Aufgaben;

— für die Schule (den Lehrer)

1. bessere Abstimmung zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft und den individuellen Bedürfnissen des Schülers (über in sich flexible Pflicht- und Wahlbereiche in einem Kurssystem);
2. stärkere Öffnung der Schule zur Umwelt und entsprechende Kontaktpflege;
3. curriculare Erneuerung durch Überprüfung des Gesamtfächerkanons sowie der Fachinhalte und -zielsetzungen, der Unterrichtsverfahren — in unterschiedlichen Kooperationsformen (teamteaching);
4. Verbesserung des Unterrichts durch Rationalisierung und Arbeitsteilung, besseren Gebrauch und umfassendere Ausnutzung technischer Hilfsmittel;
5. Objektivierung der Leistungsmessung und -bewertung;

6. Entwicklung eines partnerschaftlichen Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler (Verstärkung der beratenden Funktion des Lehrers — Tutorensystem);
7. vertiefte und regelmäßige Zusammenarbeit der Gesamt- und Fachkollegien.

Wenn auch in der Phase der vielfältigen Einzelversuche nur Etappen auf dem Weg zu den weitgesteckten Zielen erreicht werden konnten, so haben doch die daran beteiligten Schulen in allen Bundesländern Bemerkenswertes geleistet — der dicke Band, in dem der Deutsche Bildungsrat 1971 die Ergebnisse dieser Versuche zusammengestellt hat, zeugt davon (Materialien zur Bildungsplanung, Heft 1, „Reform der Sekundarstufe II", Teil A: Versuche in der gymnasialen Oberstufe, Westermann, 1971).

Mit großem Engagement und geringen Mitteln, vielfach in engem Zusammenwirken von Lehrern, Schülern und Eltern, haben die Schulen der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe, wie sie von der Kultusministerkonferenz im Sommer 1972 beschlossen wurde, zum Durchbruch verholfen und durch ihre Erfahrungen und Versuchsergebnisse Leitlinien der künftigen Entwicklung vorgeprägt.

Gewiß erfüllt die vorliegende KMK-Vereinbarung nicht alle Wünsche und Vorstellungen. Sie ist nicht leicht zu lesen, da sie in dem Bestreben, „pädagogische Initiativen herauszufordern, gleichzeitig aber auch Bindung und Freiheit in einem ausgewogenen Verhältnis zu halten", ein sehr differenziertes Oberstufenmodell setzt; zuviel Text scheint der Form des neuen Modells, zu wenig dem Inhalt gewidmet zu sein. Darüber hinaus gingen die Stellungnahmen zu mancher inhaltlichen Lösung in den verschiedenen Bundesländern bis zuletzt auseinander. So hat sich Hamburg z. B. stets eindeutig dafür ausgesprochen, daß auch Deutsch 1. Leistungsfach sein kann, damit wären Leistungsfachkombinationen wie Deutsch/Gemeinschaftskunde oder Deutsch/Bildende Kunst möglich gewesen — es fand sich letztlich dafür keine Mehrheit im Schulausschuß! Die jetzige Fassung der Vereinbarung ist das Ergebnis einer fast dreijährigen Beratung in den Gremien der KMK und einer intensiven Diskussion in der Öffentlichkeit und ist — wie kann es anders sein — über eine Fülle von Kompromissen zustande gekommen. Entscheidend für die Beurteilung ist, ob sie einerseits den genannten Grundintentionen folgt, so wie sie sich an den wegbereitenden Reformschulen herausgebildet hatten, und anderseits ein praktikables Grundmodell bereithält. Beides ist zu bejahen. Unter der doppelten Aufgabe „Grundausbildung und Spezialisierung" (Grundkurs/Leistungskurs) schließt sich die Vereinbarung stärker den „Kriterien der Hochschulreife" an, die die Westdeutsche Rektorenkonferenz 1969 vorgelegt hatte; sie hält an der allgemeinen Hochschulreife fest, schafft aber gleichzeitig die Möglichkeit, daß die studienbezogenen Bildungsgänge im Gymnasium stärker der Praxis geöffnet werden können. — Es gibt keinen Gymnasialtyp mehr, das gesamte System ist durchlässig geworden: der Schüler kann sich auf der Oberstufe neu orientieren und durch die Wahl

seiner beiden Leistungsfächer und der beiden weiteren Prüfungsfächer gewissermaßen seinen eigenen „gymnasialen Schultyp" selbst bestimmen.

Aber es wäre verfehlt, mit zu großen Erwartungen an die Verwirklichung — insbesondere die schnelle Verwirklichung — der Vereinbarung heranzugehen: wir stehen an einem Anfang, vieles ist unfertig, vieles muß neu entwickelt werden, alles aber bedarf gründlicher Praxis, einer langen Reihe von „Anproben" und „Änderungen", ehe sich allmählich der „Maßanzug" herausmodellieren wird. Hier muß auch jede Schule im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten ihren eigenen Spielraum erkunden. Das kann nicht am grünen Tisch geplant werden, sondern läßt sich nur unter enger Zusammenarbeit aller Beteiligten praktisch erproben.

In Hamburg begann daher das Amt für Schule unter Federführung der Abteilung Schulgestaltung im Herbst 1970, die bisherigen Einzelversuche zur Oberstufenreform (seit 1967) mit den betroffenen Schulen gemeinsam auf die sich abzeichnende Vereinbarung der KMK hin zu orientieren, die vorliegenden Ergebnisse zusammenzufassen und für eine gemeinsame und übergreifend geplante Weiterentwicklung der Oberstufenreform auszuwerten. 16 Gymnasien (darunter das Christianeum) bildeten den Arbeitskreis I Oberstufenreform und haben seither für die Entwicklung und Durchführung der Oberstufenreform in Hamburg die entscheidende Pionierarbeit geleistet. Die erste und vordringliche Aufgabe dieses Arbeitskreises war es, die bisherige Klassenstufe 11 zu einer Einführungsstufe für das nachfolgende Kurssystem der Studienstufe umzugestalten; gleichzeitig begannen die Fachreferenten der Unterrichtsgestaltung, die ersten Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der reformierten Oberstufe aufzustellen. —

Auf ihren Antrag hin traten die 16 Gymnasien am 1. 4. 1971 mit der neuen Einführungsstufe — durch die Neuregelung der Organisationstermine auf 10 Monate verkürzt — in die Oberstufenreform nach dem KMK-Modell ein.

Über das Risiko dieses Beginns waren sich alle Beteiligten einig; denn trotz Anspannung aller Kräfte im Amt für Schule konnten den Schulen zunächst nur schmale Handreichungen für den Unterricht geliefert werden. Zielsetzung, Niveau und Inhalte der Grund- und Leistungskurse mußten im schuleigenen Entwicklungsprozeß weiter ausgeformt werden. Die Kollegien der betroffenen Gymnasien nahmen dadurch ein großes Maß an Mehrbelastung auf sich, anderseits gewannen sie aus dem notwendigen Spielraum eigener Gestaltung reformerische Antriebe. Darüber hinaus war einhellige Meinung, daß lernzielorientierte Lehrpläne nur in einem langwährenden Arbeitsgang enger Kooperation zwischen den behördlichen Ausschüssen und den beteiligten Schulen erstellt werden können. Im Frühjahr 1972 konnten ständige Lehrplanausschüsse für die Studienstufe unter Vorsitz der Fachreferenten ihre Arbeit aufnehmen.

Aufgrund neuer Anträge von Schulen, im Jahr 1972 in die Oberstufenreform eintreten zu können, wurde der Arbeitskreis II gebildet.

Von ihm wurde die 2. Phase der Reform eingeleitet: sie hatte als besondere Aufgabe die Umwandlung der Einführungsstufe in ein Vorsemester. Damit sollte den Hamburger Abiturienten die Möglichkeit eröffnet werden, die Schulzeit zum gleichen Zeitpunkt wie die Abiturienten in den andern Bundesländern zu beenden. Außerdem wurde ein Verfahren entwickelt, das bei sehr guten und guten Leistungen eines Schülers Kurse des Vorsemesters auf die Studienstufe (Jahrgangsstufen 12/13) angerechnet werden können. Die Struktur der Studienstufe soll dem Schüler nicht nur eine fachliche Schwerpunktbildung ermöglichen, sondern auch die Voraussetzung schaffen — je nach Leistungsfähigkeit und Bemühen —, den schulischen Bildungsgang früher als bisher abzuschließen.

Am 1. 2. 1972 begannen 17 neue Gymnasien die Oberstufenreform, so daß jetzt etwa 2/3 der Hamburger Gymnasien mit Oberstufe von der Neugestaltung erfaßt sind. Diese 2. Phase brachte auch den ersten Hamburger Oberstufenverbund hervor: drei Eimsbütteler Schulen führen den besonderen Versuch durch, ein gemeinsames Oberstufensystem zu entwickeln. Es gestattet bei besserer Personal- und Raumnutzung — alle drei Schulen sind auf Altbauten angewiesen — ein reich differenziertes Unterrichtsangebot und erleichtert durch die breitere Grundlage für alle beteiligten Lehrer die pädagogische und fachliche Arbeit.

Der Ausdehnung der Reform im Jahre 1972 ist eine lange Diskussion mit allen Betroffenen vorausgegangen. Die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung sieht sehr wohl die Schwierigkeiten, die bei der Durchführung der Maßnahmen auftreten können: die Oberstufenreform muß vom vorhandenen Raumangebot und seinen unzureichenden Voraussetzungen für Nachmittags- bzw. Ganztagesunterricht ausgehen; die vorhandenen Lehrerplanstellen setzen einen engen Rahmen, und die Unterbesetzung von Fächern, in denen starke Nachfrage besteht, wird auf längere Zeit hinaus personelle Engpässe unvermeidbar machen. Die materielle Ausstattung der Schulen für die Anforderungen des neuen Unterrichts wird sich nur langsam verbessern lassen. Und insbesondere die Ausrichtung der bisherigen Mittelstufe des Gymnasiums auf die Ansprüche der Studienstufe kann sich nicht von heute auf morgen vollziehen!

Das Für und Wider einer Reformerweiterung ist daher gründlich abgewogen worden. Am Ende stand die Überzeugung, daß ein Verzögern oder Hinausschieben der Neugestaltung die pädagogischen und materiellen Probleme und Risiken nicht verkleinert. In nüchterner Einschätzung der Situation muß damit gerechnet werden, daß sich z. B. die Gymnasien angesichts der wachsenden Schülerzahl über Jahre hinweg auf einen Mangel an Lehrern einrichten müssen. Es wird in der Folgezeit darauf ankommen, im Rahmen der eingeengten Möglichkeiten das KMK-Modell für die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe so weit wie irgend möglich zu verwirklichen und in enger Zusammenarbeit zwischen Schule und Behörde dafür praktikable Formen zu finden.

Trotz aller gegebenen Einschränkungen scheint der Gewinn für Schüler und Schule daraus doch so groß, daß der eingeschlagene Weg weiter verfolgt werden sollte.

Unter diesen Voraussetzungen hat für das Jahr 1973 eine 3. Gruppe von Gymnasien (17 Schulen) die Aufnahme der Reform beantragt.

Dr. Hans-Peter Jorzick

Erfahrungen mit der Oberstufenreform am Christianeum

Die Zeit ist noch zu kurz, um ein auch nur vorläufiges Urteil darüber abzugeben, ob sich die Oberstufenreform am Christianeum bewährt hat. Reformen gegenüber hegt man allgemein große Hoffnungen. So waren auch am Christianeum die Erwartungen zu hoch gespannt. Deshalb sollte man nach einem guten Jahr der Erprobung lediglich möglichst nüchtern Positives wie Negatives einander gegenüberstellen.

Allgemein arbeiten wir in einer entspannteren Atmosphäre. Der Abbau der Konfrontation zwischen Lehrern und Schülern hat sich verstärkt in den betroffenen Klassenstufen fortgesetzt. Das hängt zweifellos auch mit der Einführung des Kurssystems zusammen. Die Schüler können in den meisten Fällen bestimmten Fächern und Lehrern ausweichen.

Besonders schwächere Schüler nutzen diese „Chance", weil sie von Semester zu Semester hoffen, vielleicht endlich den Lehrer zu finden, bei dem sie bessere Noten erreichen. Manche Schüler treffen ihre Entscheidung für bestimmte Kurse auch danach, auf welche Mitschüler sie auf keinen Fall in einem Kurs stoßen wollen. Man meidet so z. T. das Risiko und geht mancher unbequemen, aber vielleicht doch wichtigen Auseinandersetzung aus dem Weg.

Das Wissen darum, daß ein Kurs und damit auch seine personelle Zusammensetzung bereits nach einem halben Schuljahr ihr Ende finden, birgt eine nicht geringe Gefahr in sich: Beide Seiten, Lehrer und Schüler, retten sich womöglich über die Zeit, wenn es nicht auf Anhieb zu einem guten Arbeitsverhältnis kommt; man ist nicht ohne weiteres bereit, für eine so kurze Zeit einen besonders hohen Arbeits- und Kraftaufwand zu treiben, wie u. U. bei einer Klasse, mit der man mehrere Jahre auskommen muß. Von daher kann sich also leicht auch ein Weniger an Motivation ergeben.

Überhaupt bringt die Auflösung des Klassensystems — wenigstens zunächst — eine Entpersönlichung des Schullebens mit sich, von manchen offen beklagt. Es fehlen die bisher gewohnten Bezugspersonen. Hier wäre zu überlegen, ob zwecks stärkerer Kohärenz die Bindung der Tutorengruppen an die Leistungskurse angestrebt werden sollte. Jedenfalls ist zwar der Klassenlehrer durch den Tutor ersetzt, in der Sache selbst aber noch keine brauchbare Lösung gefunden. — In bestimmten Fächern sollten auch in den Grundkursen die Gruppen über längere Zeit fortbestehen, schon im Interesse einer größeren Effektivität

des Unterrichts. Für die Fremdsprachen ist das bereits beschlossen; es wird sonst zu viel Zeit verschwendet, ehe sich eine Gruppe auf den jeweils neuen Arbeitsstil eingestellt hat. Im ganzen ist aber eine Versachlichung im Stoffangebot und im Unterrichtsstil selbst eingetreten; wahrscheinlich durch die — wenn auch begrenzten — Wahlmöglichkeiten auch ein Mehr an Motivation zu verzeichnen.

Zum Unterrichtsangebot: Von Semester zu Semester werden in den meisten Kursen neue Themen angeboten; sie sind den Lehrplänen entnommen, fallen jedoch spezieller als bisher aus, bieten also den Vorteil, auf einem besonderen Gebiet zu fundierterem Wissen und gesicherteren Erkenntnissen zu kommen. Der Unterricht muß deswegen wissenschaftsnäher, konzentrierter sein; vor allem natürlich in den Leistungskursen. Genau das ist ja auch gewollt im Hinblick auf den Arbeitsstil der Hochschulen. Trotzdem hat es gerade in den Leistungskursen bei den Lehrern Enttäuschungen gegeben; Sachinteresse und Arbeitshaltung vieler Schüler zeigten sich nicht in dem erhofften Maße.

Verhältnismäßig wenig Schwierigkeiten hat die Aufteilung der Schüler auf die einzelnen Kurse am Christianeum bereitet; meistens ging es mit gutem Zureden ab, wenn die zahlenmäßige Verteilung in Parallelkursen zu ungleich war. Ein befriedigendes System wird es schwerlich geben, allen gerecht zu werden. Letztlich muß dann das Los entscheiden, wie auch bei den vier Schülern, die in den Leistungskurs Biologie am Christianeum nicht aufgenommen werden konnten und nach Altona ausweichen mußten.

Eine Einschränkung der Wahlmöglichkeiten ergibt sich wie in dem eben genannten Fall auch aus der personellen Besetzung der einzelnen Schulen. Erdkunde konnte bisher am Christianeum überhaupt nicht angeboten werden. In Biologie und Chemie ist es aus demselben Grunde fraglich, ob für die beiden nachfolgenden Klassenstufen das Angebot in vollem Umfang aufrechterhalten werden kann.

Nicht Deutsch und Gemeinschaftskunde, erst recht nicht Latein und Griechisch, sondern Englisch, Biologie, Mathematik und Russisch sind die favorisierten Leistungsfächer. Nur ein Drittel wählt noch zwei Sprachen. In den zusätzlichen Prüfungsfächern ist wieder Biologie am häufigsten gefragt; und zwar neben Gemeinschaftskunde, Geschichte und Religion, was aber z. T. auch daran liegt, daß diese zuletzt genannten Fächer zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld gehören, aus dem eins der Prüfungsfächer stammen muß. Es wird darauf hinauslaufen, daß die Lehrer mit ganz bestimmten Fächern sowohl durch hohe Kursfrequenzen als auch durch die sich in eben diesen Fächern häufenden schriftlichen und mündlichen Prüfungen ungleich stärker belastet werden als die übrigen. Hier muß auf die Dauer ein Ausgleich geschaffen werden. Sonst droht Frustration an den Schwerpunkten, der erste Schwung erlahmt viel zu früh.

Ein ganz großer Gewinn, erkauft allerdings mit einer erheblich höheren Arbeitsbelastung, ist der heilsame Zwang zur Zusammenarbeit unter

den Lehrern, vor allem in den Fachgruppen, aber auch über die Fächer hinweg. Sie hat hier am Christianeum ausgezeichnet funktioniert, z. T. unter Mitarbeit der Schüler: Wir erlebten seit der Einführung der Oberstufenreform einen ungeahnten Boom in Konferenzen der verschiedensten Art, ohne die eine Koordination nicht möglich ist.

Bisher tragen die beiden Koordinatoren organisatorisch die Hauptverantwortung: Gelingt es ihnen, Kollegen und Schüler unermüdlich in der richtigen Weise anzusprechen, überhaupt dieses von seiner Konstruktion her auf Auseinanderstreben angelegte System im Griff zu behalten?

Dazu ist ein Verwaltungsaufwand notwendig, wie ihn sich, glaube ich, keiner — Sie, Herr Dr. Jorzick, eingeschlossen — hätte träumen lassen.

Da sich die Reform noch im Flusse befindet, täglich mit neuen Bestimmungen zu rechnen ist, steht an erster Stelle die Entgegennahme aller neuen Informationen und deren Umsetzung in die Schulpraxis. Die Koordinatoren bringen selbst im Kontaktausschuß des Amts für Schule, geleitet von Herrn Dr. Jorzick, ihre Erfahrungen ein, erörtern die Bestimmungen für Hamburg, geben ihre Voten dort ab und arbeiten so aktiv an der Institutionalisierung der Oberstufenreform mit, verfassen Informationspapiere für Schüler, Eltern und Kollegen, halten Informationsabende ab, stehen unablässig zu Einzelbesprechungen und -beratungen zur Verfügung.

Schwierig gestaltet sich z. B. die Überprüfung des Leistungsstands eines Tutanden für den Tutor; es gibt keine Klassenlisten, kein festes Klassenkollegium mehr; alles muß für jeden Schüler gesondert in vielen Einzelgesprächen in Erfahrung gebracht werden. Entsprechend kompliziert und zeitaufwendig ist das Zusammentragen der Noten, die dann auf Stufenkonferenzen mit einem Riesenaufgebot an Lehrern und Schülern erörtert und festgestellt werden müssen. Nur gute Vorarbeit und straffe Führung der Konferenz sichern, daß der unvermeidliche Leerlauf in gerade noch vertretbaren Grenzen gehalten wird. Bald wird es in der Kollegstufe 250 bis 300 Schüler geben; wenigstens die Hälfte des Kollegiums wird dann an diesen Mammutkonferenzen teilnehmen müssen. Ähnliches wird für die Abiturkonferenzen und -prüfungen gelten.

Pläne für die Klassenarbeiten müssen gleich am Anfang des Semesters aufgestellt werden, um Überschneidungen zu vermeiden.

Die Stundenpläne erfordern von dem Verantwortlichen ein Höchstmaß an Jonglierkunst. Der Plan muß so gestaltet werden, daß für die Schüler möglichst wenig Freistunden herauskommen. In Zukunft soll den Schülern vor deren endgültiger Wahl ein Stundenplanraster vorgelegt werden, damit sie bei der Zusammenstellung ihres persönlichen Plans auf zeitliche Konzentration achten können. Denn bisher werden die Freistunden kaum sinnvoll genutzt. Einer ohnehin weit verbreiteten Gammelmentalität wird Vorschub geleistet; für Hausarbeiten,

sofern sie überhaupt noch angefertigt werden, bleiben bei einem Stundenplan von morgens 8 Uhr bis in den späten Nachmittag hinein kaum Zeit und Energie.

Am Christianeum sind wir nach dem Prinzip vorgegangen: So viel Wahl wie nur eben möglich. Andere Schulen haben versucht, mit nur wenig Nachmittagsunterricht auszukommen, natürlich um den Preis einer erheblichen Einschränkung der Wahlmöglichkeiten. Welchem Prinzip der Vorzug zu geben ist, ist schwer zu sagen. Besonders in diesen, aber auch in anderen Fragen sollten die Schüler viel stärker noch um Kooperation gebeten werden, als das bisher im Drange der wirklich komplizierten Geschäfte geschehen ist. Ein Ausschuß bereitet z. Zt. einen Fragebogen zu vielen dieser Fragen und zum Gesamtkomplex der Oberstufenreform vor. Auf die Auswertung dürfen wir gespannt sein.

Außerordentlich mühevoll ist die Präsenzfeststellung, und ich höre die Schüler antworten: Warum lassen Sie sie nicht einfach sein. Das bedeutete nach meiner Überzeugung eine ungeheure Erschwerung, ja, eine Gefährdung dessen, was mit der Oberstufenreform erreicht werden soll. Gerade bei der Auflösung der gesamten Oberstufe in bald ca. 120 jeweils anders zusammengesetzte Kurse muß eine effektive Präsenzkontrolle erfolgen. Denn die einzelnen Kurse bilden zusammen mit dem Lehrer Arbeitsgemeinschaften, die nicht wegen willkürlichen Fehlens von Stunde zu Stunde in unterschiedlicher Besetzung abgehalten werden können, wollen wir an dem Prinzip unseres Arbeitsunterrichts festhalten, in dem die Gruppe mitbestimmt, welche Schwerpunkte gesetzt werden sollen. Es entstünden bei zu vielen Gruppenmitgliedern Informationslücken; ein sinnvoller Gedankenaustausch, das gemeinsame Erarbeiten von Erkenntnissen, der so notwendige Sozialisationsprozeß in der Gruppe kämen nicht mehr zustande. Wollte man den Forderungen vieler Schüler nachgeben, die von sich behaupten, sie allein hätten die Nachteile zu tragen und seien im übrigen alt genug, die Verantwortung für sich zu übernehmen, bedeutete das eine völlige Umstellung unseres Unterrichtsprinzips: Wir müßten wieder die reine Wissensvermittlung zum Hauptinhalt des Unterrichts machen; der Stoff müßte genau umrissen und bei der Leistungskontrolle entsprechend reproduzierbar sein. Ich glaube nicht, daß ein solcher pädagogischer Rückschritt im Interesse der Schüler liegt.

Jedenfalls haben unsere — sicherlich unangenehmen und nicht optimal durchgeführten — Präsenzkontrollen zweifellos zur Stabilisierung im — zumeist allerdings nur scheinbaren — Durcheinander der Oberstufenreform am Christianeum beigetragen. Zentrum aller Bemühungen bleiben aber die Anstrengungen, die gestellten Anforderungen und erbrachten Leistungen in jedem einzelnen Kurs. Hier fällt die Entscheidung über Erfolg oder Mißerfolg der Reform. Dazu bedarf es aber eines festen — nicht starren — organisatorischen Rahmens.

Ein Wort noch zur Frage der Punktwertung und des Leistungsdrucks. Von der Studienstufe ab wird jede Semesterleistung in einem Kurs be-

wertet und in ein Punktsystem umgerechnet, und zwar mit Auswirkungen auf die Abiturnote, d. h. auf die Note, die für die Zulassung zum Hochschulstudium eine erhebliche Bedeutung hat. Viele Schüler haben in diesem Punkt — sicher nicht zu Unrecht — von einer Verstärkung des Leistungsdrucks gesprochen. Bisher — d. h. gegen Ende des 1. Semesters — haben wir Kollegen bei den Schülern allgemein eine entscheidende Auswirkung dieses Tatbestandes nicht verspürt. Das Ringen um die einzelnen Zensuren wird aber sicher härter werden.

Dr. Detlev Stoltenberg

Die Oberstufenreform — aus der Sicht der Schüler

Als im Frühjahr 1971 die damaligen zehnten Klassen darüber abstimmten, ob sich auch das Christianeum an dem von der Kultusministerkonferenz vorgeschlagenen Versuch einer Oberstufenreform beteiligen sollte, waren die Standpunkte klar:

Die Mehrheit der Schüler begrüßte eine Reform der Oberstufe, die jedem einzelnen mehr Möglichkeiten geben sollte, seinen persönlichen Interessen und Fähigkeiten nachzugehen.

Eine kleine Gruppe von Schülern versuchte klarzumachen, daß die angebotene Reform ein Machwerk von Bildungsbürokraten sei, die im Auftrag von Konzernen die Schüler zu besonders gut funktionierenden Arbeitnehmern machen sollte.

Schließlich wurden auch Stimmen laut, die fragten, warum man denn überhaupt aufs Christianeum gegangen sei, wenn man nach der zehnten Klasse darauf dränge, Latein und Griechisch an den Nagel zu hängen.

Eine Stellungnahme zur Oberstufenreform fällt im Dezember 1972 dagegen schwerer. Man hat sich nach eineinhalb Jahren ganz gut an „den Trott" gewöhnt; wenn man „mal sauer" ist, daß dieser oder jener Kurs überbelegt ist oder gar nicht erst stattfindet, dann sieht man recht schnell ein, daß man sich damit abfinden muß. Denn es gibt keine Alternative: „Wir haben nun mal die Reform angefangen und außerdem habt Ihr das ja selbst gewollt . . ."

Kleine Änderungsvorschläge müssen einen so langwierigen Genehmigungsweg durchlaufen (auf Landes- oder gar Bundesebene), daß die bequemen Christianeer gar nicht erst den Mund aufmachen.

Eine zweite Schwierigkeit besteht darin, daß verschiedene Ziele und Ansprüche an die Reform sich zu widersprechen scheinen. Wir müssen es dem Leser überlassen, diesem oder jenem Grundgedanken die Priorität zu geben.

Wenn wir nun die vielen widersprüchlichen Phänomene auf einen Nenner bringen sollen, mit dem man schulpolitisch arbeiten kann, dann würde unsere Stellungnahme so aussehen:

Zwar fehlen wichtige Voraussetzungen für die Reform, dennoch schließen wir uns nicht der Argumentation derjenigen Leute an, die von „überstürzten Reformen" sprechen, weil wir wissen, daß mit einer solchen Argumentation schon allzu oft wichtige Reformen abgeblockt wurden, die durchaus im Interesse der Bevölkerung gelegen hätten. Die Frage wird sich stellen, ob die laufende Reform nur eine Scheinreform ist; trotzdem sagen wir: Ein Anfang ist gemacht (mehr Wahlfreiheit z. B.), wir kämpfen für die Weiterentwicklung der Reform!

Der Maßstab, mit dem wir die Reform prüfen, beinhaltet folgende Leitfragen:

Welche Möglichkeiten gibt diese Reform dem Schüler an die Hand, um seine Persönlichkeit frei entfalten zu können?

Welchen Platz nimmt diese Reform im Schulsystem ein?

Dient die Reform zunehmender Mündigkeit der Schüler?

Die Unterrichtseinheit, in der die Oberstufenreform durchgeführt wird — die Klassen 11, 12, 13 — trägt den anspruchsvollen Titel „Sekundarstufe II". Für eine Reform, die diesen Titel ernst nimmt, fehlen aber die meisten Voraussetzungen:

Nur wenige Schüler sind nach der zehnten Klasse in der Lage, zu wählen und dabei alle nötigen Konsequenzen — bis hin zum numerus clausus — zu überdenken. Wie sollten sie auch, wenn doch in den zuvor durchlaufenen Klassen jedes andere Motto im Vordergrund stand, nur nicht das der Interessendifferenzierung und der Selbständigkeit des Schülers.

Die Sekundarstufe II ist dem Gedanken „Gesamtschule" entlehnt. In dieser Sekundarstufe II sollen künftige Facharbeiter und Studenten zusammen unterrichtet werden,

— damit in größeren Schuleinheiten stärkere Interessendifferenzierung möglich ist,
— damit gemeinsam interessierende Inhalte — etwa Deutsch, Geschichte, Kunst, Sport, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, das heißt wohl alle Fächer mit Ausnahme der Kurse, die direkt auf den späteren Beruf in Richtung Fachhochschule oder Universität vorbereiten, mit Ausnahme also der Berufsschul- oder Leistungskurse — gemeinsam unterrichtet werden,
— damit also Chancengleichheit durch ein gleiches Kursangebot auf fast allen Gebieten gewährleistet ist,
— damit unnötige Entfremdung zwischen künftigen Akademikern und anderen Lohnabhängigen verhindert wird,
— damit vielleicht auch Oberschülern in polytechnischen Kursen Solidarität am Arbeitsplatz erfahrbar gemacht wird,
— damit auch ihnen beigebracht wird, wie in den Kursen gewonnene Erkenntnisse in die Anwendbarkeit umgesetzt werden oder eben auch nicht!

Sekundarstufe II, das ist ein Wort aus dem Gedanken „Mehr Chancengleichheit, mehr Bildung für alle, mehr Gesamtschulen"!

Davon ist in der Reform aber am Christianeum nichts zu spüren. Ist die Sekundarstufe II nur eine Scheinreform?

Aber es fehlen noch weitere Voraussetzungen:

Die technischen Einrichtungen einer Ganztagsschule wären besonders am von vielen „Fahrschülern" besuchten Christianeum nötig, erst recht, wenn im Februar 1973 eine neue Klassenstufe einbezogen werden muß, mit der Folge, daß noch mehr Kurse am Nachmittag stattfinden. Das Gebäude ist für die Arbeit mit mal größeren mal kleineren Kursen nicht flexibel genug.

Die Zahl der Schüler, die an der Oberstufe des Christianeums unterrichtet werden, setzt der Einrichtung spezieller Kurse immer noch Grenzen. Die Lehrerausbildung hinkt offenbar der Reform hinterher: Kaum ein Referendar lernt die fachlichen und didaktischen Probleme im Leistungskursunterricht zu bewältigen. Diese Lücken können nur mit zusätzlichem Arbeitsaufwand oder überdurchschnittlicher pädagogischer Begabung gelöst werden.

Ähnliches gilt für die Zusammenarbeit von Lehrern in Unterrichtsteams, wenn zum Beispiel von mehreren Lehrern verschiedene Aspekte desselben Themas behandelt werden sollen. Oder wenn ein pädagogisch schwieriger Fall gelöst werden soll. Wenn früher die Klassenkonferenz solche Probleme schon nur selten löste, wie sollen diese dann von Lehrern unterschiedlicher und beziehungsloser Kurse bewältigt werden?

Außerdem gibt es einfach zu wenig Lehrer, so daß jede Projektwoche oder die gemeinsame Behandlung eines bestimmten Themas sofort einen Aderlaß an Lehrern in der Unterstufe bedeutet.

Als letztes sei auf die noch offene Frage verwiesen, ob diese Reform uns wirklich besser auf die Universität oder vergleichbare Weiterbildungsmöglichkeiten vorbereitet, und was noch an dieser Vorbereitung verbessert werden kann.

Die Schule sollte darauf achten, daß sie alle Schüler als freie, mündige Persönlichkeiten entläßt. Zudem wird sogar in dieser Gesellschaft, die vielen Arbeitnehmern bisher die Mündigkeit am Arbeitsplatz vorenthalten hat, vom Schüler Verantwortung verlangt. Ein fünfzehnjähriger Volks- oder Realschüler soll sich entscheiden, welchen Beruf er ergreifen oder welche überfüllte Fachoberschule er besuchen will. Mit sechzehn entscheiden wir uns für dieses oder jenes Leistungsfach, wodurch unsere Berufswahl ebenfalls vorgezeichnet wird. Schließlich soll man mit achtzehn über große Politik entscheiden oder wehrdienen.

Die sonst so mündigen Schüler müssen am Christianeum peinlich genau darauf achten, nicht zu spät zu kommen oder gar, von den Eltern unentschuldigt, zu fehlen. Wenn die Präsenzpflicht auch von Schule zu Schule und von Schüler zu Schüler mal strenger oder liberaler praktiziert wird, so sollte man sich doch entschließen, grundsätzlich dem Schüler die Verantwortung einzuräumen, sein Fehlen in 5 Wochenstunden selbst zu entschuldigen, vielleicht mit Ausnahme des Leistungs-

kursbereiches. Aus pädagogischer Sicht spricht nichts gegen diese Regelung, allenfalls aus schulrechtlicher und versicherungstechnischer Sicht. In vielen Grundkursen läuft nämlich schon jetzt ein reines Referatsprogramm ab, ein Unterrichtsgespräch wird nur von meist denselben fünf oder sechs Leuten bestritten. Die Fähigkeit im sozialen Verband zu lernen und zu leben, sollte schon in jüngerem Alter eingeübt werden, doch dies ist bei einer Klassenstärke von über 30 Schülern nahezu unmöglich. Wenn die Schüler diese 5 Wochenstunden selbst entschuldigen könnten, würden hiervon wohl besonders die Schüler Gebrauch machen, die aus lauter Unlust den Unterricht sogar stören.

„Erzieht die Schüler zur Mündigkeit", diese Aufforderung sollte auch bedeuten, daß man sich während der Unterrichtszeit, also während der Zeit, die zur Erziehung eines mündigen Menschen zur Verfügung steht, über die Schwierigkeiten der Reform unterhält, sie verändert, und hierbei nicht nur auf eine sechste Stunde im Gespräch mit dem Koordinator angewiesen ist. Das Augenmerk des Schülers sollte nicht nur auf das was, sondern auch besonders auf das wie seiner Umgebung gerichtet sein.

Durch ein Gewirr von Auflagen und Pflichten hindurch darf der Schüler nun zwei Arbeitsschwerpunkte setzen. Hiermit geht die Reform auf wiederholt gestellte Forderungen von Schülern und Reformpädagogen ein. Das System der Jahrgangsklasse ist somit abgeschafft. Der willkürlich festgesetzte aber konstante soziale Verband ist ersetzt worden durch Kurse, die von Stunde zu Stunde wechseln.

Aufgegeben hat man die leere Klassengemeinschaftsideologie, aufgegeben hat man die Verpflichtung, sich bis zum Abitur hin mit Latein und Griechisch abzuplagen. Gewonnen hat man so die Möglichkeit, individuelle Kurskombinationen zusammenzustellen und in den von dem jeweiligen Schüler bevorzugten Arbeitsgebieten eine Vertiefung seiner Kenntnisse anzubieten. Verloren wurde so aber auch die Möglichkeit, über mehrere Halbjahre hinweg ein Lehrprogramm zu planen; es wurde auch schwerer, ein Thema dem Schüler aus ganz verschiedenen fachlichen Perspektiven begreiflich zu machen. Verloren hat man ein festes Kontaktgefühl zwischen den Lernenden; dafür hat sich das Lehrer-Schülerverhältnis wirklich gebessert, denn die „Pauker" kann man ja meiden. Jetzt kennt man zum erstenmal seinen Lehrer (im Leistungskurs), mit dem man ja sechs Stunden in der Woche zusammenarbeitet, auch von der privaten Seite. Gewonnen hat man in vielen Fächern auch die Motivation der Schüler, da der von ihnen gewählte Kurs ja mindestens das kleinste Übel war.

Gerade in einem Alter allerdings, in dem Solidarisierung und intensive Kommunikation zwischen den Schülern erfolgreich werden muß, wird diese durch das Kurssystem verhindert. Der Sozialisationseffekt der Schule wird aufgehoben. Es gibt viele Auflagen, die sich nur für einen einzigen Schüler überschneiden. Wer wird ihm dann helfen? So wurschtelt jeder für sich hin, und man kann schon froh sein, wenn es Mitschüler gibt, die viermal den gleichen Kurs wie man selbst gewählt haben.

Da alle Schüler verschiedene Kurskombinationen gewählt und somit auch alle verschiedene Methoden und Lehrinhalte als Beispiele für wissenschaftliche Problemlösungen kennengelernt haben, wäre es nötig, einen Kurs einzurichten, der exemplarisch den Stellenwert des Gelernten verdeutlicht, wenn man schon auf polytechnische Berufsbezogenheit verzichten muß.

Einrichten sollte man endlich auch die versprochenen Kurse in Wirtschaftswissenschaften, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Psychologie. Dazu sind aber wieder Lehrer nötig, die vielleicht auch wegen des numerus clausus in Erziehungswissenschaften nicht zur Verfügung stehen.

Spätestens dann, wenn noch vorhandene gute Vorsätze nicht in die Praxis umgesetzt werden, wird die Reform zur Scheinreform!

Im Leistungskursbereich muß darauf geachtet werden, daß die vermittelten Kenntnisse dem Schüler auch dann nützen, wenn er einen anderen Beruf ergreift. Für viele Schüler ist es erfreulich, wenn in den Leistungskursen ein hohes Niveau vorgelegt wird. Es ist aber ebenso wichtig, daß die „stärkeren" Schüler den „schwächeren" Mitschülern helfen, damit sie nicht an dem besonderen Leistungsdruck (dreifache Punktwertung) kaputtgehen.

Es ist nicht einzusehen, warum bestimmte Fächerkombinationen bei der Leistungsfachwahl nicht möglich sind, wie etwa Deutsch, Gemeinschaftskunde, Geschichte, Erdkunde, Kunst, Musik.

Erlaubt dagegen sind Leistungsfachkombinationen zwischen Mathematik, Chemie, Biologie, Physik. Werden etwa nur Fachidioten gebraucht, die der Industrie später nützlich sind?

Völlig neu ist für den Schüler das Gefühl — statt in einigen Wochen —, jetzt zwei Jahre lang sein Abitur machen zu müssen. Da jeder Kurs fürs Abitur gewertet werden kann, nimmt der Leistungsdruck natürlich sehr stark zu. Denn für jeden, der studieren will, reicht es nicht mehr, nur sein Abitur zu machen, wenn er überhaupt einen Platz auf der Universität bekommen will. Das hat zur Folge, da man ja nur Leistung bewertet, daß die pädagogische Funktion des Unterrichts aufgegeben werden muß. Die Jagd nach Punkten nimmt oft unschöne Formen an, sowohl im Verhältnis Lehrer/Schüler als auch in dem Schüler/Schüler.

Um diesen Leistungsdruck und überhaupt das Funktionieren des Modells zu erhalten und zu gewährleisten, ist eine große Zahl von Maßnahmen, Verordnungen und Einschränkungen erforderlich. Diese engen bereits schon wieder die meisten Möglichkeiten des Modells ein! Das zeigt sich besonders für das jetzige 1. Semester, bei dem alle Durchlässigkeiten und „Mängel" des 2. Semesters mit besonders drakonischen Bestimmungen repariert worden sind. Kann man noch von freier Wahl sprechen, wenn die Grundkurse, die im Abitur gewertet werden müssen, bereits festliegen?

Nach unserer Meinung besteht jetzt die dringende Notwendigkeit, daß sich endlich einmal Lehrer und Schüler mit dem Reformmodell aus-

einandersetzen. War es schon vor der Einführung nicht möglich, so ist es jetzt umso wichtiger, daß besonders über die pädagogischen und didaktischen Aufgaben der Schule und ihre praktische Verwirklichung im Schulalltag und in der Sekundarstufe II gesprochen wird. Es kommt darauf an, aus der großen Menge von Kritikpunkten und Widersprüchen konkrete Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten, die auch eine Aussicht auf Erfolg haben. Das vorliegende Modell wird sonst kaum dem Anspruch einer „Reform" gerecht.

Kersten Albers und Johannes Luckhardt (2. Semester)

Bericht über die Arbeit des Elternrates von 1969-1972

Die Hamburger Schulordnung sieht vor, daß „Lehrer, Schüler und Eltern gemeinsam das Leben der Schule gestalten".

Entsprechend den vielfältigen Ereignissen innerhalb der letzten Jahre — Abriß des alten Gebäudes, Einzug in das neue Haus, Emanzipationsbewegung der Jugendlichen, Veränderungen und Reformen der Lehrinhalte und Unterrichtsweisen — wurde die Mitarbeit der Eltern erheblich intensiviert. Es genügte nicht mehr, den Elternrat drei- bis viermal jährlich einzuberufen. Mindestens einmal im Monat mußten sich die Mitglieder des Elternrates mit den anliegenden Fragen beschäftigen. Denn auch die Schule ist zur Bewältigung ihrer Aufgaben mehr und mehr auf die Mitarbeit und den Rat der Eltern angewiesen.

Im Schulverwaltungsgesetz von 1968 sind nach § 18 folgende Aufgaben für den Elternrat vorgesehen:

a) die Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus zu pflegen und Versammlungen der Eltern oder der Klassenelternvertreter der Schule zu veranstalten,
b) bei der Förderung des geistigen, sittlichen und körperlichen Wohles der Schüler mitzuwirken,
c) mit den Lehrern in der Erfüllung der Erziehungs- und Lehraufgaben zusammenzuarbeiten,
d) in der Öffentlichkeit das Verständnis für die Aufgaben der Schule zu pflegen.

Dieser Katalog macht deutlich, daß der Elternrat nicht unmittelbar in die Arbeit der Schule eingreifen kann. Seine Aufgabe bleibt eine vermittelnde und beratende.

Um die Arbeit effektiver zu gestalten, wurden Arbeitsgruppen gebildet, zu denen gegebenenfalls Fachleute und Eltern, die dem Elternrat nicht angehören, hinzugezogen werden können. Es entstanden folgende Arbeitskreise:

1. für Öffentlichkeitsarbeit,
2. für kulturelle Arbeit,
3. für Mitarbeit an schulischen Fragen,

4. für Mitarbeit an baulichen und technischen Angelegenheiten der Schule,
5. für Mitarbeit an Rechtsfragen.

Die Öffentlichkeitsarbeit bestand hauptsächlich darin, Klassenelternvertreter und interessierte Eltern durch Weitergabe der Sitzungsprotokolle an den Aufgaben des Elternrates zu beteiligen. Außerdem wurden die Eltern bei besonderen Anlässen angeschrieben. Vervielfältigungsgeräte, die durch Elternspenden angeschafft werden konnten, ermöglichten diese Unterrichtung. Zur Information über aktuelle Probleme wurden Materialien beschafft und an die Eltern weitergegeben, z. B. Informationen über die 5/6-Tage-Woche, Rauschmittel, das Schulverfassungsgesetz, die Oberstufenreform etc.

An kulturellen Veranstaltungen wurde ein Hauskonzert von Lehrern, Eltern und Oberstufenschülern dargeboten, das dazu beitrug, Mittel für die Einrichtung der Schule einzuwerben.

Mit einem Schulfest, bei dem neben Sport, Spiel, Tombola und Tanz, Dänenkapelle und Schülerkonzert auch eine Diskussion um den modernen Deutschunterricht am Christianeum auf der Tagesordnung stand, wurde der Versuch gemacht, an eine alte Tradition in zeitgemäßer Form wieder anzuknüpfen.

Bei der Mitwirkung an schulischen Fragen bereitete dem Elternrat die Auseinandersetzung um die 5/6-Tage-Woche erhebliche Arbeit und durch die erforderlichen Abstimmungen auch eine große finanzielle Belastung. Hier die Mittlerrolle zwischen pädagogischen Notwendigkeiten und den Realitäten einzunehmen, führte zu größten Schwierigkeiten. Da aber bei der Entscheidung das Votum aller Eltern maßgeblich war, hatte der Elternrat dabei nur eine beratende und durchführende Funktion.

Große Sorge entstand in den Jahren 70/71 durch die Rauschmittelgefahr. Der Elternrat versuchte die Schule durch Verteilung aufklärender Schriften zu unterstützen. Erinnert sei an den Vortrag von Herrn Dr. Bärsch von der Schülerhilfe, der in der Aula der alten Schule über seine Erfahrungen berichtete.

Die Mitwirkung der Schüler bei allen sie betreffenden Fragen wurde weitgehend unterstützt; unter anderem stimmte der Elternrat dem Versuch zu, die Schüler mit beratender Stimme bei den Zeugniskonferenzen zuzulassen.

Bei dem Entwurf einer neuen Hausordnung konnte vorläufig allerdings noch keine Einigung zwischen Lehrern und Eltern einerseits und Schülern andererseits erzielt werden.

Zu der von der Schulbehörde geplanten neuen Stundentafel, die auch für unsere Schule eine erhebliche Stundenkürzung vorsieht, wurde eine Stellungnahme ausgearbeitet, in der vor allem auf die besondere Situation der dreisprachigen Gymnasien hingewiesen wird.

Der von den Kultusministern aller Bundesländer vorgeschlagenen Sekundarstufe II, die die herkömmliche Oberstufe ersetzen soll, wurde

nicht ohne Bedenken von Seiten des Elternrates zugestimmt, da die äußeren Umstände — fehlende Lehrpläne, zu wenig Lehrkräfte etc. — diesen Versuch erschweren. Der Elternrat sah jedoch in der Studienstufe eine Schulform, die die Schüler stärker motiviert, neue Interessen weckt und vor allem auch einseitige Begabungen fördert. Durch die frühzeitige Beteiligung an diesem Versuch schienen Möglichkeiten gegeben, die Belange des altsprachlichen Gymnasiums in das Modell einzubeziehen.

Zur Fortsetzung des Deutschgespräches hat der Elternrat in Verbindung mit der Fachkonferenz der Deutschlehrer am Christianeum eine Veranstaltungsreihe geplant, die mit einem Vortrag von Herrn Oberschulrat Kalberlah, dem Vertreter des Faches Deutsch in der Abteilung „Unterrichtsgestaltung" der Schulbehörde, beginnen wird.

Der neue Schulbau von Arne Jacobsen gab dem Elternrat ein großes Aufgabenfeld. Zunächst mußte die Behebung von baulichen Mängeln — ungenügende Belüftung, fehlender Sonnenschutz — durchgesetzt werden. Dann wurde nach jahrelangen Verhandlungen erreicht, daß wenigstens einige Räume dem Wunsch des verstorbenen Architekten gemäß eingerichtet werden durften. Dank der großen finanziellen und beim Rahmen und Aufhängen der Grafiken auch praktischen Hilfe der Eltern konnte neben Lehrer-, Schulleiter- und Elternsprechzimmer, Lesesaal und Schülerarbeitsräumen auch die Eingangshalle eingerichtet werden. In den Klassenräumen wurde durch Ausstellungswände den Schülern die Möglichkeit zur Selbsttätigkeit gegeben. Es ist zu hoffen, daß diese stärkere innere und äußere Einheit des neuen Schulgebäudes ein Arbeitsklima schaffen wird, das sich auf Schulfreudigkeit und Lernwilligkeit auswirkt.

Für die rechtlichen Belange waren die Juristen im Elternrat zuständig, die sich eingehend mit dem Schulverfassungsgesetz befaßt haben.

In diesem Bericht spiegelt sich ein Teil des Schullebens wider, soweit es von Elternseite in Mitverantwortung genommen werden konnte. Der guten Zusammenarbeit mit einem Schulleiter, der die Arbeit der Eltern ernst nimmt und sie partnerschaftlich an allem Anteil nehmen läßt, sind manche Erfolge der letzten Jahre zu verdanken.

Anne Hennig, Marianne Luckhardt

Der Elternrat des Christianeums 1972/73

Herr Wolfgang Seybold, Vorsitzender, Hamburg 52, Trenknerweg 120, Tel. 880 73 45, Dienststelle: 35 10 61, App. 460

Herr Rudolf Lück, stellvertretender Vorsitzender, Hamburg 52, Trenknerweg 100, Tel. 880 23 73

Frau Erika Claussen, Schriftführerin, Hamburg 52, Hemmingstedter Weg 147, Tel. 82 59 93

Frau Ute Bangen, Hamburg 52, Seestraße 15, Tel 82 11 10

Herr Dr. Henning Baur, Hamburg 56, Gudrunstr. 56, Tel. 81 31 96

Frau Marianne Luckhardt, Hamburg 52, Papenkamp 19 b, Tel. 82 89 71
Herr Klaus Kohbrock, Hamburg 52, Ernst-August-Straße 33, Tel. 880 32 83
Herr Friedrich Pahl, Hamburg 52, Hölderlinstr. 9 a, Tel. 82 95 28
Herr Günter Schönwälder, Hamburg 52, Wolsteinkamp 46, Tel. 82 07 49

Vertreter des Lehrerkollegiums:

Herr Hans R. Kuckuck, Schulleiter, Hamburg 13, Jungfrauental 14, Tel. 48 22 21
Frau Brigitte Fuchs-Bodde, Pinneberg-Waldenau, Op de Wisch 34, Tel. 98/61 352
Herr Dr. Friedrich Sieveking, Hamburg 55, Wientapperweg 36, Tel. 87 69 68

Ersatzleute:

Frau Rosemarie Nowack, Hamburg 52, Elbblöcken 34, Tel. 880 35 41
Herr Dr. Max Boeters, Hamburg 52, Ostermeyerstraße 7, Tel. 82 45 38
Herr Dr. Hans-Harald Bräutigam, Hamburg 52, Borchlingweg 2, Tel. 880 85 88

Die Schülervertretung 1972/73

Kersten Albers, Klasse 12
zuständig für Oberstufe und tätig im Bezirksschülerparlament (Bsp) Altona,
Detlev Franzen, Klasse 12
zuständig für Mittelstufe und Sitzungsleiter im Bsp,
Andreas Glatter, Klasse 9 b
Christian Krafft, Klasse 9 b
zuständig für Finanzen,
Rainer Lippold, Klasse 12
zuständig für Unter- und Oberstufe und Vertreter des Bsp in der Landesschülervertretung (LSV),
Johannes Luckhardt, Klasse 12
zuständig für Unterstufe,
Pierre Meyn, Klasse 9 b
Christian Biermann-Ratjen, Klasse 12
Sitzungsleiter des Schülerrats.

Schulfest im Christianeum

Nachdem der Neubau des Christianeums fertiggestellt worden ist, haben vor allem Eltern, Freunde und Ehemalige, aber auch Lehrer und Schüler am 15. und 16. September 1972 Veranstaltungen organisiert, die einem Schulfest sehr nahe kamen, auch wenn von fast allen

Seiten dieser Begriff vermieden wurde; die für alle Beteiligten großen Belastungen des Umzuges und auch die Veränderungen der Schulstruktur in der letzten Zeit (z. B. die Neuordnung des Oberstufenunterrichts) haben keine Zeit gelassen, in den wenigen Wochen der Planung ein perfektes Programm aufzustellen.

Die Veranstaltungen begannen am Freitagvormittag, dem 15. 9., mit Klassenstaffeln und Einzelwettkämpfen auf dem zum ersten Mal benutzten Sportplatz des Christianeums. Klassenspiele im Hand-, Fuß- und Basketball fanden in der Sporthalle und auf dem Hartplatz statt. Auch am Sonnabend wurde Sport getrieben: u. a. versuchten die Lehrer ein Fußballspiel gegen die Schüler zu gewinnen, was ihnen jedoch versagt blieb.

Schule und C-Orchester begrüßten am Freitagnachmittag die dänischen Schüler der mit dem Christianeum befreundeten „Hovedgaard Skole". Höhepunkt des Abends war ein Konzert in der Aula mit Volksliedern und Werken von Bach, Händel, Bartok und Bruckner; Oberstufenschüler, die Musik als Unterrichtsfach gewählt haben, bewiesen, daß auch Sprechchöre nicht ohne Musikalität sind. Den ersten Tag beendeten die Eröffnung einer Kunstausstellung, Führungen durch das Labyrinth des neuen Gebäudes und ein Treffen der Ehemaligen.

Am Sonnabendvormittag wurde Gelegenheit zur Besichtigung des neuen Autobahn-Elbtunnels bei Övelgönne gegeben, der mit seinem Zufahrtsweg dafür sorgte, daß das Christianeum in einen neueren Bau umziehen konnte.

Wie notwendig eine Begegnung zwischen Eltern, Lehrern und Schülern war, zeigte eine Diskussion über den Deutschunterricht am Christianeum in der vollbesetzten Aula; Eltern und Lehrer sowie Vertreter des Studienseminars hatten Mühe, einander zu verstehen; inzwischen sorgt jedoch eine Arbeitsgruppe für eine weitere Annäherung der Standpunkte.

Am Sonnabendnachmittag bestand die Eingangshalle erfolgreich ihre erste große Bewährungsprobe, als wegen des mißgünstigen Wetters die Glücks- und Geschicklichkeitsspiele sowie die Verteilung von Kuchen und Erfrischungsgetränken vom Vorplatz in das Gebäude verlegt werden mußten. Gleichzeitig wurden Filme (u. a. vom Abbruch des alten Christianeums) gezeigt sowie Theaterstücke und Hörspiele von mehreren Klassen aufgeführt. In der Aula ertönte Musik aus dänischen und deutschen Blasinstrumenten. Der die Veranstaltungen abschließende „Tanz" in der Aula und Eingangshalle wurde zwar nur selten in die Tat umgesetzt, was sicher nicht den Wünschen aller Anwesenden entsprach, die Mehrzahl der Gäste dürfte sich hingegen an der Musik der Kapellen, aber auch an den Kabarettvorführungen, erfreut haben.

Fazit: Das Gebäude hat sich für solch vielseitige Veranstaltungen als geeignet erwiesen; dieses Schulfest ohne Feierlichkeit hat Gelegenheit gegeben, daß Eltern, Lehrer, Schüler, Freunde und Ehemalige zusammenkommen konnten, was neben dem Kennenlernen des neuen Gebäudes Absicht der Veranstalter war.

Reinhard Schröder

100. Geburtstag von Studiendirektor Dr. Lic. Ernst Vowinckel am 18. März 1972

Studiendirektor Dr. phil. et Lic. theol. Ernst Vowinckel (1872—1941), der erfolgreiche Reformpädagoge und vielseitige Gelehrte, dessen 100. Geburtstag am 18. März 1972 war, war sicher einer der geistvollsten und wissenschaftlich bedeutendsten Direktoren in der langen Geschichte des alten humanistischen Gymnasiums Christianeum in Hamburg-Altona.

Der am 18. März 1872 in Elberfeld geborene rheinisch-westfälische Pfarrerssohn Ernst Vowinckel studierte nach dem Gymnasialbesuch zunächst evangelisch-lutherische Theologie und schloß dieses theologische Studium mit dem Staatsexamen und einer preisgekrönten Greifswalder Dissertation „Die Grundgedanken des Jakobusbriefes" (1899) und der Promotion zum Licentiatus theologiae, dem heutigen Dr. theol., erfolgreich ab. Aus Gewissensgründen lehnte dann der junge Vikar und Lic. theol. Ernst Vowinckel die ihm von der Greifswalder Universität angebotene Habilitation in der theologischen Fakultät und auch eine Pfarrerstätigkeit ab — und begann ein zweites geisteswissenschaftliches Studium mit den Fächern Deutsch, Englisch und Philosophie, das er wiederum mit dem 1. Staatsexamen und einer philosophischen Dissertation und der Promotion zum Dr. phil. erfolgreich beendete.

Da sich sein eigentlicher Berufswunsch, eine Habilitation und Universitäts-Dozentur für Pädagogik und Philosophie, wegen des frühen Todes seines Vaters aus finanziellen Gründen damals nicht realisieren ließ, wurde Dr. Ernst Vowinckel Gymnasial-Oberlehrer in den damals preußischen Provinzen Rheinland und Westfalen. Im Jahre 1912 wurde er mit erst 40 Jahren zum Direktor des Gymnasiums in Mettmann (Rheinland) berufen. Weil sich ein erneuter Habilitationsplan (für Pädagogik) an der Universität Bonn wegen der schwierigen doppelten Berufsbelastung und wegen der turbulenten Kriegs- und Nachkriegsjahre (1914—1923) wiederum nicht verwirklichen ließ, nahm Direktor Dr. Ernst Vowinckel im Jahre 1924 eine Berufung zum Studiendirektor des traditionsreichen Altonaer Gymnasiums Christianeum an, da ihm gleichzeitig eine Honorarprofessur für Pädagogik und Philosophie an der neuen Hamburger Universität in Aussicht gestellt worden war.

Am Altonaer Christianeum entwickelte der neue Direktor Dr. Ernst Vowinckel in seinen leider nur 8 Dienstjahren (1924—1932) nun alsbald eine höchst aktive und erfolg- und segensreiche Tätigkeit. Er setzte die damals vorzüglichen neuen preußischen Gymnasial-Reformpläne und Richtlinien des sehr verdienten Ministerialrates Hans Richert an seiner Schule in die Tat um. Ein damals ganz neuer, die Schülerinitiative fördernder Arbeitsunterrichtsstil begann in der Mittel- und Oberstufe und wurde produktiv ergänzt durch freiwillige Oberstufen-Arbeitsgemeinschaften in Kunst und Literatur, in Politik und Philosophie. Dr. Vowinckel selbst gab einen vorzüglichen Oberstufenunterricht in Deutsch, Englisch und Philosophie und suchte sich, soweit ihm das möglich war,

für sein neues Schulkonzept geeignete Lehrerkollegen. Außerdem förderte Dr. Vowinckel auch noch sehr den alten unvergeßlichen Altonaer Wissenschaftlichen Primanerverein „Klio" mit seinen mannigfach begabten und interessierten Primanern.

Eine wunderbare, geistvoll beschwingte, echt liberale und humane, noble und großzügige Atmosphäre blühte in diesen Jahren im Unterricht und in der ganzen Schule des Christianeums auf, das Gegenteil der alten „Penne" und „Pauk- und Lern-Kaserne", was ich alles als Schüler des Christianeums von 1927—1934 heute immer noch in schöner und dankbarer Erinnerung habe. Dieser damals ganz neue Gymnasial-Arbeitsstil wurde auch noch ergänzt durch erste Versuche mit gewählten Schüler-Sprechern und einem Schüler-Parlament, durch eine betonte echte Kameradschaftlichkeit in den einzelnen Klassen und Schülergruppen und durch ein neues offenes und vertrauensvolles Verhältnis zwischen den Schülern und Lehrern, durch regelmäßige Aufenthalte in dem neuen Schullandheim Puan Klent auf Sylt und erste längere Wanderfahrten der oberen Klassen, durch heitere und besinnliche Schulfeierstunden und Schüleraufführungen, durch große Sportfeste und unvergeßliche große Schulfeste . . .

Das alles endete jäh, als Direktor Dr. Vowinckel im Frühjahr 1932 mit erst 60 Jahren in freier Entscheidung als überzeugter liberaler Humanist vor der nahenden nationalsozialistischen Barbarei aus dem Amt schied und sein hochverdienter, kluger und vornehmer, charaktervoller und sehr mutiger Nachfolger, Professor Dr. Robert Grosse, diese Ära nur noch 1½ Jahre lang bis zum Herbst 1933 fortsetzen konnte, als ihm die neuen braunen Machthaber unter entwürdigenden Begleitumständen sein Amt nahmen.

Es muß noch erwähnt werden, daß Dr. Vowinckel in seinen Altonaer Dienstjahren neben dem Hauptberuf als Gymnasialdirektor auch noch Leiter des Altonaer Studienseminars für Studienreferendare und Fachleiter für Pädagogik und Philosophie war. Eine Ende der zwanziger Jahre erfolgte Berufung zum Oberschulrat und in die Gymnasialabteilung des preußischen Kultusministeriums in Berlin lehnte Dr. Vowinckel ab, da ihm die Verwaltungsarbeit nicht zusagte. Eine schwere Enttäuschung war für Dr. Vowinckel allerdings die Tatsache, daß sich seine vorgesehene Berufung zum Honorar-Professor für Pädagogik und Philosophie an der neuen Hamburger Universität — trotz der eifrigen Fürsprache der beiden bedeutenden Fachprofessoren Dr. William Stern und Dr. Ernst Cassirer — damals nicht realisieren ließ, weil nach den engherzigen deutschen Landesgesetzen ein preußischer Studiendirektor nicht gleichzeitig Honorar-Professor an der Universität des anderen deutschen Stadtstaates Hamburg sein konnte und auch das preußische Kultusministerium seine Zustimmung wegen der befürchteten Amtsüberlastung versagte. Sicherlich wäre Dr. Ernst Vowinckel nicht nur ein vorzüglicher Honorarprofessor, sondern bei glücklicherer Konstellation auch ein bedeutender hauptberuflicher Universitätsprofessor für Pädagogik und Philosophie geworden, eine angesehene Kapazität von ähn-

lichem Rang wie die Professoren Eduard Spranger, Georg Kerschensteiner, Hermann Nohl u. a.

Diese Prognose wird noch verständlicher, wenn jetzt noch ein kurzer Blick auf das vielseitige wissenschaftliche und literarische Werk von Dr. Ernst Vowinckel erfolgt.

Seine zahlreichen philosophischen Aufsätze und vor allem seine beiden philosophischen Hauptwerke „Metaphysik des Ich" (1925) und „Die Welt als Menschwerdung des Ich, System einer philosophischen Anthropologie in unserer Zeit" (1938) fanden lebhafte Resonanz und Anerkennung und führten zum Gedankenaustausch bzw. zur Freundschaft mit so bedeutenden deutschen Philosophen jener Jahre wie den Marburger Neukantianern Hermann Cohen und Paul Natorp, dem Hamburger Professor Ernst Cassirer, dem leider so früh verstorbenen Frankfurter Professor Max Scheler und dem Heidelberger Philosophen Karl Jaspers.

Auf dem Gebiet der Pädagogik wiesen seine zahlreichen Einzelaufsätze und vor allem die drei Hauptwerke „Pädagogische Deutungen, Prolegomena zu einem System des höheren Unterrichtes" (1908), „Psychologie der Pädagogik" (1922) und „Pädagogische Typenlehre" (1923) ganz neue Wege und arbeiteten der verdienstvollen Schulreform der zwanziger Jahre vor. Dazu kamen noch die praxisbezogenen Studien „Philosophische Propädeutik im Gymnasium" (1926), „Philosophie im Deutschunterricht der Oberstufe" (1928) und „Klassikertod im Deutschunterricht der Oberstufe?" (1930). Dieses für einen hauptberuflichen Gymnasialdirektor ungewöhnlich umfangreiche und bedeutsame geisteswissenschaftliche Hauptwerk wurde noch ergänzt durch zahlreiche Aufsätze über Probleme der modernen deutschen und englischen Literatur und des entsprechenden Literatur-Unterrichtes, so zum Beispiel durch die Aufsatzfolge „Soziale und religiöse Motive in der modernen deutschen Literatur seit 1890" und durch die fast nebenbei geschriebene „Geschichte des neueren englischen Romans" (1926), die zu einem Standardwerk der modernen Anglistik wurde.

Einen gewissen Kontrast zu diesem wissenschaftlichen Werk bilden noch einige, von einem Gelehrten dieses Ranges kaum erwartete literarische Werke, die allerdings in der breiten Öffentlichkeit weniger bekannt wurden und zu denen sich Dr. Vowinckel in späteren Jahren selbst etwas distanziert verhielt. Dazu gehören der Essay-Band „Leben und Erkenntnis, Betrachtungen zwischen den Zeiten" (1913) und die Gedichtzyklen „Sommer und Herbst 1914" (1915), „Echo der Stille, Gedichte aus der Kriegszeit" (1916), „Erscheinungen" (1917), „Lebensläufe und Todesgänge" (1918), „Seele und Zeit" (1919), „Brennspiegel" (1920) und die Sonette „Philosophie und Dichtung" (1923/24). Fast alle Gedichte sind tiefsinnige Meditationen in Versform über Lebens- und Geistes-Probleme und somit eigentlich auch eine poetische Ergänzung der wissenschaftlich-weltanschaulichen Hauptwerke. Das Gleiche gilt auch für den Novellenband „Die graue Wolke" (1916) und die beiden Weltanschauungs-Dramen „Der falsche Prophet" (1916) und „Die

göttliche Antwort" (1917), die verständlicherweise mehr philosophische Lesedramen als theaterwirksame Bühnendichtungen sind. Abschließend möchte ich sagen, daß einige Essays und vor allem einige, nicht nur in ihrem tiefen geistigen Gehalt, sondern auch in der entsprechenden künstlerischen Gestalt beachtlich gelungene Gedichte über die Zeit hinaus Gültigkeit behalten könnten.

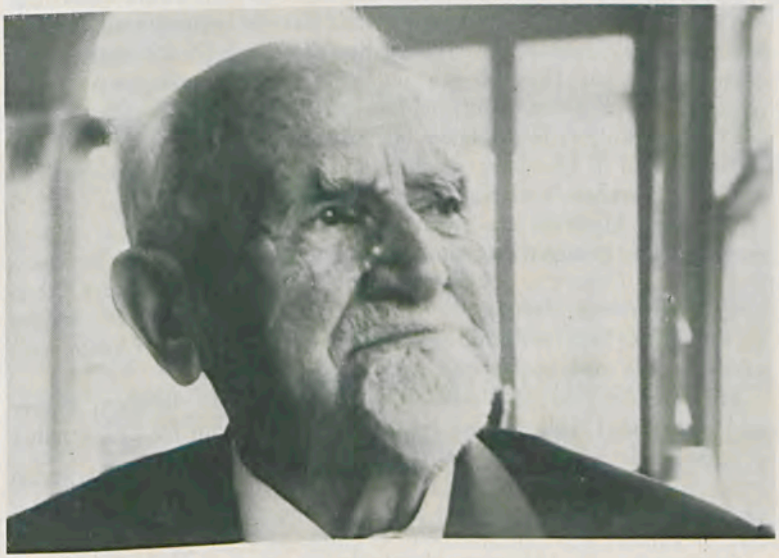
So steht vor unserem geistigen Auge noch einmal die Gestalt eines geistig und persönlich überragenden Gymnasialdirektors und liberal-humanistischen Schulpraktikers und eines bedeutenden und vielseitigen Gelehrten und Sprachkünstlers, der ein höchst imponierendes Lebenswerk aufzuweisen hat.

Aber auch als sehr geistvolle und lebenskluge, bisweilen kühle und spöttische, aber auch oft gütige und sich nur langsam erschließende Persönlichkeit wird Dr. Lic. Ernst Vowinckel allen unvergeßlich sein, die ihm näher begegnen durften, und das waren manche Lehrer und Schüler der Christianeums-Jahre 1924/32.

Ich selbst habe ihn noch als Christianeums-Schüler in den Jahren 1930/1932 als Lehrer im Unterricht, in den schönen und geistig sehr lohnenden Vortrags- und Diskussions-Abenden des A. W. P. V. „Klio" und im geselligen Kreis erleben können, und ich durfte auch noch mit ihm nach seiner Pensionierung in regelmäßigem Briefwechsel und in häufigen Besuchskontakten in seinen späteren Wohnorten Frankfurt am Main, Freiburg im Breisgau und Stuttgart verbunden bleiben. Dort hat er noch in seinen letzten Lebensjahren 1932/1941 sein wissenschaftliches Lebenswerk, das so gar nicht mehr in das barbarische Konzept des inzwischen „ausgebrochenen" nationalsozialistischen Deutschen Reiches paßte, in stiller und oft erbitterter Beschaulichkeit fortgesetzt und abgeschlossen. Im März 1941 ist Dr. Vowinckel im Alter von 69 Jahren in Stuttgart gestorben. Seine letzte Ruhestätte hat er auf dem schönen Waldfriedhof in Stuttgart-Degerloch gefunden.

In tiefer Verehrung und Dankbarkeit werden immer alle die an ihn denken, denen Dr. Ernst Vowinckel, wie dem Verfasser dieser Zeilen, Lehrer und Freund, Wegweiser für die Berufswahl und Vorbild für den späteren Lebens- und Geistesweg wurde!

Dr. Manfred Schumacher
Oberstudienrat und Hochschuldozent



Prof. Dr. Konrad Hentrich †

Prof. Dr. Konrad Hentrich, geb. am 10. X. 1880 in Leinefelde (Eichsfeld), ist nach einem erfüllten Leben am 22. VI. 1972 nach kurzem Krankenlager an den Folgen eines Herzinfarkts gestorben und am 29. VI. auf dem Hauptfriedhof in Hamburg-Altona zur letzten Ruhe gebettet worden. Bereits 1949 wurde im „Mitteilungsblatt des Vereins der Freunde des Christianeums" des 1943 aus politischen Gründen vorzeitig aus seiner Lehrtätigkeit an unserer Schule Ausgeschiedenen ehrend gedacht. Dabei wurde auch die überraschende Rüstigkeit des damals fast 70-jährigen hervorgehoben.

Der Unterzeichnete hatte die Freude, den nunmehr Verstorbenen anläßlich der Vollendung seines 90. Lebensjahres beglückwünschen zu können. Waren auch die Jahre an dem körperlichen Befinden des Jubilars nicht spurlos vorübergegangen, so hatte doch seine geistige Frische keine Einbuße erlitten. Mit Interesse folgte er den Gesprächen und nahm Anteil auch an wissenschaftlichen Fragen, die außerhalb seiner eigenen Arbeitsgebiete lagen. So blieb er bis zu seinem Lebensende der Forschung verhaftet. Einen Einblick in seine Leistungen verschafft uns eine lange Liste seiner Veröffentlichungen, die aus räumlichen Gründen hier nicht aufgenommen werden kann.

Sein Universitätsstudium galt der Germanistik, Anglistik, Romanistik und Phonetik. Auf diesen Gebieten lag der Schwerpunkt auch seiner späteren wissenschaftlichen Untersuchungen. Soweit es sich dabei um Mundartforschung und Volkskunde handelte, betrafen sie vorwiegend

seine eigene Heimat, das Eichsfeld, die er immer wieder, auch nach der Teilung Deutschlands, aufsuchte. Während seines Studiums wie auch später führten ihn sein Wissenstrieb und seine Gründlichkeit wiederholt zu längeren Aufenthalten ins Ausland, das er lernend und lehrend bereiste (Riga, London, Paris). Besondere Anziehungskraft übte Frankreich auf ihn aus. Diese Reisen und seine Unterrichtstätigkeit an verschiedenen Gymnasien Deutschlands von Ostpreußen bis zum Rheinland sowie kulturelle Arbeiten im Auftrage des Auswärtigen Amtes in Berlin und in Hamburg brachten ihn mit namhaften Wissenschaftlern, Schriftstellern und Künstlern in Verbindung.

1925 trat Hentrich als Studienrat in das Christianeum in Altona ein. Mit seiner geistigen Regsamkeit verband sich pädagogisches Geschick, das sich auf Liebe zur Jugend und eine frohe Einstellung zum Leben gründete. So wußte er sich die Achtung und Zuneigung seiner Schüler zu erwerben. Sein verbindliches Wesen und sein feiner Humor verschafften ihm eine angesehene Stellung im Kollegium.

Ein ehrendes und dankbares Gedenken ist diesem tüchtigen Lehrer und geschätzten Kollegen bei allen gesichert, die ihm im Leben näher getreten sind.

Oberstudiendirektor Dr. Otto Stadel

Hermann Hamfeldt †

Studienrat a. D. Hermann Hamfeldt ist am 4. September 1972 im Alter von 81 Jahren verstorben und im engsten Familienkreis in Elmshorn bestattet worden. Er wurde am 17. I. 1891 in Schleswig geboren, besuchte die dortige Domschule bis zur Reifeprüfung und studierte an verschiedenen Universitäten, vornehmlich in Berlin, Alte Sprachen und Geschichte. Seine Lehrtätigkeit führte ihn nach Schleswig, Glückstadt, Meldorf, Eckernförde und schließlich 1932 an das Christianeum in Altona, dem er sich bis zu seinem Tode eng verbunden fühlte. Mit Hermann Hamfeldt ist uns ein Mann entrissen, der sich durch seine aufrechte Haltung, die ihn während der Notzeit unseres Vaterlandes in arge Bedrängnis brachte, und seine liebenswerte, zum Humor neigende Art so manchen Freund erworben hat. Seinen Schülern wußte er viel aus seinen Wissensgebieten zu vermitteln. Er war ihnen ein väterlicher Freund. Sie hingen mit Liebe und Verehrung an ihm. Die Schule ist ihm dafür wie auch für manchen guten Rat in ihrer Entwicklung zu großem Dank verpflichtet.

Ein böses Geschick hat in der letzten Zeit seines Lebens schwer auf Hermann Hamfeldt gelastet. Seine mit ihm engverbundene Schwester, die ihn, den Junggesellen, jahrzehntelang treu umsorgt hatte, wurde ihm nach langem Leiden durch den Tod genommen. Dieser harte Schlag hatte seine Lebenskraft gebrochen, und es muß als eine Erlösung angesehen werden, daß er der Verstorbenen nach wenigen Monaten folgen durfte. Mit tiefem Mitgefühl und in Dankbarkeit gedenken alle, die ihm nahestanden — dazu dürfen sich auch seine ehemaligen Schüler und alten Kollegen rechnen —, dieses vortrefflichen, gütigen Menschen.

Oberstudiendirektor Dr. Otto Stadel

Familien-Nachrichten

Verstorben:

Herbert Thieme (Abitur 1923), Hamburg 23, Ohlsdorfer Straße 72

Dr. Tom Still, Dipl.-Kaufmann, Hamburg-Nienstedten, Jürgensallee 12 a, am 19. 12. 1969

Luise Hell, geb. Knothe, Kiel, Niemannsweg 103, am 9. 5. 1970

Dr. phil. Arthur Georgi, Hamburg 52, Elbchaussee 439, am 15. 11. 1970

Dr. Peter Wilhelm Homann, 2103 Hamburg-Finkenwerder, Külpersweg 2, am 19. 11. 1970

Prof. Arne Jacobsen, Kopenhagen, 3. 3. 1971

Rolf Avanzini, Quickborn-Heide, Finkenweg 7, am 28. 4. 1971

Dr. h. c. Heinrich Landahl (Abitur 1913), Senator a. D., Hamburg 20, Woldsenweg 7, am 22. 10. 1971

Anna Hamfeldt, Hamburg 50, Große Brunnenstraße 1, am 12. 1. 1972

Georg Alfred Henri de Chapeaurouge, Hamburg 52, Droysenstraße 36, am 23. 1. 1972

Dr. Hermann Wilmanns, Rechtsanwalt und Notar, Hamburg-Blankenese, Oesterleystraße 62, am 4. 6. 1972

Prof. Dr. Konrad Hentrich, Studienrat a. D., Hamburg 50, Grünebergstraße 17, am 22. 6. 1972

Hermann Hamfeldt, Studienrat a. D., 2208 Glückstadt, Ankenstraße 23, am 4. September 1972

Hermann Breckwoldt, Hamburg 52, Winckelmannstraße 29, am 1. 11. 1972

Verlobt:

Thomas Seiffert mit Fräulein Petra Krull, Hamburg 52, Dammannweg 22, am 29. November 1970

Hans-Karl Fligg mit Fräulein Helga Wegener, Wedel (Holstein), Lindenstraße 46, Weihnachten 1970

Wolfhard Tietgen mit Fräulein Angelika Thies, Hamburg-Blankenese, Lütt Iserbrook 100 a, Dezember 1970

Dr. Jens Hinrichs (Abitur 1956) mit Fräulein Antje Schmalbruch, Hamburg 50, Bahrenfelder Chaussee 124, am 31. 12. 1970

Joachim Borgmann mit Fräulein Ute Reinke, Hamburg 55, Bismarckstein, am 16. 5. 1971

Udo Stehr mit Fräulein Rose Hopkins, Hamburg 55, Ole Hoop 11, (22, Edison Avenue, Hornchurch, Essex, RM 12 4 DX), Ostern 1972

Peter Philipps mit Fräulein Angelika Kamp, Berlin 44, Böhmische Str. 16, am 14. 10. 1972

Vermählt:

Oberstudienrat i. R. Xaver Waldowski, Hamburg 22, Lenaustaße 4, am 3. 6. 1970

Thomas Hennig mit Frau Kari Laila, geb. Selvén, Langenhagen, Karl Kellnerstraße 103, am 11. 7. 1970

Detlef Harten mit Frau Evelin, geb. Hebstreit, Hamburg 71, Erbsenkamp 17, am 14. 7. 1970

Gerhard Andersen mit Frau Mechtild, geb. Sundermeyer, Hamburg 50, Hohenzollernring 80, am 20. 3. 1971

Arnd Georg v. Wissel mit Frau Caroline, geb. Krug v. Nidda, Hamburg 52, Sohrhof 8, am 3. 4. 1971

Oberstudiendirektor Hans Reimer Kuckuck mit Frau Renate Christa, geb. Arlt, Hamburg 13, Jungfrauenthal 14, am 28. 5. 1971

Jörg Oesterreich mit Frau Marion, geb Pachale, Tübingen, Hallstattstraße 32, am 17. 7. 1971

Friedemann-Eckart Schwarzkopf mit Frau Antoinette, geb. Cherbuliez, München 13, Clemensstraße 70, Oktober 1971

Diplom-Soziologe Klaus Kaiser mit Frau Margret, geb. Philipp, Studienrätin, Hamburg 55, Kapitän Dreyer Weg 42, am 21. 7. 1972

Karsten Herrel (Abitur 1965) mit Frau Michèle, geb. Hubert, Hamburg 55, Schenefelder Landstraße 2, am 29. 8. 1972

Dr. Volker Thienemann mit Frau Dieta Herlinde, geb. Stein, Hamburg 52, Zedernweg 10, am 16. 9. 1972

Geboren:

Tochter Birgit am 29. 6. 1970, Hans-Richard Köster und Frau Heide, Vicedale Ranch, Box 149, Vryburg C. P. South Africa

Sohn Malte am 30. 6. 1970, Paul H. Ganssauge und Frau Maren, Hamburg-Blankenese, Wulfsdal 39

Tochter Stephanie am 1. 7. 1970, Bernd Binné und Frau Erika, geb. Mylius, 208 Pinneberg, Albert-Schweitzer-Straße 1

Sohn Heiko am 21. 7. 1970, Dr. Günter Möller und Frau Dr. Astrid, geb. Gottfriedsen, Rendsburg

Sohn Werner Frederick Leo am 9. 9. 1970, Prof. Dr. med. Werner Langheim (Abitur 1948) und Frau Judy, 4505 Fox Bluff Lane, Middleton, Wisconsin 53562, USA

Tochter Irene am 9. 10. 1970, Wilko H. Börner und Frau Hilke, geb. Schuldt, 5038 Rodenkirchen, Grüngürtelstraße 10

Sohn Robert am 29. 12. 1970, Ernst-Christian Pahl und Frau Bertie, geb. Mayer, 2084 Rellingen, Kastanienallee 10

Sohn Christian am 26. 1. 1971, Hans Peter Blecken und Frau Traute, geb. Rottmann, Hamburg-Blankenese, Wientapperweg 36

Sohn Arne Michael am 4. 5. 1971, Dr. Rolf Malzahn und Frau Magdalene, geb. Hoyer, 22 Elmshorn, Besenheide 2

Sohn Marc-Alexander am 15. 6. 1971, Dieter Groß und Frau Sabine, 1 Berlin 31, Bundesplatz 2

Sohn Lars am 9. 7. 1972, Rüdiger Wesselhöft und Frau Berit, geb. Jensen, Hamburg 50, Bahrenfelder Steindamm 68

Sohn Joachim Julian Dominik am 7. 10. 1972, Dr. Achim v. Wissel und Frau Sitta, geb. v. Berenberg-Gossler, Hamburg 52, Wisplerstraße 27

Geburtstage:

Das 90. Lebensjahr vollendete:
Prof .Dr. Konrad Hentrich, Studienrat a. D., Lehrer am Christianeum 1925—1943, Hamburg 50, Grünebergstraße 17, am 10. 10. 1970

Das 80. Lebensjahr vollendete:
Hermann Hamfeldt, Studienrat a. D., Hamburg 50, Große Brunnenstraße 1, am 17. 1. 1971

Das 75. Lebensjahr vollendete:
Prof. Dr. Hans Oppermann, Hamburg 52, Dornstückenweg 1, am 13. 10. 1970

Das 70. Lebensjahr vollendete:
Dr. Nis Walter Nissen, Oberstudienrat a. D., Hamburg 50, Julienstraße 1, am 1. 9. 1970

Das 65. Lebensjahr vollendete:

Hans Wegner, Oberschulrat a. D., Hamburg 63, Wellingsb. Landstr. 184, am 28. 8. 1970

Walter Wulf, Oberstudienrat a. D., 2083 Halstenbek, Friedrichstr. 5, am 16. 3. 1971

50jähriges Doktorjubiläum:

Dr. Nis Walter Nissen, Oberstudienrat a. D., Hamburg 50, Julienstraße 1, am 30. 3. 1972

Neue Anschrift:

Karl Heinz Pleß (Abitur 1948), Kaufmann, La Paz, c/o Hoechst Boliviana Ltda

Vorträge:

Oberstudienrat Dr. Hans Haupt sprach am 24. 10. 1971 auf der Festveranstaltung der Jahrestagung der Deutschen Dante-Gesellschaft im Patriotischen Gebäude in Hamburg und am 15. 3. 1972 auf Einladung des Rotary Clubs Hamburg im Hotel Vier Jahreszeiten über „Der Danteforscher Karl Witte, Leben und Werk".

Bestandene Examen:

Michael Michler, Hamburg 50, Liszstraße 43, promovierte am 22. 12. 1969 in Frankfurt a. M. zum Dr. med.

Heinrich Niebuhr, Department of Physics, Saint Louis University, 221 North Grand Boulevard, St. Louis, Mo 63103, USA, promovierte am 18. 12. 1970 an der Universität Zürich zum Dr. phil.

Helmut Dieterich (Abitur 1962), Uetersen, bestand im Frühjahr 1972 die 2. theologische Prüfung.

Ernennung:

Wilm Sanders, 23 Kronshagen, Wildhof 9, wurde am August 1970 zum Pfarrer der St. Bonifatiusgemeinde in Kronshagen bei Kiel ernannt.

Auszeichnungen:

Oberstudienrat Dr. Hans Haupt erhielt am 14. 10. 1970 auf einem Empfang im italienischen Generalkonsulat in Würdigung seiner Verdienste um die Faksimilie-Herausgabe des Codex Altonensis der Divina Commedia die „Goldmedaille für Kultur". Die Ehrung nahm der italienische Generalkonsul Dr. Coccon im Auftrage des italienischen Außenministeriums vor.

Auf der „Internationalen Schülerolympiade um beste Kenntnisse in der russischen Sprache", die von der „Internationalen Vereinigung der Russischlehrer" (MAPRJAL)) vom 14.—23. 8. 1972 in Moskau veranstaltet wurde, erhielten nach erfolgter Prüfung Kersten Albers (Kl. 12) die Silber- und Hannelore Schmidt (Kl. 12) die Bronze-Medaille.

Verein der Freunde des Christianeums zu Hamburg-Altona e. V.

Bericht für die Zeit vom Sommer 1970 bis zum 31. 10. 1972

Am 2. 7. 70 fand die ordentliche Mitgliederversammlung statt, in welcher der Vorsitzende den Geschäfts- und der Schatzmeister den Kassenbericht erstattete. Dem Vorstand wurde ebenso wie dem Schatzmeister für das Geschäftsjahr 1969 Entlastung erteilt. Das auf dieser Mitgliederversammlung auch besprochene Thema der Neugestaltung der Satzung wurde einer weiteren Mitgliederversammlung zur Beratung zugewiesen.

Die im vorangehenden Absatz bereits erwähnte weitere Mitgliederversammlung fand am 3. 9. 1970 statt. Verschiedene Modelle für eine grundsätzliche Umgestaltung der Vereinsstruktur wurden erörtert, eine abschließende Willensbildung kam jedoch noch nicht zustande. Der Vorstand wurde beauftragt, in seinen Beratungen die Lösung des Problems weiter vorzubereiten.

Am 17. 11. 70 fand eine Vorstandssitzung statt, in der neben der Besprechung anstehender Anträge aus dem Bereich der Schule auch das Thema „Satzung" weiter beraten wurde.

Das erste Halbjahr 1971 brachte den Umzug der Schule vom alten in das neue Schulgebäude. In Verbindung damit kam es zu einer starken Belebung des allgemeinen Interesses an der Schule. Eine Mitgliederinitiative konstituierte sich. Sie nahm zu aktuellen Problemen der Schule Stellung und unterstützte die Ziele des Vereins durch Spendenaktionen.

Die ordentliche Mitgliederversammlung des Jahres fand am 1. 7. 71 in dem neuen Schulgebäude statt. Neben den Regularien stand als wichtigter Punkt die Verabschiedung der neuen Satzung auf der Tagesordnung. Der Entwurf war von einer besonderen, vom Vorstand gebildeten Satzungskommission vorbereitet und zur Diskussion gestellt worden. Die Diskussion in der Mitgliederversammlung zeigte dann allerdings, daß auch jetzt noch erheblich divergierende Auffassungen bestanden. Wegen der vorgerückten Zeit wurde dieser Punkt der Tagesordnung dann auf eine besondere, eigens zu diesem Zweck einzuberufende Mitgliederversammlung vertagt. Diese fand am 16. 9. 71 im Christianeum statt. Nach eingehenden Diskussionen kam es zur Verabschiedung der neuen Satzung, deren Text inzwischen den Mitgliedern zugeleitet wurde.

Die neue Satzung sieht einen auf 7 gewählte Mitglieder erweiterten Vorstand vor. Es erfolgten deshalb sogleich in der Mitgliederversammlung vom 16. 9. 71 die erforderlichen Zuwahlen. Dadurch kamen neu in den Vorstand Frau Dr. D. Nagel sowie die Herren H. Neuhaus und Th. Seiffert.

Der Vorstand kam in der neuen Besetzung am 10. 2. und 2. 3. 72 zu Sitzungen zusammen.

Die ordentliche Mitgliederversammlung des Jahres 1972 wurde am 20. 4. 1972 im Christianeum durchgeführt. Herr Sager als Vorsitzender erstattete den Geschäfts-, Herr Dr. Sieveking als Schatzmeister den Kassenbericht für das Jahr 1971. Vorstand und Schatzmeister erhielten von der Versammlung Anerkennung für ihre Arbeit und auf Antrag aus dem Mitgliederkreis Entlastung. Die gewählten Mitglieder des Vorstandes stellten, soweit sie nicht am 16. 9. 71 gewählt worden waren, ihre Ämter zur Verfügung. In geheimer Wahl wurden sodann aus 6 Vorschlägen gewählt: Frau E. Rehder, sowie die Herren K. Hermanussen, W. Kitzerow und Dr. K. Mölln.

In einer im Anschluß an die Mitgliederversammlung am 20. 4. 72 durchgeführten Vorstandssitzung wurden die nach § 8 der neuen Satzung zu treffenden personellen Entscheidungen auf die nächste Vorstandssitzung vertagt. Diese fand am 10. 5. 1972 im Christianeum statt und erbrachte nach den satzungsgemäß durchgeführten Abstimmungen folgende Zusammensetzung des Gesamtvorstandes:

Vorsitzender: Harald Neuhaus
Stellvertretender Vorsitzender: Willy Kitzerow
Schriftführung: Frau Dr. Doris Nagel und Frau Erica Rehder

weitere gewählte Vorstandsmitglieder:

Klaus Hermanussen, Dr. Klaus Mölln und Thomas Seiffert.

Außerdem gehören nach § 7, Ziffern 2, 3 und 5 der Satzung der Direktor des Christianeums, der Vorsitzende des Elternrates und der Vorsitzende der Vereinigung ehemaliger Christianeer oder deren Stellvertreter sowie nach § 10 mit beratender Stimme der Schriftleiter der Zeitschrift „Christianeum" ständig dem Vorstand an.

Weitere Sitzungen des Vorstandes fanden am 11. 7., 7. 9. und 25. 10. 1972 statt. Mitgliederwerbung, Öffentlichkeitsarbeit und Bewilligungsanträge aus dem Bereich der Schule waren u. a. Beratungsthemen. Daneben befaßten sich die Sitzungen vom 11. 7. und 7. 9. insbesondere mit der Vorbereitung eines Schulfestes. Dieses war aus Anlaß der endgültigen Fertigstellung des Neubaues Otto-Ernst-Straße vor allen Dingen aus Elternkreisen vorgeschlagen worden. Der Verein übernahm hierfür zunächst die Rolle eines formellen Veranstalters, wirkte dann aber auch durch einige seiner Mitglieder sowie Angehörige seines Vorstandes bei der Planung und Durchführung aktiv mit.

Das Schulfest wurde am 15. und 16. 9. 1972 mit einem vielfältigen Programm im Schulgebäude durchgeführt und erfreute sich einer regen Teilnahme aus allen dem Christianeum nahestehenden Kreisen. Zu diesem Termin erschien auch ein Sonderheft unserer Zeitschrift „Christianeum". Darin wurden in weit über die Aktualität des Tages hinaus beachtenswerten Beiträgen, ergänzt durch zahlreiche Fotos und Zeichnungen, die drei vom Christianeum in seiner Geschichte benutzten Bauwerke besprochen. Die Veranstaltungen vom 15. und 16. 9. 1972

werden an anderer Stelle in diesem Heft ausführlicher besprochen. Der Verein der Freunde des Christianeums konnte nach Deckung aller Veranstaltungskosten aus Überschüssen aus dem Kartenverkauf, aus Einnahmen kleinerer Teilveranstaltungen und ganz besonders aus den Erträgen einer durch großzügige Spenden hervorragend ausgestatteten Tombola weitere Mittel für die Schulausstattung und die Sammlungen bereitstellen.

Neuhaus

Vereinigung ehemaliger Christianeer (V. e. C.)

Bericht über die Jahre 1970 und 1971

Seit dem Bericht im letzten Heft des „Christianeum Juni 1970" haben sich die Ehemaligen — wie in jedem Jahr — am 29. Dezember 1970 und 29. Dezember 1971 in der Beselerstraße zusammengefunden.

Am 7. April 1971 hatte die Vereinigung der Ehemaligen unter Mitwirkung des Vereins der Freunde des Christianeums zum Abschiedstreffen in der alten Schule eingeladen. Die ungewöhnlich große Zahl der Teilnehmer bewies die bestehende Verbundenheit mit der alten Schule.

Am 15. September 1972 erfolgte ein Treffen in der Halle des neuen Gebäudes mit anschließender Zusammenkunft im Lehrerzimmer.

Sager

Der Kassenwart

Hiermit bitte ich alle Mitglieder, den für das Geschäftsjahr 1972 fälligen Beitrag (DM 6,—) auf eines der folgenden Konten zu überweisen:

Postscheckkonto Hamburg 107 80 oder
Vereinsbank, Filiale Harburg, Nr. 16/07811
Detlef Walter,
2104 Hamburg 92, Wiedenthaler Bogen 3g,
Tel. 7 96 22 91

Weihnachtsversammlung

der Vereinigung ehemaliger Christianeer

Die traditionelle Zusammenkunft der ehemaligen Schüler und Lehrer des Christianeums sowie der jetzigen Mitglieder des Lehrerkollegiums „zwischen den Festen" findet

am Donnerstag, 28. Dezember 1972, ab 19.30 Uhr

in der Gaststätte „Zur Erholung", Hamburg 52, Beselerstraße 19, statt.

Den Ehemaligen wird empfohlen, sich mit ihren Freunden zu diesem Treffen zu verabreden.

Der Vorstand