CHRISTIANEUM

1973

1973

MITTEILUNGSBLATT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER
28. JAHRGANG HEFT 1 HAMBURG SEPTEMBER 1973

CHRISTIANEUM

MITTEILUNGSBLATT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER
28. JAHRGANG HEFT 1 HAMBURG SEPTEMBER 1973

Inhalt

Die Diskussion um den Deutschunterricht am Christianeum
Chronik der Ereignisse im Zusammenhang mit dem Informationspapier der Deutsch-Lehrer am Christianeum 1
Der Pluralismus der Interpretation 3
Prometheus 6
Methoden der Interpretation von literarischen Texten, vorgestellt von Deutsch-Lehrern des Christianeums 7
Positivistische Literaturbetrachtung 7
Der stoff- und motivgeschichtliche Ansatz in der positivistischen Literaturbetrachtung 10
Geistesgeschichtliche Literaturbetrachtung 11
Die werkimmanente Methode 14
Marxistische Literaturtheorie 15
Die strukturale Interpretation 16
Entschließung aller Deutschlehrer am Christianeum zum Methodenpluralismus: Ja zum Methodenpluralismus 17
Erklärung 18

Die Stellung der Lehrerkonferenz innerhalb der Schule nach dem neuen Hamburger Schulverfassungsgesetz 19

„Kunst in der Schule" — ein Ideenwettbewerb 23

Schüler des Christianeums in Vormärz und Revolution 25

Dr. Max Raabe — 90 Jahre 29

Familien-Nachrichten 30

Verein der Freunde des Christianeums e. V.:
Bericht für die Zeit vom 1. 11. 1972 bis zum 30. 6. 1973 32

Vereinigung ehemaliger Christianeer (V. e. C.):
Bericht über das Jahr 1972 33
Der Kassenwart 33

Abgabe an die Mitglieder kostenlos

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

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

Die Diskussion um den Deutschunterricht am Christianeum

Chronik der Ereignisse im Zusammenhang mit dem Informationspapier*) der Deutsch-Lehrer am Christianeum:

März 1972: Aufgrund von Diskussionen in einzelnen Klasseneltern-versammlungen entschließt sich die Fach-Konferenz Deutsch am Christianeum, ein Informationspapier an alle Eltern zu verteilen. Zweck des Papiers soll sein, die Eltern über neuere Tendenzen im DU zu informieren, um dann mit ihnen in einen Dialog einzutreten.

Das Papier wird von der Fach-Konferenz erarbeitet und in mehreren Sitzungen besprochen.

8. 6. 72: Die Fach-Konferenz beschließt das Informationspapier. Es wird über die Schüler an alle Eltern verteilt. — Es kommt zu zahlreichen Elternreaktionen, in Briefen wird kommunistische Indoktrination ebenso unterstellt wie es auch zustimmende Elternbriefe gibt. Einzelne Kollegen diskutieren mit einzelnen Eltern bzw. Elterngruppen.

7. 9. 72: Im Hamburg-Teil der WELT erscheint ein Artikel „Die Deutschstunde soll marxistisch unterlegt werden". Ein Wechsel der Kommunikationsebene hat stattgefunden. Was ursprünglich für ein Gespräch Eltern-Lehrer als Diskussionsgrundlage dienen soll, wird in verzerrter Form der Öffentlichkeit vorgestellt.

11. 9. 72: Die Fach-Konferenz erarbeitet eine Stellungnahme. Sie wird am 12. 9. 72 an alle Fraktionen der Bürgerschaft weitergeleitet; die WELT wird um Publikation der Stellungnahme gebeten. Die Veröffentlichung erfolgt nicht.

16. 9. 72: Im Christianeum findet in der vollbesetzten Aula eine Podiumsdiskussion statt, an der vier Eltern, drei Lehrer, zwei Experten unter der Leitung eines Kollegen aus einer anderen Schule teilnehmen. Einige Fragen werden in der Diskussion geklärt, andere erweisen sich als weiterer Klärung bedürftig. — In einer Elternratssitzung werden die Ergebnisse der Podiumsdiskussion weiterdiskutiert. Der Elternrat schlägt vor, in einer Arbeitsgruppe aus Eltern, Lehrern Schülern anhand konkreter Texte verschiedene Interpretationsmethoden zu erarbeiten. Die Deutsch-Fachkonferenz erklärt sich mit diesem Vorschlag einverstanden und diskutiert die Form der Zusammenarbeit. Elternratssitzung und die Erarbeitung verschiedener Elternvorschläge zur weiteren Behandlung von Problemen im Deutschunterricht ereignen sich in der Zeit nach der Podiumsdiskussion und vor einer Großen Anfrage der CDU in der Bürgerschaft.

---

*) Das Informationspapier samt Literaturhinweisen kann im Schulsekretariat angefordert werden.

6. 10. 72: In der WELT wird die Große Anfrage der CDU angekündigt.

9. 10. 72: Die Deutsch-Fachkonferenz beschließt, erneut an die WELT die Stellungnahme vom 11. 9. 72 mit der Bitte um Publikation zu schicken. Dieses Mal wird der mutmaßliche Verfasser des Artikels vom 7. 9. 72 persönlich angeschrieben.

In der Zwischenzeit schreibt die Fraktion der F.D.P. dem Fachvertreter für Deutsch am Christianeum, sie sei interessiert, einige Fragen zu besprechen. Ein Mitglied der SPD-Fraktion informiert sich im Gespräch an der Schule.

9. 10. 72: Die Fach-Konferenz beschließt, für den 12. 10. 72 Vertreter aller drei Fraktionen zu einem Gespräch einzuladen, falls Interesse an zusätzlichen Informationen bestehen sollte. Mündich (telefonisch) werden Vertreter der drei Fraktionen eingeladen, eine schriftliche Einladung erfolgt am nächsten Tag. SPD und F.D.P. sagen zu, die CDU hält die Einladung für zu kurzfristig, will sich jedoch am 16. 10. 72 bereithalten.

12. 10. 72: Vertreter von F.D.P. und SPD informieren sich in einem längeren Gespräch über das Informationspapier, über die Folgen des Papiers, über den Stand der Entwicklung und die Absichten von Eltern und Lehrern, was die zukünftige Diskussion betrifft.

12. 10. 72: Der angeschriebene WELT-Redakteur teilt in einem Antwortbrief mit, er habe die Stellungnahme der Fachkonferenz beim ersten Mal nicht erhalten und setze sich jetzt energisch für eine Veröffentlichung ein.

14. 10. 72: In der WELT wird die Stellungnahme publiziert: „Von Indoktrination keine Rede. Zum Deutschunterricht im Christianeum". Zuvor sind in der WELT schon zwei Leserbriefe veröffentlicht worden: „Wann greift die Schulbehörde am Christianeum ein?" (23. 9. 72), „Die Gymnasien sind verpflichtet, neue Modelle zu erarbeiten" (11. 10. 72). Der erste Leserbrief nimmt gegen das Informationspapier, der zweite für das Papier Stellung.

16. 10. 72: Zwei Kollegen sprechen mit Angehörigen der CDU-Bürgerschaftsfraktion.

18. 10. 72: Große Anfrage der CDU-Fraktion zum Informationspapier.

19. 10. 72: Presseecho: WELT — „Deutschlehrer werden nicht zurückgepfiffen"; BILD — „Gewalt-Propaganda?"; MORGENPOST — „Kontroverse um Literatur".

Die Artikel berichten kurz darüber, daß der Senator sich für eine Berücksichtigung der im Informationspapier angesprochenen neuen Aspekte im Deutschunterricht ausgesprochen hat.

13. 11. 72, 10. 1. 73, 14. 2. 73, 28. 2. 73: An mehreren Abenden bereitet ein Arbeitskreis aus Eltern und Deutschlehrern eine zweite Informationsveranstaltung für die Eltern vor.

8. 3. 73: In der Veranstaltung mit dem Thema „Theorie und Praxis literaturwissenschaftlicher Interpretationsverfahren" haben Eltern ein

weiteres Mal Gelegenheit, sich über den Deutschunterricht am Christianeum zu orientieren.

Eine dritte Veranstaltung über die verschiedenen Gegenstandsbereiche des Deutschunterrichts ist vorgesehen.

Rolf Eigenwald

Der Pluralismus der Interpretation

Öffentliche Diskussion von Deutschlehrern und Vertretern des Elternrats am Christianeum vor und mit den Eltern in der Aula des Christianeums am 8. März 1973.

1. Die Deutschlehrer am Christianeum hatten am 8. Juni 1972 den Eltern der Schüler ein Papier zum Deutschunterricht vorgelegt. Durch dieses war erhebliche Unruhe unter den Eltern, aber dann auch in der Presse und in der Öffentlichkeit entstanden. Sie entzündete sich an dem Vorwurf, daß das Papier einseitig die marxistische Interpretationsweise bevorzuge und auf eine unvertretbare Weise die Schüler indoktriniere.

Auf Anregung des Elternrates wurde dann eine Arbeitsgemeinschaft von Deutschlehrern (Anders, Eigenwald, Fuchs-Bodde, Kaiser, Lüke, Skerhutt) und Eltern (Bangen, Boeters, Bräutigam, Lohse, Luckhardt, Müller-Schwefe, Schönwälder, Seybold) gebildet. Sie sollte klären, wie die verschiedenen Methoden der Interpretation, die Sache und die Schüler sich zueinander verhalten.

2. Diese Arbeitsgemeinschaft hat sehr anregend und höchst fruchtbar zusammengearbeitet.

a) Es wurde klar, daß die Reform des Deutschunterrichts im Zusammenhang mit der Veränderung des Unterrichts in unserer Zeit überhaupt steht. Der Schüler soll weder nur Stoff vermittelt erhalten noch soll er nur lernen, Methoden zu handhaben, um mit ihnen etwas zu leisten. Der Schüler muß vielmehr dazu herangebildet werden, daß er sich mit Hilfe der Methoden und gegenüber diesen Methoden kritisch in seiner Welt (in der Gesellschaft) bewegt.

b) Der Deutschunterricht soll heute nach den Vorstellungen der Hamburger Schulbehörde nicht mehr Grundfach des Unterrichts sein, sondern ein Fach unter anderen. Zu dieser Stellenbeschreibung des Deutschunterrichts an der heutigen Schule hat Herr Kalberlah bei seinem Vortrag am 28. November 1972 kritisch bemerkt, daß der Deutschunterricht nicht nur ein Fach unter anderen sein könne, sondern vielmehr die Einführung in die deutsche Sprache grundlegend sei und bleibe. Herr Kalberlah hat auch auf den Gesichtspunkt hingewiesen, daß es sich beim Deutschunterricht nicht nur darum handele, daß der Schüler Methoden oder Einübung in Kritik lerne, sondern immer auch um mehr: Die Sprache ist ein Lebendiges, sie ist nicht nur Gegenstand für Methode und Kritik, sondern zugleich Voraussetzung. Sie erlaubt also Kommunikation und Inno-

vation, d. h. miteinander sich auszutauschen und abzuklären und schöpferisch zu werden.

c) Der Deutschunterricht ist in seinen Methoden an die Zeit und an den Wandel gebunden. Vor 1933 z. B. herrschten die positivistische und die geisteswissenschaftliche Interpretation. Nach 1945 war die werkimmanente Auslegung die Rückkehr aus einer Ideologie zur Sache selbst. Dann kam etwa seit 1955 die marxistische Interpretation auf und zum Zuge; sie sollte auf die gesellschaftlichen Zusammenhänge aufmerksam machen, die bisher nicht genug berücksichtigt waren. Heute ist vielleicht die strukturale Methode im Kommen. Sie weist wieder stärker auf die allem vorausgehende Wirklichkeit der Sprache hin.

Die Eltern können den Wandel der Interpretationsweisen an ihrer eigenen Schulvergangenheit ablesen. Je nachdem, wann sie selbst ihren Deutschunterricht genossen haben, denken sie mehr positivistisch, geisteswissenschaftlich, gesellschaftsbezogen oder struktural. Und auch die Lehrer sind von ihrer Ausbildungszeit her auf eine bestimmte Interpretation angesetzt und kommen von einer bestimmten Weise zu interpretieren zum mindesten her. Von daher ergibt sich im Gefälle der Generationen zunächst ein natürlicher Pluralismus der Methoden. — Die Arbeitsgemeinschaft war sich einig über zwei Punkte: einmal: die verschiedenen Methoden müssen sich gegenseitig ergänzen. Zweitens: im Menschen selbst steckt die Fähigkeit, sich und die von ihm angewandte Methode noch einmal kritisch zu hinterfragen und auf diese Weise sich auch seiner eigenen Methode gegenüber freizumachen.

3. Am 8. März hat die genannte Arbeitsgemeinschaft am Beispiel des Gedichtes Prometheus die verschiedenen Methoden des Deutschunterrichts öffentlich vor Eltern und Schülern in der Aula durchgespielt und in einer anschließenden Diskussion untereinander und mit dem Auditorium Grundfragen des Deutschunterrichtes diskutiert.

Dabei wurden folgende Klärungen erreicht:

a) Die verschiedenen Methoden haben ihren zeitgeschichtlichen Ort.

b) Die marxistische Interpretationsmethode hat ihre Stärke in der Herausarbeitung des gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhangs. Sie hat ihren Wert darin, daß sie der Isolierung der Literatur vom Alltag und von der Politik ein Ende macht. Sie hat ihre Grenze darin, daß sie über den gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhängern den Überschuß übersieht, der in jeder sprachlichen Äußerung, vor allem aber im sprachlichen Kunstwerk liegt. Sprache spiegelt nie nur ökonomische Verhältnisse, sondern übersteigt, verändert, öffnet sie.

c) Jede Methode ist in der Gefahr, zur Ideologie zu werden. Dann verwechselt sie ihren Zugang zur Sprache und ihrer Sache mit der Wirklichkeit selbst. Dann wird das sprachliche Kunstwerk als Ausdruck der Entfremdung (Herr — Knecht) interpretiert und auf seine Tendenz zur Befreiung des Menschen abgefragt.

Solcher Engführung kann der Mensch auf zweierlei Weise begegnen. Er muß sich entweder mit seiner Methode der Diskussion mit

anderen Methoden aussetzen, um sich so zu begrenzen. Oder er muß selbst in Kritik und Gebrauch der Sprache erkennen, daß die Gemeinschaft, die die Sprache schenkt, größer ist, als ein Aspekt geltend machen kann.

In diesem Sinne muß man auch genauer, als es gewöhnlich geschieht, unterscheiden, wovon man redet, wenn man „marxistische Interpretation" sagt. Es kann gemeint sein, daß hier der gesellschaftliche (soziokulturelle) Zusammenhang als entscheidend für das Verständnis angesehen wird. Es kann darüber hinaus die Literatur nur als Spiegelung gesellschaftlicher Verhältnisse gesehen werden, so daß der Dichtung im Klassenkampf eine bestimmende Rolle zukommt. Dann wird das sprachliche Kunstwerk als Ausdruck der Entfremdung (Herr — Knecht) interpretiert und auf seine Tendenz zur Befreiung des Menschen abgefragt.

4. Ungeklärt blieben einige wichtige Gesichtspunkte, die zu einer weiteren Erörterung einladen. Ich nenne nur:

a) Ist die Begegnung mit einem großen Sprachkunstwerk nicht immer mehr, als jede Methode leisten kann? Lebt nicht jeder Unterricht auch von der Möglichkeit, daß im methodischen Umgang mit Dichtung die Dimension des Menschlichen sich zeigt, die Tiefe der Wirklichkeit?!

b) Lebt nicht jeder Unterricht davon, daß die Sprache nicht nur erlaubt, konform zu sein oder sich zu distanzieren, sondern auch in Protest und Kritik und Behauptung Neues zu erfinden und die Einmaligkeit und Unvergleichlichkeit des Lebens sichtbar zu machen? Jede Dichtung steht auch — das wurde in unserer Diskussion sehr nachdrücklich geäußert — quer zu ihrer Zeit. Das gilt auch für die von der gesellschaftlichen Sicht bestimmte Gegenwart.

c) Interessant wäre zu hören, was der Deutschunterricht leistet, um den Schüler in die Lage zu versetzen, nicht nur hohe Dichtung, sondern auch Belletristik, Gebrauchstexte und Trivialliteratur so zu lesen, daß kritisches Verständnis ermöglicht, Manipulation überwunden und echte Verantwortung eingeübt wird. Auskunft hierüber wäre ein wichtiges Thema für eine weitere öffentliche Diskussion.

5. Klar war aus den Ausführungen der Deutschlehrer und dem Gang der Diskussion in der Aula zu erkennen, daß von einer Indoktrination der Schüler durch marxistische Literaturmethoden nicht die Rede sein kann. Auch wo diese Methode im Unterricht benutzt wird, soll und wird sie in ihrer Berechtigung und Begrenzung kritisch hinterfragt werden. Eher bleibt die Frage, ob nicht über den methodischen Bemühungen und Anstrengungen, die Schüler kritisches Lesen und Verstehen zu lehren, die eigentliche Begegnung mit dem Geheimnis der Dichtung zu kurz kommt. — Auch diese Frage sollte zwischen Deutschlehrern, Eltern und Schülern weiter behandelt werden.

Prof. Dr. Hans-Rudolf Müller-Schwefe

Prometheus

Bedecke deinen Himmel, Zeus,
mit Wolkendunst
Und übe, dem Knaben gleich,
Der Disteln köpft,
An Eichen dich und Bergeshöhn —
Mußt mir meine Erde
Doch lassen stehn
Und meine Hütte, die du nicht gebaut,
Und meinen Herd,
Um dessen Glut
Du mich beneidest.

Ich kenne nichts Ärmeres
Unter der Sonn' als euch, Götter!
Ihr nähret kümmerlich
Von Opfersteuern
Und Gebetshauch
Eure Majestät,
Und darbtet, wären
Nicht Kinder und Bettler
Hoffnungsvolle Toren.

Da ich ein Kind war,
Nicht wußte, wo aus noch ein,
Kehrt' ich mein verirrtes Auge
Zur Sonne, als wenn drüber wär'
Ein Ohr, zu hören meine Klage,
Ein Herz wie meins,
Sich des Bedrängten zu erbarmen.

Wer half mir
Wider der Titanen Übermut?
Wer rettete vom Tode mich,
Von Sklaverei?
Hast Du nicht alles selbst vollendet,
Heilig glühend Herz?
Und glühtest jung und gut,
Betrogen, Rettungsdank
Dem Schlafenden da droben?

Ich dich ehren? Wofür?
Hast du die Schmerzen gelindert
Je des Beladenen?
Hast du die Tränen gestillet
Je des Geängsteten?
Hat nicht mich zum Manne geschmiedet
Die allmächtige Zeit,
Und das ewige Schicksal,
Meine Herrn und deine?

Wähntest du etwa,
Ich sollte das Leben hassen,
In Wüsten fliehen,

Weil nicht alle
Blütenträume reiften?

Hier sitz' ich, forme Menschen
Nach meinem Bilde,
Ein Geschlecht, das mir gleich sei,
Zu leiden, zu weinen,
Zu genießen und zu freuen sich,
Und dein nicht zu achten,
Wie ich!

Methoden der Interpretation von literarischen Texten

vorgestellt von Deutschlehrern*) des Christianeums

Positivistische Literaturbetrachtung

Unsere Aufgabe ist es, zu klären, was positivistische Literaturbetrachtung ist und was sie leistet bzw. was sie nicht leistet. Von den hier zur Debatte stehenden Betrachtungsweisen ist sie die älteste, und sie ist nicht speziell als Literaturinterpretationsmethode entstanden, sondern diese geht zurück auf die im 19. Jahrhundert bedeutungsvolle philosophische Richtung des Positivismus. Dieser Positivismus erteilt der Metaphysik eine scharfe Absage und will in Anknüpfung an die Methoden der Naturwissenschaft von einer rein auf Erfahrung begründeten Erkenntnis ausgehen. Einer der Hauptvertreter dieser philosophischen Schule war Auguste Comte. Diese Anlehnung der Geisteswissenschaften an das Weltbild und die Methoden der Naturwissenschaft des 19. Jahrhunderts stand im Zeichen der Fortschrittsorientiertheit und Fortschrittsgläubigkeit, wie sie besonders auf dem Gebiet der Naturwissenschaft und Technik zum Ausdruck kam.

Aus diesem Wissenschaftsverständnis des Positivismus folgt nun, daß auch die Dichtungsinterpretation jener Zeit in erster Linie von empirisch erfaßbaren Daten auszugehen versuchte. Im übrigen wirkt diese Methode dann bis in unser Jahrhundert nach.

Der Positivist setzt meist an bei der Stoff- und Motivgeschichte, d. h. er untersucht die Herkunft und die in der historischen Überlieferung erfolgte Verformung des Stoffes und einzelner Motive bis hin zu den Umständen, unter denen der Verfasser des zur Untersuchung stehenden Werkes mit den Stoffen und Motiven bekannt wurde.

Weiter gehört zu diesen empirisch erfaßbaren Fakten vor allem der — naturwissenschaftlich — kausal gesehene — Zusammenhang des Werkes mit der Biographie des Dichters. Hier geht es unter anderem um Fragen wie die nach dem auslösenden Moment, das ein persönliches Erlebnis des Verfassers für die Entstehung eines literarischen Werkes gehabt hat; auch werden hier schon gesellschaftliche Gegebenheiten der

---

*) Im nächsten Heft werden Elternbeiträge zum Deutschunterricht am Christianeum veröffentlicht werden.

Entstehungszeit in ursächlichem Zusammenhang mit der Abfassung eines Textes gesehen. In diesem Zusammenhang werden dann auch andere Äußerungen des Dichters zur Erklärung des Werkes herangezogen, seien es Briefe, Autobiographien oder andere Dichtungen.

Schließlich gehören auch noch die Veröffentlichungs- und die Wirkungsgeschichte der Dichtung zu den empirisch erfaßbaren Fakten, also die Umstände der Veröffentlichung, die Bedeutung etwaiger Umarbeitungen — wobei dieser textgeschichtliche Ansatz innerhalb des Positivismus quasi zu einer eigenen Wissenschaftsrichtung geführt hat, der wir viele wissenschaftlich-kritische Ausgaben verdanken — und schließlich gehört dazu die Untersuchung der Wirkung des literarischen Werkes auf andere Verfasser und ganze literarische Epochen.

Kommen wir nun zur Verdeutlichung des hier einleitend Gesagten anhand eines konkreten literarischen Werkes, eben des „Prometheus". Der erste Ansatz ist der stoff- und motivgeschichtliche (vgl. Beitrag Fuchs-Bodde). Als zweites nun Beispiele zu den von den Positivisten herausgestellten ursächlichen Zusammenhängen zwischen der Biographie des Verfassers und dem literarischen Werk. In seiner Interpretation der Ode „Prometheus" schreibt Julius Richter: „Es ist die Stimmung der Trauer und Verlassenheit, die nach Verheiratung Lottens mit Kestner über Goethe kam, die sich steigert bis zum Gefühl der Gottverlassenheit, ja des von Gott Verfluchtseins." So ist nach Richter die Ode eine Konsequenz der damaligen Lebenssituation Goethes, geradezu zwingend aus ihr hervorgegangen. Als weitere Belege dafür zitiert Richter außerdem noch Briefstellen Goethes.

In diesem positivistischen Deutungsansatz stellt Richter recht undifferenziert und gezwungen einen angeblichen ursächlichen Zusammenhang zwischen Biographie und Werk her — im Grunde nur, um dem methodischen Ansatz Genüge zu tun. Und das führt eben zu einer Fehldeutung.

Ein anderes, nur zum Teil auf den „Prometheus" bezogenes Beispiel bringt Wilhelm Bode. Er schreibt in seiner Darstellung der Frankfurter Zeit Goethes: „Eines Tages, kurz nachdem Klopstocks Besuch Goethe vor aller Welt anerkannt und ausgezeichnet hatte, fand er sich in einer Postschäse." Wilhelm Bode vergleicht nun im folgenden Goethes Unterworfensein unter den langsamen Postillon — worüber Goethe eine Notiz hinterließ — mit der Abhängigkeit auch der Götter im „Prometheus" von der „allmächtigen Zeit"; aus diesem Erleben, so Bode, entstehe nun eine neue Ode, „Schwager Kronos", was die diesem Gedicht vorangestellte Angabe „In der Postchaise" zu beweisen scheint.

Hier zeigt sich wiederum deutlich, wie kurzschlüssig ein Kausalzusammenhang zwischen biographischen Daten und dem Werk hergestellt werden kann, was vor allem dann gefährlich wird, wenn dies unter Ausschließung anderer Bedingungsfaktoren erfolgt.

Die positivistische Methode zieht wie gesagt auch gern spätere Äußerungen des Verfassers heran, hier also vor allem Bemerkungen zum „Prometheus" in „Dichtung und Wahrheit". Hier „muß angemerkt

werden", wie Conrady schreibt, „daß die Äußerungen des späten Goethe über seine jugendliche Prometheusdichtung nur mit großer Vorsicht für eine Deutung benutzt werden dürfen." Auch hierin zeigt sich also sehr deutlich die Neigung und die Gefahr der positivistischen Interpretationsweise, alles „faktisch Vorliegende" zur Erklärung heranzuziehen, und eben unkritisch heranzuziehen, wenn, wie in diesem Falle, die veränderte, z. T. bewußt verschleiernde Sichtweite des alten Goethe unberücksichtigt bleibt.

Als letztes noch ein Beispiel zur Veröffentlichungs- und Wirkungsgeschichte des Werkes. Fritz Jacobi hat gegen den Willen Goethes 1785 in seiner Schrift „Über die Lehre des Spinoza in Briefen an den Herrn Moses Mendelssohn" das Gedicht „Prometheus" veröffentlicht. Diese Veröffentlichung war der Anlaß zu dem sogenannten „Spinozastreit", durch welchen die Ode als typische Ausformung einer pantheistischen Gottesvorstellung gedeutet wurde, und so wurde dann der Gedanke von der positivistischen Literaturbetrachtung aufgenommen. Hier zeigt sich wieder, wie diese Methode dazu neigt, mehr oder weniger zufällige historische Zusammenhänge (hier also der zwischen Gedicht und Spinozastreit) in unerlaubtem Rückschluß in ursächliche Zusammenhänge umzudeuten und so zu einer dem Text nicht angemessenen Interpretation zu kommen.

In der abschließenden Kritik muß nun gesagt werden, daß alle diese Interpretationsansätze der Positivisten auch innerhalb späterer Literaturbetrachtungsweisen ihren Stellenwert haben. Bedenklich wird es aber, wenn bei einer Werkinterpretation primär von diesen Ansätzen ausgegangen wird und vor allem dann, wenn der Zusammenhang zwischen den sogenanten positiven Fakten und dem Werk kurzschlüssig hergestellt wird, indem man z. B. ein biographisches Detail als alleinige Ursache für die Entstehung eines literarischen Werkes ansieht.

Die positivistische Methode neigt auch dazu, die Bedeutung von solchen literarischen Werken überzubetonen, bei denen ein Zusammenhang mit jenen Fakten leicht hergestellt werden kann, wenn also z. B. viele Äußerungen des Autors zur Entstehung des Werkes vorliegen. Die u. U. durch andere Bewertungskriterien dann nicht kontrollierte Überbewertung des betr. Werkes kann leicht zu einer Fehleinschätzung des Gesamtwerkes des Verfassers führen.

Zur Erhellung der ästhetischen Faktoren leistet diese Methode wenig; formale Kriterien werden manchmal überhaupt nicht zur Interpretation herangezogen.

Diese Methode ist also in mancher Hinsicht veraltet; andererseits strebt unsere Zeit auf vielen Wissenschaftsgebieten dahin, die Relevanz umweltbezogener Bedingungsfaktoren, also besonders gesellschaftlicher Gegebenheiten wieder stärker zu betonen. Von daher ergeben sich für die literarische Werkinterpretation u. U. interessante Querverbindungen zwischen positivistischen und modernen soziologisch bestimmten Betrachtungsweisen.

Dr. Horst Skerhutt

Der stoff- und motivgeschichtliche Ansatz in der positivistischen Literaturbetrachtung

Sogenannte positive Fakten ergeben sich für den Positivisten, wie Herr Dr. Skerhutt eben ausführte, u. a. aus der Stoff- und Motivgeschichte.

Zu den Interpreten der Prometheus-Ode, die in diesem Sinne positivistisch vorgehen, daß sie nämlich ein Motiv aus dem Gedicht herausgreifen, um zu untersuchen, woher der Dichter es hat und in welchem Sinne er es in seinem Werk verwendet, gehört Julius Richter, dessen Arbeit „Die Hütte des Prometheus" 1933 erschien.

In Strophe 1 der Prometheus-Ode heißt es:

Mußt mir meine Erde
Doch lassen stehn
Und meine Hütte, die du nicht gebaut,
Und meinen Herd,
Um dessen Glut
Du mich beneidest.

Prometheus spricht hier von seiner Hütte und betont, daß Zeus sie nicht gebaut habe. Mit seiner Erde, seiner Hütte, seinem Herd umreißt Prometheus seinen eigenen Herrschaftsbereich, grenzt ihn von dem des Zeus ab und kennzeichnet so die Loslösung von und den Gegensatz zum Göttervater Zeus.

Julius Richter interessiert nun die Frage, woher dieses Motiv, diese Vorstellung von der Hütte des Prometheus stammt.

Einmal weist Richter nach, daß diese Vorstellung sich schon in Briefen Goethes aus dem Jahr 1773 findet (die Hymne ist im Jahre 1774 entstanden). Damals habe sich das Gefühl der Trauer und Verlassenheit, das Goethe nach der Verheiratung Lottes mit Kestner empfunden habe, bis zum Gefühl der Gottverlassenheit, des von Gott Verfluchtseins, ja bis zur Auflehnung gegen Gott gesteigert. Auch andere Anklänge an die Bibelsprache und biblische Überlieferungen, die im Gedicht auftauchten, fänden sich in brieflichen Äußerungen Goethes aus der damaligen Zeit.

Was leistet nun dieser Nachweis Richters, daß sich das Motiv von der Hütte schon in Briefen des Dichters findet, für die Deutung der Hymne?

Richter stellt zwischen der Situation Goethes zur Entstehungszeit des Gedichtes und dem Gedicht selbst einen unmittelbaren ursächlichen Zusammenhang her und betrachtet das Gedicht als Ausdruck, als Resultat eines einmaligen, subjektiven Gefühls. Somit läßt sich die Entstehung des Gedichtes psychologisch erklären, ein tieferes Verständnis des Gedichtes ist jedoch m. E. damit nicht gewonnen.

Doch untersucht Richter die Herkunft des Hütten-Motivs weiterhin und kann nachweisen, daß es aus dem Buch des Propheten Jonas stammt, daß Gotehe es jedoch nicht direkt aus dem AT, sondern aus den Predigen Lavaters über das Buch Jonas entnommen hat, die im

Frühjahr 1773 erschienen sind und im Mai von Karl Friedrich Bahrdt im Frankfurter Gelehrtenanzeiger besprochen wurden. Vergleicht man nun den Text des AT mit der Prometheus-Ode, so kann man der Behauptung Richters, daß Goethe Vorstellungen aus dem Buche Jonas in sein Gedicht hat einfließen lassen, nur zustimmen; denn Jonas lehnt sich wie Prometheus gegen Gott auf, baut aus dieser Auflehnung gegen Gott heraus eine Hütte und hadert von ihr aus mit Gott.

Doch bei dem Vergleich zeigt sich auch, daß zwischen dem literarischen Werk und der biblischen Geschichte ein erheblicher Unterschied besteht. Jonas begehrt zwar gegen Gott auf, weil er sich von ihm in Stich gelassen fühlt, aber dennoch erkennt er ihn letztlich als allmächtigen Gott an und ist sich dessen bewußt, Gott gegenüber im Unrecht zu sein. Die Auflehnung des Prometheus dagegen ist eine radikalere, denn sie bedeutet eine Loslösung von Gott. Wie wird nun Richter mit diesem Unterschied fertig? Weist er auf den Unterschied hin, macht er deutlich, daß Goethe sich hier von seiner Vorlage, seiner Quelle entfernt, das Motiv in einen anderen Zusammenhang gestellt und somit ein doch eigenständiges Kunstwerk geschaffen hat?

Das tut Richter nicht, sondern er glaubt, indem er sich auf das Dramenfragment beruft, wonach Prometheus wie Jonas Gott trotz des Aufbegehrens anerkennt, den Unterschied zwischen literarischem Werk und Vorlage unerwähnt lassen und die Parallelisierung vollends rechtfertigen zu können. Außerdem ermöglicht ihm die Berufung auf das Dramenfragment, seine Deutung des Gedichts, nämlich daß die Trotzworte des Prometheus nichts anderes seien als der Ausdruck der besonderen damaligen Stimmung des Dichters, aufrechtzuerhalten und alle dieienigen Interpretationen, die in der Hymne einen Protest gegen den bisherigen Gottesbegriff sehen, als Fehlinterpretationen abzulehnen.

Mag sich nun Richter mit Recht auf das Dramenfragment berufen, eines wird hier auf jeden Fall deutlich, nämlich daß der Interpret, der positivistisch vorgeht, in die Gefahr gerät, Parallelen da zu sehen, wo keine sind, und sie gegebenenfalls künstlich herzustellen, ohne daß der Text selbst sie hergibt.

Brigitte Fuchs-Bodde

Geistesgeschichtliche Literaturbetrachtung

Wie bereits aus dem Begriff zu erkennen ist, geht die geistesgeschichtliche Literaturbetrachtung nicht von einem Einzelwerk aus, sondern von einer zur Zeit der Entstehung eines Werkes vorgegebenen Ideenwelt, die Philosophie, Theologie, Literatur ... umfaßt. Das bedeutet für das Verständnis einer Interpretation, die nach der genannten Methode vorgenommen wurde, daß der Leser Kenntnisse mitbringen oder erwerben muß, die zunächst nichts mit dem vorliegenden Text selbst zu tun haben. Um es konkret zu sagen: Um Korffs Interpretation des „Prometheus" ganz zu verstehen und das Werk innerhalb eines be-

stimmten Rahmens würdigen zu können, ist es nötig, sich mit der Gedankenwelt der Sturm- und Drang-Epoche vertraut zu machen. Daß man hier weiter ausholen muß, als im Falle anderer Methoden, ist ein wesentliches Merkmal der geistesgeschichtlichen Methode.

Korff deutet die Dichter des Sturm und Drang als eine Generation, der die Fragwürdigkeit der Kultur sowie der Gesellschaft bewußt geworden sei. Ausgehend von der Überzeugung, daß der Mensch sich durch Vernunft und „Kultur" von seiner „Natur", vom „Leben" entfernt habe, wird ein neues Ideal, eine neue Wertung der bisherigen Wertvorstellungen vorgenommen.

Das Ideal selbst besteht in der Vorstellung vom „natürlichen" Menschen, der in einer Gesellschaft lebt, die die Ausbildung des individuellen Menschentums gewährleistet und damit der Freiheit des Lebens Raum gewährt.

Soweit der eine Strang der Ideenwelt der Sturm- und Drang-Zeit. Der zweite Strang wird am einfachsten beschrieben mit dem Begriff „neue Religiosität". Der aufklärerischen Vorstellung von einer Welt, die von der göttlichen ratio regiert werde, setzt diese Epoche die Vorstellung eines lebendigen Gottes und einer lebendigen Natur entgegen. Von hier war es nur ein kleiner Sprung, wenn man behauptete, Gott zeige sich in allen Erscheinungen des Lebens (Hamann) bzw. sei identisch mit ihnen, sei in sie eingegangen (Herder).

Vor diesem Hintergrund muß man sowohl die neue Kunstanschauung (Abwendung von den Regeln, der Nachahmung . . .) als auch die neuen Motive sehen, nämlich folgende:

1. Freiheitskampf des Individuums gegen äußere Unterdrückung (Don Carlos, Egmont).
2. Freiheitskampf gegen die Gesellschaft (Dazu gehört die Verherrlichung des „Ausnahmemenschen", die Freiheit in der Liebe . . . (Gretchen, Klärchen).
3. Kampf um die metaphysische Freiheit, um die Freiheit des Individuums gegenüber der Kirche und einer sittlichen Weltordnung in den Händen eines persönlichen Gottes, ferner der Kampf um die Freiheit gegenüber dem „jüdisch-christlichen Herrgott".

In diesen zuletzt genannten Motivzusammenhang ordnet Korff nun Goethes Prometheus-Ode ein, ja, das Werk selbst wird gesehen als der Durchbruch des angedeuteten neuen Gottgefühls, des Kampfes um das „Götterrecht" des Menschen.

Zwar werde die Bedeutung des Werkes noch einigermaßen verschleiert dadurch, daß sich Prometheus' Auflehnung im Rahmen der griechischen Götterreligion vollziehe, aber es lasse sich nicht übersehen, daß man als Zeitgenosse Goethes diesen Kampf auch schnell als einen gegen den christlichen Gott gerichteten auffassen konnte (vgl. F. H. Jacobi und Lessing über „Prometheus"). In diesem Zusammenhang führt Korff die Trotzworte des Prometheus an: „Mußt mir meine Erde doch lassen stehn . . . Wer half mir wider . . . ?)

Die Motive für diese Lossagung von Gott findet Korff nicht in der Ode selbst, sondern im Prometheus-Fragment. Nun wäre zu erwarten, daß Korff auf dieses Dramenfragment näher eingehen würde, aber auch an dieser Stelle weicht er auf einen weiteren Text aus: auf Schillers „Räuber", darin auf die Gestalt des Franz Moor. Indem er Franz Moor und den Prometheus des Fragments gegenüberstellt, gelangt er zu seinem „Ergebnis", dem Fazit nämlich, daß sich hier kein „Gottesleugner aus innerer Gottlosigkeit" empöre, sondern „ein wahrer Göttersohn gegen Gott, die Göttlichkeit der menschlichen Seele gegen die Idee ihrer Gottesknechtschaft". Ist die Natur des Menschen göttlich, so muß sie frei sein, muß sie sich empören gegen einen Gott der Gebote. Bis hierher hat Korff ohne Textbelege aus den zitierten Werken gearbeitet.

Die Gründe der angemaßten Gottähnlichkeit findet er im Dramen-Fragment: dort, wo Prometheus fragt, ob die Götter ihm „den weiten Raum des Himmels der Erde ballen" können in seine Faust . . . wo er behauptet, wie die Götter ewige Dauer zu haben. „Ich dauere so wie sie". Indem er die Götter ihrer Göttlichkeit entkleidet, kann er sich selbst als ebenbürtig erheben. Dieser Vorgang stellt — nach Korff — nichts anderes dar als die Leugnung der Existenz eines persönlichen Gottes auf der Grundlage eines pantheistischen Weltgefühls, der Idee, daß Gott im gesamten Universum lebendig sei.

Aus diesem Gefühl resultiere bei Prometheus das Gefühl seiner metaphysischen Freiheit, die Verantwortung für seine eigene Welt. Bis zu dieser Stelle hat Korff — bis auf die eine angeführte Ausnahme — sich auf beide „Prometheus"-Texte bezogen; im folgenden Teil seiner Interpretation geht er über die Ode hinaus, wenn er auf die zunächst als Widerspruch erscheinende innere Verbundenheit zwischen Gott und Pr. verweist, wie sie sich im Verhältnis Pr. — Minerva darstellt.

Auf beide Werke bezieht sich dann offenbar wieder das Schlußergebnis: daß Prometheus nicht gegen die Götter an sich kämpft, sondern gegen einen Gott, der ihn seiner Selbständigkeit berauben will. (Hier stellt Korff eine Verbindung zwischen „Prometheus" und „Ganymed" her)

Wie dieser Überblick gezeigt haben dürfte, besteht die besondere Schwierigkeit im Zusammenhang mit Korffs Deutung in der Nachprüfbarkeit. Die Überprüfung der Einordnung stellt Anforderungen an Kenntnisse, die nur durch eine Erarbeitung der aufklärerischen und nachaufklärerischen Philosophie zu erlangen wären; die Überprüfung der Aussagen zum Text wäre exakt nur dann zu leisten, wenn die beiden genannten Werke (Prometheus-Dramenfragment und Schillers „Räuber") hinzugezogen würden, aber auch dann nur zum Teil, weil Korff nicht im eigentlichen Sinne Textarbeit betreibt, sondern nur von einzelnen Zitaten ausgeht. Problematisch erweist sich die Methode Korffs noch in anderer Hinsicht: zwei Werke mit eigenem Charakter — Ode und Dramenfragment — werden kaum voneinander ge-

trennt — weder im Hinblick auf Anknüpfungspunkte, noch auch auf Ergebnisse.

Doch die geistesgeschichtliche Methode hat nicht nur Nachteile: ihr besonderer Vorteil liegt darin, daß sie das jeweilige Einzelwerk aus seiner Isolierung löst und in einen größeren Zusammenhang stellt. Dieser Zusammenhang könnte von der werkimmanenten Methode nur z. T. erschlossen werden; problematisch ist allerdings, daß dieser Zusammenhang auch einseitig, ja sogar falsch gesehen sein kann.

Zu der erwähnten Arbeit von Korff ist abschließend noch festzustellen, daß sie unter den Werken der geistesgeschichtlichen Literaturbetrachtung einen besonderen Rang einnimmt: Es handelt sich bei ihr tatsächlich um eine realisierte „idealtypische" Leistung.

Margret Kaiser

Die werkimmanente Methode

Der große Vorteil der w. Interpretation besteht in der Erziehung zu genauem und sensiblem Umgang mit Texten, besteht in der Möglichkeit, ästhetische Faktoren präzise zu erklären, besteht in der Abwehr nur behauptender Aussagen zu einem Text. Eine w. I. verhindert, daß eine einzelnes Werk nur Material liefert für die Geistesgeschichte, die Klassenanalyse, eine Vers- oder Motiv-Geschichte, für übergreifende Aussagen jeglicher Art. Die w. I. wird wie im Fall der Interpretation zum „Prometheus", zuverlässige Ergebnisse zu Syntax, Begrifflichkeit, Strophenbau, Verswahl, Aufbau herbeischaffen und diese in enger Wechselbeziehung mit Beobachtungen zum Inhalt eines Textes als Mitausdruck verstehen. Die w. I. kann so auch die falsche Trennung von Form- und Inhaltsanalyse aufheben.

An einem Beispiel aus der ersten Strophe des „Prometheus" kann das Vorgehen der w. I. verdeutlicht werden: Mit der laut hinausgerufenen Aufforderung an Zeus zu Beginn der Strophe wird sofort scharf der Trennungsstrich gezogen zwischen dem Reich des Zeus (deinem) und der Welt des Prometheus (meine Erde); es gibt keinen Übergang, keine Vermittlung, nur Gegensatz. Zeus gehört die obere Region, auf der Erde hat er nichts zu schaffen; hart steckt Prometheus seinen Bereich ab: meine Erde — meine Hütte — mein Herd. Um diese drei Pfeiler spielen die freien Rhythmen. Die korrespondierende Spitzenstellung der Verben (Bedecke — Mußt) unterstreicht den Gegensatz Zeus — Prometheus, wobei im ephatischen Sprechen das Pronomen fortfällt (Mußt mir . . . lassen stehn).

Eine werkimmanente Interpretation ist — wie auch die zur Deutung des „Prometheus" von uns herangezogene*) — nicht gekennzeichnet durch völlige Blindheit gegenüber der Veröffentlichungsgeschichte, den biographischen und geisteswissenschaftlichen Zusammenhängen, der

---

*) Karl Otto Conrady, Pr., In: Benno von Wiese, Die deutsche Lyrik, Düsseldorf: Bagel 1964.

Rezeptionsgeschichte, die zum jeweiligen Werk gehören. Allerdings wird eine w. I. stets kritisch prüfen, inwieweit Hinweise auf Biographie, auf literarische und soziale Erscheinungen der Entstehungszeit zur Erhellung des Werks beitragen. Am ehesten zeigt die w. I. ihre Schwächen in ihrer (bewußten und unbewußten) Absage an sozioökonomische Faktoren, die die Entstehung, die Rezeption eines Werkes erklären können, insofern kann die w. I. auch die Ursachen ihrer eigenen Entstehung, ihrer in den 50er Jahren starken Verbreitung und Rezeption nicht begreifen; die politisch bedingte Vorherrschaft der w. I. erscheint ihr selbst lediglich als methodische Überlegenheit.

Rolf Eigenwald

Marxistische Literaturtheorie

Grundlage der marxistischen Literaturtheorie sind die politischen Vorstellungen von Marx und Engels, verbunden mit einer Ideologiekritik der bürgerlichen Literaturtheorien. Zwar haben sich Marx und Engels nur sporadisch über Probleme der Literatur geäußert, aber von ihrem Gesellschaftsbild gehen Literaturtheoretiker seit dem Ende des 19. Jahrhunderts aus: Franz Mehring, Georg Lukács, Walter Benjamin, Bertolt Brecht u. a., von denen unterschiedliche Konzepte entwickelt worden sind.

Es gibt also nicht die marxistische Literaturtheorie, doch lassen sich einige generelle Feststellungen treffen. Der Schwerpunkt der marxistischen Literaturtheorie liegt auf der Darstellung des Überbau-Unterbau-Schemas. Mit ‚Unterbau' versteht die marxistische Theorie die materiellen Verhältnisse innerhalb einer Gesellschaft, die für die Lage eines Menschen entscheidend sind. In der bürgerlichen Gesellschaft beispielsweise werde die grundlegende Bedeutung der materiellen Verhältnisse verschleiert durch den ‚Überbau' (Religion, Erziehungsnormen, ideelle Werte). Die literarisch-künstlerische Entwicklung beruht demnach auf der ökonomischen, aber es besteht eine gegenseitige Wechselwirkung von Unterbau und Überbau (‚Widerspiegelung'), keine Einbahnstraße etwa von der ökonomischen Basis zum Überbau.

Weiterhin wird der Warencharakter der Literatur betont. Jedes veröffentlichte Werk ist abhängig vom Literaturbetrieb; Literatur wird als Teil des Konsumapparats gesehen; notwendig ist die Analyse der jeweiligen Veröffentlichungsgeschichte.

Auch der biographische Hintergrund und die ästhetischen Faktoren eines Werks werden von der marxistischen Literaturtheorie berücksichtigt. Die Interpretation des ‚Prometheus' nach dieser Methode sieht folgendermaßen aus:

Philosophischer Überbau: Hinweise auf den Spinoza-Streit als Kampf des Menschen um seine metaphysische Freiheit; Notwendigkeit der Religionskritik als Kampf des Bürgertums gegen den Adel.

Ökonomische Basis (Unterbau): Die wachsende wirtschaftliche Macht des Bürgertums im 18. Jahrhundert bedingt ein gesteigertes politisches

Selbstbewußtsein; ebenso wie sich der seiner eigenen Macht bewußt gewordene Prometheus gegen den ‚kümmerlichen Gott' Zeus auflehnt, widersetzt sich das Bürgertum der adligen Obrigkeit.

Veröffentlichung: Der Warencharakter auch des ‚Prometheus' wird deutlich gemacht mit dem Hinweis, daß die erste Veröffentlichung dieses Gedichts unter dem Druck der Zensur gestanden hat; Abhängigkeit der Verbreitung von Zwängen des Buchmarktes.

Biographischer Hintergrund: Die Entstehungsgeschichte des Gedichts wird gesehen vor dem Hintergrund einer persönlichen Krise Goethes.

Analyse ästhetischer Faktoren: Untersuchung formaler und sprachlicher Besonderheiten des Gedichts.

Aus dieser exemplarischen Interpretation und den vorherigen allgemeinen Bemerkungen lassen sich die Vor- und Nachteile der marxistischen Literaturtheorie ableiten. Kunst soll nach der marxistischen Theorie eine die Weiterentwickung der Geschichte fördernde Funktion übernehmen; Kunst und Literatur der Vergangenheit werden danach beurteilt, ob sie Fortschrittscharakter aufweisen. Zudem setzt die marxistische Theorie Parteilichkeit grundsätzlich voraus. Diese beiden Aspekte (Fortschrittscharakter, Parteilichkeit) machen die Nachteile der marxistischen Interpretationsmethode deutlich:

— Literatur kann in ein bestimmtes politisches Konzept gezwängt werden;
— literarische Werke werden ausschließlich nach den Kategorien ‚fortschrittlich' und ‚reaktionär' eingeordnet;
— genaue Textsicherung und ästhetische Faktoren kommen möglicherweise zu kurz.

Andererseits

— ermöglicht diese Methode wegen ihres breiten Spektrums an Untersuchungskriterien gegenüber anderen Methoden eine umfassendere Erklärung des Textes;
— außerdem wird der Zusammenhang zwischen Literatur und Gesellschaft hergestellt, während andere Theorien Literatur und Kunst nur als ästhetisches Vergnügen, als außerhalb der konkreten gesellschaftlich-politischen Situation stehend gesehen haben.

Peter Anders/Reinhard Lüke

Die strukturale Interpretation

1. Strukturale Interpretation versteht einen Text weder aus der Biographie des Autors noch aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang, weder als Veranschaulichung von Ideen noch als in sich schlüssige Gestalt. Sie sieht alle schriftlichen und mündlichen Aussagen in der Spannung von vorgegebener Sprache (langue) und Sprechen (parole).
2. Dann kann man — das ist die eine Möglichkeit — einen Text aus dem großen Sprachrepertoire verstehen, aus dem er schöpft, ja man kann ihn nehmen als Konkretion eines Musters, das durch die Jahrtausende hindurch durchgehalten oder variiert wird.

Prometheus z. B. ist eine solche Grundfigur, die die Aussagen über den tätigen Menschen und die Erfahrungen, die dieser macht, seit den Tagen der Griechen figuriert.

Man kann dann mehr darauf achten, wie das Grundmuster immer wiederkehrt (synchron), also die Figur des Prometheus z. B. bei Hesiod, Aischylos, Platon, Augustinus, Roger Bacon, Goethe, Marr und Nietzsche.

Oder man kann die Variation der Gestalt ins Auge fassen, die Veränderungen, die mit ihr durch die Interpretation des Menschen passieren.

3. Die andere Möglichkeit liegt darin, daß man stärker auf das Sprechen und Konstruieren achtet (parole), das die Sprache ermöglicht. Dann geht es in Parallele zur Mathematik und zur Erfassung von Gesetzen in der Naturwissenschaft überhaupt darum, daß im Sprechen nicht nur eine Person sich ausdrückt oder Mitteilungen gemacht werden, sondern vielmehr darum, daß im Sinne von logischen Gesetzen die Formelemente der Sprache benutzt werden, um künstliche Wirklichkeiten zu gestalten. (Modelle).
4. Die Leistung der strukturalen Interpretation liegt in der Möglichkeit, die Sprache als das Subjekte und Objekte, Vergangenheit und Zukunft Umfassende, zu verstehen und zu gebrauchen. Seine Grenze liegt in der unüberholbaren Wahrheit, daß eben nur der Mensch spricht und man also den einzelnen, seine Kritik, die Offenheit seines Wesens (mit Sinnfrage, Schicksalsfrage, Zweifeln) nicht überholen kann.

Prof. Dr. Hans-Rudolf Müller-Schwefe

Ja zum Methoden-Pluralismus

Am 17. Mai 1973 haben alle Deutschlehrer am Christianeum folgende Entschließung zum Methoden-Pluralismus akzeptiert:

Die Hochschulgermanistik hat im letzten Jahrzehnt zunehmend erkannt, daß Methodenvielfalt und Methodenkritik im Umgang mit literarischen (hohen und nicht-anerkannten) und nicht literarischen Texten erforderlich sind. Die Fähigkeit, über das eigene Vorgehen nachzudenken, Vergleiche zwischen verschiedenen (teils einander ergänzenden, teils einander widersprechenden) Arbeitsansätzen vorzunehmen, die Fähigkeit, die Grenzen einer Methode zu erkennen, muß auch der Deutschunterricht in der Schule zu fördern versuchen.

Einigkeit besteht bei den Deutschlehrern am Christianeum darüber, daß alle Methoden im Unterricht angewandt werden sollten. Nur scheitert die Verwirklichung dieser Absicht häufig daran, daß für alle nicht-immanenten Interpretationsansätze die Materialien kaum zur Verfügung stehen, die von außen zur Erläuterung eines Werks herbeigeholt werden müssen.

Die einseitige Anwendung einer Methode und das Verschweigen oder Nichtberücksichtigen anderer methodischer Möglichkeiten wider-

sprechen dem Ziel des Deutschunterrichts. Wer Aufklärung beabsichtigt, also durch Diskussion, abwägendes Pro und Contra, differenzierende Argumentation Erziehung zur Mündigkeit bewirken will, darf sich nicht auf die Arbeit mit nur einem methodischen Ansatz beschränken. Indoktrination, d. h. durch Verschweigen von Fakten und Einsichten gekennzeichnete Beeinflussung Unmündiger und Abhängiger, steht grundsätzlich im Widerspruch zu einer emanzipatorischen Erziehung. Erst dadurch, daß die Methodenvielfalt ihnen bekannt ist und von ihnen erprobt wird, können Schüler eine eigene Entscheidung treffen. Aus dieser Überlegung heraus treten die Deutschlehrer am Christianeum für den Methoden-Pluralismus ein.

Erklärung

Am 29. 6. 1973 trafen sich die Vertreter der Elterninitiative Deutschunterricht, der Elternratsvorsitzende und der Schulleiter zu einem sachlich-offenen und freundlichen Gespräch, um die Mißverständnisse auszuräumen, die sich in den vergangenen Monaten bei der Auswertung der Podiumsdiskussionen unbeabsichtigt ergeben hatten und die bei einer besseren Kommunikation wohl hätten vermieden werden können.

Während es dem Schulleiter fern liegt, der Elterninitiative zu unterstellen, bei der Abfassung eines Protokolls gegen den Willen der Schulleitung und beabsichtigt fehlerhaft vorgegangen zu sein, legen die Vertreter der Elterninitiative Wert darauf zu betonen, daß sie keineswegs unfair gegen irgendeinen Teilnehmer bei der Wiedergabe seines Diskussionsbeitrages hatten verfahren wollen. Die dadurch entstandenen Unannehmlichkeiten und Unstimmigkeiten wurden allseits bedauert.

Mit Genugtuung wurde von den Gesprächsteilnehmern festgestellt, daß durch die beiden „Initiativen" — der Deutschlehrer einerseits und der Elternschaft andererseits — ein Klärungsprozeß eingeleitet wurde, der im weiteren Verlauf bei beiderseitiger Zusammenarbeit zu positiven Ergebnissen in der praktischen Gestaltung des Deutschunterrichts am Christianeum führen sollte.

Hamburg, am 3. September 1973

gez. Dr. I. N. Vértes gez. H. Kuckuck

Die Stellung der Lehrerkonferenz innerhalb der Schule nach dem neuen Hamburger Schulverfassungsgesetz

Der vorliegende Beitrag ist die leicht veränderte Fassung eines Korreferates, das Ende Juni 1973 vor der Lehrerkonferenz des Christianeums gehalten wurde. Ziel des Korreferates war es, das Kollegium in die Neustrukturierung der Schule, wie sie sich aus dem Gesetz ergibt, und in die daraus resultierende Verschiebung der Kompetenzen einzuführen.

An die Stelle des bisherigen Schulverwaltungsgesetzes vom 8. Juli 1968 ist mit Wirkung vom 1. August 1973 das Schulverfassungsgesetz vom 12. April 1973 getreten. Statt Schulverwaltung heißt es jetzt Schulverfassung, und es ist deutlich erkennbar, daß mit der Namensänderung etwas anderes, etwas Neues in das Schulwesen hineinkommt: Mehr Spielraum für die Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens an der einzelnen Schule durch mehr Entscheidungsbefugnisse als bisher, aber nicht mehr allein der Lehrerkonferenz, sondern mehrerer Gremien, die auf Zusammenarbeit angewiesen sind und von denen die Lehrerkonferenz nur eines ist.

So erweist sich das Schulverfassungsgesetz (im folgenden SchVG) als ein Schritt in Richtung auf das in letzter Zeit oft proklamierte Ziel der „Autonomisierung und Partizipation", einer Verlagerung von Entscheidungskompetenzen an die einzelne Schule unter Beteiligung von Lehrern, Schülern und Eltern*). Die Lehrerkonferenz ist es, die etwas von ihrer bisherigen Machtfülle abgeben muß, denn nach § 1 (2) des bisherigen Schulverwaltungsgesetzes wurde „die Selbstverwaltung in den Schulen von der Lehrerkonferenz und dem Schulleiter ausgeübt", während Eltern und Schüler nur ein begrenztes Mitwirkungsrecht hatten. Im folgenden soll versucht werden, die künftige Rolle der Lehrerkonferenz innerhalb der Schule zu umreißen, und das bedeutet eine Beschränkung auf diejenigen Abschnitte des Gesetzes, die die einzelne Schule betreffen, während alle Gremien unberücksichtigt bleiben, die das gesamte Hamburger Schulwesen berühren.

Die bisher Beteiligten bzw. beteiligten Gruppen sind geblieben: 1. Schulleiter, 2. Lehrerkonferenz, 3. Klasseneltern vertreter und Elternrat, 4. Schülervertretung. Neu hinzugekommen ist die Schulkonferenz, und schon ihre Existenz bringt es mit sich, daß sich die Kompetenzen der bereits bestehenden Gremien ändern.

Die Schulkonferenz, das oft zitierte und fast gefürchtete neue oberste Organ der Schule, ist relativ klein, denn es besteht an Schulen mit bis zu 1000 Schülern aus

dem Schulleiter,
drei Lehrern, gewählt von der Lehrerkonferenz,
drei Elternvertretern, gewählt vom Elternrat,

---

*) Vgl. Klaus Westphalen, Autonomisierung und Partizipation? in: Die höhere Schule 2 (Februar) 1973. S. 37 ff.

drei Schülern (ab Klasse 7), gewählt vom Schülerrat,
einem Vertreter des übrigen Personals.

Diese elf Personen dürften ohne weiteres zum Wohle des Ganzen zusammenarbeiten und auch zu Beschlüssen kommen können, wenn sie guten Willen mitbringen und weil sie (wie alle Mitglieder der in diesem Gesetz genannten Gremien) nach § 53 (1) an Aufträge und Weisungen nicht gebunden sind, wobei dienstrechtliche Bestimmungen unberührt bleiben. M. a. W. es gibt kein imperatives Mandat, jeder gewählte Vertreter entscheidet nach bestem Wissen und Gewissen. Worüber er entscheiden darf oder soll, die Kompetenzen der Schulkonferenz also, ist in § 14 SchVG geregelt:

(2) Die Schulkonferenz entscheidet im Rahmen der geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften über

1. die Einbeziehung der Schule in Schulversuche,
2. die Stunden- und Pausenordnung,
3. die Hausordnung,
4. die Durchführung von Geldsammlungen unter Schülern und Eltern,
5. die Anerkennung von Schülerarbeitsgemeinschaften, soweit sie nicht Unterrichtsveranstaltungen sind, und die Zulassung von Schülergruppen sowie den Widerruf dieser Anerkennung und Zulassung,
6. die allgemeinen Grundsätze für die Überlassung von Räumen der Schule an Lehrer, Eltern und Schüler der Schule für andere als schulische Zwecke,
7. die Um- und Abschulung von Schülern wegen Verstoßes gegen die Schulordnung, wenn die betroffenen Erziehungsberechtigten oder die betroffenen Schüler, soweit sie zur Schulkonferenz wählbar sind, dies wünschen,
8. Empfehlungen an die zuständige Behörde, Schüler wegen Verstoßes gegen die Schulordnung vom Besuch aller Vollzeitschulen auszuschließen, wenn die betroffenen Schüler oder ihre Erziehungsberechtigten dies wünschen,
9. besondere Veranstaltungen der Schule und Angelegenheiten der Schülerbetreuung,
10. die Zustimmung zu einer von § 40 Absatz 1 abweichenden Zusammensetzung des Schülerrats sowie zur Übertragung der Funktion des Schulsprechers nach § 42 Absatz 1 Satz 2.

(3) Die Schulkonferenz ist rechtzeitig zu hören

1. vor der Zusammenlegung, Teilung, Verlegung oder Schließung der Schule sowie zur Verlegung von Klassen oder Schulstufen an andere Schulen,
2. vor der Abweichung von Richtlinien für die pädagogische Arbeit,
3. zur Verwendung der der Schule zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel.

Um die Zusammenarbeit der Gremien zu gewährleisten, ist nach § 18 (2) jedes der Gremien verpflichtet, dem Vorsitzenden der anderen Gremien sowie dem Schulleiter seine Beschlüsse unverzüglich zu übersenden. Für die Beurteilung des Gewichtes, das den einzelnen Gremien

im Rahmen des Ganzen zukommt, ist die Formulierung ihrer Kompetenzen von Bedeutung:

Nach § 29 (3) ist dem Elternrat Gelegenheit zur Stellungnahme zu geben vor

1. Beschlüssen der Schulkonferenz nach § 14 Absatz 2 Nummern 1 bis 5 und 9,
2. Beschlüssen der Lehrerkonferenz von grundsätzlicher Bedeutung für die Lehr- und Erziehungsarbeit der Schule,
3. Maßnahmen nach § 14 Absatz 3 Nummer 1,
4. Maßnahmen zur Ahndung von Verstößen gegen die Schulordnung, sofern die Eltern eines betroffenen noch nicht volljährigen Schülers dies verlangen.

Entsprechend ist nach § 39 (3) dem Schülerrat Gelegenheit zur Stellungnahme zu geben

1. vor Beschlüssen der Schulkonferenz nach § 14 Absatz 2 Nummern 1 bis 5 und 9,
2. auf Verlangen des betroffenen Schülers vor der Ahndung von Verstößen gegen die Schulordnung,
3. zu allgemeinen Fragen der Unterrichtsgestaltung und der Leistungsbeurteilung in der Schule.

Die Lehrerkonferenz, so lautet § 21 (2), ist zu hören vor Beschlüssen der Schulkonferenz nach § 14 Absatz 2 Nummern 1 bis 3, 5, 7 bis 9.

Aus dem bisher Dargelegten wird zweierlei deutlich:

1. Angelpunkt der Schulverfassung ist die Schulkonferenz; ihre Kompetenzen sind in § 14 SchVG festgelegt.
2. Wie die zitierten Abschnitte zeigen, hat die Lehrerkonferenz gegenüber der Schulkonferenz ein größeres Gewicht als die anderen Gremien, denn sie „ist zu hören"!

Dieser Gedanke soll weiter verfolgt werden. Während nämlich die Kompetenzen der Schulkonferenz mehr formaler Art sind oder Disziplinarmaßnahmen betreffen, wird der eigentliche Schulbetrieb, der Inhalt der Lehr- und Erziehungsarbeit, von der Lehrerkonferenz bestimmt. Sie beschließt nach § 21 (1) „die Maßnahmen, die für die Lehr- und Erziehungsarbeit in der Schule erforderlich sind. Sie entscheidet über die Verwendung der der Schule zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel im Rahmen der Zweckbestimmung dieser Mittel."

In der Lehrerkonferenz also fällt die Entscheidung über den Kurs, den die Schule steuert, denn nur sie hat das Recht, über die Lehr- und Erziehungsarbeit zu beschließen. Dem Elternrat und bedingt dem Schülerrat ist lediglich Gelegenheit zur Stellungnahme zu geben, und die Schulkonferenz kann gemäß § 18 (3) Einspruch gegen einen Beschluß der Lehrerkonferenz (wie auch gegen Beschlüsse der übrigen Gremien) erheben. Der Beschluß bleibt jedoch in Kraft, wenn die Lehrerkonferenz ihn in erneuter Abstimmung mit einer Mehrheit von zwei Dritteln seiner Mitglieder (also nicht der zufällig Anwesenden) bestätigt.

Der eben zitierte Absatz 3 des § 18 gilt nicht für Beschlüsse der Lehrerkonferenz zu Fragen des Inhalts und der Methodik des Unterrichts; hierfür ist nur die Lehrerkonferenz zuständig. Dies ist die Stelle, an der ernsthafte Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit der Gremien auftreten können: Wer entscheidet darüber, ob ein Beschluß „die Lehr- und Erziehungsarbeit" oder nur „Inhalt und Methodik des Unterrichts" betrifft? Unter Umständen ist also durch eine Schiedskommission, evtl. durch ein Gericht, zu klären, worunter ein Beschluß der Lehrerkonferenz fällt, bevor eine Entscheidung der Schulkonferenz getroffen werden kann oder eine von ihr getroffene Entscheidung wirksam wird.

Faßt man das bisher Gesagte zusammen, so ergibt sich eindeutig, daß grundsätzlich nur die Lehrerkonferenz für Fragen des Inhalts und der Methodik des Unterrichts zuständig ist, daß sie dagegen in Fragen der Lehr- und Erziehungsarbeit das alleinige Entscheidungsrecht nur dann hat, wenn — das Kollegium sich zu einem Lehr- und Erziehungsziel durchringt und auch bekennt, das von mindestens zwei Dritteln seiner Mitglieder gebilligt wird.

Geschlossenheit des Kollegiums in der Zielsetzung und seine Solidarität sind es, die der Lehrerkonferenz ihre dominierende Stellung in der Lehr- und Erziehungsarbeit garantieren, denn das SchVG gibt dem Kollegium die Möglichkeit, sich in kleinere Gruppen aufzuspalten: Nach § 21 (4) kann die Lehrerkonferenz „weitere Ausschüsse, insbesondere Fachkonferenzen, einsetzen und ihre Befugnisse ganz oder teilweise auf diese Ausschüsse übertragen. Absatz 3 gilt sinngemäß."

Dies ist eine Kann-Vorschrift; sie entspricht sicherlich der Intention des Gesetzgebers (oder der Referenten der zuständigen Behörde), wichtige Entscheidungen innerhalb der Schulhierarchie möglichst weit unten „an der Basis" zu treffen, aber aus dieser Kann-Vorschrift folgt zunächst einmal, daß Fach- und Stufenkonferenzen oder Ausschüsse nicht aus eigenem Recht Beschlüsse fassen können, die alle beteiligten Kollegen binden, was vielfach schon geschieht, sondern nur dann und erst dann, wenn ihnen diese Befugnis von der Lehrerkonferenz ausdrücklich übertragen ist. Auf der anderen Seite sollte die Lehrerkonferenz es sich reiflich überlegen, ob überhaupt und inwieweit sie Befugnisse übertragen will, denn wenn sie es tut, besteht die Möglichkeit, daß von einzelnen Gruppen oder Ausschüssen Wege beschritten und Beschlüsse gefaßt werden, die keineswegs in allgemeinem Interesse liegen. Selbst wenn ein großer Teil der Mitglieder der Lehrerkonferenz dies feststellt und wenn die Lehrerkonferenz von ihrem Recht gemäß § 21 (3) Gebrauch macht, jede Sache an sich zu ziehen, wird es in vielen Fällen nicht mehr möglich sein, in Fachkonferenzen gefaßte Beschlüsse wieder aufzuheben, einfach deshalb nicht, weil ein diesbezüglicher Mehrheitsbeschluß nicht mehr zu erreichen ist. Einziger Gesprächspartner aber der Schulkonferenz im Sinne dieses Gesetzes ist und bleibt die Lehrerkonferenz, nicht eine Fachkonferenz oder eine Stufenkonferenz oder ein Ausschuß!

In der Aufspaltung der (Gesamt-)Lehrerkonferenz in Teilkonferenzen (Fachkonferenzen) mit Beschlußrecht liegen mögliche Ursachen für Spannungen und Konflikte innerhalb des Kollegiums, weil die Mehrheitsverhältnisse in den Ausschüssen keineswegs denen der Lehrerkonferenz zu entsprechen brauchen.

Dem Kollegium und dem Schulleiter ist also nach dem SchVG die schwere Aufgabe zugefallen, die Einheitlichkeit der Schularbeit an der Schule und die Funktionsfähigkeit der Schule zu erhalten, weil die zuständige Behörde nur den Rahmen der Schularbeit festlegt und den Lehr- und Erziehungsauftrag bestimmt (§§ 1 und 2 SchVG).

Heinrich Dührsen

„Kunst in der Schule" — ein Ideenwettbewerb

Die Schüler an der Gestaltung ihrer Schule zu beteiligen, ist immer der Wunsch des Architekten Arne Jacobsen gewesen. Noch bei der Grundsteinlegung erzählte er das Märchen von dem Architekten, der Zeit genug hatte, die Schüler nach ihren Vorstellungen und Wünschen zu befragen, ehe er ans Bauen ging.

Arne Jacobsen hat die Fertigstellung dieser Schule nicht erlebt. So konnten einige seiner Vorstellungen nicht mehr abschließend realisiert werden. Insbesondere die künstlerische Ausgestaltung des Gebäudes blieb in manchem ungelöst. Konnte bei der Auswahl und Hängung der Bilder noch ganz seinen Gedanken gefolgt werden, so fehlt noch heute die Gestaltung der oberen unbepflanzten Höfe und der Stellwände in den unteren Höfen.

Der Kunstausschuß der Schule, dem Lehrer, Schüler und Eltern angehören, war in Abstimmung mit dem Partner A. Jacobsens, Otto Weitling, der Meinung, daß der Wunsch des Architekten nach Partizipation aller durch das Bauwerk angesprochenen Gruppen am ehesten verwirklicht würde, wenn insbesondere die Schüler aktiv an der Gestaltung der Höfe und Stellwände mitwirken könnten. Deshalb wurde mit finanzieller Unterstützung des Vereins der Freunde des Christianeums, der kleine Sachpreise stiftete, ein Wettbewerb unter den Schülern ausgeschrieben mit dem Ziel, Ideen für die Gestaltung der oberen Höfe und der Stellwände zu bekommen.

Teilnahmeberechtigt waren alle Schüler, einzeln, als Klasse oder als freie Gruppe. Die Materialien — Ton, Metall, Holz, Beton usw. — blieben den Schülern freigestellt. Gefordert wurde ein Entwurfsmodell, das nach Möglichkeit in dem gleichen Material wie das zur Ausführung gedachte angefertigt werden und ca. 30—50 cm groß sein sollte. Die Arbeiten mußten mit einem Kennwort und mit der Angabe der Klassenstufe versehen beim Hausmeister abgeliefert werden.

Die 10 Mitglieder der Jury — Künstler, Kunsterzieher, Lehrer, Schüler und Eltern — entschlossen sich nach eingehender Besprechung jeder einzelnen der 23 abgelieferten Arbeiten, keine Einzelprämierungen

(1., 2. oder 3. Preis) vorzunehmen, sondern die Arbeiten in drei Preisgruppen einzuteilen. Bei der erfreulich hohen Qualität der eingereichten Arbeiten war eine eindeutige Herausstellung einzelner Entwürfe nicht ohne Härte möglich. Auch erschien es gerechtfertigt, manchen Vorschlag der Idee wegen zu prämieren, obwohl er für eine maßstabsgerechte Ausführung ungeeignet war.

An folgende Schüler konnten Sachpreise vergeben werden:

1. Preisgruppe:	Oberstufe:	Christoph Timm, Thomas Sohst, Thomas Zecher, Dirk-Jan Driessen
	Mittelstufe:	Ulrich Luckhardt, Harm Boback,
	Unterstufe:	Janja Corleis, Nikolas Nowack, Pascal Keck.
2. Preisgruppe:	Oberstufe:	Martin Emde, Kersten Albers, Andreas Schierning
	Mittelstufe:	Friederike Anders
	Unterstufe:	Petra Brünger, Christoph Winkler.
3. Preisgruppe:	Oberstufe:	Waltraud Stumme, Otto Krogmann, Christian Scheefe
	Mittelstufe:	Ernst-Albrecht Klahn
	Unterstufe:	Marisol v. Rosty-Forgách, Martin Kirschner, Martin Humbert, Egbert Rittner.

Außer den Preisträgern der 1. Preisgruppe wurden auch Kersten Albers und Christian Winkler zur Ausführung ihrer Arbeiten aufgefordert. Nach Fertigstellung sollen die Schüler ein Anerkennungshonorar von DM 100,— erhalten.

Wenn dieser Wettbewerb der musischen Erziehung — besonders der Kunsterziehung — einen anderen Stellenwert in der Schule zuweisen und bewirken könnte, was die „Kunsterziehungsbewegung" als Aufstand des Musischen gegen eine technisierte Welt verstanden hat, hätte er viel erreicht.

Marianne Luckhardt und Klaus Kohbrok

Schüler des Christianeums in Vormärz und Revolution

Unter den höheren Schulen der ehemaligen Herzogtümer Schleswig und Holstein nahm das Königliche Christianeum zu Altona in den Jahren 1738 bis 1844 eine Sonderstellung ein. In seinen beiden obersten Klassen war es auf einen Akademiebetrieb ausgerichtet, der zumal in der Selecta, die der Prima noch übergeordnet war, eine Vorstufe zur Universität darstellte. Damit waren auch etliche Privilegien verbunden, die freilich im Laufe der Zeit zu einem bloßen Anspruch verblaßten. So mußten die Lehrer von Seiten des Oberpräsidenten in Altona und der Schulbehörde manche Unannehmlichkeit ertragen, doch blieben sie stets bemüht, sich das „allerhöchste Wohlwollen" zu erhalten. Königliche Geburtstage und die Jahrestage der Thronbesteigung boten Anlaß für Elogen und Huldigungsadressen, denen sich entsprechende Gedichte und Reden der Schüler anschlossen. Beeinflußte überall in Deutschland der Ausgang der Befreiungskriege gegen Napoleon (1813—15) die Ausrichtung des Schulunterrichts vor allem in Deutsch und Geschichte, so verharrte das Christianeum mehr als die übrigen schleswig-holsteinischen Gymnasien in einer neutralen Gelehrsamkeit, die auch nicht durch den aufkommenden Nationalismus der dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts gestört wurde. Unruhe stifteten im Professorenkollegium lediglich Prestigefragen, in denen man besonders empfindlich war, beständige Geldsorgen oder Ärger mit den Schülern.

Unter solchen Voraussetzungen mag es wundern, daß gerade unter den Schülern des Christianeums mehrere Namen zu finden sind, die im Vormärz und der Revolution von 1848/49 bekannt wurden.

Wie wenig die Generation der Befreiungskriege in der Schule von politischen Tagesereignissen berührt wurde, zeigt der Bildungsgang zweier recht unterschiedlich veranlagter Christianeer: Andreas Ludwig Jacob Michelsen (1801—1881)[1]), der nachmals bekannte Rechtshistoriker in Jena, und Ludolph Wienbarg (1802—1872), der neben Theodor Mommsen wohl berühmteste Absolvent des Christianeums. Michelsen trat auf Veranlassung des Oberpräsidenten von Blücher in das Akademische Gymnasium ein. Erst nach seinem Abgang am 24. 9. 1819 kam er auf der Universität Kiel über seinen Lehrer, den Historiker Dahlmann, und später über seinen Freund Uwe Jens Lornsen mit Gedanken des Vormärz und einer eigenstaatlichen Politik Schleswig-Holsteins in Berührung. In politischen Auseinandersetzungen argumentierte er historisch-rechtlich; seine klassische Bildung auf dem Gymnasium bot ihm hierfür eine ebenso gute Grundlage wie etwa später Mommsen. Anders aber als Mommsen blieb er auch bei seiner Tätigkeit für die Provisorische Regierung der Herzogtümer 1848/49 ein eher konservativer Liberaler. Impulse für sein Handeln hatte er auf der Schule nicht empfangen. Dies erstaunt nicht, wenn man das scharfe Urteil Wienbargs, der etwa in derselben Zeit (1816—22) das Christianeum besuchte, liest: „Meine Gymnasialjahre wären ohne Zweifel fruchtbarer für mich gewesen, falls nicht die aufgelöste Zucht, die Unfähigkeit

mancher Lehrer und der tote Buchstabenbetrieb anderer meinen guten Willen paralysiert hätten; (...)."[2]) Und als Theodor Mommsen 1838 die Schule verließ, war seine Kritik nicht milder gestimmt.[3]) Wienbarg, der mit der Widmung seiner „Ästhetischen Feldzüge" an das „Junge Deutschland" der ersten deutlich politisch engagierten deutschen Literatur den Namen gab, wurde ebenfalls erst auf der Universität in Kiel, Bonn und Marburg durch die nationalen Gedanken der Burschenschaft geprägt.

Der Schritt von einer langsam versickernden aufklärerischen Tradition zum Liberalismus vollzog sich nicht in der Schule. Er bahnte sich vielmehr im „Altonaer wissenschaftlichen Verein" an, den am 15. November 1828 Selektaner des Christianeums begründeten. Zunächst bewahrte man auch hier klassische Bildung, doch setzte man sich zunehmend mit „moderner" Literatur auseinander, dichtete auch selbst in deutscher — nicht wie auf dem Gymnasium in lateinischer oder griechischer — Sprache. Schließlich wurden Themen wie „Absolutismus und Liberalismus" oder „Die Vortheile des Nationalstolzes" erörtert.[4]) Tycho Mommsen, der in den Jahren 1836—1838 wohl Anregendste aus diesem Kreis, stellte die Verbindung zum „Jungen Deutschland" her; er referierte über Jean Paul, Arndt und Körner, Heine und Börner. Der Aktualitätsbezug sollte in den Folgejahren noch deutlicher werden: Themen, die um die politischen Schlagwörter „Republik", „Patriotismus", „Freiheit von Tyrannei" kreisten, wurden wiederholt diskutiert. Der Liberalismus in seiner revolutionären Phase zeichnete sich ab. Im Professorenkollegium wurden allerdings keine politischen Stellungnahmen laut. 1843, in derselben Zeit also, äußerte sich auch Theodor Mommsen erstmals zur schleswig-holsteinischen Frage.[5]) Nach der Proklamation der Provisorischen Regierung in Kiel am 24. März 1848 kommentierte er in der halboffiziellen „Schleswig-Holsteinischen Zeitung" alle Ereignisse zwischen dem April und Oktober des Revolutionsjahres. Während Mommsen den Linksliberalen um Theodor Olshausen zuneigte, schrieb ein anderer ehemaliger Christianeer, Bernhard Luttermersk, für die demokratische und nach damaligem Verständnis radikale Hamburger „Reform". Und auch das in ganz Deutschland bekannte Schleswig-Holstein-Lied stammte von einem Schüler des Christianeums, von Matthäus Chemnitz.

Nun teilten sich die Auswirkungen der politischen Ereignisse unmittelbar der Schule mit. Direktor Eggers war bereits im Januar sehr unsicher, ob auf den verstorbenen König noch eine Gedenkrede gehalten werden solle.[6]) Das Gymnasiarchalcollegium mußte deswegen eine eigene Verfügung erlassen.[7]) Rührend mutet seine Anfrage im November an, welches Schulsiegel er denn verwenden solle, da das Christianeum wohl kein „königliches" Gymnasium mehr sei.[8]) Ein Unterricht in der Prima — seit 1844 war die Selekta aufgelöst — war nicht mehr möglich: Vier Schüler hatten sich zu den Freischaren gemeldet, zwei bereits im April; 1849 folgte noch ein fünfter Schüler nach. Im März 1848 schon teilte Direktor Eggers diese Entwicklung der Schulbehörde mit:

„Euerem HochAnsehnlichem Gymnasiarchalcollegium muß ich unterthänigst melden, daß die Zahl unserer Primaner in dieser bewegten Zeit täglich abnimmt. Wir fingen den Unterricht im Anfang des Semesters mit 10 Primanern an. Einer von diesen starb am Ende des Januars; Ein anderer will sich der Handlung widmen; ein dritter ist im Begriff in sein Vaterland Polen zurückzukehren, um dort das Gymn. in Posen zu besuchen. Drei gehen morgen mit dem Bahnzuge nach Rendsburg. [Dies war der Rekrutierungsort] Einer wird wahrscheinlich bald mit den Schützen nachfolgen. Er wird durch die Uebungen im Schießen täglich gestört. Die übrigen 3 haben sich in das hiesige Freicorps zur Erhaltung der Sicherheit in der Stadt aufnehmen lassen, und erwarten, daß die Waffenübungen auch für sie mit dem Ehesten beginnen werden.

An Abschiedsreden ist unter solchen Umständen nicht zu denken, aber eben so wenig an eine öffentliche Prüfung der Primaner; die Lehrer sind daher mit mir der Meinung, daß es rathsamer sein würde, den Unterricht diesmal bis zum Donnerstag vor Palmarum ununterbrochen fortzusetzen, dann am Freitage eine Privatprüfung mit den 4 Klassen, in denen keine Störung eingetreten ist vorzunehmen u. am Sonnabend mit der Versetzung der Schüler das Semester zu beschließen. [...]" [9])

Die Schulbehörde genehmigte dies.[10])

Der regelmäßige Schulbetrieb war unterbrochen. Von nun an mehrten sich Anfragen aus der schleswig-holsteinischen Armee.[11]) Ehemalige Schüler baten um Zeugnisse, die nachweisen sollten, daß sie die Sekunda besucht hätten oder über vergleichbare Kenntnisse verfügten. Mit diesem Nachweis war ein Avancement zum Offizier unter Umständen möglich. Das Lehrerkollegium war verhältnismäßig großzügig, auch wenn es gelegentlich Prüfungen abhielt. Doch war die Prüfung der Situation angemessen. Leider fehlen Belege, ob diese Zeugnisse den gewünschten Erfolg hatten. Dies wäre auch insofern interessant, da in der Armee qualifizierte Offiziere sehr fehlten.

Die Revolution scheiterte in Schleswig-Holstein ebenso wie überall in Deutschland. Einen Großteil der zugestandenen bürgerlichen Freiheitsrechte nahm die Schleswig-Holsteinische Ständeversammlung in den schwierigen Jahren 1850/51 selbst zurück. Nur ein Mitglied leistete hiergegen bis zum Schluß heftigen Widerstand: Dr. Wilhelm Adolph Lafaurie, ein ehemaliger Christianeer. In der Ständeversammlung war er nicht gerade wohl gelitten. Liberale wie Konservative bezeichneten ihn als „eigene Fraktion" links von der bürgerlichen Linken. Sein entschiedenes Eintreten für die Wiedereinführung des allgemeinen und gleichen Wahlrechtes hatte ihn in diese Isolation getrieben, ebenso seine deutliche Sympathie für demokratische Bestrebungen.[12])

Bereits im Juli 1850 wurde im Christianeum wieder ein geregelter Unterricht abgehalten. Wilhelm Hartwig Beseler sandte seine beiden Söhne auf das Altonaer Gymnasium, was wohl ein deutliches Zeichen für die wiedereingekehrte Ruhe war.

Man darf diese Aneinanderreihung von einzelnen Beispielen nicht überschätzen. Aber dennoch zeichnet sich eine Feststellung ab: Waren es bis zum Vormärz fast ausschließlich die Lehrer, die den Bildungsgang der Schüler an den Gymnasien beeinflußten und bestimmten, so änderte

sich dies in den zwanziger und dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts. Der Bildungsstoff war nicht mehr ausschließlich institutionalisiert. Erlaubter und unterdrückter Journalismus wurde spürbar. Bildung wurde zunehmend als öffentliche Angelegenheit behandelt, auch wenn nicht jeder dieser Öffentlichkeit teilhaftig werden konnte. Neues ging eher von den Schülern als den Lehrern aus.

Rainer S. Elkar
Historisches Seminar
Universität
2 Hamburg 13
Von-Melle-Park 6

Literatur- und Quellenhinweise:

[1]) Über ihn vgl. v. a.: Allgemeine Deutsche Biographie 21 (1885) S. 695—698. Sein Nachlaß liegt im Landesarchiv in Schleswig.

[2]) Zitiert nach: W. Dietze, Einleitung, in: L. Wienbarg, Ästhetische Feldzüge. Berlin, Weimar 1964, S. IX.

[3]) Vgl.: H. Kuckuck in: Theodor Mommsen, 1817—1967. = Christianeum 24 (1968), 1 (Febr.), S. 6.

[4]) Vgl. hierzu die Abhandlungen des Altonaer Wissenschaftlichen Vereins im Archiv des Christianeums (hinfort abgekürzt AC); sowie: N. Hansen, 100 Jahre Altonaer Wissenschaftlicher Primaner Verein-Klio. Altona o. J. [1928].

[6]) AC: R 98, 20. 1. 1848.

[7]) AC: R 98, 11. 2. 1848.

[8]) AC: M 57, 29. 11. 1848.

[9]) AC: M 57, 29. 3. 1848.

[10]) AC: M 57, 1. 4. 1848.

[11]) AC: M 57 (mehrfacher Korrespondenzwechsel).

[12]) Vgl. die gedruckten Protokolle: Verhandlungen der Schleswig-Holsteinischen Ständeversammlung, 1. außerordentliche Diät 1850. Kiel 1850. — Verhandlungen der Schleswig-Holsteinischen Ständeversammlung, 1. ordentliche Diät 1850/51. Kiel 1851.

Ferner wurden die Matrikel I (1738—1850, Selekta) und II (1771—1853, Tertia bis Prima) benutzt.

Dr. Max Raabe — 90 Jahre

Am 31. Januar 1973 empfing Herr Dr. Raabe zu seinem neunzigsten Geburtstag — geistig außerordentlich rege und voll körperliche Frische.

Herr Dr. Raabe ist nämlich noch immer nicht Pensionär. Noch täglich geht er in sein Rechtsanwaltsbüro, in seiner Freizeit liebt er die Gartenarbeit und zum Wochenende führt ihn der Weg zu seinem „Marienhof" im Krs. Steinburg in Schleswig-Holstein, den er seit 50 Jahren selbst bewirtschaftet und dessen Feldmark an die Gemarkung des Hofes seines Großvaters angrenzt.

Jedes Jahr reist Herr Dr. Raabe in die Alpen, wo er sich auch gerade jetzt wieder aufhält.

Herr Dr. Raabe ist Begründer des Vereins der Freunde des Christianeums und führte diesen von 1939—1963.

Seit seinem neunzigsten Geburtstag ist Herr Dr. Raabe Ehrenmitglied der Vereinigung ehemaliger Christianeer.

Sager

FAMILIEN - NACHRICHTEN

Verstorben:

Dr. Richard Mühlbach, Oberstudienrat a. D., 2141 Elm Nr. 242, im Dezember 1971

Bruno Tackmann (Abitur 1905), Studienrat a. D., Hamburg 80, Pfingstberg 11, Mai 1972

Dr. jur. Alexander Walter Gottschalk, Oberbürgermeister i. R., Hamburg-Blankenese, Schöner Blick 3, am 23. 3. 1973

Dr. jur. Heinrich Niebuhr, Hamburg 1, An der Alster 67, am 20. 4. 1973

Theodor Krancke, Admiral a. D., Träger des Ritterkreuzes zum Eisernen Kreuz mit Eichenlaub, 2057 Wentorf, Haidehang 6, am 18. 6. 1973

Rolf Oertel, Hamburg 76, Auguststr.. 3, am 3. 7. 1973

Verlobt:

Ulrich Borgmann mit Fräulein Sabine Zacharias-Langhans, Hamburg 55, Bismarckstein 1, am 10. 6. 1973

Vermählt:

Justus Pinckernelle (Abitur 1968) mit Frau Sigrid, geb. Krüger-Nordquist, 2 Hamburg 55, Isfeld-Str. 25, im Februar 1973

Jürgen Deiss mit Frau Christine, geb. Hammersen, Hamburg 63, Tröndelwisch, am 9. 3. 1973

Peter Philipps mit Frau Angelika, geb. Kamp, Berlin 44 (Neukölln), Böhmische Str. 16, am 23. 3. 1973

Udo Stehr mit Frau Rose, London, N. 16, 46, B Leabourne Road, am 22. 7. 1972

Geboren:

Sohn Matthias am 17. 8. 1972, Hajo Onken (Abitur 1956) und Frau Ursula, Hamburg 55, Manteuffelstr. 23

Sohn Florian Joachim am 30. 8. 1972, Oberstleutnant i. G. Hans-Joachim Weste (Abitur 1957) und Frau Dagmar, 5309 Meckenheim, In der Kohlkaule 10

Sohn Björn am 12. 3. 1973, Paul-Görg Philipps und Frau Christine, geb. Schwarz, Hamburg 52, Hemmingstedter Weg 45

Sohn Johannes Martin am 21. 3. 1973, Dr. Michael Müller-Stüler und Frau Wiebke-Katrin, geb. Schmidt, 34 Harefield, Hinchley Wood, Esher, Surrey, KT10 9TQ

Tochter Kirsten am 20. 6. 1973, Manfred John, Dipl.-Ing., und Frau Anke, geb. Hartig, Hamburg 54, Julius-Vosseler-Str. 41 c

Sohn Andreas am 27. 6. 1973, Jochen Voswinckel und Frau Sabine, geb. Asemissen, Hamburg 52, Zickzackweg 25

Sohn Manuel am 12. 8. 1973, Friedhelm Joost, Studienrat, und Frau Evchen, geb. Mombächer, 2057 Reinbek, Langenhege 34

Geburtstage:

Das 90. Lebensjahr vollendete:

Dr. Max Raabe, Rechtsanwalt, Hamburg 52, Dörpfeldstr. 10, am 31. 1. 1973

Das 85. Lebensjahr vollendete:

Dr. Otto Stadel, Oberstudiendirektor a. D., 2 Hamburg 13, Pöseldorfer Weg 29, am 1. 4. 1973

Das 70. Lebensjahr vollendeten:

Dr. Hans Onken, Oberstudienrat a. D., Hamburg 52, Mindermannweg 20, am 24. 5. 1973

Ludwig Will, Oberstudienrat a. D., am 26. 6. 1973

Das 65. Lebensjahr vollendeten:

Herbert Weise, Studiendirektor a. D., Hamburg 50, Lisztstr. 43, am 5. 7. 1971

Dr. Adolf Keller, Oberstudienrat a. D., Hamburg 55, Wientapper Weg 25, am 17. 12. 1971

Neue Anschriften:

Manfred Jenssen, Porto/Portugal, Praca D. Afonso V, 160 - 2º - Esq.

Hans-Joachim Weste, Oberstleutnant i. G., 5309 Meckenheim, In der Kohlkaule 10

Vorträge:

Oberstudienrat Dr. Hans Haupt sprach am 25. 11. 1972 auf Einladung des Deutschen Sozialwerks, Gruppe Uhlenhorst, im Waldemar Rode Haus und am 11. 12. 1972 auf Einladung des Rotary Clubs Wandsbek im Hotel Inter-Continental über: „Karl Witte — Vorschulerziehung, Danteforschung und Italienerlebnis."

Berufung:

Dr. med., Dr. rer. nat. Reiner Schüppel, Hamburg 52, Schwindstr. 15, wurde am 3. 8. 1973 als Professor an das Pharmakologische Institut der Technischen Universität Braunschweig berufen.

Beförderung:

Hans-Joachim Weste, 5309 Meckenheim, In der Kohlkaule 10, wurde am 22. 4. 1971 zum Oberstleutnant i. G. befördert (Tätigkeit im Führungsstab der Luftwaffe, Verteidigungsministerium)

Bestandenes Examen:

Holger Haupt, Hamburg 70, Kielmannseggstr. 117, bestand im Wintersemester 1972/73 die ärztliche Prüfung.

Auszeichnung:

Frau Julia Dingwort-Nusseck erhielt am 12. 6. 1973 den Karl-Bräuer-Preis des Bunds der Steuerzahler, der alle 2 Jahre für publizistische Leistungen auf dem Gebiet der Steuer- und Finanzpolitik vergeben wird.

Ehrungen usw.:

Die ehemaligen Christianeer werden gebeten, Ehrungen, Ernennungen, Promotionen, bestandene Examen, gehaltene Vorträge usw., der Schriftleitung zum Zwecke der Mitteilung im „Christianeum" anzuzeigen.

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

Bericht für die Zeit vom 1. 11. 1972 bis zum 30. 6. 1973

Der Vorstand trat am 14. 3. und 2. 5. 73 zu Sitzungen zusammen. Beratungsthemen waren vor allen Dingen: die vom Schatzmeister aufgestellte Abrechnung für das am 31. 12. 72 abgelaufene Geschäftsjahr, ein Einnahmen- und Ausgaben-Voranschlag für das Jahr 1973, Beschaffungswünsche der Schule sowie die Vorbereitung der Mitgliederversammlung.

Die Migliederversammlung fand auf Einladung des Vorsitzenden vom 26. 4. 73 am 7. 5. 73 im Schulgebäude statt.

Um den Mitgliedern einen Einblick in Teilbereiche der Arbeit am Christianeum zu geben und auch um zu zeigen, wie die vom Verein der Freunde des Christianeums beschafften oder auch noch zu beschaffenden technischen Unterrichtsmittel einzusetzen sind, wurde dem Regularien-Teil der Mitgliederversammlung eine Informationsveranstaltung vorgeschaltet. Dafür stellten sich dankenswerterweise aus dem Kollegium die Herren Dr. Schröder und Schulz zur Verfügung. Herr Schulz demonstrierte den Einsatz eines Tageslicht-Projektors für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Herr Dr. Schröder führte das Sprachlabor vor, wobei mit den Anwesenden auch Unterrichtsbeispiele aus dem Fach Englisch durchgespielt wurden.

Die formelle Mitgliederversammlung wurde unter Leitung des Vorsitzenden bei vollständiger Abwicklung der Tagesordnung von 20 Uhr bis 21.30 Uhr durchgeführt.

Vor Eintritt in die Tagesordnung gedachte der Vorsitzende der seit der letzten Mitgliederversammlung verstorbenen Mitglieder. Der Geschäftsbericht wurde vom Vorsitzenden erstattet. Zu berichten war über ein „Rumpfgeschäftsjahr" v. 1. 4.—31. 12. 72, weil die im Jahre 1971 beschlossene neue Satzung das Geschäftsjahr auf das Kalenderjahr umgestellt hatte.

Der vom Schatzmeister vorgelegte und erläuterte Kassenbericht war gekennzeichnet durch einen erheblichen Überhang der Ausgaben über die Einnahmen. Diese Tatsache ergab sich daraus, daß die für den Sonderfonds „Schulausstattung" eingegangenen erheblichen Spenden bei Beginn des Geschäftsjahres noch auf dem Konto des Vereins waren, dann aber im Laufe des Geschäftsjahres bestimmungsgemäß ausgegeben wurden.

Vorstand und Schatzmeister wurden sodann — jeweils bei Stimmenthaltung der Entlasteten — von der Versammlung einstimmig entlastet.

Die Versammlung verabschiedete einstimmig eine auf Anregung des Registergerichtes vom Vorstand vorgeschlagene Ergänzung der Satzung. Danach wurde dem § 11 folgender Satz angefügt: „Über die Verhandlungen der Mitgliederversammlung und des Vorstandes sind

Niederschriften anzufertigen, die vom Versammlungsleiter zu unterzeichnen sind."

Das Vorstandsmitglied Dr. Klaus Mölln trat vor Ablauf seiner Amtszeit aus beruflichen Gründen zurück. Der Vorsitzende erklärte sein Verständnis für die Entscheidung des Zurückgetretenen und dankte ihm im Namen des Vereins für die im Vorstand geleistete Arbeit. Es erfolgte sodann eine Ergänzungswahl zum Vorstand, wobei auf Vorschlag von Herrn Dr. Mölln Frau Anne Hennig bei einer Stimmenthaltung einstimmig gewählt wurde.

Abschließend wurde in der Versammlung einhellig die Auffassung vertreten, daß der Verein zur weiteren Erfüllung seiner Aufgaben auf eine Ausweitung seines Mitgliederbestandes und eine Aktivierung der Spendenfreudigkeit seiner Mitglieder und Förderer besonders angewiesen ist. Eine bereits vorliegende und vom Schatzmeister vor der Mitgliederversammlung erläuterte Wunschliste der Schule machte klar, daß noch in vielen Fächern umfangreicher Sachbedarf besteht. Da dessen Deckung aus staatlichen Mitteln nur in wenigen Fällen zu erwarten ist, wird hier der Verein tätig werden müssen. Die Mitglieder-Werbung, besonders unter den Eltern der Unterklassen, soll deshalb eine Hauptaufgabe des laufenden Geschäftsjahres sein.

Neuhaus

Vereinigung ehemaliger Christianeer (V. e. C.)

Bericht über das Jahr 1972

Zu ihrer traditionellen Zusammenkunft zum Jahresende trafen sich die Ehemaligen am 28. Dezember 1972 in der Gaststätte „Zur Erholung" in der Beselerstraße.

Sager

Der Kassenwart

Hiermit bitte ich alle Mitglieder, den für das Geschäftsjahr 1973 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

CHRISTIANEUM

MITTEILUNGSBLATT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER
28. JAHRGANG HEFT 2 HAMBURG DEZEMBER 1973

Inhalt

Zum Deutschunterricht am Christianeum. Elternbeiträge
Dr. Doris Nagel 1
Rosemarie Nowack 2
Eleonore Weingärtner 4
Dr. Horst Gloy: Sinn und Aufgabe des Religionsunterrichts nach den neuen Hamburger Richtlinien 6
Mitglieder der Schulkonferenz 10
Der Elternrat des Christianeums 1973/74 10
Abbildung: Christianeum Academicum 11
Die Schülervertretung 1973/74 12
Rechenschaftsbericht des Kollektivs (1972/73) 12
Franklin Kopitzsch: Dokumente zum Schulleben des achtzehnten Jahrhunderts aus dem Archiv des Christianeums 15
In memoriam:
Kurt Jacobi † 20
Familien-Nachrichten 21
Verein der Freunde des Christianeums E. V.
Der Schatzmeister 21
Mitgliederversammlung am 4. 3. 1974 22

Abgabe an die Mitglieder kostenlos

Schriftleiter: Dr. Hans Haupt, 2 Hamburg 70, Kielmannseggstr. 117

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

Druck: W. Heimberg, 216 Stade/Elbe

Zum Deutschunterricht am Christianeum — Elternbeiträge

Zu diesem Thema gingen einige Zuschriften aus Elternkreisen ein. Entsprechend dem Wunsche der Einsender und zur weiteren Information der Leser über den Stand der Diskussion werden diese Texte, wie auch schon im Heft 1/1973 angekündigt, nachstehend veröffentlicht.

Dr. Doris Nagel

Ermutigt durch die im Informationspapier enthaltene Anregung, daß sich auch Eltern an dem Kommunikationsprozeß über neue Wege des Deutschunterrichts beteiligen sollten, möchte ich zu den Aufsätzen im letzten Christianeumsheft Stellung nehmen.

Sicher ist es notwendig, den Deutschunterricht aus alter Erstarrung zu lösen. Das humanistische Bildungsideal mit seiner Überbewertung eines bestimmten Vorbildes und der Überbetonung des Individuellen hat Gegenreaktionen ausgelöst. Es erscheint daher natürlich und begrüßenswert, wenn heute der Mensch als Gemeinschaftswesen in den Mittelpunkt rückt und außer den sozioökonomischen Verhältnissen auch die zwischenmenschliche Beziehung, „die Kommunikation", in den Vordergrund tritt. Eine in sich geschlossene Wesensgestalt des Menschen gibt es nicht, die Wirklichkeit muß immer neu bewältigt werden.

Vielseitigkeit und kritisch emanzipatorisches Denken wird jetzt besonders betont. Wir hören von einer Vielfalt von Interpretationsmethoden, alten, neuen und kommenden und ebenso von den Grenzen dieser Methoden. Dies deutet schon darauf hin, daß die Sprache und das sprachliche Kunstwerk als lebendige Schöpfung sich immer nur teilweise erschließt und bei entsprechender Befragung immer neue Erkenntnisse ermöglicht.

Es erscheint mir hier wichtig, die Gefahr zu erkennen, daß die sprachlichen Gebilde durch zu intensive Anwendung subjektiver und meinungsabhängiger, eventuell schematisch verabsolutierender Methoden zu sehr zerstückelt, ein Ort für isolierte Begegnungen ohne Kontinuität werden könnten: ein Übungsfeld für den kritischen Intellekt und theoretische Erörterungen, ein kalter, leerer Ideenhimmel ohne realitätsnahes irdisches Leben.

Die Sprache als Zugang zur Wirklichkeit, als Verständigungsmittel und als in Dichtung gestaltete Form hat eine Gültigkeit und einen Sinngehalt, ein Eigenleben, dessen Wirkung auf den Betrachter durchaus offen ist. Sie verlangt Würdigung und Hingabe als uns gegenüberstehender Gegenstand, als Ergebnis durchdringender Wahrheitssuche. So erscheint es mir unerläßlich, beispielhaft bedeutende literarische Werke als Ganzes gemeinsam zu lesen — auch wenn die Schüler dazu zunächst nicht besonders motiviert sind —, um die geschichtliche Entwicklung, die Vielseitigkeit, die Tiefe und Fülle der Sprache direkt

zu erleben. Ihr Symbol-, Mythen- und Bilderreichtum, ihre immerwiederkehrenden und immer wieder neu verstandenen Grundfiguren helfen zur Selbstfindung und zur Lebensbewältigung.

Ich habe den Eindruck, als sei der bei uns in der Schule vermittelte Überblick über die Literatur weit geringer als in allen unseren Nachbarländern. Von zuständiger Seite wird betont, daß die Sprache als Kommunikationsmittel gepflegt werden soll. Ein genaues und gemeinsames Wortverständnis, Klarheit der Begriffe kann durch rationale Definition der Wörter nicht immer erreicht werden, der Verständnishorizont der Begriffe erschließt sich erst im Durchlaufen vieler Beispiele. Ich glaube daher, daß gemeinsame Kenntnis literarischer Stoffe außerordentlich zur Verständigungsmöglichkeit beiträgt.

Es erscheint mir sehr gut, daß der Schüler aktiviert werden soll, daß seine Kreativität, seine Beziehungskraft gestärkt werden sollen. An erste Stelle sollte jedoch die Erziehung zum gegenseitigen Verstehen, zur Führung von Gesprächen treten: Dialoge und nicht Monologe, Wechselbeziehung und nicht Einbahnstraßen zwischen Lehrern und Schülern sowie Schülern untereinander. Hierfür erscheint neben Zuwendung, gegenseitiger Achtung und Geltenlassen des anderen, eine aus gemeinsamer Stoffkenntnis hervorgegangene Vorstellungs- und Begriffswelt außerordentlich förderlich. Daher meine Bitte: mehr bedeutende literarische Werke in den Deutschunterricht.

Rosemarie Nowack

„Der Deutschunterricht am Christianeum — marxistisch unterlegt", „Von Indoktrination keine Rede".

Unter diesen von Lärm und Aufregung begleiteten Parolen zogen unsere Kinder im Herbst 1972 ins Christianeum ein. Alarmiert reagierten wir Eltern, doch dank reger Initiative von seiten der Lehrer wie der Eltern wurde uns Gelegenheit gegeben, uns gründlich über den „Deutschunterricht in neuer Form" zu informieren! Hier sei besonders der Arbeitsgruppe Deutsch gedankt, die uns an Modellen die verschiedenen Interpretationsmethoden verdeutlichte. Das überzeugende Bekenntnis der Deutschlehrer zum Methodenpluralismus trug zur Beruhigung der Eltern bei;

wir sind überzeugt: Indoktrination findet nicht statt und Polemik hat keine Geltung. Unsere besondere Aufmerksamkeit gilt seitdem dem Deutschunterricht und nach der Vielzahl theoretischer Erörterungen stellt sich die konkrete Frage:

Wie sieht der Deutschunterricht der Unterstufe in der Praxis aus? Wie wird er heute gestaltet? Mit welchen Inhalten werden unsere Kinder konfrontiert? Was hat sich — verglichen mit unserer eigenen Schulvergangenheit — wesentlich geändert?

Zunächst die äußere Form des Unterrichts ist anders, neuer, offener. Sprache wird tatsächlich Kommunikationsmittel. Die Schüler lernen im Unterricht, im Klassengespräch, in der Diskussion aufeinander zu hören und miteinander Sprache zu erfinden und weiter voranzutreiben. Der

Lehrer übernimmt zeitweise die Rolle eines Moderators. Seine beherrschende Stellung fällt damit weg.

Jeder einzelne Schüler kann aktiv werden, er hat die Gelegenheit, sich im Rahmen seiner eigenen Möglichkeiten schöpferisch auszudrücken, ohne unter dem Zwang des angelernten Wissens stehen zu müssen.

Die Form des Klassengesprächs und der Diskussion erfordert Eigenverantwortlichkeit, Toleranz gegenüber den anderen, wobei es keine Rolle spielt, ob dieses Gegenüber Schüler oder Lehrer ist.

Eine andere Form des Unterrichts:

Mögliche Situationen des Alltags werden erfunden und mit verteilten Rollen nachgespielt, z. B. eine Gerichtsverhandlung. Auf diese Weise tritt neben die Information über dieses Sachgebiet die Einübung in demokratische Verhaltensweisen.

Großen Raum im Unterricht nimmt die Gruppenarbeit ein. Auch hier wird den Schülern frühzeitig verdeutlicht, wie eine Aufteilung von Pflichten und Aufgaben unter mehrere zur fruchtbaren Zusammenarbeit führt. Der Lehrer tritt als Koordinator auf. Auf diese Weise entsteht z. B. spontan eine Schülerzeitung. Das kritische Bewußtsein gegenüber dem Kommunikationsmittel Presse wird damit geschärft. Andere moderne Ausdrucksformen entstehen in Gruppenarbeit — und sind auch nur so möglich —: Hörspiele, von den Schülern mit eigenen Tonbändern aufgenommen, erreichen oft eine sprachliche Originalität durch das Medium selbst, das zur Spontaneität zwingt. Freude am Spiel und an der Sprache werden begleitet von Freude am technischen Geschehen. In dieser offenen Form des Unterrichts wird Sprache viel eher zum Ereignis. Die Schüler werden von der Begegnung selbst kreativ, entwickeln Phantasie, die sie z. B. in Nonsens-Gedichte und Geschichten einströmen lassen oder die sie im Theaterspielen in Aktion umsetzen.

Aber was beinhaltet nun heute der Deutschunterricht der Unterstufe? Das von den Lehrern der Unterstufe benutzte Lehrbuch „Lesen — Darstellen — Begreifen" bietet dem Lehrer eine Fülle von Themen an. Es ist auf die geschilderte und von der Beobachtungsstufe praktizierte Form des Unterrichts angelegt. Die Gliederung des Buches in „Arbeitskreise" und „Kurse" fördert die Gruppenarbeit, die Aufgabenstellung ist jedoch auch so zu verstehen, daß der einzelne Schüler mit den Texten selbständig arbeiten kann. Dieses Lehrbuch zeigt einen Querschnitt durch Literatur, Kulturgeschichte, bildende Kunst bis hin zur Gebrauchsgraphik in Karikaturen und hat nichts mehr gemein mit den Lesebüchern aus früheren Tagen, die über Balladen und die Enge betulicher Geschichten nicht hinauskamen und die Wirklichkeit negierten.

Im heutigen Deutschunterricht wird die Frage nach der Realität, wie sie sich in den angebotenen Texten widerspiegelt, gestellt. Die Schüler werden unmittelbar zu Bezugspersonen und versuchen, sich selbst in dem sozialen und kulturellen Zusammenhang zu sehen. Sie werden mit Situationen konfrontiert, die auch ihrem Leben entsprechen. In der Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk im Medium der Spra-

che wird dabei dem Deutschunterricht auch noch die Funktion einer Art von „Lebenshilfe" übertragen.

Grammatik und Rechtschreibung treten als Werkzeug zum Gebrauch der Sprache hinzu, doch nicht mehr mit übertriebenem Gewicht. Sie werden benutzt, um Sprache und Sprechen bewußt zu machen. Diese Besinnung hat eine erfreuliche Wirkung auf die Kinder, da die Zusammenhänge und die Bedeutung der Sprachregelung von ihnen erkannt werden.

Der Dank an die Deutschlehrer, die sich um diese lebendige Form bemühen, ist die Antwort der Schüler: Diese Art von Deutschunterricht macht Spaß!

Eleonore Weingärtner

Seit uns Eltern im Sommer 1972 das Informationspapier der Fachkonferenz der Deutschlehrer vorgelegt wurde, wissen auch wir nun, daß „sich das Fach Deutsch seit einigen Jahren in der Krise befindet." Schuld daran sind jedoch nicht die Deutschlehrer. Die heftigsten Diskussionen über die Entwicklung unserer Sprache und ihre gesellschaftliche Bedeutung beschäftigen nicht nur die Germanisten und die Literaturkritiker.

Wir als Eltern sollten es daher begrüßen, daß uns durch das Informationspapier Gelegenheit gegeben wurde, etwas über die neuen Formen und Inhalte des Deutschunterrichts zu erfahren. Es ist anzuerkennen, daß sich die Lehrer bemühen, durch Diskussionen mit den Eltern die Unterrichtsinhalte und -ziele transparent zu machen und so gut wie möglich über die neuen Formen des modernen Deutschunterrichts zu informieren. Weiterhin ist es erfreulich, daß die Diskussion über den Methodenpluralismus so intensiv geführt wird.

Die Auseinandersetzung über und die Beschäftigung mit den verschiedenartigen Literaturinterpretationen befähigt uns Eltern zu einer größeren sprachlichen Kommunikation auch mit unseren Kindern. Wir können mitreden, wenn uns die Tochter oder der Sohn — z. B. aus dem Feuilleton der FAZ — einen Aufsatz über eine Literaturkritik vorliest, in dem von „einem Mangel an einem faßbaren gesellschaftstheoretischen Standpunkt" die Rede ist und in dem es u. a. heißt, „weder die positivistische noch die marxistische Position wird in Erwägung gezogen." (FAZ v. 27. 11. 1973, Helmut Mader)

Wie der moderne Deutschunterricht nun in der Praxis des Schulalltags aussieht, darüber können wir uns als Eltern anhand der von den Schülern geführten Deutschmappe oder im Gespräch mit unseren Kindern informieren. Wir erfahren, daß die Lehrer den Stoff nicht dozierend darbieten, sondern daß sie zunächst versuchen, die Schüler zu einer Diskussion über das neue Thema anzuregen, sie also somit zu einer sprachlichen Auseinandersetzung motivieren. Schließlich ist es das Ziel des Lehrers, den Schülern auch die Leitung einer Diskussion zu überlassen. Bei den Vorbereitungen und in den Diskussionen werden

die Schüler zu einer eigenen kritischen Betrachtungsweise angeregt und zu sprachlicher Kommunikation befähigt.

Die Unterrichtsinhalte beziehen sich, wie es im Deutschpapier nachzulesen ist, auf „Literatur im erweiterten Sinn", also auch auf Zeitungstexte, Trivialliteratur, Comics und Werbung in Verbindung mit den Massenmedien Rundfunk, Fernsehen und Film.

Aber nun muß von uns Eltern, die wir mit dem „Humboldtschen Bildungsideal" aufgewachsen sind und die wir uns z. T. heute noch für die Zeit des „Deutschen Idealismus" begeistern können und möchten, die Frage kommen: Wie ist es um die Kenntnis der klassischen Literatur bestellt?

Nun, versuchen Sie als Mutter einmal Ihrer Tochter oder Ihrem Sohn den „Ganymed" vorzutragen. Sie selbst werden vielleicht in schwärmerischen Erinnerungen schwelgen, wenn Sie etwa wie die Schreiberin dieses Briefes das „Glück" hatten, einen ganz auf Goethe ausgerichteten Deutschunterricht gehabt zu haben. In unsere Schule brachte der Goetheforscher und damalige Wahrer des Goethe- und Schillerarchivs in Weimar, Professor Dr. Hecker, jenen „Hauch von Goethe", und Staatsschauspieler kamen zu Rezitationen.

Unsere Kinder wachsen in einer Zeit auf, in der es fast selbstverständlich ist, daß sich Menschen auf dem Mond aufhalten und den Weltraum erforschen. Wir können sie nicht mehr mit Goethevergötterung und „heiligem Erschauern" an einen „Prometheus" heranführen. Sie können nur dadurch motiviert werden, sich auch mit der klassischen Literatur auseinanderzusetzen, daß die Lehrer verschiedene Methoden der Literaturanalyse zur Interpretation heranziehen und gesellschaftliche Hintergründe in die Literaturbetrachtung miteinbeziehen. Dafür, daß dies die Deutschlehrer am Christianeum versuchen, können wir Eltern dankbar sein. Wir sollten uns um den Deutschunterricht nicht unnötige Sorgen machen. Im Interesse unserer Kinder sollten wir jedoch auch weiterhin in freundschaftlichem Gespräch mit den Lehrern bleiben.

Dr. Horst Gloy

Sinn und Aufgabe des Religionsunterrichts nach den neuen Hamburger Richtlinien

Referat vor der Elternschaft des Christianeums am 30. 10. 1973

Vorbemerkung:

Die von der Hamburger Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung im Sommer dieses Jahres herausgegebenen Richtlinien und Lehrpläne für den Religionsunterricht sind Teil des für alle Fächer vorgelegten Lehrplanwerks. Sie wurden in vom Amt für Schule berufenen Kommissionen erarbeitet, zu denen je ein Mitarbeiter des Katechetischen Amtes der Ev.-luth. Landeskirche im Hamburgischen Staate gehörte. Der Versuch, Sinn und Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts in Korrespondenz zu den allgemeinen Zielen der Schule zu bestimmen und ein Konzept zu entwickeln, das in seinen Grundzügen den Unterricht in allen Schularten und Schulstufen leiten kann, hat u. a. zu einer gemeinsamen Präambel geführt, an der sich die Grundmotive des neuen Lehrplans erläutern lassen. Es bietet sich an, daß in einem Vergleich mit den wichtigsten Bestimmungen des Lehrplans von 1963 zu tun. Im folgenden werden deshalb zunächst die Formulierungen des Lehrplans von 1963 für die 7. bis 10. Klassen abgedruckt; sodann wird die Präambel des Plans von 1973 wiedergegeben.

Lehrplan von 1963

Die Schüler dieser Altersstufe beginnen, sich mit dem überkommenen Glaubensgut auseinanderzusetzen. Der Lehrer soll ihren Fragen nicht ausweichen, sie ernst nehmen und im offenen Unterrichtsgespräch klären. Auf diesem Wege kann der Unterricht zum richtigen Verstehen der biblischen Botschaft und zu einem Glauben führen, der sich im Gottvertrauen und in der Nächstenliebe bewährt.

Die Grundlage des Unterrichts bilden die Schriften des Alten und Neuen Testamentes, der Kleine Katechismus und das Evangelische Kirchengesangbuch. Die wichtigsten biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments und ein Grundbestand evangelischen Liedgutes wurden in den vorhergehenden Jahren erarbeitet. Während der Lehrer die biblischen Geschichten bisher vorwiegend erzählte oder die Kinder sie im biblischen Lesebuch lasen, sind die Schüler zum selbständigen Lesen der Bibel anzuleiten. Dabei werden die bereits erworbenen Kenntnisse gefestigt, vertieft und in neuen Zusammenhängen gesehen. Die Bedeutung der biblischen Botschaft für das eigene Leben ist hervorzuheben und an Problemen unserer Zeit und Lebensfragen des einzelnen Menschen darzulegen, so daß die Schüler das Bibelwort als Lebenshilfe erkennen. Der Religionsunterricht hat nicht den Charakter des Gottesdienstes und der Verkündigung, sondern den der sachlichen Betrachtung und Besinnung.

Ein historischer Abriß der Kirchengeschichte ist nicht zu vermitteln, es soll vielmehr beispielhaft an dem Leben von Männern und Frauen gezeigt werden, wie das Wort Gottes durch die Jahrhunderte fortwirkt, Gemeinde schafft, Glauben und Gehorsam findet, aber auch entstellt oder verworfen wird.

Die Darstellungen biblischer Geschichten in der bildenden Kunst werden als Zeugnisse christlichen Glaubens einbezogen. Auch Werke der Dichtung können dem Schüler zeigen, welche Wirkungskraft die biblischen Aussagen zu allen Zeiten haben. Krippen- und Laienspiele helfen, das religiöse Empfinden zu vertiefen. So ergibt sich zwanglos eine Verbindung zu anderen Fachgebieten wie Geschichte, Kunstbetrachtung, Dichtung und Musik.

Das ungekürzte Evangelische Kirchengesangbuch in der Hand der Schüler bietet Gelegenheit, über den in den Richtlinien aufgestellten Liederkanon hinaus den Unterricht durch weiteres Liedgut zu bereichern. Die Schüler sollen sich einen Schatz von Liedern, Psalmen und Sprüchen erwerben, der ihnen in ihrem Leben einen Halt geben kann.

Folgende Stoffkreise sind zu behandeln:

Altes Testament	Katechismus
Neues Testament	Aus der Geschichte des Glaubens
Bibelkunde	Fragen der Lebensführung
Die Weltreligionen	

Lehrplan von 1973

Der Religionsunterricht in der Schule

Der Religionsunterricht nimmt im Erfahrungs- und Verstehenshorizont der Schüler die Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Wahrheit, nach Gerechtigkeit, nach Werten und nach Normen für verantwortliches Handeln auf. Die Klärung dieser Fragen führt mit zunehmendem Alter der Schüler zur Auseinandersetzung mit den verschiedenen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen, die unser heutiges Leben beeinflussen. In dieser Auseinandersetzung geht der Religionsunterricht von der Voraussetzung aus, daß in religiösen Traditionen und lebendigen Glaubensüberzeugungen Möglichkeiten der Selbst- und Weltdeutung sowie Aufforderungen zu verantwortlichem Handeln angelegt sind, die die Selbstfindung und die Handlungsfähigkeit des Menschen zu fördern vermögen.

In unserem Kulturbereich kommt der Beschäftigung mit den Überlieferungen und Aussagen des christlichen Glaubens und mit dem theologischen Denken besondere Bedeutung zu, denn

— die abendländische Kultur ist weitgehend von christlicher Tradition beeinflußt;
— die Kirchen stellen gesellschaftlich und politisch wirksame Größen dar;
— christlich geprägte Vorstellungen sind reflektiert und unreflektiert in unserer Gesellschaft wirksam;
— das Selbstverständnis und das Handeln von Einzelnen und Gruppen wird aus dem christlichen Glauben begründet;

— bei der Kontroverse um Welt- und Selbstdeutung werden vom christlichen Glauben und theologischen Denken Vertrauen, Hoffnung, Liebe und Annahme als sinngebend bezeugt trotz der Erfahrung von Entfremdung, Sinnlosigkeit, Angst und Schuld.

Auf dem Hintergrund einer vergleichenden Betrachtung beider Lehrpläne ließe sich das in dem Lehrplan von 1973 gewonnene neue Verständnis von den Aufgaben und Zielen des schulischen Religionsunterrichts an vier Kriterien deutlich machen, nämlich

1. an der Stellung und Auswahl der Stoffe (der Gegenstände) im Religionsunterricht;
2. an den Zielvorstellungen und den damit verbundenen normativen Entscheidungen;
3. an der Art des Zugriffs auf die Sache des Faches und dem in ihr enthaltenen Anspruch;
4. an dem Verständnis von Geschichte und Gesellschaft und seiner Bedeutung für den Religionsunterricht.

Im folgenden kann das aus Raumgründen jedoch nur thesenartig an den ersten beiden Kriterien geschehen.

1. Stellung und Auswahl der Stoffe (der Gegenstände)

Der Lehrplan von 1963 ist gekennzeichnet durch die beherrschende Stellung eines fest umrissenen Stoffkanons. Das überkommene Glaubensgut ist in einem doppelten Sinn „Grundlage" des Unterrichts: Es definiert das, *was* im Religionsunterricht vorkommt, und es definiert, *wie* es vorzukommen hat. In dieses Glaubensgut ist umfassend einzuführen; möglichst viel soll als „Schatz" aufgenommen werden.

Demgegenüber hat der Lehrplan von 1973 keinen fest umrissenen Kanon von Gegenständen, sondern fordert, das Fragen des Schülers nach dem Sinn des Lebens, nach Wahrheit, nach Gerechtigkeit, nach Werten und nach Normen für verantwortliches Handeln zum wichtigsten Kriterium für die Auswahl von Stoffen und Gegenständen zu machen. Das Ziel des Religionsunterrichts, den Schüler in Auseinandersetzung mit den verschiedenen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen zur Selbstfindung und Handlungsfähigkeit zu verhelfen, tritt in den Vordergrund. Bei der Auswahl dafür geeigneter Stoffe, Gegenstände und Themen wird dem christlichen Glaubensgut eine gewisse Dominanz, aber keine Ausschließlichkeit zuerkannt.

2. Ziele des Religionsunterrichts

Ziel des Lehrplans von 1963 ist „das richtige Verstehen der biblischen Botschaft" und ein „Glaube . . . , der sich im Gottvertrauen und in der Nächstenliebe bewährt". Dieses Ziel hofft man zu erreichen durch ein ausführliches Vertrautmachen mit dem überkommenen Glaubensgut. Das erhoffte „Endprodukt" ist der bibelfeste, dogmatisch versierte und kirchlich praktizierende Laienchrist. Dem Plan liegt die Überzeugung zugrunde, daß eine solche subjektive Verfaßtheit zugleich „Lebenshilfe" bedeute; modern gesprochen: Natürlich will auch der

Plan von 1963 dem Jugendlichen helfen, seine Identität zu finden und handlungsfähig zu werden; nur ist im Horizont des Plans von 1963 eben kein anderer Weg zur Identität denkbar als der oben beschriebene christlich-kirchliche.

Demgegenüber geht es im Lehrplan von 1973 um die Klärung des Fragens nach Sinn, Wahrheit, Gerechtigkeit, Werten und Normen; dabei kommen Aussagen des christlichen Glaubens als Möglichkeiten der Selbst- und Weltdeutung und der Identitätsfindung in den Blick, d. h. als solche, die immer schon umstritten sind und die die Wahrheit ihres Anspruchs in Konkurrenz mit anderen Aussagen erst erweisen müssen. Dieser Lehrplan rechnet infolgedessen damit, daß sich Identitätsfindung z. B. auch unter Ablehnung des christlichen Glaubensgutes vollziehen kann, und sieht dadurch das Ziel des Religionsunterrichts keineswegs gefährdet. Denn der Religionsunterricht will dem jungen Menschen zu einer geklärten, humanen, reflektierten und verantworteten Identität verhelfen; auf diesem Wege bietet er u. a. die zentralen Aussagen christlicher Glaubensüberlieferung als Hilfen an, er setzt das christliche Bekenntnis nicht als anerkannte oder anzuerkennende Norm ein. Das Bekenntnis des christlichen Glaubens wird wohl zum Gegenstand des Unterrichts gemacht, aber nicht zur Unterrichts- und Lehrplannorm erhoben.

Für diese Veränderung der Zielperspektive des Religionsunterrichts sind im wesentlichen drei Gründe maßgebend:

a. Sie entspringt nicht etwa einem mangelnden Vertrauen in die identitätsbildende Kraft des christlichen Glaubens, wohl aber einer gründlichen Skepsis gegenüber der im Lehrplan von 1963 abgebildeten Gestalt christlicher Selbstvergewisserung. Dort wird noch ein Typus kirchlicher Frömmigkeit zugrunde gelegt, der durchaus historisch bedingt ist und dessen Tragfähigkeit in der heutigen Zeit bezweifelt werden muß.

b. Sie ist die Konsequenz aus einer unverträglich gewordenen Kluft zwischen Anspruch und Realität. Unter den heutigen Bedingungen vom Religionsunterricht in der Schule zu erwarten oder gar zu fordern, in ihm sollten Schüler zu Christen gemacht werden, ist sinnlos und pädagogisch unverantwortlich, weil damit Schüler und Lehrer mit einem Maximalprogramm konfrontiert würden, durch das auch das noch verhindert zu werden droht, was möglich ist.

c. Möglich ist, in einen Verstehens-, Reflexions- und Wandlungsprozeß einzutreten, in dem für Schüler und Lehrer ihre Hoffnungen und Ängste, Enttäuschungen und Erwartungen, Möglichkeiten und Grenzen artikulierbar, ertragbar und verändert werden. Daß dies nicht im luftleeren Raum möglich ist, sondern nur in jeweils wohlüberlegten Rückgriffen auf die Reflexions- und Deutungszusammenhänge und -angebote, die in unserer Geschichte und Gegenwart wirksam sind, und daß dafür aus der christlichen Glaubensüberlieferung auch heute entscheidende Impulse gewonnen werden können, das ist die

Überzeugung, die dem Lehrplan von 1973 zugrunde liegt. So gesehen werden hier nicht nur, wie es manchen erscheinen mag, früher für richtig gehaltene Ziele zurückgenommen, sondern auch neue, allerdings offenere Ziele gesetzt.

Mitglieder der Schulkonferenz

Lehrer:	*Vertreter:*
Frau Gisa Hansmann	Dr. Reinhard Schröder
Dr. Friedrich Sieveking	Dr. Horst Skerhutt
Reinhard Lüke	Frau Anke John
Eltern:	*Vertreter:*
Wolfgang Seybold	Dr. Max Boeters
Rudolf Lück	Frau Ilse Eggeling
Frau Marianne Luckhardt	Frau Erika Claussen
Schüler:	*Vertreter:*
Martin Philippi	Michael Schründer
Benedikt Bräutigam	Janja Corleis
Christoph Steffens	Sabine Ketels

Nicht der Lehrerkonferenz angehörende Mitglieder:

Frau Irmgard Reinhold — *Vertreter:* Gerhard Jarck

Vorsitz:

Der Schulleiter bzw. der stellvertretende Schulleiter

Der Elternrat des Christianeums 1973/74

Herr Wolfgang Seybold, Vorsitzender, Hamburg 52, Trenknerweg 120, Tel. 880 73 45, Dienststelle: 35 1061

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

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

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

Herr Dr. Max Boeters, Hamburg 52, Ostermeyerstr. 7, Tel. 82 45 38

Frau Ilse Eggeling, Hamburg 52, Sohrhof 2 b, Tel. 82 54 64

Herr Dr. Vincent Fischer-Zernin, Hamburg 55, Mühlenbergerweg 24, Tel. 86 50 11 u. 86 40 45

Frau Marianne Luckhardt, Hamburg 52, Papenkamp 19 b, Tel. 82 89 71

Frau Rosemarie Nowack, Hamburg 52, Elbblöcken 3 f, Tel. 880 35 41

Herr Friedrich Pahl, Hamburg 52, Hölderlinstr. 9 a, Tel. 82 95 28

Herr Dr. Jochen Stachow, Hamburg 52, Trenknerweg 130, Tel. 880 59 15

Frau Sylvia von Storch, Hamburg 52, Holztwiete 4 d, Tel. 82 92 95

Ersatzmitglieder:

Herr Dr. Bernt Ancker, Hamburg 52, Dornstückenweg 5,
Tel. 82 86 70

Herr Prof. Dr. Christian Farenholtz, Hamburg 52, Lavaterweg 2,
Tel. 880 64 36

Tasse um 1845: Christianeum Academicum

Besitzer: Altonaer Museum

Die Schülervertretung 1973/74

Benedikt Bräutigam

Stephan Krümmer

Thomas Rehder

Maximilian Teichler

Rechenschaftsbericht des Kollektivs (1972/1973)

(dieser Beitrag fußt auf einem Flugblatt vom September)

A) Was haben wir geschafft?

1. Information der Schüler (3 oder 4 Rundgänge durch die einzelnen Klassen — Vollversammlungen zum Beispiel zum Thema Rahmenprüfungsordnung — Informationspapier und Oberstufenvollversammlung zum Schulverfassungsgesetz — Wandzeitungen).
2. Spielplatzgruppe (Unterstufenschüler entwickeln ihre Vorstellungen — Diskussion dieser Vorstellungen mit Eltern und Lehrern — Unterstufenzeitungen).
3. Meinungsbildung zum Thema Präsenzpflicht in der Oberstufe (Resolution der Vollversammlung).
4. Vertretung unserer Interessen gegenüber Schulleitung und Lehrerkonferenz.
5. Mitarbeit im Bezirksschülerparlament und in der Landesschülervertretung.
6. Überarbeitung der Schülervertretungssatzung (direkte Demokratie — jeder Schüler darf kandidieren, Abwählbarkeit).
7. Mittelstufenfragebogen (noch in Arbeit).

B) Warum haben wir nicht mehr geschafft?

Überschätzung unserer eigenen Kräfte (Abitursemester), unterschiedliche Arbeitsmentalität der verschiedenen Kollektivmitglieder, ungenügende kollektivinterne Arbeitsteilung, Kommunikationsschwierigkeiten.
Uninteressierte — undemokratische Einstellung mancher Christianeer (z. B. mangelnde Aktivität und Beteiligung an Arbeitsgruppen).
Defensive in der Schulpolitik; durch die Schulbehörde wurden uns die Auseinandersetzungen mit Rahmenprüfungsordnung, Abiturterminen und Schulverfassungsgesetz aufgezwungen.
Gegenwind von Seiten der Lehrerschaft: jeder Rundgang stößt auf Schwierigkeiten, positive Beschlüsse in Sachen Abiturvorbereitung oder Teilnahme von Schülern an Disziplinarkonferenzen wurden häufig nicht eingehalten, Disziplinarkonferenzen finden kurzfristig

oder ohne Information der Schüler statt, grundsätzliche Aussprachen zwischen Schülervertretung und Lehrerkonferenz kommen trotz unserer Bitten nicht zustande.

C) Was ist an Aktionen liegengeblieben?

1. Spendensammlung Vietnam.
2. Kultur (Arbeitsgruppen für Filme und Theater . . .).
3. Starthilfe zur Herausgabe einer nicht kommerziellen Schülerzeitung (sehr wichtig!).
4. Bisher waren nur 2 Schüler in der Landesschülervertretung. Wichtig ist insbesondere die Mitarbeit in den Arbeitskreisen des Landesausschusses.
5. Weitere Arbeit am Forderungskatalog.
6. Zusammenarbeit mit fortschrittlichen Lehrern, um sich auf gemeinsame Forderungen zu einigen.

D) Was an Forderungen liegen geblieben ist:

1. Bereich: Verhalten in der Schule

Zum Schulverfassungsgesetz: Kontrolle und Abwählbarkeit der Schülervertreter durch die Schülerschaft, Rechenschaftspflicht der Schülervertreter — Wahl der Schülervertreter in Urwahl, freie Kandidatur (nicht gebunden an die Mitgliedschaft in irgendeinem Gremium) — Öffentlichkeit aller Sitzungen (Ausnahme: Persönliches) — Recht der Schülervertretungsorgane, auch zu politischen Fragen Stellung zu nehmen — keine Beschränkung für die politische Tätigkeit der Schüler an der Schule — Erweiterung der Kompetenz der Schulkonferenz auf Haushalt und pädagogische Fragen — Abschaffung des totalen Vetorechts der Schulbehörde bzw. des Schulleiters — paritätische Mitbestimmung der Schülervertretungen schon auf Landesebene.
Freigabe der Anwesenheitspflicht für die Oberstufenschüler (bezieht sich auf ein Drittel der Unterrichtszeit).
Lösung der Disziplinarprobleme durch gemeinsame Ausschüsse von Lehrern, Eltern und Schülern. — Das heißt kurzfristig: Teilnahme von Schülervertretern an allen Disziplinarkonferenzen.
Ausweitung der Mitberatung von Schülern bei Zensurenkonferenzen unter Überprüfung der bisherigen Erfahrungen.

2. Bereich: Unterrichtsform und Unterrichtsinhalte

Stellungnahme zu den neuen Lehrplänen.
Überprüfung der am Christianeum verwendeten Schulbücher (in Zusammenarbeit mit den Lehrern).
Mittelstufenreform — hier müssen wir Stellung beziehen unter Berücksichtigung der Probleme „Gesamtschule" und „Oberstufenreform".
Untersuchung neuer pädagogischer Möglichkeiten in der Unterstufe (z. B. unter Einbeziehung des neuen Spielplatzes).

3. Bereich: Forderungen zur personellen und materiellen Ausstattung der Schule

Keine Klasse mit mehr als 25 Schülern — auch nicht am Christianeum!
Behebung des Lehrermangels besonders in Mathematik und Erdkunde (Hier müssen wir gemeinsam mit Eltern und Lehrern vorgehen).
Teeküche für Schüler — Aufenthaltsraum für die Oberstufe.
Nutzung der Kellerräume.
Dieser Forderungskatalog ist nicht endgültig und nicht vollständig. Die aufgestellten Forderungen können bestimmt nicht alle vom nächsten Kollektiv durchgesetzt werden. Trotzdem sind sie weder „zu theoretisch" noch „überflüssig", sondern nötig zur langfristigen Orientierung der Arbeit in der Schülervertretung.

Kersten Albers, Johannes Luckhardt

Franklin Kopitzsch

Dokumente zum Schulleben des achtzehnten Jahrhunderts aus dem Archiv des Christianeums

Das Altonaer Christianeum gehört zu den wenigen Schulen, die gut erhaltene Archive und damit für die zunehmend wichtiger werdende sozial- und bildungsgeschichtliche Forschung unentbehrliche Materialien besitzen. Die Fachhistorie ist an diesen Fundgruben meistens vorübergegangen, so daß auch hier die vorliegenden Studien überwiegend von den Lehrern verfaßt worden sind [1]). Hedwig Sturm benutzte für die entsprechenden Abschnitte ihrer nach wie vor grundlegenden Untersuchung über das Altonaer Schulwesen diese Arbeiten und einen Teil der gedruckten Quellen. Wertvolle Beiträge leistete ferner der ehemalige Stadtarchivar Paul Theodor Hoffmann [2]).

Zentrale Fragestellungen der Geschichtswissenschaft wie die nach den sozialen Strukturen, nach den Buwußtseinswandlungen, nach Trägern und Reichweiten politischer und geistiger Bewegungen können nur zureichend beantwortet werden, wenn über die Haupt- und Staatsaktionen hinaus die Überlieferungen aller Bereiche menschlichen Lebens berücksichtigt werden.

Besonders wünschenswert ist deshalb die baldige Edition der Matrikel des Christianeums mit ihren wertvollen Angaben über Herkunft der Studenten und Schüler, Berufe der Väter und Dauer des Schulbesuchs. Nicht nur die Bände der Matrikel, sondern auch die vielfältigen Zeugnisse in den Akten lassen — bei aller für den heutigen Leser oft gegebenen Amüsanz — neue sozialgeschichtliche Erkenntnisse erwarten. Auch das ausgewählte Beispiel ordnet sich einigen nachfolgend beschriebenen Zusammenhängen ein.

In der Konferenz der Professoren am 5. Oktober 1745 wurde dem Gymnasiasten Bonaventura Schröder auf Ersuchen Henricis, gegen den er sich „in öffentlicher Classe sowohl mit Worten, als allerley lächerl. Geberden" vergangen hatte, „ein derber Verweis gegeben" und im Wiederholungsfall eine vierundzwanzigstündige Karzerstrafe angedroht [3]). Die Kommilitonen traten auf die Seite Schröders, der sich am 11. Mai 1744 immatrikuliert hatte [4]). Er stammte aus Hadersleben,

[1]) Die „Schriften zur Geschichte des Christianeums" sind verzeichnet in: Heinz Schröder (Hg.): 200 Jahre Christianeum zu Altona 1738-1938. Hamburg-Altona 1938. S. 309-310. Von den danach erschienenen Veröffentlichungen sind zu nennen: 225 Jahre Christianeum = Christianeum, 19. Jahrgang, Heft 2, September 1963. — Salomon Ludwig Steinheim. 100. Todestag. Gedenkfeier im Christianeum am 23. Mai 1966 = Christianeum, 22. Jahrgang, Heft 2, November 1966. — Christianeum 1721-1929-1971 = Christianeum, 27. Jahrgang, Heft 1, September 1972.

[2]) Hedwig Sturm: Das Altonaer Schulwesen bis zum Ende der dänischen Herrschaft, seine Entwicklung und seine Persönlichkeiten. In: Altonaische Zeitschrift für Geschichte und Heimatkunde 5 (1936), S. 1-183. Zu den Arbeiten Hoffmanns siehe Anm. [10]).

[3]) Archiv des Christianeums (fortan abgekürzt: AC), R 27 — Akten 1745

[4]) Matrikel I (Akademisches Gymnasium bzw. Selekta 1738-1850), Nr. 103.

wo er am 6. September 1726 als Sohn eines Actuarius (= Schreiber) geboren worden war. Sämtliche Gymnasiasten schickten eine Klage an den Präsidenten von Schomburg und den Propst Bolten, die als Gymnasiarchen die Oberaufsicht innehatten. Darin forderten sie:

„Da nun dergleichen Tractament, womit erwehnter Professor Henrici unsern Commilitonen Mons. B. Schröder öffentlich, sowohl in der Gymnasiasten als auch der Frembden Gegenwart zu begegnen sich erkühnet hat, auch schon bey jetziger Zeit auf den Trivial-Schulen nicht mehr üblich ist, und sich der H. Professor Henrici einer gar nicht academischen Begegnung gegen unsern Commilitonen Mons. B. Schroeder, einen academischen Gymnasiasten bedienet, indem er der H. Professor Henrici die niederträchtigsten und pöbelhaftesten Scheltworte, als Häsgen, du Narr, du Schlingel, du dummer Junge, du Lackel, du Esel, ich will dich Hunsfot gleich ins Carcer stecken laßen, gegen unsern Commilitonen Mons. B. Schroeder ausgesprochen, So haben die Cives academici nicht unempfindlich bey einer solchen malhonetten Begegnung ihres Commilitonis seyn können, weil niemand zu dem Ende hieher gekommen ist, sich jungensmässig tractiren, oder in eine Gesellschaft, wo Häsgen, Narren, Schlingels, dumme Jungens, Lackels, Esels und Hunsfötter sind, führen zu laßen; Wie es denn auch denen Civibus Gymnasii academici mit solchen characterisirten Leuten umzugehen, und auf einem Gymnasio zu frequentiren nur Schimpf und Schande seyn würde. Es haben dieses einem Hochlöblichen Collegio Gymnasiarchali vorstellig zu machen, die auf dem hiesigen Königl. academischen Christianeo studirende Cives ihres Renomée gemäß zu seyn erachtet. Zumalen sonst aller Gymnasiasten Reputation sowohl bey einheimischen als auswärtigen, fals nicht gehörige Satisfaction erfolgen solte, einen harten Stoß leiden würde; Auch auf solche Weise vieler Abzug beschleuniget, und derer, so noch studirens halber hieher zu ziehen Lust hätten, Anerziehung in Zweifel gezogen werden könnte. Dieses ist die Bitte, welche einem Hochlöblichen Collegio Gymnasiarchali vorzustellen und um Satisfaction gehörigst zu ersuchen, sind gemüßiget worden sämtliche auf dem hiesigen Königl. academischen Christianeo studirende Cives“ [5]).

Am 29. Oktober erging von Schomburgs Entscheidung: Henrici sei „von allen ferneren übereilten und hitzigen Verfahren nachdrücklich abzumahnen“ und prinzipiell solle gelten, „daß, gleichwie ein Gymnasiaste, im Fall einigen Versehens gegen seine Lehrer und sonsten, vermöge der Gesetze, ohne Nachsicht zu bestrafen ist; Also im Gegentheil, man überhaubt nicht gestatten könne, noch wolle, daß Selbiger mit Schelt- und Schimpf-Worte beleget werde“ [6]).

Doch die Auseinandersetzung war nicht beendet. Am 23. April 1746 teilten die Professoren ihren Vorgesetzten mit, daß die Studenten in der Visitation weder auf Henricis Fragen geantwortet noch die von ihm gewünschten Bücher mitgebracht hätten, und übersandten das

[5]) AC, M 55 — Disziplin —, Kopie ohne Datumsangabe.
[6]) AC, M 55. Eine Kopie auch in R 27.

Protokoll des in der Konferenz vom 18. erfolgten Verhörs, in dem sogar Kritik an seiner Lehre erhoben worden war: er lese den Gottsched nur her. Am 26. Mai erklärten die Gymnasiarchen, daß „seiner Lehrart halben und sonsten Ihm etwas beyzumeßen" nicht möglich gewesen sei, und forderten das Kollegium auf, den Studierenden „ihr ungebührlich eigenwilliges Verhalten" deutlich vorzustellen und im Wiederholungsfall" verdiente Ahndung" anzudrohen [7]). Schröder dürfte die Stätte seines kurzen Triumphes bald verlassen haben, möglicherweise aus disziplinarischen Gründen. In der Matrikel fehlt der Abgangsvermerk.

Dieser Streit zeigt das Standes- und Zusammengehörigkeitsgefühl der Studenten — die akademischen Gymnasiasten sind ihnen zuzurechnen — und die Bedeutung von Kategorien wie „Renomée" und „Reputation" im achtzehnten Jahrhundert. Parallelen hatte ihr Verhalten in dem der Handwerksgesellen, die auch in Altona zu ihren Gegnern gehörten, gegen deren tatsächliche oder vermeintliche Ehrverletzungen sie sich handgreiflich zur Wehr zu setzen pflegten. Gemeinsame Aktionen der adligen und bürgerlichen Studenten waren allerdings selten. Häufiger prallten „Junkernstoltz" und bürgerliches Selbstbewußtsein aufeinander [8]).

Mag auch in all diesen Fällen die Grenze zum reinen Pennalismus fließend gewesen sein, so läßt sich das stark ausgeprägte Standesdenken der Professoren gut belegen [9]). Sie setzten sich nicht nur gegen die Bürger und Einwohner Altonas ab — vor allem um ihre Jurisdiktion und ihre finanziellen Privilegien zu bewahren —, erst recht vom „Pöbel", sondern auch von den nicht zu ihrem engeren Kreis zählenden Lehrern. Selbst untereinander herrschte zunächst wenig Kollegialität — sicher nicht nur zum Schaden der Disziplin. Die relativ große Fluktuation des Lehrkörpers in den ersten Jahren wird hierin eine wesentliche Ursache gehabt haben.

Die von Paul Theodor Hoffmann herausgearbeitete Sonderstellung des Christianeums und seiner Angehörigen im Altonaer Sozialgefüge [10]) — erst im ausgehenden achtzehnten Jahrhundert kam es zu engeren Verbindungen mit dem Bürgertum — läßt sich auf Grund der Archivalien nicht mehr allein auf den Charakter der Stadt als Handels-

[7]) Alle genannten Quellen: AC, R 27. Die Vorgänge sind kurz erwähnt von: J(ohann). H(ans). C(ord). Eggers: Geschichte des Altonaischen Gymnasiums und des damit verbundenen Pädagogiums. Dritte Abteilung. Schulprogramm des Christianeums. Altona 1844. S. 18, jedoch ohne Namensnennungen und ausführlichere Zitate.

[8]) Beispiele: AC, M 22 — Adel und Bürgertum. Gymnasiasten und Bürger —.

[9]) Besonders ergiebige Bestände des AC: M 19 — Religion. Kirchliche Sitten —, M 22 und M 29 — Denkschriften —.

[10]) Paul Theodor Hoffmann: Die Bedeutung des Christianeums für das Altonaer Geistesleben. In: Festschrift 1938 (Anm. 1), S. 130-146, hier: S. 130-131 und 139. Siehe auch: Ders.: Politik und Geistesleben in Altona vom 17. bis 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift des Vereins für Hamburgische Geschichte 39 (1940), S. 39-85, hier: S. 54.

und Gewerbeort zurückführen, sondern auch und gerade auf die Eigenheiten des gelehrten Standes.

Zumindest in Teilen erwiesen sich in ihm über die Jahrhundertmitte hinaus Stand und Ehre als grundlegende Kategorien. Erst mit dem zunehmenden Einfluß der Aufklärung trat ein tiefgreifender Wandel ein. Ein neues Selbstverständnis und Selbstbewußtsein ließ die Pädagogen ihre gesellschaftlichen Funktionen erkennen und verwirklichen. Die lange behauptete Abgrenzung hat zweifellos mit dazu beigetragen, daß sich die Bildung in einem erheblichen Maß an den Lateinschulen und akademischen Gymnasien vorbei in privater Unterweisung vollzog.

Die Quellen bestätigen ferner die starke Stellung des Präsidenten Bernhard Leopold Volkmar von Schomburg in den Anfangsjahren des Christianeums [11]). Er amtierte von 1736 bis 1746, erfreute sich der besonderen Gunst des Königs Christian VI. und des Statthalters in Schleswig-Holstein, des Markgrafen Friedrich Ernst von Brandenburg-Kulmbach, und förderte Altona in Stadtplanung, Wirtschaftsleben und Schulwesen gleichermaßen. An der Anstalt nahm er regsten Anteil. Als Gymnasiarch versuchte er, die staatlichen Interessen und damit die hohen Erwartungen, die mit der neuen Schule verknüpft worden waren, zu erfüllen. So war er auch im Streit zwischen Schröder und Henrici bestrebt, den Frieden zwischen Lehrenden und Studierenden zu erhalten und einen für die Stadt materiell nachteiligen Abzug letzterer zu vermeiden. Auffällig ist, wie sehr Disziplinfragen die Beteiligten damals beanspruchten. Der hier geschilderte Fall war ein Höhe- und Wendepunkt vor der beginnenden Normalisierung. Verstärkt wurde die mangelhafte Schulzucht sicher durch die lebhafte Unruhe, die in Altona um 1740 vorhanden gewesen zu sein scheint. Sie hat von Schomburg mehr die Grundlagen späterer Blüte schaffen als rasche Erfolge erzielen lassen.

Herrschten in anderen Städten vergleichbarer Größe Beharrung und Einförmigkeit, so waren es in Altona Veränderung und gelegentlich geradezu bizarre Vielfalt — der Geschäfte wie der Konfessionen. Die Sozialgeschichte dieses in Norddeutschland einzigartigen Gemeinwesens ist noch zu schreiben [12]).

Schließlich vertiefen die Zeugnisse das Bild des Professors Paul Christian Henrici. Er wurde 1715 in Stralsund geboren, besuchte dort das

[11]) Über von Schomburg zuletzt: Heinz Ramm: Altona, Wandsbek und die südholsteinischen Randgebiete. In: Heimatchronik der Freien und Hansestadt Hamburg. Von Erich von Lehe, Heinz Ramm, Dietrich Kausche mit einem wirtschaftsgeschichtlichen Teil von Günther Jantzen und Rolf Wiemer. 2. Auflage. Köln 1967. (Heimatchroniken der Städte und Kreise des Bundesgebietes, Band 36). S. 263-353, hier: S. 305-309, und Wolfgang Prange: Hans Rantzau auf Ascheberg im königlichen Dienst. In: Zeitschrift der Gesellschaft für Schleswig-Holsteinische Geschichte 94 (1969), S. 189-229, hier: S. 207-208.

[12]) Neben dem Sozialgefüge begründete die Toleranz Altonas Sonderstellung. Auch für die Geschichte des Christianeums ist sie von Bedeutung, weit über das bisher Bekannte — vor allem zu Maimon und Steinheim — hinaus.

Gymnasium, studierte in Jena alte Sprachen und Philosophie und war in der thüringischen Universitätsstadt als Repetitor tätig. 1741 kam er als Adjunkt zum Christianeum. 1744 ernannte ihn Christian VI. zum Professor. Bis zu seinem Tode 1794 wirkte er, lange Jahre als Direktor, in Altona [13]).

In seiner Schulpolitik wie in Lehre und Forschung war er dem Formalen verpflichtet, welches das Inhaltliche weitgehend verdrängen konnte [14]). Henrici war ein Mann des Rokoko, der von Gottsched nicht loskam und starr an seinen Vorrechten festhielt. Weniger mitgestaltend als mitbeteiligt erlebte er die grundsätzlichen Wandlungen der Schule in Lehrplan und Organisation Anfang der siebziger Jahre und die mit Dusch, Ehlers und Unzer beginnende, von Struve und Klausen vollendete Integration der Gelehrten in das „gesittete" und gebildete Bürgertum. Salomon Maimon und Georg Friedrich Schumacher haben ihn, den munteren Greis und großen Pedanten, in ihren Autobiographien, die zu den wertvollsten Quellen zur Geschichte des Christianeums zählen, treffend geschildert [15]).

Als er starb, befand sich die alteuropäische, ständisch gegliederte, d. h. in festen Vor- und Nachordnungen lebende und denkende Welt an der entscheidenden Schwelle des jahrhundertelangen Überganges zur demokratisch-industriellen Gesellschaft der Moderne. Der Geschichtswissenschaft steht ein weites Arbeitsfeld offen, wenn sie diese Entwicklung in Dauer und Wandel der Erscheinungen menschlichen Lebens erforschen will. Eine nicht allein von „hohen" philosophischen und literarischen Zeugnissen bestimmte Begriffsgeschichte wie überhaupt eine quellennahe Sozialgeschichte, die über die Behandlung von Schichten und Gruppen hinausführt und alles Geschehen in seiner Komplexität und gesellschaftlichen Bedingtheit zu verstehen sucht, kann an den Schulen und ihren Archiven nicht vorübergehen.

13) Daten nach: J(ohann). H(ans). C(ord). Eggers: Geschichte des Altonaischen Gymnasiums und des damit verbundenen Pädagogiums. Zweite Abteilung. Schulprogramm des Christianeums. Altona 1838. S. 7, Anm. *) und S. 23. Eine Kopie der Bestallung zum Professor vom 11. Mai 1744: AC, S. 64 — Bestallungen —.
Über Henrici orientieren weiter: Hedwig Sturm (Anm. 2), S. 71 und 78, und die Beiträge von Hermann Lau, Heinz Schröder und Paul Theodor Hoffmann in der Anm. 1) genannten Festschrift.

14) Ein augenfälliger Beweis ist bis heute die Art seiner Aktenführung geblieben. AC, R 31 — Akten 1752-1754 — bis R 49 — Akten 1794-1795 — sind dazu heranzuziehen.

15) Aus Salomon Maimons Lebensgeschichte. Von ihm selbst geschrieben. Hg. von Karl Philipp Moritz. 2 Teile. Berlin 1792-1793. Neudruck: Hildesheim 1965. (Salomon Maimon: Gesammelte Werke, Band 1).
Georg Friedrich Schumacher: Genrebilder aus dem Leben eines siebenzigjährigen Schulmannes, ernsten und humoristischen Inhalts. Beiträge zur Geschichte der Sitten und des Geistes seiner Zeit. Schleswig 1841.

In Memoriam

Kurt Jacobi †

geb. 15. 2. 1904 gest. 5. 12. 1973

Er wirkte vom 10. 4. 1947 bis zum 30. 9. 1967 am Christianeum als Lehrer für Leibesübungen und Biologie und als Fachleiter im Hamburger Studienseminar.

Als Sportwart, als Verwalter unseres Hauses in der Behringstraße und als engagierter Lehrer hat er unserer Schule viel bedeutet.

Familien-Nachrichten

Verstorben:

Dr. med. Johannes Göttsche, Kiel, am 5. 8. 1972
Dr. med. Ferdinand Hell, Kiel, Niemannsweg 103, am 26. 11. 1973
Kurt Jacobi, Oberstudienrat a. D., Hamburg 56, Hildeweg 21, am 5. 12. 1973 (Vgl. Christianeum, H. 1/1970)
Dipl.-Ing. Wilhelm Lang, Bundesbahnoberrat i. R., 21 Hamburg 90, Koboldweg 13 e, am 28. 1. 1974

Geboren:

Tochter Ninette-Caroline am 12. 7. 1972 und Sohn Mitja am 3. 8. 1973, Dr. Klaus Kadow, Hamburg 52, Otto-Ernst-Straße 27
Tochter Katharina am 14. 9. 1973, Dieter Fuchs-Bodde und Frau Brigitte, geb. Hagel, Waldenau, Op de Wisch 34
Sohn Wolf Christian Alexander am 19. 11. 1973, Thomas Seiffert und Frau Petra, geb. Krull, Hamburg 52, Up de Schanz 9

Geburtstag:

Das 85. Lebensjahr vollendete:
Dr. jur. Andrew Grapengeter, Staatrat i. R., Hamburg 66, Jagersredder 2, am 27. 1. 1974

Neue Anschrift:

Claus Lau, Hamburg-Rissen, Tinsdaler Kirchenweg 251 a

Bestandene Examen:

Dr. med. dent. Klaus Kadow (Abitur 1959) bestand die zahnärztliche Prüfung im Jahre 1964 und promovierte 1965.
Thomas Seiffert, Hamburg 52, Up de Schanz 9, bestand im Dezember 1973 das juristische Assessorenexamen und promovierte zum Dr. jur.

Goldene Kamera:

Die Chefredakteurin des WDR-Fernsehens, Frau Dr. Julia Dingwort-Nusseck, erhielt nach einer Umfrage der „Hörzu" die „Goldene Kamera".

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

Der Schatzmeister

Das neue Geschäftsjahr hat mit dem 1. 1. 1974 begonnen. Ich bitte alle Mitglieder, den fälligen Beitrag in Höhe von mindestens

DM 12.—

zu überweisen. Über Spenden von DM 20.— an stelle ich unaufgefordert einen Spendenschein aus.

Unsere Konten:
Hamburger Sparkasse 1265 / 125 029
Postscheck Hamburg 402 80 - 207

Sieveking

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

Einladung
zur
Mitgliederversammlung

am Montag, 4. März 1974, 19 Uhr, im Lehrerzimmer des Christianeums

1. Teil: Informationsveranstaltung mit Ausstellung
„Kunsterziehung am Christianeum heute"
Referenten: Herr Oberstudienrat *Möbes*
Herr *Petrlik*

2. Teil: Regularien
Tagesordnung

1) Bericht des Vorsitzenden
2) Bericht des Schatzmeisters
3) Entlastung des Vorstandes
4) Entlastung des Schatzmeisters
5) Beitragsordnung
6) Verschiedenes

Anträge zur Tagesordnung müssen dem Vorsitzenden oder dem Schatzmeister bis 25. 2. 1974 zugehen.

Der Vorsitzende
gez. Neuhaus