CHRISTIANEUM

1975

MITTEILUNGSBLATT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER
30. JAHRGANG HEFT 1 HAMBURG AUGUST 1975

CHRISTIANEUM

MITTEILUNGSBLATT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER
30. JAHRGANG HEFT 1 HAMBURG AUGUST 1975

Inhalt

Zum 30. Jahrgang unserer Zeitschrift 3

Die Verabschiedung der Abiturienten
Ansprache des Schulleiters: Zur Reformierten Oberstufe, Vorgeschichte und Auswertung erster Erfahrungen 5

Die Namen der Abiturienten 12

Stellungnahmen zum Thema Abschlußfeier
Abschlußfeiern, ja oder nein? 13

Abschied von der Schule 1975 15

Leistung fordern – Anerkennung schenken
Von Prof. Dr. Tim Schramm 17

Versuch einer Darstellung des Christianeums auf den Beratungsabenden der Grundschule 28

Diskussionspapier des Kollektivs zum Thema „Schülerverhalten“ 32

Gedanken zum Diskussionspapier des Kollektivs 35

Wohin steuert der Schulsport am Christianeum? 39

Chronik für das Schuljahr 1974/75 44

Familien-Nachrichten 49

Verein der Freunde des Christianeums zu Hamburg-Altona E.V.
Jahresbericht 1974/75 51

Vereinigung ehemaliger Christianeer
Der Kassenwart 52

Verein der Freunde des Christianeums zu Hamburg-Altona E.V.
Der Schatzmeister 52

Abgabe an die Mitglieder kostenlos

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

Redaktion: Benedikt Bräutigam, Ilse Eggeling, Margret Kaiser, Hans Kuckuck, Peter Marquardt, Dr. Doris Nagel, Andreas Versmann

Druck: Hans Christians, Hamburg 36

ZUM 30. JAHRGANG UNSERER ZEITSCHRIFT

Dem geschätzten Leser sei es nachgesehen, wenn er es auf dem Titelblatt überlesen haben sollte, und deshalb wird es hier noch einmal besonders hervorgehoben: mit diesem Heft erscheint die Zeitschrift „Christianeum" im 30. Jahrgang.

Die „30" gilt zwar allgemein als eine „runde" Zahl, wenn auch nicht als besonders beachtenswert beim Feiern von Jubiläen oder bei großen Rückblicken. Nun ist es aber doch schon nicht ganz alltäglich, daß eine Zeitschrift auf dreißig Jahrgänge kommt und gerade jetzt hat das „Christianeum" einen Stand erreicht, der einen Rückblick nicht ganz überflüssig erscheinen läßt.

Das Heft 1 des 1. Jahrganges erschien am 1. 7. 1939, die Jahrgangszählung ist also nicht in einem ununterbrochenen Jahrestakt erfolgt. In der Kriegs- und der ersten Nachkriegszeit mußten mehrere Jahrgänge ausfallen, und auch danach konnte nicht in jedem Kalenderjahr ein Jahrgang erscheinen.

Die Zeitschrift nannte sich von Anfang an im Untertitel „Mitteilungsblatt . . ." und hat damit kräftig tiefgestapelt. Sicher wurden auch viele Mitteilungen der beiden im Untertitel genannten Vereine und andere mehr auf den Tag bezogene Informationen veröffentlicht. Das besondere Profil und die Bedeutung der Zeitschrift wurden aber durch die zahlreichen Beiträge zu Themen, die nicht nur Tagesgeschäft waren, bestimmt. Zweifellos hatten die Texte unterschiedliches Niveau, doch lag dieses eben nicht nur in Einzelfällen auf beachtlicher Höhe. Schriftleitung und Herausgeber sahen es nie als ihre Aufgabe an, ein Fachblatt mit einem bestimmten wissenschaftlichen Anspruch zu schaffen, sondern haben jedes verwertbare Angebot einer Mitarbeit dankbar angenommen. Andererseits wurde aber auch nicht alles gedruckt, was gern gedruckt werden wollte. Die hierin zum Ausdruck kommende, kritische Sichtung ist der Zeitschrift gut bekommen und nicht zuletzt der Grund dafür, daß jetzt der 30. Jahrgang erreicht werden konnte. Es ist hier nicht der Ort, eine Gesamtwürdigung der bisher erschienenen Ausgaben vorzulegen, und der Verfasser dieser Zeilen will sich dieses Amt auch nicht anmaßen. Es kann jedoch die Leistung der Schriftleitungen an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben. Die durch die Persönlichkeit der Schriftleiter und ihre erfreuliche Ausdauer gebotene Kontinuität der Amtsführung hat diesem Blatt sehr genützt, sein Überleben auch unter schwierigen Umständen gesichert und sein Wiedererscheinen auch nach längeren Pausen, ja nach dem Ausfall ganzer Jahrgänge ermöglicht. Namentlich erwähnt werden müssen hier Herr Dr. Walther Gabe, der schon das erste Heft des ersten Jahrganges herausgebracht hatte und bis zum 6. Jahrgang, Heft 1, (1939–1950), als Schriftleiter wirkte, sodann Herr Dr. Richard Schmidt, der die Zeitschrift vom 6. Jahrgang, Heft 2, bis zum 14. Jahrgang, (1950–1958), betreute, und Herr Dr. Hans Haupt, der seit dem 15. Jahrgang bis heute dieses durchaus nicht immer dankbare Amt mit großem Interesse führt. Die Bedeutung der Schriftleitung für die Zeitschrift und damit auch für die Schule, an

deren Interesse der Herausgeber ja sein ganzes Wirken ausrichtet, hat der Verein der Freunde des Christianeums auch dadurch herausgestellt, daß er dem jeweiligen Schriftleiter der Zeitschrift den Rang eines Vorstandsmitgliedes mit beratender Stimme gegeben hat. Der Herausgeber, vertreten durch den Verfasser als Vorsitzendem, nimmt gern diese Gelegenheit wahr, die Tätigkeit des Schriftleiters hier auch einmal nicht nur intern würdigen zu können.

Die Zeitschrift „Christianeum" ist auch eine Form der Selbstdarstellung der Schule „Christianeum". Nicht zuletzt wurde deshalb die Namensgleichheit gewählt. Schülern und Lehrern des Christianeums, aber auch Christianeer-Eltern und Ehemaligen sind viele der in 30 Jahrgängen erschienenen Texte zu danken. Auch wenn hier in eigener Sache gesprochen wird, sei die Feststellung erlaubt und bleibe hoffentlich auch für die Zukunft gültig, daß sich das „Christianeum" im Kreise vergleichbarer Veröffentlichungen durchaus sehen lassen kann. Das ist nicht nur ein Rückblick auf 30 Jahrgänge, sondern auch eine Verpflichtung für die Zukunft. Deshalb kann auch heute der Schlußsatz des Vorwortes zum 1. Heft des 1. Jahrganges als aktuelles Zitat gebracht werden:

> Wenn alle unsere Freunde durch Wort, Schrift und Bild diese gute Sache fördern, dann mag sich unser Streben dermaleinst das hohe Lob verdienen, das als Wahlspruch dem Christianeum stets vorangeleuchtet hat:
>
> IN FINE LAUS.

Neuhaus

ANSPRACHE BEI DER VERABSCHIEDUNG DER ABITURIENTEN*

Zur Reformierten Oberstufe. Vorgeschichte und Auswertung erster Erfahrungen.

Liebe Eltern, liebe Kollegen, liebe Hauptpersonen dieser informellen Abschiedsstunde: liebe Abiturienten!

Unserer Freude darf ich Ausdruck geben, daß wir, die Abiturienten mit ihren Lehrern und mit ihren Eltern, hier in der Aula zusammengekommen sind zur Überreichung der Zeugnisse, mit denen – wie es im Amtsdeutsch heißt – „die Allgemeine Hochschulreife" ausgesprochen wird. 118 Schüler des 4. Semesters hatten dieses Ziel angestrebt, 109 haben es erreicht. Wir sprechen Ihnen die Glückwünsche der Schule aus und hoffen, daß die weniger Glücklichen es auch bald geschafft haben.

Mit Nachsicht hoffentlich haben Sie, liebe Eltern, die Turbulenzen konstatiert, die heute, am letzten Schuljahrstag, unser Schulgebäude erzittern lassen. Turbulent sieht es auch auf der Bühne aus, auf der soeben vor einer aufgeräumten Schülerschaft in öffentlicher Generalprobe die Kantate „Till Eulenspiegel" über die Bretter ging, einstudiert für die Aufnahme der Sextaner nach den Ferien. Es sind übrigens an der Zahl auch genau 118, die sich auf die jetzt freigegebenen Plätze setzen wollen.

Wie es in der Einladung heißt, handelt es sich in dieser Stunde um eine schlichte Zusammenkunft, nicht aber um den Festaktus alter Tradition. Aber daß Abiturienten, Lehrer und Eltern wieder zusammenkommen wollen, ist etwas Besonderes und ganz und gar nichts Selbstverständliches. Vor sechs Jahren hörte man im Christianeum ganz andere Stimmen. Wenn wir nun heute wieder zusammentreffen, sollte man sich vor vorschneller Nostalgie hüten und sich die Argumente der Abiturienten des Jahrganges 1969 noch einmal anhören, mit denen sie damals dieses Zusammenkommen als Unehrlichkeit ablehnten. Es gibt einen aufschlußreichen Briefwechsel zwischen Elternrat und Abiturienten aus dem Jahre 1969, aus dem ich einige Passagen zitiere.

Der Vertreter des Elternrates schrieb am 4. 9. 1969 an eine Abiturientenklasse: „Wie ich hörte, besteht seitens der Schüler der Klasse 13 b die deutliche Neigung, auf einen Verzicht auf die Abiturienten-Abschlußfeier zu dringen. Es gibt keinen Zweifel daran, daß manche Eltern sich für die zu solcher Einstellung führenden Begründungen interessieren.

Im Interesse der Sache wäre ich Ihnen deshalb dankbar für eine kurze schriftliche Motivation der von Ihrer Seite angestrebten Abkehr von der seit langem geübten Abschlußfeier bzw. für das Skizzieren

* gehalten am 20. Juni 1975

eines Weges, der nach allgemein geltender Schülermeinung einem Abschied von der Schule eher entspräche."

Der autorisierte Vertreter der Klasse antwortete am 19. 9. 1969: „Eine Feier in der herkömmlichen Form entspricht einem harmonisierenden Bild von der Schule, das die offenen oder verborgenen Konflikte leugnet, um alle an der Schule vertretenen Gruppen Gemeinsamkeit demonstrieren zu lassen. Die vielbeschworene Schulgemeinschaft findet hier ihren Ausdruck. Eine solche Schulgemeinschaft widerspricht unserem Bild von der Schule. Sie dient unserer Meinung nach dazu, durch Ignorieren von verschiedenen Interessen bestehende Ungleichheiten zu verewigen.

Nun ist als Resonanz auf diese schon früher geäußerte Kritik die Tendenz spürbar, auch kritische Elemente, z. B. Diskussionen, in eine solche Feier einzubauen. Wenn wir uns auch gegen diese ‚demokratische' Feier wenden, so bedeutet das natürlich nicht, daß wir grundsätzlich etwas gegen Diskussionen zwischen Lehrern, Schülern und Eltern einzuwenden hätten, vielmehr halten wir diese für dringend notwendig. Wenn jedoch die herkömmliche Feier reformiert werden soll, so wird damit nur die Repräsentation der Schule nach außen hin liberalisiert, während man ihre autoritäre Struktur unangetastet läßt. Konflikte läßt man im Saale austragen, in der Schule selbst unterdrückt man sie. Schüler, die kritische Reden halten, werden öffentlich belobigt, Schüler jedoch, die in der Schule sich praktisch im Sinne dieser Kritik betätigen, werden mit Disziplinarmaßnahmen bedroht. In diesem Zusammenhang gesehen erscheint eine Demokratisierung, sofern sie lediglich auf der Ebene der Repräsentation stattfindet, als Alibi einer undemokratischen Schule.

Ein weiteres Motiv unserer Ablehnung ist in der emotionalen Sphäre anzusiedeln. Wenn heute ehemalige Schüler sich in Vereinigungen organisieren oder von überallher zusammenkommen, um das 25jährige Jubiläum ihres Abiturs zu feiern, so kann ich nicht sagen, wieweit diese Leute die Schule durch den verklärenden Filter der Erinnerung betrachten oder wieweit ihnen die Schule wirklich etwas zu ‚geben' vermochte. Wenn ich jedoch meine Schulzeit überdenke, so freue ich mich auf den Tag, wo ich diese Schule zum letzten Mal von innen sehen kann, und es scheint, als empfänden viele meiner Mitschüler ähnlich."

Soweit dieser Briefwechsel, der sechs Jahre zurückliegt. Die Verhältnisse in unserer Schule haben sich in diesen Jahren in vielem beträchtlich, in einigen Bereichen sogar grundlegend verändert:

1969–1971: Zwei Jahre eigener Versuche, die Oberstufe des Christianeums mit behördlicher Genehmigung experimentierend umzugestalten;

1971–1975: Vier Jahre reformierter Oberstufe nach dem Bundesmodell; Ablösung der alten Schülermitverantwortung, der Präfektur, zugunsten einer sehr selbständig operierenden Schülervertretung, der SV; Zeugnismitberatung durch Schüler in Kampfabstimmungen im Christianeum als einzigem Hamburger Gymnasium eingeführt, mit guten Erfolgen ausgeübt und dann von der ganzen Schule einhellig gebilligt,

jetzt nach einer Zwangspause von allen Schulgremien für die 10. Klassen dieser Schule als Schulversuch wieder erkämpft und soeben mit Erfolg durchgeführt.

Wir hätten diese erste wieder öffentliche Abiturientenentlassung gerne dazu benutzt, um uns in gemeinsamer Diskussion – etwa mit Hilfe einer Gruppe von Abiturienten, Lehrern und Eltern auf dem Podium – zu fragen, ob die Schule in den letzten 6 Jahren durch die Reformen verbessert worden ist, ob sie liberaler und humaner geworden ist, ob autoritäre Strukturen zum Heile aller angetastet worden sind oder ob die Schule nur bewährtes Gutes zum Schaden aller aufgegeben hat, ob sie am Ende gar inhumaner, unordentlicher, undurchsichtiger, unheimlicher geworden ist. Wir sind leider im Drange des allzu kurzen Semesters nicht imstande gewesen, diese Diskussion gründlich vorzubereiten, so daß wir sie uns allen hätten zumuten können.

Nehmen Sie daher bitte vorlieb mit einem Bericht von meiner Seite über erste Erfahrungen mit der reformierten Oberstufe und über ihre Vorgeschichte. Nach vierjährigem Experimentieren mit ihr, nach dem jetzigen dritten Abitur seit der Reform kann man es vielleicht wagen, darüber zu berichten, aber es ist ein erster Bericht mit viel Anamnese, mit ein wenig Diagnose des Zustandes, mit noch weniger Prognose und mit fast gar keinem Vorschlag zur Therapie für den Fall, daß das reformierte Wesen noch nicht ganz zu Kräften gekommen ist.

Denken wir, die Älteren und Sie, die Eltern, an unsere Schulzeit, dann denken wir an Klasse, an unsere Klasse, wir denken an die Einschulung in eine Klasse, wir numerierten uns durch unsere Schullaufbahn mit unserer Klasse durch von der Sexta bis zur Oberprima oder – unhumanistisch gezählt – von der 1. bis zur 13. Klasse. Das Trauma des Schülers, der Eltern, ja der Großfamilie war das Aussteigen aus dieser Klassenreise auf der Schullaufbahn: das Sitzenbleiben. Gab es Schwiergkeiten mit uns, so drohte uns als pädagogische Maßnahme die Versetzung in eine Parallelklasse, und als ganz besonders verdächtig galt das Überspringen einer Klasse. Klasse war unser Lebensraum im Guten und im Bösen, sie half uns und sie duckte uns, und war sie ganz große Klasse, so hielt sie ein Leben lang sentimental oder auch ganz unsentimental zusammen.

Ich erinnere mich genau, wie konsterniert ich war, als ich Mitte oder Ende der 50er Jahre in der Hamburger Universität den Berliner Erziehungswissenschaftler Helmut Becker (den Sohn des Preußischen Kultusministers) den dringenden Rat aussprechen hörte, das starre deutsche Klassensystem aufzugeben, um den wahren Bedürfnissen des Schülers Rechnung zu tragen. Genau so verblüfft war ich, aus Carl Ludwig Furcks Buch „Das unzeitgemäße Gymnasium" zu erfahren, daß Wilhelm von Humboldt im Königsberger Schulplan 1809 noch gefordert hatte, dafür zu sorgen, „daß die Klassenabteilung nicht durchweg, sondern nach den Hauptzweigen der Erkenntnis gehe, und die Lehrer erlauben und begünstigen, daß der Schüler, wie ihn seine Individualität treibt, sich des einen hauptsächlich, des andern minder befleißige. Eine Verschiedenheit der intellectuellen Richtung auf Sprach-

studium, Mathematik und Erfahrungskenntnisse ist einmal unleugbar vorhanden." Humboldt verteidigte also ein System von Fachklassen, in welchen der Schüler nach seiner Individualität an bestimmten Kursen verschiedener Fachrichtung und verschiedenen Wissens- und Leistungsstandes teilnehmen kann. Einen köstlichen Bericht über eine solche Einschulung in verschiedene Fachkurse des Christianeums im Jahre 1804 fand ich in Salomon Ludwig Steinheims (des jüdischen Arztes und Theologen) „Biographischen Bruchstücken":„Wie ich später erfuhr, wurde ich in Prima aufgenommen nicht meiner Kenntnisse, sondern meines Alters wegen, nämlich der 15 Jahre, die ich gelebt und bei magerem Lateinischfutter verträumt habe; und nur unter der ausdrücklichen Ermahnung, durch Fleiß zu ersetzen und die Stellung eines Primaners zu rechtfertigen. Dies erstrebte ich denn mit dem äußersten Fleiße und unendlichem Ehrgeize. Dabei schämte ich mich nicht, die ersten Lectionen – wahrhafte Lectionen, d. i. Lesenlernen, – im Griechisch in der untersten Klasse mit den kleinen Quartanern zu besuchen: wo ich dann wie ein großer Lümmel vom Kuckuck in dem Neste neben den winzigen Grasmücken von Schülern und Abc-Schützen Platz zu nehmen hatte."

Das uns wohl vertraute Jahresklassensystem setzt sich erst 1820 durch mit folgender Begründung: „Das Klassensystem entspricht dem Zweck der Gymnasien, eine möglichst gleichmäßige Bildung zu bewirken, und es hat gewiß sein entschiedenes Gute, wenn dahin gestrebt, und jeder, wie es mittels des Klassensystems geschieht, angespornt wird, daß er in keinem Lehrgegenstande zurückbleibe." Von 1820 bis 1970, also runde 150 Jahre, hat das Jahresklassensystem überdauert über alle Zusammenbrüche hinweg. An Reformversuchen hat es in den ersten 20 Jahren nach dem letzten Krieg nicht gefehlt. Schon 1951 hatten sich Vertreter der Höheren Schulen und Hochschulen in Tübingen getroffen im Bewußtsein (wie es der Hamburger Erziehungswissenschaftler Wilhelm Flitner formuliert), „daß eine große Erschütterung in der pädagogischen Welt vor sich geht, und daß vielleicht eine tiefgreifende Umgestaltung der Bildungseinrichtungen und der erziehenden Sitten wie der Lehrmethoden gefunden werden muß." In den sog. Tübinger Resolutionen wurde in der Überzeugung, daß das Bildungswesen in Gefahr ist, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken, als Bedingung für eine Erneuerung der Schulen gefordert: „Die Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände hat den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereichs. Die Zahl der Prüfungsfächer im Abitur sollte eingeschränkt, die Prüfungsmethoden sollten mehr auf Verständnis als auf Gedächtnisleistung abgestellt werden." Eine Reihe von Modellschulen sollte die Freiheit zu einer selbständigen Gestaltung des Unterrichts, insbesondere auf der Oberstufe, erhalten.

Trotz dieses großen Anlaufs, trotz zahlreicher Ausschuß- und Kommissionsarbeiten kommt an Reformen in den nächsten 10 Jahren nicht viel mehr zutage als die „Saarbrücker – Rahmenvereinbarung der Kultusminister" im Jahre 1960. Sie brachte eine Verminderung der Zahl

der Pflichtfächer auf der gymnasialen Oberstufe durch den vorzeitigen Abschluß einiger Fächer (zu Lasten der Naturwissenschaften und der musischen Fächer) und sollte dadurch und durch die Weiterführung eines Faches als Wahlleistungsfach „eine Konzentration der Bildungsstoffe und eine Vertiefung des Unterrichts ermöglichen und die Erziehung des Schülers zu geistiger Selbständigkeit und Verantwortung fördern." Aber all diese Bemühungen um eine Neustrukturierung der Oberstufe blieben Torso oder nur Anregung zu einer allerdings bundesweiten Diskussion.

Erst als 1967 die Unruhe der Universitäten die Schulen erreichte, begannen die Schulen selbst aus der Not des Tages heraus Reformmodelle für eine neue Oberstufe zu entwickeln, allen voran die Halepaghenschule in Buxtehude mit dem Buxtehuder Modell. Es folgten dann als erste Hamburger Schule das Gymnasium Altona am Hohenzollernring und mit einigen weiteren Schulen auch das Christianeum. Sehr bescheiden nahmen sich damals die ersten Reformversuche aus. Das Zauberwort hieß „Differenzierung". Um der mangelnden Bildungs- und Leistungsbereitschaft der Schüler zu begegnen, versuchte man durch größere Wahlfreiheit einen Anreiz zu geben. Man löste in den 12. und 13. Klassen in bestimmten Fächern (im Christianeum waren es Gemeinschaftskunde, Sport, Mathematik, Deutsch, Latein) die starren Jahrgangsklassen auf. Die Primaner konnten also, wenn es jeweils drei Parallelklassen gab, jetzt im Deutschunterricht zwischen sechs Kursthemen (und damit auch zwischen sechs Kurslehrern) wählen und in den gemeinsamen Vorbesprechungen auch einen gewissen Einfluß auf die Unterrichtsgestaltung nehmen.

So sehr die Differenzierung mit Themenwahl und Lehrerwahl bzw. -abwahl entspannend wirkte, so blieben doch, da die Stundentafel und der Fächerkanon unverändert bestehen blieben, die Klagen über Wirklichkeitsfremdheit und Unzeitgemäßheit der Schule weiterhin. Da die Schule (ich zitiere den Kieler Erziehungswissenschaftler Theodor Wilhelm) „an ihren alten Bildungsvorbehalten gegen die Technik weitgehend festgehalten hatte, da die Schule kaum Kenntnis vom durchgehenden Organisationscharakter der gegenwärtigen Gesellschaft genommen hatte und da in der Schule noch weitgehend eine Überlieferung respektiert und gehütet wurde, von der die Schüler außerhalb der Schule fortgesetzt erfuhren, wie fragwürdig sie geworden war, stimmten die Erwartungen der Schule mit dem außerschulischen Weltverständnis der Schüler nicht mehr überein." Das haben die Schüler damals auch sehr freimütig geäußert. Trotz aller Konflikte, trotz Erhitzung der Schulatmosphäre, trotz Streikandrohung und Streiks waren aber die Jahre 1967–1971 für das Christianeum keine schlechte Zeit, weil sich damals alle Beteiligten, Lehrer, Schüler und Eltern in diesem Frühstadium der Schulreform in Arbeitsgemeinschaften zusammensetzten und gemeinsam ihre hilfsbedürftige Situation „analysierten" (wie man damals sagte) und Reformvorschläge oder auch den Unterrichtsplan eines Kurses zusammen vorbereiteten.

Da nun mit Erlaubnis der Behörden in vielen Städten der Bundes-

republik von einzelnen Schulen in unterschiedlichen Ansätzen experimentiert wurde, entstand die Gefahr, daß die einzelnen Reformversuche auseinanderstrebten und die Vergleichbarkeit der schulischen Abschlüsse nicht mehr gewährleistet war. Daraufhin hat die ständige Konferenz der Kultusminister nach Entwürfen der Jahre 1970 und 1971 am 7. 7. 1972 eine „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II" vorgelegt. Auf dem Boden dieser Vereinbarung, die darauf abzielt, „in erheblichem Maße die individuellen Neigungen und Fähigkeiten der Schüler zu berücksichtigen und ihnen eine Wahl hinsichtlich der Unterrichtsinhalte, der Lehrenden, der Lerngruppe und des Leistungsniveaus und damit des Lerntempos zu ermöglichen", versuchen wir also unsere Reform zu verwirklichen.

Sie, meine Abiturienten, haben in den vergangenen 2 1/2 Jahren dies Organisationsmodell einer reformierten Oberstufe ausprobiert, das viele Freiheiten gewährt, einige versagt und das recht kompliziert erscheint. Von einer wirklich reformierten Oberstufe kann man allerdings erst dann sprechen, wenn auch die Lehrinhalte der mehr oder minder freigewählten Fächer einer Überprüfung unterzogen werden, wenn vor allem nicht nur im hergebrachten Sinne Lehrstoffe vorgeschrieben werden, sondern wenn die Lernziele, auf die in den einzelnen Aufgabenfeldern hingearbeitet werden soll, gesetzt und beschrieben werden. Das ist eine Arbeit von Jahren, die in den einzelnen Fachgebieten in Zusammenarbeit zwischen der Abteilung Unterrichtsgestaltung des Amtes für Schule und Delegierten der Schule (darunter auch Vertretern des Christianeums) in Angriff genommen wurde. Die Arbeit ist noch voll im Gang. Die Schulen werden z. Z. gerade zur Kritik der Richtlinien aufgerufen. Auch die Diskussion über die Lernziele einiger Fächer, etwa des Deutschunterrichts, hat neu und mit Schärfe eingesetzt.

Nun fragen Sie ungeduldig nach den ersten Erfahrungen mit der Reform. Die Antwort ist: viel Licht, viel Schatten.

Auf der Lichtseite liegen die reichen Wahlmöglichkeiten (Fächerwahl, Themen- und Kurswahl, Lehrerwahl), die zu einer beträchtlichen Entspannung in der Schule geführt haben. In den Leistungskursen ganz besonders wird intensiv gearbeitet. Gewählt wird der Leistungskurs allerdings nicht immer nur nach der Neigung, sondern auch danach, wo die beste Benotung zu erwarten ist. Um die Freiheit der Kurswahl zu vergrößern, wird von Schülern und Lehrern sogar ein langer Unterrichtstag von 8 bis 18 Uhr mit langen Pausen in Kauf genommen.

Auf die Schattenseite könnte schon gehören die Verlagerung der Schwerpunkte, die in unserer Schule, einem früher rein altsprachlichen Gymnasium, deutlich festzustellen ist. Ich nenne die Zahl der Leistungskurse der jetzt auslaufenden 2. und 4. Semester mit etwa 95 + 120, also 215 Schülern:

2 in Deutsch, 3 in Gemeinschaftskunde, 2 in Erdkunde, 2 in Geschichte, 3 in Russisch, 5 in Englisch, aber nur 1 in Griechisch, 2 in

Latein, 3 in Mathematik, 2 in Physik, 2 in Chemie, aber 5 in Biologie, 2 in Musik, 2 in Bildender Kunst.

Das bedeutet eine Verlagerung auf die modernen Sprachen, auf Mathematik und Naturwissenschaften, besonders auf Biologie hin. Manche Schüler sind zum Leichteren ausgewichen, zum vermeintlich Leichteren. Die Schule ihrerseits ist ihrer Verpflichtung, Gegengewichte gegen diesen Hang zur Bequemlichkeit zu setzen, bisher noch nicht nachgekommen. Zur Schattenseite gehört eine größere Bedrohung des Kursunterrichts durch Unterrichtsausfall. Bei Erkrankung eines Kurslehrers ist so gut wie keine Vertretung möglich. Der Verwaltungsaufwand wird im Kurssystem größer, besonders durch das leider erforderliche Feststellen der Präsenz der Schüler. Es werden durch die Einführung des Kurssystems mit ihren kleinen Belegzahlen auch mehr Lehrer gebraucht. Die Versorgung der Studienstufe darf aber nicht zu Lasten der Unter- und Mittelstufe einer Schule gehen. In Kursen, die nur für ein Semester belegt werden, (etwa in Deutsch, in Gemeinschaftskunde, im Kunstunterricht) bildet sich keine rechte Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Der Lehrer hat sie nur zu den Schülern, die er schon kannte oder die „besonders gut" sind. In solchen Kursen findet sich auch das ungute Klima wieder, das in einer unglücklich zusammengesetzten Klasse zu finden ist.

Die Auflösung des Klassensystems bringt außer den genannten Vorteilen auch eine starke Entpersönlichung des Schullebens mit sich, ein Mißstand, den viele Schüler offen beklagen. An die Stelle des Klassenlehrers ist der von den Schülern gewählte Tutor getreten. Aber die Tutandengruppe ist bisher nur in einigen Fällen zu einer Gruppe geworden, die engeren Kontakt untereinander hält. Eine Bindung der Tutandengruppe an einen Leistungskurs mit seinen 5 bis 6 Wochenstunden wäre ein Ausweg, der von Ihrer, der Elternseite, auch schon empfohlen wurde.

Und letztens: Die langen Wartezeiten zwischen den Kursen und die vielen Springstunden machen es nötig, daß Arbeitsplätze, Aufenthalts- und Speiseräume geschaffen werden. Die reformierte Oberstufe hat die Schule zur Ganztagsschule gemacht und verlangt daher die Konzeption eines ganz neuen Schulhauses. Dieses auszusprechen in einem brandneuen Haus, das noch nicht einmal ganz bezahlt ist, ist nicht ohne Reiz, zeigt es doch die Schnellebigkeit unserer reformfreudigen Zeit.

Ich bin am Ende meiner bruchstückhaften Ausführungen über die Vorgeschichte und die ersten Erfahrungen mit der reformierten Oberstufe, die Sie, liebe Abiturienten, 2 1/2 Jahre ausgekostet haben. Sie sind mit der reformierten Schule fertig geworden. Die reformierte Schule ist mit Ihnen fertig geworden. Daß Sie alle, die Sie uns jetzt verlassen, mit dem fertig werden, was auf Sie im Studium und in neuer Lehrzeit zukommt, ist der herzliche Wunsch Ihrer – jetzt alten – Schule.

Kck

FOLGENDE SCHÜLER BESTANDEN DIE REIFEPRÜFUNG:

1. Abel, Bernd-Olaf
2. Abing. Winfried
3. Ahrens, Katrin
4. Ballhaus, Christian
5. Bathow, Gabi
6. Beeck, Jürgen
7. Bisgwa, Dierk
8. Bodis, Jan
9. Boehm, Albrecht
10. Boenke, Harry
11. Brandes, Karin
12. Borgmann, Susanne
13. Bräutigam, Benedikt
14. Bretschneider, Hasso
15. Brügge, Kerstin
16. Casdorff, Rainer
17. Caspers, Christoph
18. le Claire, Bertil
19. Dahms, Joachim
20. Dose, Ullrich
21. Droste, Sybille
22. Dumrath, Franziska
23. Eggeling, Thomas
24. Eggers, Cornelia
25. Fischer, Lydia
26. Freytag, Rolf
27. Friedlaender, Thomas
28. Gerntke, Thomas
29. Gerth, Barbara
30. Glänzer, Martin
31. Greve, Michael
32. Hansen, Brigitte
33. Hansen, Hartwig
34. Harms, Olaf
35. Hartmann, Dietrich
36. Hendriks, Matthias
37. Hoffmann, Marion
38. Holst, Thomas
39. Holthausen, Hans-Jochen
40. Holzlöhner, Peter
41. Irle, Thomas
42. Jacoby, Joachim
43. Jaeger, Malte
44. Jeschonowski, Angelika
45. Juhl, Frank
46. Junghans, Christine
47. Kadereit, Christoph
48. Kannewischer, Michael
49. Keim, Monika
50. Ketels, Sabine
51. Klippgen, Marcus
52. Kölln, Carsten
53. Kokerbeck, Sigrid
54. Kröger, Christoph
55. Krümmer, Stephan
56. Kutscher,Stephan
57. Lindemann, Jörg
58. Löffler, Monika
59. Lohmann, Georg
60. Lony, Pieter
61. Lundius, Maren
62. Mäckelburg, Uwe
63. Marin, Andreas
64. v. Marnitz, Thomas
65. Mühlbradt, Gesa
66. Nawroth, Jutta
67. Oertel, Frank
68. v. Oertzen, Arnd-Heinr.
69. Philippi ,Martin
70. Piel, Florian
71. Randebrock, Steffen
72. Rehder, Thomas
73. Reichel, Ilse
74. Richter, Helga
75. Rose, Dirk
76. Sauter, Gilda
77. Seidensticker, Andreas
78. Seybold, Eberhard
79. Siemers, Andreas
80. Sikorra, Thomas
81. Spengelin, Karin
82. Sprecher, Wolfram
83. Springer, Andreas
84. Scheller, Michael
85. Scherzberg, Alida
86. Schiefer, Ulf
87. Schierning, Andreas
88. Schmidt, Ingemarie
89. Schmitz, Franziska
90. v. Schoenaich, Patrik
91. Schoeneich, Andreas
92. Schöttke, Hartmut

93. Schrick, Rosemarie
94. Schröter, Hannelore
95. Schründer, Matthias
96. Schües, Michael
97. Schwenkner, Thomas
98. Steffens, Christoph
99. Teichler, Maximilian
100. Teucher, Beatrix
101. Thies, Jürgen
102. Timm, Tobias
103. Trost, Helmut
104. Versmann, Andreas
105. Vogeler, Christine
106. Wandschneider, Alexander
107. Weingärtner, René
108. Winners, Thomas
109. Winnig, Gisela

STELLUNGNAHMEN ZUM THEMA ABSCHLUSSFEIER

Abschlußfeiern, ja oder nein?

Das Thema erscheint mir mit dieser Überschrift zu eng formuliert, denn es geht ja nicht nur um die Form, in der jeweils ein Abiturientenjahrgang verabschiedet wird. Gleichwohl verwende ich dieses Wort noch in der Überschrift zu diesem Aufsatz, weil die Diskussion zu diesem Thema im Heft 2/1974 mit ähnlich lautendem Stichwort eröffnet wurde und hier deren Fortsetzung erkennbar sein soll.

Die allgemeinere Frage, in deren Rahmen dann auch die speziellere nach „Abschlußfeiern" zu stellen und vielleicht auch zu beantworten ist, sollte lauten: „Schulveranstaltungen, ja oder nein?" Als „Schulveranstaltungen" sollen hier solche Veranstaltungen gelten, die nicht von einer Klasse, Klassen- oder Jahrgangsstufe, einer Schülergruppe oder einem Chor oder Orchester, sondern eben von der Schule als Gesamtinstitution vorbereitet und durchgeführt werden. Dabei ist es dann im Einzelfalle als nachrangig zu bewerten, ob tatsächlich immer alle Bereiche teilnehmen können, tatsächlich teilnehmen bzw. bei der Vorbereitung und Gestaltung mitwirken.

Ob Schulveranstaltungen in diesem Sinne, die nicht nur zur Bewältigung gerade anstehender verwaltungstechnischer Probleme dienen, einen Wert haben, also auch stattfinden sollen, bestimmt sich m. E. auch danach, wieweit die in einer Schule, oder konkreter gesagt, die im Christianeum wirkenden Menschen das Bewußtsein einer Gruppe haben, die sich auch in einer entsprechenden Identität sieht. Ist dieses Bewußtsein einer Gesamtheit etwa von der Stärke, wie bei den z. B. zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer Bahnhofshalle gerade gleichzeitig anwesenden Menschen und bestenfalls soweit gerichtet, daß alle ähnliche Zwecke mit ihrer Anwesenheit verfolgen, dann gibt es keine Begründung für Schulveranstaltungen, schon gar nicht für solche, die vielleicht als Feiern gelten könnten.

Diejenigen, die eine Schule als einen der Kriegsschauplätze eines permanenten Klassenkampfes („Klassen" hier nicht im Sinne von Schulklassen) ansehen, können Veranstaltungen, in denen ja die einander feindlichen Parteien nicht nur gleichzeitig anwesend sein, sondern auch zusammen wirken müßten, nicht billigen. Schließlich wird,

wer die Schule im allgemeinen und das Christianeum im besonderen in erster Linie als eine Stätte der Ausübung von Herrschaft interpretiert und dabei unreflektiert unterstellt, daß Herrschaft als solche und stets ohne Legitimation und daher negativ zu bewerten sei, Schulveranstaltungen nicht gutheißen können. Und eine Auffassung, die Schulen generell als Einrichtungen sieht, die den von der Wirtschaft laufend benötigten Personalnachwuchs heranziehen und dabei auch gleich das für die Arbeitswelt angeblich zweckmäßige Verhalten andressieren, kann verständlicherweise Schulveranstaltungen dieser Art nicht gleichzeitig gutheißen.

Sind denn nun aber die eben beschriebenen Interpretationen dessen, was eine Schule oder was das Christianeum heute ist, zutreffend oder wenigstens in dem einen oder anderen Falle als gültige Aussage zu nehmen? Ist von solchen Ansätzen her also zu Aussagen zu unserem Thema zu kommen?

Der Verfasser ist in den Disziplinen, die sich mit solchen Themen vorwiegend auseinandersetzen, nicht kundig und muß sich deshalb hier einer Behandlung der Einzelfragen enthalten. Er hat allerdings einige Erfahrungen mit verschiedenen großen und kleinen Institutionen, die mit ähnlichen Fragen konfrontiert sind. Er erlaubt sich deshalb die Aussage, daß mit dem Anlegen nur eines Maßstabes oder solcher Maßstäbe, auf denen nur Negativskalen aufgetragen sind, Ergebnisse, die einer sehr komplexen Institution gerecht werden, nicht zu gewinnen sind.

Die Schulen der 70er Jahre sind in diesem Lande keine „heilen Welten". Setzt denn aber das gemeinsame Begehen eines besonderen Anlasses in einer vielleicht festlichen oder feierlichen oder sonstwie „gehobenen" Form die totale Abwesenheit jeglicher Spannungen oder Konflikte zwischen allen Beteiligten zwingend voraus? Der gegen Schulveranstaltungen gern erhobene Vorwurf, es würden damit nicht vorhandene Gemeinsamheiten vorgespiegelt (wem denn eigentlich, wo doch angeblich sowieso alle wissen, daß es solche nicht gibt, somit auch niemand getäuscht werden kann) oder Gegensätze „verkleistert", lebt einerseits nachhaltig von den oben in Frage gestellten Prämissen und beweist andererseits eine vermutlich durch besonders intensive, nur theoretisch betriebene Bearbeitung des Themas gewonnene Position, die eigene Erfahrungen und Erkenntnisse verabsolutiert.

Das Klima am Christianeum ist auch heute nicht so, wie man es wohl gern hätte. Wenn man aber aus dieser Feststellung ableitet, daß deshalb nichts und aus keinem Anlaß „gefeiert" werden darf, dann verkennt mal ja wohl, daß gerade solche Veranstaltungen dazu beitragen können, den Zustand herbeizuführen, dessen Fehlen man bei der Ablehnung beklagt hat.

Ich meine, man sollte es mal wieder versuchen. Die mir aus eigener Erfahrung, d. h. Teilnahme bekannten Beispiele, die Veranstaltungen zur Fertigstellung des neuen Schulgebäudes im Jahre 1972 und die Verabschiedung der Abiturienten im laufenden Jahr, bestärken mich in dieser Aussage.

Neuhaus

Abschied von der Schule 1975

Die Eltern hatten darum gebeten. Die Schüler verhielten sich passiv. Die Lehrer hatten viel anderes (Schulisches) zu tun. Der Schulleiter nahm es auf sich: Am 20. Juni wurden im Christianeum, Aula, 109 Abiturienten im Beisein von Eltern und Kollegium verabschiedet.

War das – nach fünf Jahren Interregnum – ein Ereignis oder ein Signal? Es war weder das eine noch das andere, sondern die freundliche Reaktion der Schule auf eine wiederholte Bitte der Eltern. Das Blasorchester machte Stimmung, Schulleiter Kuckuck zog eine Bilanz der letzten Jahre – der reformierten Oberstufe, der veränderten Schulatmosphäre. Hundertundneun Namen wurden aufgerufen, Beifall, Händedruck, Abgangszeugnis – das war der Abiturientenjahrgang 1975 des Christianeums.

Die Verabschiedung der Abiturienten war von vornherein nicht als Festakt angekündigt worden. Programmerwartungen durfte darum niemand hegen. Auch stand wohl für fast alle Eltern außer Zweifel, daß es keine Neuauflage der früheren Abschlußfeiern geben würde. Das Ritual von klassischer Musik im Wechsel mit Reden – Schulleiter, Klassenlehrer, Abiturient – war 1969 beendet worden, verschüttet unter innenpolitischen Entwicklungen, schulischen Vorgängen, dem Infragestellen von Tradition und Form.

Ende 1974, Anfang 1975 hatte sich der Elternrat Gedanken über das Thema Schulabschluß gemacht. Er war dazu veranlaßt worden durch die Nachfrage vieler Eltern und den Eindruck, daß eine Zahl der Abiturienten wieder an einer offiziellen Verabschiedung interessiert war. Die Fragestellung im Elternrat lautete etwa so: Ist der Schulabschluß für junge Menschen wesentlich genug, um kurz anzuhalten und einen Markierungspunkt zu setzen? Wer hätte Interesse an der Wiederaufnahme offizieller Schulentlassungsfeiern? Welche Form würde sich dafür anbieten? Wer sollte die Initiative ergreifen, wer die Gestaltung übernehmen?

Die Eltern schienen überwiegend an einer offiziellen Veranstaltung interessiert. Sie haben – von der Schulanmeldung der Zehnjährigen über Klassen- und Stufenabende bis zu Konzerten, Vorträgen, Schulfeiern, Diskussionen – etliche Jahre am Schulleben teilgenommen, oft aktiv und fördernd als Elternvertreter mit viel Engagement und all den Handreichungen, die dazu gehören. Auch für sie sollte sich ein Kreis schließen.

Die Meinung der Schüler blieb unbestimmt, unausgesprochen. Nach den schriftlichen Abiturarbeiten im Februar bereiteten sie sich auf die mündliche Prüfung Anfang Juni vor, jeder mindestens in seinem vierten Prüfungsfach. Bedingt durch den Numerus Clausus, die Ungewißheit des Studienplatzes, war es den meisten Schülern wichtiger, Punkte zu sammeln, als sich um Schulveranstaltungen zu kümmern. Sie interessierte, was im Zeugnis stehen würde, nicht wo und wie sie es bekommen würden.

In seiner Diskussion neigte der Elternrat zu der Auffassung, daß

mit dem Schulabschluß nicht versucht werden sollte, in der Form dort unverändert wieder anzuknüpfen, wo einmal die Reihe abbrach. Ein Vorschlag hieß: Lehrer und Eltern sollten die Schüler nach dem Abitur zu einem fröhlichen Beisammensein einladen. Ein anderer Standpunkt: Warum nicht wieder eine Feierstunde in der Aula mit Zeugnisüberreichung? Auch junge Menschen haben heute wieder ein Gefühl für Formen. Eine wiederholte Ansicht: Die Initiative muß von den Schülern ausgehen; die Eltern haben bei den Volljährigen ohnehin kein Mandat mehr. Allgemeine Meinung: Nur die Schule kann die Abschlußstunde gestalten.

Die Schule tat es. Sie nahm den Wunsch der Eltern auf, lud ein und gab, was in der Situation möglich war. Die Zusammenkunft am 20. Juni war zwanglos, ein wenig improvisiert – wie es im Termingedränge nach einem kurzen Schulhalbjahr mit Zeugnis- und Versetzungskonferenzen, mit der Vorbereitung auf ein neues Schuljahr, einen neuen Schülerjahrgang, neue Kollegen, das aufwendige Kursprogramm für die Oberstufe verständlich ist.

Mit dieser Zusammenkunft begann sicher nicht ein neuer Abschnitt, aber sie zeigte eine Möglichkeit. Sie wird Anlaß sein, zu prüfen und zu beurteilen und neu zu überlegen. Sie war ein Beispiel für eine neue Diskussion über den Schulabschluß der Abiturienten.

Denn das Thema wird sich gewiß in den nächsten Jahren wieder stellen.

Ilse Eggeling

LEISTUNG FORDERN – ANERKENNUNG SCHENKEN*

Prof. Dr. Tim Schramm

Meine sehr verehrten Damen und Herren,
ich freue mich, daß es den Reformationstag oder die Erinnerung daran in Hamburgs Schulen noch gibt, denn dadurch habe ich Gelegenheit, zu Ihnen zu sprechen.

Ich spreche über ein Thema, das ich selber vorschlagen durfte, das mir persönlich wichtig ist, von dem ich vermute, daß auch Sie sich darin wiederfinden können, kurz: über ein Thema, von dem ich hoffe, daß es unser gemeinsames Thema werden kann. Die Ausgangsbedingungen für mich, finde ich, sind günstig: ich will, was ich hier tun soll; Leistungsdruck empfinde ich nicht dabei, – wohl eine gewisse Anspannung: die rührt aber nicht vom Thema her, sondern hängt mit den Rahmenbedingungen zusammen, mit der Tatsache z. B., daß ich Sie nicht kenne, daß ich nicht weiß, welche Urteile und vielleicht auch Vorurteile im Blick auf das Reformationsfest, auf Martin Luther oder auf die Theologie überhaupt Ihnen das Zuhören leicht oder schwer machen. Wenn ich an meine Schulzeit zurückdenke und an die damals noch aufwendiger begangenen Reformationsfeiern in der Schule, kommen mir nicht die besten Gedanken und Gefühle. Vielleicht können Sie sich das ersparen, indem Sie sich klarmachen, daß Sie sich entschlossen haben, an dieser Veranstaltung teilzunehmen, daß Sie jetzt hier sind und die Wahl haben, die nächsten zwei Stunden verstreichen zu lassen, abzusitzen oder aber als ein Stück Ihres Lebens zu nutzen – mit guten Gedanken und Gefühlen. Ich möchte Sie einladen, das Thema, Aspekte des Themas als für sich wesentlich zu erkennen so wie ich es als für mich wesentlich betrachte. Wenn es dazu kommt, dann hören wir auf, lediglich unseren Computer zu füttern, dann fangen wir an, lebendig zu lernen.

Nun ist ein längeres Referat (so an die 40 Minuten wurde mir vorgeschlagen) mangels Diskussions- und Denkzeit zwischendrin nicht die günstigste Weise, lebendiges Lernen in Gang zu bringen. Lieber wäre mir, wir könnten fragen und antworten: z. B. wer fordert Leistung von mir? welche Leistungen fordere ich selbst von mir? warum tue ich das? wohin führt, was ich und andere von mir fordern? oder zum anderen Aspekt des Themas: wen akzeptiere ich ohne Vorbedingungen? wer schenkt mir Anerkennung? wo brauche ich mir Anerkennung nicht zu verdienen?

Das sind Fragen, die Sie sich vielleicht längst gestellt haben oder einmal stellen sollten, Fragen, in denen Welterfahrung und Selbsterfahrung zusammenkommen und, wenn wir offen mit uns selbst und anderen sind, wachsen können. Vielleicht gibt es ein bißchen Welt- und Selbsterfahrung auch per Referat?

* Vortrag zum Reformationstag am 31. 10. 1974

Meine Ausführungen gliedern sich in zwei Teile: zunächst (I) nehme ich die Lage, ein Stück weit – denke ich – auch unsere Lage in Sachen Leistung in den Blick, wie sie sich mir darstellt, versteht sich; dann (II) mache ich einige theologische Anmerkungen dazu. Ich gehe dabei von einer Voraussetzung aus, die ich gleich hier zu Anfang nennen möchte. Diese Voraussetzung besagt: die neuzeitliche, unsere Leistungsproblematik ist als weltliche, als säkulare Variante dessen zu verstehen, was in der Theologie- und Kirchengeschichte unter dem Stichwort „Gerechtigkeit aus Werken", „Werkgerechtigkeit" verhandelt worden ist. Der Theologe Jürgen Moltmann hat das unlängst einmal so ausgedrückt: Die „ausbeutende Leistungsgesellschaft ist institutionalisierte Werkgerechtigkeit. Ihr objektiver Zwang zum Götzendienst der eigenen Leistungen ist nichts anderes als organisierte Blasphemie. Im Vergleich mit ihr war die werkgerechte mittelalterliche Kirchengesellschaft ein Kinderspiel." [1]) Ich möchte die Richtigkeit dieses Satzes demonstrieren und zugleich das Recht des darin beschriebenen Zustands bestreiten; deswegen spreche ich über Leistung und Anerkennung, über Forderung und Geschenk: Leistung fordern – Anerkennung schenken.

I

„Wer nicht arbeitet, der soll auch nicht essen" – mahnt der Apostel Paulus die Gemeinde in Thessaloniki aus gegebenem Anlaß in konkreter Situation.[2]) Die Nachwelt des Paulus hat diesen immer schon praktizierten Satz mehr und mehr zum Prinzip erhoben: So bestimmt z. B. die Stalinsche Verfassung von 1936 ausdrücklich: „Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen." Für die westliche Welt, die sich selbst als Leistungsgesellschaft definiert, gilt dieser Satz in gleicher Weise: Der Soziologe Max Weber hat eindrucksvoll beschrieben, in welchem Maße eben jenes Pauluswort als Norm – in einen Strang protestantischer Ethik eingegangen ist und den „Geist des Kapitalismus" mit hervorgebracht und geprägt hat.[3]) Heute regiert dieses Prinzip nahezu total alle Bereiche menschlichen Lebens in der Industriegesellschaft. „Wer nichts leistet, der soll und darf und kann auch nicht konsumieren." Leistung bedeutet Leben und Überleben; Leistungsschwäche zeitigt materielle und, was schwerwiegender ist, psychische Degradierung und Isolierung. Die Kategorie Leistung ist zu einer alle Einzelnen und die Gesellschaft insgesamt bestimmenden Macht geworden, – mit dem Ergebnis, daß der Wert eines Menschenlebens zunehmend ausschließlich an dem Nutzen gemessen wird, den es für die anderen hat: der Mensch – ein nützliches Ding; die Menschen – Menschenmaterial in Fabriken und Armeen. Helmut Gollwitzer, der so formuliert,[4]) assoziiert in diesem Zusammenhang die Sklaven im alten Rom, die man instrumenta animata – beseelte Werkzeuge – nannte, die man abstieß, wie Werkzeuge durch bessere ersetzte, wenn Krankheit oder Alter ihre Leistung sinken ließ. Unter den Ratschlägen, die der genau kalkulierende Cato dem Gutsherrn gibt, ist auch dieser: „ . . . den alten Wagen, die alten Eisengeräte, den alten und den kranken Sklaven, und wenn sonst etwas nicht mehr nützlich ist, sollst du verkaufen." [5])

Der Unterschied zwischen Antike und Gegenwart scheint unter diesem Aspekt lediglich der zu sein: die neuzeitliche Leistungsorientierung kennt nicht mehr Sklaven und Herren, sondern beide, Herr und Knecht, sind zwanghaft und unerbittlich in das Joch der Leistung eingespannt. Der Topmanager ebenso wie der ungelernte Arbeiter. Günther Wallraffs „Industriereportagen" können das eine, Vance Packards „Pyramidenkletterer" etwa das andere erschütternd belegen, – das ist ein makabrer Fortschritt in der Tat, ein Fortschritt zumal, der fortwährend Strukturen und Situationen erzeugt, die die humanen Potenzen des Menschen verkümmern und Humanorientierung mehr und mehr unmöglich werden lassen.

Diese zunächst noch sehr pauschale Charakterisierung der Lage ist an einigen Beispielen zu konkretisieren. Dabei mag zugleich deutlich werden, daß es sich bei der soeben ausgesprochenen düster-kritischen Diagnose nicht primär um ein theologisches Urteil handelt und schon gar nicht um eine Attacke christlicher Besserwisserei auf die Mündigkeit der säkularisierten Welt und des darin womöglich sicher, zufrieden und glücklich lebenden Menschen. Vielmehr: die Leistungsproblematik ist zum Gegenstand der verschiedensten Wissenschaften geworden. Die Humanwissenschaften, voran Soziologie, Psychologie und Pädagogik nehmen sich des Themas in besonderer Weise an, aber z. B. auch die Verhaltensforschung trägt zur Analyse und Kritik bei. Konrad Lorenz bezeichnet „das Arbeitstempo des westlichen Zivilisationsmenschen" als „das dümmste Produkt intraspezifischer Selektion". Die Selektion hat hier in eine „verderbenbringende Sackgasse" geführt; sie tut das nach Lorenz immer dann, „wenn der Wettbewerb der Artgenossen, ohne Beziehung zur außerartlichen Umwelt, allein Zuchtwahl" treibt. Die Hast, „in die sich die industrialisierte und kommerzialisierte Menschheit hineingesteigert hat", erscheint danach als gutes Beispiel solcher unzweckmäßigen Entwicklung, vergleichbar den riesigen Schwingen des fast fluguntüchtigen Argusfasans oder den mörderischen Sippenkämpfen der Wanderratte. Solcherart Konkurrenz der Artgenossen, Leistung als Totalkategorie, stellt sich den Augen des Verhaltensforschers dar als eine gräßliche Hypertrophie: der Mensch, „der wie kein anderes Lebewesen vor ihm . . . aller feindlichen Mächte der außerartlichen Umwelt Herr geworden ist", wird sich in der Leistungsgesellschaft selbst zum Feind:[6]) homo homini lupus! Wie sehr das im Bereich von Industrie und Wirtschaft, von Arbeit und Konsum längst der Fall ist, dazu bedarf es weiter keines Beweises. Eine fast uferlose Literatur hat den Befund vielfach beschrieben. Ich denke z. B. an die zahlreichen Veröffentlichungen des schon erwähnten Vance Packard, der die „geheimen Verführer" einer „wehrlosen Gesellschaft" zu immer größerer „Verschwendung" darstellt.[7]) Verführung zur „großen Verschwendung" – das heißt: Zwang zu ständiger Konsumsteigerung, Konsumsteigerung aber ist nur zu haben um den Preis permanenter Erhöhung der Leistung. Das Bild, das da gezeichnet wird, läßt wenig Hoffnung auf die Möglichkeit eines Ausbrechens aus diesem verhängnisvollen Zirkel. Leistungsorientierung reproduziert sich offensichtlich

wie von selbst. Dieser Eindruck wird verstärkt, wenn man sich die „Merkmale von Leistungsmenschen" vergegenwärtigt, wie sie u. a. David McClelland in seinem repräsentativen Werk „Die Leistungsgesellschaft" [8]) vorgeführt hat: Der „Mann mit einem hohen Punktwert für Leistungsmotivation" ist danach „Keine Spielernatur". Situationen, in denen der Erfolg nicht von seinen Fähigkeiten, sondern von Faktoren außerhalb seiner Einflußsphäre abhängt, meidet er; er setzt sich in der Regel bescheidene Leistungsziele und geht nur genau kalkulierbare, „berechnete Risiken" ein, denn er will konkret und alsbald durch seinen Erfolg bestätigt wissen, wie gut er arbeitet.[9])

Spezifisch humane Eigenschaften, wie Phantasie und Spiel, Einfühlung in den Mitmenschen, Grenzen und System überschreitendes, divergierendes Denken, oder – mit Ernst Bloch zu reden – „Traum nach vorwärts" in eine Welt jenseits totaler Leistungsfixierung, sind nicht eben typisch für die hier beschriebenen Schrittmacher der Leistungsgesellschaft, von ihren Mitläufern, besser gesagt: von den Getriebenen kann und wird man sie noch weniger erwarten. Man scheint sich damit abfinden zu müssen, daß das Leistungsprinzip im öffentlichen Bereich, in Arbeit und Beruf schlechthin regiert, – „bis der lezte Zentner fossilen Brennstoffs verglüht ist", wie schon Max Weber 1905 ahnungsvoll befürchtete.

Angesichts dieses Befundes scheint eine Korrektur und Relativierung der Leistungsorientierung nur mehr im individuellen Bereich möglich und erfahrbar zu sein. Für Ehe und Familie, für Kindheit und Jugend hat nicht, jedenfalls nicht primär das Gesetz der Leistung, sondern das der Liebe Geltung. Gegenseitige Anerkennung muß hier, so sagt man, nicht erst erkämpft und geleistet werden, sondern ist immer schon vorgegeben; vorausgehende, geschenkte Liebe steht da am Anfang, sie ist die Basis, eigene Leistung nur Antwort und Dank, nicht Bedingung der Liebe.[10]) Diese Charakterisierung der im weiteren Sinne individuellen Bereiche menschlichen Lebens erweist sich als einseitig und zunehmend unstimmig; sie läßt unberücksichtigt, daß auch Ehe und Familie, Kindheit und Jugend mehr und mehr in den Sog des Gesetzes geraten können, welches das sogenannte öffentliche Leben bestimmt. Das geschieht z. B. dann, wenn beim Eingehen einer Ehe Nützlichkeitsgesichtspunkte die Oberhand gewinnen und die Ehepartner sich primär als Mitel benutzen – zum Zweck gegenseitiger Versorgung, gesteigerten Wohlstands, erhöhten Prestiges. Zweifellos gehört die Kategorie Nutzen zu Liebe und Ehe dazu, sie gehört dazu – als eine der Auswirkungen der Liebesbeziehung, nicht als deren Kriterium und Bedingung. Die Zuordnung ist entscheidend, – und die wird unter dem Druck der Verhaltensmuster der Gesellschaft zum Problem. (Wenn ich Gesellschaft sage, meine ich auch uns, nicht nur die anderen. Wir alle sind Teil dieser Gesellschaft und prägen sie mit, in Aktion und Reaktion.) Verhaltensmuster der Gesellschaft machen auch, so zeigt die Soziologie der Sexualität, vor den sexuellen Beziehungen in und außerhalb der Ehe nicht halt. Man spricht von einer fortschreitenden Sexualisierung des Lebens bei gleichzeitiger Eros-Verarmung, von „einem Abbau der

Kultivierungen und erotischen Durcharbeitung der Sexualität zugunsten eines immer massiveren Interesses am bloßen sexuellen Vollzug".[11]) Die Aufforderung einer Illustrierten an den Leser „Testen Sie Ihren Sexual-Quotienten!" kann den Sachverhalt ebenso beleuchten wie der aus der Zigarettenwerbung in den Bereich des Geschlechtlichen übernommene Slogan vom „Genuß ohne Reue". Solcherart Sexualität ist geprägt durch „eine Abneigung dagegen, mehr an emotionalem Kapital zu investieren, als unbedingt nötig ist".[12]) Sie ist bestimmt „weit mehr durch das Bemühen um Leistung und das Streben nach Geltung als durch Hingabe und Verbundenheit".[13]) Hier begegnen die Merkmale von Leistungsorientierung, die im öffentlichen Bereich zu beobachten sind, auch in dem Raum einzigartiger Intimität und Privatheit: Kalkulation, berechnetes Risiko, Vergleich, Konkurrenz, Geltung durch Leistung. Daß die Kategorie Leistung in Kindheit und Jugend durchweg angemessen zugeordnet wäre, kann ebenfalls nicht behauptet werden. Der dafür notwendige materielle und emotionale Einsatz der Eltern scheint schwer mit den tatsächlichen oder auch suggerierten Bedingungen der Industriegesellschaft vereinbar zu sein. Die Rede vom „Schlüsselkind", vom „elternarmen", vom „überforderten" und „emotional verhungerten" Kind signalisiert das Phänomen. Die vielzitierte Kinderfeindlichkeit der Gesellschaft läßt sich auch unter dem Aspekt der Einführung des Leistungsprinzips in die frühe und früheste Kindheit beschreiben: das Kind muß sich Anerkennung verdienen, durch Leisten von Anpassung Liebesentzug zu vermeiden suchen, selbst schon aufbringen und geben, wo es noch nur nehmen sollte, – ein Sachverhalt, der spätestens in der Schule voll zum Zuge kommt. Seit der Forderung nach Chancengleichheit wenigstens in der Schule, seit der wachsenden Kritik an dem Zensuren- und Leistungsprinzip ist die Problematik der sogenannten technokratischen Leistungsschule allgemeiner bewußt geworden. Dabei ist bisher nicht ausgemacht, ob die nahezu totale Fixierung auf Leistung überhaupt noch zugunsten größerer Humanorientierung aufgebrochen werden kann (Riesengesamtschulen mit Stechuhren [wie bereits heute in Japan] als Symbol totaler Anonymität führen ebensowenig in diese Richtung wie die ersatzlose Streichung des Klassenverbandes in der Oberstufe, scheint mir). Der Pädagoge Hartmut von Hentig stellt in diesem Zusammenhang fest, daß „der Terror, den das Prinzip der Leistung auf die Menschen ausübt, ... in genauer Proportion zum Mangel an Überzeugungskraft dieses Prinzips" steht; er vermutet, daß „zwei Drittel aller Schulvorgänge, die heute einer umständlichen Beurteilungsprozedur unterworfen werden und denen man auf diese Weise „Leistungen" unterstellt, ... pädagogisch sinnvoller und in der Sache ertragreicher (wären), wenn man auf jede Messung verzichtete".[14])

Von Hentig illustriert die von ihm kritisierte Totalität in Sachen Leistung u. a. durch Hinweise auf den beim Stadtjugendamt in München eingerichteten „Notdienst für schlechte Schüler": Der Notdienst steht einer Zeitungsmeldung zufolge Schülern offen, „die sich wegen

schlechter Zeugnisse nicht nach Hause trauen oder Selbstmordgedanken haben". Das Beispiel zeigt, wie sich Leistungszwang auswirken kann und wie die Gesellschaft sich „mit dem Auffangen der schockierendsten Symptome begnügt, deren Ursachen in der Schule aber unangefochten läßt".[15]) Daß Leistungsschwäche lebendbedrohend sei, wie wir sagten, ist hier einfach vorausgesetzt. Die Schule ist kräftig dabei, an der Verabsolutierung des Leistungsprinzips mitschuldig zu werden, denn der Geist der Schule ist vom Rivalitätsprinzip geprägt, vom ersten Tage an, ebenso wie der der Universität: „Rivalitätsprinzip aber bedeutet die Organisation des unverdünnten Egoismus!" „Nur ich oder du" können ans Ziel kommen, z. B. den Numerus Clausus unterlaufen, „nicht wir; (Resultat: besser ich als du)." [16])

(Wenn ich sage ‚die Schule ist kräftig dabei, mitschuldig zu werden, oder abstrakt vom Geist der Schule rede, dann meine ich wiederum uns, mich und Sie alle hier, Lehrer und Schüler; ich sage das ohne Vorwurf, der mir nicht zusteht, denn ich weiß nur zu gut, daß in mir selbst, in meiner Rolle als Lehrer eigene und gesellschaftliche Leistungsfixierung in dauerndem Kampf liegen mit dem sicheren Bewußtsein von der pädagogischen und menschlichen Unzulänglichkeit dieses Prinzips; diese Ambivalenz macht, glaube ich, das Lehrersein schwierig, mehr als alle möglichen äußeren Unzulänglichkeiten.)

Den bisher zitierten Stimmen entnehme ich: Leistung als Prinzip droht mehr und mehr zur alles beherrschenden Kategorie zu werden; alle Bereiche unseres Lebens, der öffentliche ebenso wie der private, sind davon betroffen. Wenn unsere eigene Erfahrung dem nicht (noch nicht oder nicht in dem Maße) entspricht, so heißt das wahrscheinlich, daß wir als Lehrer und Schüler des Gymnasiums trotz allem nach Herkunft und Status Privilegien genießen, die uns allzu schmerzliche Realitätserfahrungen ersparen.

Bisher habe ich von Leistung als Totalkategorie gesprochen, von einem auf die Spitze getriebenen Leistungsprinzip, das die Zerstörung des Subjekts und der Individualität bedeutet, das den Menschen auf Nutzen und Zweck reduziert und Humanorientierung unmöglich macht. Dem füge ich jetzt hinzu: Leistung ist natürlich nicht ohne weiteres und um jeden Preis negativ zu bewerten; vielmehr: Leistung hat es immer gegeben; es wird sie weiter geben; das Bild einer leistungsfreien, nur dem Lustprinzip folgenden Welt scheint mir unrealistisch und nicht einmal wünschenswert, denn mit der Leistung würde die positive Möglichkeit zu individueller Vergleichung und Profilierung innnerhalb des Vergleichbaren ebenso verschwinden wie die Chance, Uneigennütziges zu leisten, für andere da zu sein. Solche Möglichkeit gehört aber zum Leben in menschlicher Gemeinschaft grundlegend dazu. Sie entnimmt den einzelnen der Beliebigkeit und kann Identität und Glück bedeuten. Leistung in dem jetzt angesprochenen positiven Sinn ist nun aber an bestimmte Bedingungen gebunden. Gleichheit der Ausgangslage ist eine dieser Bedingungen, Objektivität und Gerechtigkeit der Beurteilung eine andere, die entscheidende ist diese: Der Mehr-Leistende, der Überlegene, der Sieger muß dem Unterle-

genen das Leben – Anerkennung auch ohne Leistung – schenken, d. h. Leistung muß eingebettet sein in ein Gesamtklima der Kooperation, der Hilfsbereitschaft und Solidarität. Sind diese Bedingungen erfüllt, so kann es nicht dazu kommen, daß Erfolg oder Mißerfolg eines Menschen über seinen Wert als Mensch entscheidet. Leben, Anerkennung, Glück und Heil hängen dann nicht von der Leistung ab. Die Leistung ist hier vielmehr ein Hinzukommendes, ein Zweites; daher kann sie auch ohne Krampf und Hektik in Freiheit vollbracht werden. Es ist ja sichergestellt, daß es dabei nicht um Sein oder Nichtsein geht. Dieser positive Leistungsbegriff (Leistung unter dem Dach von Kooperation und Solidarität) ist nicht der für die industrielle Leistungsgesellschaft bestimmende. Im Konkurrenzmodell geht es um Sinn oder Nichtsinn per Leistung: da will ich mich selbst, mich und meine Welt erschaffen; ich werde angehalten, mich als meines Glückes Schmied zu verstehen. Für den homo faber rückt die (eigene) Leistung an die erste Stelle. Leben, Glück und Heil bedeutende Anerkennung hängen davon ab. Weil das so ist, konnte die Leistungsorientierung so total alle Lebensbereiche durchdringen und in dem beschriebenen Sinn zu einem Gesetz werden, das Freiheit und Leben bedroht. Es ergibt sich also: das entscheidende Problem in Sachen Leistung ist die Zuordnung von Leistung. Die Alternative lautet: Leistung als Bedingung, als Grund, als Ermöglichung des Lebens oder Leistung als Folge, als ein Zweites – gleichsam als Frucht geschenkten, garantierten, nicht zu leistenden Lebens.

Wenn es bei dieser Unterscheidung lediglich um eine theoretische Einsicht ginge, die man einmal verstehen müßte und hinfort „zur Verfügung" hätte, dann wär's leicht. Die Unterscheidung ist so schwer, weil es dabei nicht um Theorie, sondern um (meine, deine, unsere) Praxis geht, um praktisches Verhalten, um einen Prozeß, gleichsam um einen Kampf – zwischen dem genuin menschlichen Versuch, Glück selbst zu machen, Heil zu verdienen, sich selbst aktiv in die Hand zu nehmen, self-made, unabhängig zu sein auf der einen Seite, auf der anderen Seite der Erfahrung, daß auch bei der besten Leistungstechnik und bei größtem Leistungsvermögen ungefährdetes Glück, Gewißheit des selbstgewirkten Heils nicht zu haben ist.

II

Der totale Leistungsbegriff der Leistungsgesellschaft setzt ausgesprochen oder unausgesprochen die Leistbarkeit/Machbarkeit von Glück voraus; er verschreibt sich einer rastlosen Aktivität und will Heil erzwingen; man kann ihn daher als grundlegendes Dogma einer neuzeitlichen Leistungsreligion bezeichnen. Das angedeutete alternative Leistungsverständnis dagegen rechnet nicht undifferenziert mit der Machbarkeit, wohl aber mit dem Ergebnis, mit dem Gelingen, mit dem Widerfahrnis von Glück. Auch dieser Leistungsbegriff impliziert Aktivität, freilich eine Aktivität, die sich auf dem Grunde passiv empfangenen, geschenkten Glücks erhebt, eine Aktivität, die frei ist von Krampf, weil sie um ihre Relativität weiß und deswegen – scheinbar

paradox – zugleich bekennen kann: „Alles liegt an uns" und „Mit unserer Macht ist nichts getan."

An diesem Punkt scheiden sich die Geister: Der orthodoxe Marxismus hat die Selbsterschaffung des Menschen propagiert, seine Geschöpflichkeit bestritten und Machbarkeit des Glücks auf seine Fahne geschrieben. Im Neomarxismus ist diese Aussage bezeichnend modifiziert. Adam Schaff etwa kommt zu dem Schluß, daß es zwar eine „reale Grundlage für die Tätigkeit in Sachen des menschlichen Glücks" gebe, was aber nicht so zu verstehen sei, „daß wir den Menschen glücklich machen", sondern nur so, „daß wir die massenhaft auftretenden Ursachen seines Unglücks beseitigen".[17])

Zentrales Thema auch der jüdisch-christlichen Tradition ist das Problem der Machbarkeit von Heil. Jesus, Paulus, Augustin und Luther sind die berühmtesten und konsequentesten Bestreiter solcher Machbarkeit. Die Zuordnung von Leistung, die rechte Unterscheidung von Aktivität und Passivität, traditionell formuliert: von Gerechtigkeit aus den Werken und Gerechtigkeit aus Gnaden, von Gesetz und Evangelium kann man als den innersten Nerv des Christlichen bezeichnen. Um diese Unterscheidung geht es in der Auseinandersetzung Jesu mit der Frömmigkeitstechnik seiner Zeit, in der Polemik des Paulus gegen alle Spielarten menschlicher Selbstgerechtigkeit, ebenso in den Auseinandersetzungen, die Augustin und besonders Luther zu bestehen hatten. Besonders eindrücklich erzählen die Gleichnisse Jesu die von Jesus praktizierte Umwertung: in Jesu Umwelt ist es wie auch bei uns immer wieder selbstverständliche Meinung, daß gute Werke und Taten der Buße die Voraussetzung sind für Heil und Gnade. Jesu Gleichnisse verkünden und kommentieren einen anderen Weg: geschenkte Anerkennung, Annahme, Akzeptieren des Leistungsschwachen macht den Weg frei für ein freies Tun des Guten. Für jüdisches Denken ist die Buße (wir können übersetzen: die Leistung) das Erste, die Voraussetzung, die dem Sünder die Hoffnung auf Gnade (d. h. auf Anerkennung) gewährt; für die Verkündigung Jesu gilt: Heil, Anerkennung, Gnade einerseits, Buße, Werke, Leistungen andererseits haben ihren Platz vertauscht.[18]) An der vorgängig geschenkten Anerkennung, an der Gnade entsteht die Umkehr (Leistung). Die sogenannte Rechtfertigungslehre hat diesen Gedanken aufgenommen und entfaltet; das in dieser Lehre gesammelte theologische und anthropologische Wissen ist auch für die Problematik neuzeitlicher Leistungsorientierung wichtig und aktuell, meine ich, nur: diese Lehre ist vor 450 Jahren formuliert und heute weithin unverständlich geworden. Der große Theologe Paul Tillich hat deshalb versucht, die Rechtfertigungslehre in unsere Gegenwart zu übersetzen.

Tillich sieht, daß der Begriff „Rechtfertigung allein aus Gnaden durch den Glauben", „dem Menschen der Gegenwart und selbst dem kirchlichen Protestanten" fremd geworden ist, „so fremd, daß es fast keinen Weg gibt, ihn verständlich zu machen". Es liegt hier nach Tillich „ein Abbruch der Tradition ohnegleichen" vor; daher dürfe man auch nicht annehmen, „daß es möglich sei, über diesen Abgrund hin-

weg einfach wieder bei der Reformation anzuknüpfen".[19]) Um den vielfältigen auch semantischen Schwierigkeiten der Rechtfertigungslehre abzuhelfen, ersetzt Tillich den Begriff „Rechtfertigung" durch „Annahme". Er schreibt: „Annahme bedeutet: Wir sind von Gott angenommen, obwohl wir nach den Kriterien des Gesetzes unannehmbar sind . . ." Und: „Wir sind aufgefordert anzunehmen, daß wir angenommen sind." Das geschieht im Glauben.[20])

Ich möchte Sie bitten, sich nicht daran zu stören, daß hier von Gott die Rede ist, daß hier gleichsam ein Subjekt eingeführt wird, das annimmt, von dem behauptet wird, es schenke Anerkennung. Vielleicht gelingt es Ihnen, Ihre Konzentration und Phantasie bei dem Satz verweilen zu lassen, der sagt: wir sind aufgefordert anzunehmen, daß wir angenommen sind, so wie wir sind, ohne Einlaßbedingung, ohne Vorleistungen. Ich bin aufgefordert anzunehmen, daß ich angenommen bin – wenn mir das gelänge, wenn mir das widerführe, wenn ich Erfahrungen machen könnte, die diesen Satz ins Recht setzen, das wäre ein Stück Freiheit, vielleicht das Reich der Freiheit, jedenfalls Entlastung von allem Leistungsdruck . . . Mein Leben hängt nicht an meiner Leistung; es ist schön, es macht Spaß, etwas zu leisten, aber: das ist nicht die conditio, nicht die Vorbedingung, daß ich als Mensch leben kann, akzeptabel bin, mich aufgehoben wissen kann in menschlicher Gemeinschaft.

Der gemeinte Sachverhalt findet eine Analogie in der Annahme des Kindes durch seine Eltern. In den Untersuchungen von René Spitz und Erik H. Erikson ist eindrucksvoll dargestellt, wie die frühkindliche Entwicklung total abhängig ist von liebevoller Zuwendung, Geborgenheit, Bejahtwerden in Lebensgemeinschaft, wie der Mensch an Leib und Seele nur zum Menschen werden kann, Urvertrauen, Identität nur gewinnt – durch vorgängiges Angenommen- und Geliebtsein von anderen Menschen.[21]) Das Kind ist angewiesen auf Empfangen. Passivität geht hier jeglicher Möglichkeit zu Aktivität voraus. Jedwede Art von Leistung beruht auf bereits erfolgter, bedingungsloser, nicht zu leistender Annahme. Wird diese Annahme verweigert, so kommt es zu physischem und seelischem Verfall.

René Spitz beobachtete 90 Kinder, die man nach dem dritten Monat von ihren Müttern getrennt und in einem Findelhaus untergebracht hatte, in dem sie körperlich in jeder Hinsicht angemessen versorgt, aber nicht bemuttert wurden. Am Ende des zweiten Lebensjahres waren 34 % der Kinder gestorben, die übrigen erreichten bis zu diesem Zeitpunkt „nicht das Stadium motorischer Beherrschung, das notwendig ist, um sich in die Bauchlage zu drehen. Der Gesichtsausdruck wurde leer und oft schwachsinnig . . . Ihr Entwicklungsquotient (betrug) im Durchschnitt 45 % der Norm. Das entspricht der Stufe des Idioten." Im Alter von vier Jahren konnten die überlebenden Kinder mit wenigen Ausnahmen weder sitzen, stehen, laufen noch sprechen.[22])

Was an dem Beispiel der frühkindlichen Entwicklung drastisch deutlich wird, das – so sagt christliche Überlieferung – gilt von dem menschlichen Leben insgesamt: wir sind angewiesen auf gnädige An-

nahme, auf geschenkte Anerkennung. Wer zu dieser Erkenntnis befreit wird, der kann mit Luther sagen: „Wir sind Bettler. Das ist wahr." – und im Vertrauen auf die Verheißung der Annahme auf krampfhafte Bemühung um Sicherung seines Heils verzichten. Christlicher Glaube weiß, daß solche Sicherung weder durch Kultbetrieb noch durch Sakramente, weder durch Askese, Rechtgläubigkeit und intensive Frömmigkeit noch auch durch leistungsorientiertes Eintauchen in den vitalen Lebensprozeß zu gewinnen ist.[23])

Dieser Glaube ermöglicht die „Freiheit eines Christenmenschen", er setzt instand, in jedem Mitmenschen nicht mehr den Konkurrenten, sondern den Bruder zu sehen und für ihn da zu sein. Der Glaube ist nämlich, wie Luther sagt, ein „lebendig, schäftig, tätig ding", so daß es unmöglich ist, „daß er nicht ohne Unterlaß sollte gutes wirken. Er fraget auch nicht, ob gute werke zu tun sind, sondern ehe man fraget, hat er sie getan und ist immer im tun." Solches Wirken des Angenommenen, der absichtslos handelt und nicht mehr an sich zu denken braucht, bezeichnet Luther an anderer Stelle einmal als ein „Larve Gottes"-Sein.[24])

Leistung dieserart ist die „Maske", unter der verborgen Gott selbst durch Menschen an Menschen gnädig handelt – geschenkte Anerkennung erfahrbar macht – mit einer anderen Formulierung Luthers: „Ei, so will ich . . . auch frei fröhlich und umsonst tun, was Gott wohlgefällt, und für meinen Nächsten auch eine Art Christus werden, wie Christus mir geworden ist, und nichts anderes als das tun, was ihm nur, wie ich sehe, nötig, nützlich und heilsam ist, weil ich ja . . . alle Dinge zur Genüge habe", oder, weil ich ja angenommen worden bin, weil mir Anerkennung geschenkt wurde. Die Leistungen, die Werke, die jetzt getan werden, sind nicht von meiner Heilsangst diktiert, sie sind nicht von dem Gedanken vergiftet „was bringt mir das", sondern: ich bin vom Konkurrieren und Rivalisieren zur Freiheit und Gelassenheit befreit: als Beschenkter selber in der Lage zu schenken, als Angenommener anzunehmen, als bedingungslos Anerkannter auch andere anzuerkennen, – eine „Larve", eine „Maske" dessen, was Gott will: Einladung/Annahme des Schwachen! Menschen, die ihr Heil in ihren Leistungen suchen, nennt Luther einmal „Affen der Heiligen"[25]). Sie tun nur, was ihnen nützt, am liebsten Werke der Heiligen, da scheint die Einträglichkeit bereits verbürgt, – und werden doch nicht froh dabei. Es geht ihnen nach Luther wie einem Mann, der die Liebe einer Frau verdienen will: „der hebet an, Unterschiede der Werke auszumalen, womit er möge Huld erwerben, und geht dennoch zu mit schwerem Herzen und großer Unlust und ist gleich gefangen, mehr denn halb verzweifelt und wird oft zum Narren darob."[26])

Die uns umgebende „christliche" Welt ist sicher oft weit von der Bereitschaft entfernt, mit bedingungsloser Annahme und geschenkter Anerkennung wirklich zu rechnen und solche Annahme ihrerseits zu praktizieren. Wir sind weit davon entfernt. Je stärker wir uns selber fühlen (oder auch tatsächlich sind), desto schwerer wird es uns, zu akzeptieren, daß wir von geschenkter Anerkennung leben! Dennoch:

die Verkündigung Jesu, die in der lutherischen Rechtfertigungslehre aufgenommen ist, ist eine großartige, ist für mich eine großartige Hoffnung, die einzuholen, an der sich zu orientieren, unsere Welt verändert! Wo diese Hoffnung stark wird, da wird die „äffische" Leistungsorientierung in unserer Gesellschaft und bei uns überwunden, da bleiben wir nicht „Affen der Heiligen", sondern werden zu „Masken Gottes", die Anerkennung schenken. In dem sicheren Bewußtsein, daß wir selbst, trotz allem, auch in der brutalsten Leistungsgesellschaft, von geschenkter Anerkennung leben, sofern wir leben. – Wenn das geschieht, wird die Gesellschaft im Überfluß den Farmer nicht mehr dafür bezahlen, daß er nicht produziert, sondern tun, was not ist, und dafür sorgen, daß – mit Ernst Bloch gesprochen – sich endlich alle Gäste an den Tisch setzen können.[27])

1) Jürgen Moltmann, Die ersten Freigelassenen der Schöpfung. Versuche über die Freude an der Freiheit und das Wohlgefallen am Spiel. (Kaiser Traktate 2) 1971, 56.
2) 1. Thessalonicher 3,10
3) M. Weber, Die protestantische Ethik (Siebenstern-Taschenbuch 53/54), 169 ff.
4) H. Gollwitzer, Krummes Holz – aufrechter Gang, 1970, 64.
5) Cato, de agricultura 2,7: ... plostrum vetus, ferramenta vetera, servum senem, servum morbosum et siquid aliud supersit vendat. (... den alten Wagen, die alten Eisengeräte, den alten Sklaven, den kranken Sklaven und wenn sonst etwas überflüssig ist, soll er [der Gutsherr] verkaufen.)
6) K. Lorenz, Das sogenannte Böse, 1964, 63 f; 225 ff; bes. 236; 340.
7) V. Packard, Die geheimen Verführer; ders., Die wehrlose Gesellschaft; ders., Die große Verschwendung.
8) D. C. McClelland, Die Leistungsgesellschaft, 1966.
9) D. C. McClelland, Motivation und Kultur, 1967, bes. 45 ff.
10) Vgl. dazu H. Gollwitzer (s. o. Anm. 4), bes. 68 ff.
11) H. Schelsky, Soziologie der Sexualität (rde 2), 1965, 124.
12) Bürger-Prinz, zitiert nach Schelsky a.a.O.
13) A. Heigl-Evers/F. Heigl, Lieben und Geliebtwerden in der Ehe. Eine tiefenpsychologische Studie, 1969, 46.
14) H. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, 2. Aufl. 1969, 140 und 142.
15) H. v. Hentig, a.a.O. 218 f.
16) Ruth C. Cohn, Zur Humanisierung der Schulen. Vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der Themenzentrierten Interaktion (TZI), in: Schleswig-Holsteinisches Ärzteblatt 1973, 497–504, Zitat 498.
17) A. Schaff, Marxismus und das menschliche Individuum, 1965, 237.
18) Vgl. G. Bornkamm, Jesus von Nazareth, 7. Aufl. 1965, 76.
19) P. Tillich, Ges. Werke Bd. VII, 74.
20) P. Tillich, Systematische Theologie, Bd. III, 257 ff.
21) R. Spitz, Vom Säugling zum Kleinkind, 2. Aufl. 1969;
E. H. Erikson, Kindheit und Gesellschaft, 3. Aufl. 1968;
ders., Identität und Lebenszyklus (Theorie Suhrkamp) 1970.
22) R. Spitz, a.a.O., bes. 279 ff.
23) Aufzählung im Anschluß an P. Tillich, Ges. Werke Bd. VII, 73 ff. 77 ff. 80 ff.
24) WA 31,1 436, 7 ff.; vgl. RGG I, Sp. 544.

25) H. J. Iwand, Glaubensgerechtigkeit nach Luthers Lehre, 1964, 45 + Anm. 130.
26) Luther, Von den guten Werken, MA Bd. 2, 8.
27) Vgl. J. K. Galbraith, Gesellschaft im Überfluß, 257 f.

VERSUCH EINER DARSTELLUNG DES CHRISTIANEUMS AUF DEN BERATUNGSABENDEN DER GRUNDSCHULE

> Bei den meisten fand ich alle Energie des Gedankens und der Leidenschaft auf Zustände und Einrichtungen der Gesellschaft, des Staates, der Wissenschaften, der Künste, der Lehrmethoden gerichtet, die wenigsten aber schienen mir das Bedürfnis zu kennen, ohne äußeren Zweck an sich selber zu bauen und ihr persönliches Verhältnis zu Zeit und Ewigkeit zu klären.
>
> Hermann Hesse in: Peter Camenzind

Im Januar dieses Jahres wie auch schon in früheren Jahren nahmen auf eine Anregung des Schulleiters hin einige Kollegen die Gelegenheit wahr, in mehreren Grundschulen auf den Informationsabenden der vierten Klassen vor den Eltern über unsere Schule zu sprechen.

Die folgenden Zeilen verdanken ihre Entstehung dem Zwang, sich vor den Elternabenden über die Besonderheiten unserer Schule klar geworden zu sein; erweitert, ergänzt und vertieft wurde das anfängliche Konzept durch Fragen und Anregungen der Eltern, denen unsere Information galt, und durch einen Erfahrungsaustausch mit Kollegen, die diese aufklärende Aufgabe im Interesse unserer Schule übernommen hatten.

Sinn dieser Zeilen ist es, zu einer Diskussion innerhalb unserer Schulgemeinschaft zwischen Lehrern, Eltern und Schülern anzuregen, und deshalb sind einzelne Probleme hier ausführlicher behandelt oder stärker akzentuiert als in dem ursprünglichen Vortrag, der naturgemäß kurz gehalten war.

Am Christianeum gibt es eine Beobachtungsstufe, welche die Klassen 5 und 6 umfaßt und in Zielsetzung, Lehrplan mit Stundentafel und Organisationsformen mit den Beobachtungsstufen der übrigen Hamburger Gymnasien übereinstimmt. Ziel ist es, den Kindern und ihren Eltern durch geeignete Unterrichtsstoffe und Unterrichtsverfahren Orientierungshilfen für die Entscheidung über den künftigen Schul-, Berufs- und Lebensweg zu geben, ohne das Risiko allzu schwerwiegender Fehlentscheidungen einzugehen. Erwähnung verdient, daß auf unserer Beobachtungsstufe außer Förderunterricht in den sog. Haupt- oder Langfächern auch Kurse für Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwäche durchgeführt werden.

Die Mittelstufe hat im Zuge der Reformen die geringsten Veränderungen erfahren; einige Fächer werden als Epochenunterricht in halbjährigem Wechsel unterrichtet, wie z. B. Erdkunde und Geschichte, oder wie Musik und Kunst von den Schülern als Wahlpflichtfach gewählt. Völlig reformiert und mit der früheren Form nicht

mehr vergleichbar ist die Oberstufe, die sich in ein halbjähriges Vorsemester (zum Einüben) und die viersemestrige Studienstufe gliedert, in der anstelle der aufgelösten Klassenverbände Halbjahreskurse mit begrenzten Themen und Stoffgebieten angeboten werden.

Dies ist der allgemeine Rahmen, wie er an fast allen Gymnasien anzutreffen ist. Das Christianeum aber unterscheidet sich (wie das Johanneum) in einigen Punkten nicht unwesentlich von den übrigen Gymnasien, und diese überwiegend inhaltlichen Besonderheiten zu schildern und zu begründen soll im folgenden versucht werden.

Wir beginnen in Klasse 5 mit Latein als erster Fremdsprache statt Englisch, das in Klasse 7 als zweite Fremdsprache aufgenommen wird. Hinzu kommt in grundsätzlicher Abweichung von den übrigen Schulen eine dritte Fremdsprache in Klasse 9, je nach Wahl der Schüler Griechisch oder Russisch. Es sei ausdrücklich betont, daß es an dieser Stelle kein Ausweichen gibt: eine der beiden genannten Sprachen muß gewählt werden. Französisch wird nur in Arbeitsgemeinschaften bei genügender Beteiligung unterrichtet.

Die drei Sprachen Latein, Englisch und Griechisch oder Russisch sind aber nur bis zur 10. Klasse ohne Einschränkung und bedingt bis zum Ende des Vorsemesters verbindlich: nur Griechisch und Russisch gehören zum Pflichtbereich des Vorsemesters, Latein und Englisch zum Wahlbereich; auf der Studienstufe sind alle Sprachen bis auf eine abwählbar, werden aber in Kursen bis zum Abitur angeboten.

Neben den drei Fremdsprachen werden auf der Mittelstufe Mathematik und Naturwissenschaften mit üblicher Stundenzahl unterrichtet und auf der Oberstufe in genügend Kursen angeboten.

Fragt man nun, warum unsere Schule in der Sprachenfolge und in der Verpflichtung, die Sprachen zu lernen, eine Sonderstellung einnimmt, so lassen sich als Begründung dafür zwei verschiedene Komplexe nennen. Der eine Komplex umfaßt eine historische Begründung: Nach Versuchen mit einer Lateinschule wurde das Christianeum im Jahre 1738 in Altona als Gymnasium Academicum gegründet (eine Mischform zwischen Universität und Schule), wurde mit den sich ändernden Verhältnissen im 19. Jahrhundert neuhumanistisches Gymnasium bei starker Bindung an das Christentum und nach dem zweiten Weltkrieg altsprachliches Gymnasium. Um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert wurde ein Realgymnasium angegliedert, das im ersten Jahrzehnt nach dem letzten Kriege in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den neusprachlichen Zügen weitergeführt wurde. Aus dieser Tradition heraus ergab sich die Sprachenfolge Latein, Englisch, Griechisch.

Die Angliederung von Realschulzweigen macht deutlich, daß unsere Schule schon in der Vergangenheit neben der Antike den Forderungen der jeweiligen Gegenwart gerecht zu werden suchte, also eine gewisse Aktualität anstrebte oder auch, um das Begriffspaar zu verwenden, mit der Selbstgestaltung die Befähigung zur Weltgestaltung zu verbinden suchte; denn das humanistische Gymnasium des 19. Jahrhunderts vermied im Lehrplan fast alles, was

nützliche Kenntnisse und Erkenntnisse vermittelte, es war nicht zweck- und berufsorientiert, sondern sinnorientiert, und so erzeugte es als einzige Schule, die die Hochschulreife verlieh, eine relativ kleine, wissenschaftliche Bildungselite. Als seit der Jahrhundertwende auch praktisch verwertbare Unterrichtsstoffe in den Lehrplan des humanistischen Gymnasiums aufgenommen wurden, kürzte dies den Stundenanteil der alten Sprachen, öffnete aber das Gymnasium weiteren sozialen Gruppen, die mit dem Anspruch auf ein gewisses Sozialprestige auftraten, und vollends die Nachkriegsentwicklung zeitigte nach der behördlich verordneten Eingleisigkeit als altsprachliches Gymnasium einen Lehrplan, der allgemeinbildend und pluralistisch, der sowohl zweck- als auch sinnorientiert genannt werden darf.

Die Änderung der Lehrpläne und mit ihnen der Inhalte bedeutet nicht nur eine äußerliche Anpassung an veränderte Zeitverhältnisse, sondern sie beinhaltet auch neue Erziehungs- und Bildungsziele: Von dem stark individualistisch gefärbten Bildungsideal des Neuhumanismus nach dem Grundsatz „Bildung durch Wissenschaft" führt der Weg über das modifizierte Ideal einer allseitig gebildeten, harmonischen Persönlichkeit, die sich als homo politicus ihrer sozialen Aufgaben innerhalb der Gesellschaft bewußt ist, bis hin zur Ratlosigkeit unserer Tage, die darauf gründet, daß weite Teile unserer pluralistischen und spezialisierten Gesellschaft der Schule das Recht auf Bildung und Erziehung im obigen Sinne absprechen, weil sie eine solche Erziehung als Manipulation bezeichnen und statt dessen Emanzipation und kritisches Bewußtsein fordern. Die Schule ganz allgemein hat ihre Bildungsfunktion weitgehend verloren und dafür mehr Ausbildungsfunktionen übernommen, neben denen nur für eine begrenzte erzieherische Tätigkeit, wie z. B. zu Kooperation, sozialem Verhalten und Toleranz, Raum vorhanden zu sein scheint.

Zwischen all diesem liegt ein Erziehungsziel, das zeitgemäß und vernünftig genannt werden darf, weil es Tradition und Fortschritt, Sinn und Zweck, Selbstgestaltung und Weltgestaltung miteinander verbindet: das Einüben des Schülers in die Gesellschaft bei gleichzeitiger Immunisierung gegen die Gesellschaft oder einfach: Leben lehren. Der Schüler soll lernen, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu verstehen, seinen Platz und seine Aufgabe in ihnen zu finden, sie verantwortlich mitzugestalten und an ihrer sinnvollen Veränderung mitzuwirken. Dazu bedarf es geistiger Weite und einer Orientierung im Handeln nicht nur an Zwecken, sondern auch und vor allem an überindividuellen Normen und Werten.

Wie sich das Bildungs- oder Erziehungsideal und seine Verbindlichkeit gewandelt haben, so hat sich auch das Bild vom Menschen gewandelt, dem unsere schulische Arbeit dient oder dienen soll (der Ton liegt auf „dienen"): heute wird vielfach statt einer Erziehung, die den ganzen Menschen im Blick hat, das Erreichen von isolierten Lernzielen in vorprogrammierten Curricula propagiert, die den Schüler zu bestimmten Verhaltensweisen, Kenntnissen oder Fähigkeiten „konditionieren" sollen. Diese Entwicklung darf ohne Zweifel

als Fehlentwicklung bezeichnet werden, sie geht nämlich am (aus Erfahrung gewonnenen) Wesen des Menschen vorbei, weil sie seine Personalität, statt sie zu festigen, auflöst und dadurch beliebig manipulierbar macht.

Das Kollegium des Christianeums steht all diesen Fragen aufgeschlossen gegenüber; die Kollegen denken und handeln keineswegs einheitlich; wir haben keine einheitliche, für alle verbindliche pädagogische Theorie, die unserer Arbeit zugrunde liegt, wir ringen aber miteinander in Gesprächen und Konferenzen um eine gemeinsame Grundlage für unsere praktische Arbeit. Wir versuchen, im Geiste unserer Schultradition moderne Theorien und Praktiken mit dem Überkommenen zu verbinden, indem wir einerseits tradierte Bildungsgüter und Methoden, die wir für erhaltenswert befunden haben, bewahren und durch ihre Vermittlung die uns anvertrauten Kinder erziehen, aber andererseits unsere schulische Arbeit mit modernen Stoffgebieten und Unterrichtsmethoden bereichern und vertiefen.

So führten wir als eine der ersten Schulen die reformierte Oberstufe ein, deren Grundprinzip im Unterrichtsangebot der Lehrer (Kurse) und der Wahl der Schüler zu sehen ist, halten aber an Latein als erster Fremdsprache fest und wollen auf Griechisch nicht verzichten. Um neben dem Griechischen der Moderne Raum zu geben, ohne den Schülern ein Ausweichen zum Leichteren hin zu ermöglichen, haben wir vor einigen Jahren nach langdauernden, das Für und Wider abwägenden Beratungen nicht Französisch, sondern Russisch in Klasse 9 zur Wahl angeboten.

Es ist sicherlich nicht vermessen zu sagen: Es ist uns gelungen, unsere Schule nach den Erfordernissen der Gegenwart zu reformieren, sie dabei aber weitgehend als organisatorische Einheit mit einem deutlich erkennbaren, inhaltlichen Schwerpunkt zu erhalten. Auf der Beobachtungsstufe und auf der Mittelstufe werden um einen festen Kern herum, welcher der humanistischen, persönlichkeitsformenden Bildungstradition verpflichtet ist, durch Pflichtunterricht in zahlreichen Fächern eine breite Allgemeinbildung vermittelt und eine solide, wissenschaftspropädeutische Grundlage gelegt; die reformierte Oberstufe ermöglicht dem Schüler, sich neben einem Minimum an allgemeinbildenden Kursen nach Begabung und Neigung auf bestimmte, auch unkonventionelle Sachgebiete zu spezialisieren.

In einem solchen Bildungsgang dürften unsere Schüler auf die Bewältigung von zwei oben genannten Aufgaben vorbereitet und in sie eingeübt werden, in die Aufgaben der Selbstgestaltung und der Weltgestaltung.

Außer den dargelegten Gründen, die sich aus der historischen Entwicklung der Bildungs- und Erziehungsziele unserer Schule herleiten, also überwiegend materialer Art sind, lassen sich für den Lateinbeginn in Klasse 5, unser spezifizierendes Merkmal, gute pädagogische Gründe beibringen, die mehr praxisbezogen und formaler Art sind:

Das Lateinische bildet eine gute Grundlage für fast alle europäischen Sprachen; der Lateinunterricht bewirkt, daß der Englischunterricht in Klasse 7 und den folgenden Klassen zügig voranschreitet, weil er auf den schon erworbenen sprachlichen Kenntnissen und Erkenntnissen aufbaut. Entsprechendes gilt für den Griechisch- und Russischunterricht.

Besonders geeignet erscheint der Lateinunterricht dafür, vorhandene Sprachbarrieren abzubauen und im Sinne unserer Richtlinien das Abstraktionsvermögen zu steigern, denn die Formenstrenge und Systematik führen zu folgerichtigem Denken und zu präziser Formulierung des Gemeinten; die Übersetzungsübungen erweitern den Wortschatz und Erfahrungsbereich der Schüler – wegen des zeitlichen Abstandes von der Antike und der andersartigen Lebensbedingungen – und zwingen zu klarem und übersichtlichem Satzbau im Schreiben und Sprechen.

In Verbindung mit Mathematik und den musischen Fächern ergibt sich eine vorzügliche Kombination, um in frühem Alter sowohl die intellektuellen als auch die kreativen Fähigkeiten vielseitig zu entwickeln und zu entfalten.

Aus allem, was bisher gesagt wurde, folgt nun nicht, daß das Christianeum eine Eliteschule für Hochbegabte sei, sondern jedes für ein Gymnasium begabte Kind kann bei uns so gut wie an jeder anderen Schule mitkommen; es ist bei uns nicht schwerer als anderswo, sondern nur anders. Sollte im Einzelfall eine Umschulung nötig werden, dann besteht in der Tat eine echte Schwierigkeit darin, daß Englischkenntnisse nachgeholt werden müssen, aber sie ist nicht unüberwindlich, wenn der richtige Zeitpunkt für einen Wechsel gefunden wird, der meist am Ende der 8. Klasse liegt.

Abschließend sei es erlaubt, das folgende Urteil zu formulieren: Das Christianeum ist bei einem pluralistischen Unterrichtsangebot auch heute noch eine Schule mit einem eigenen Gepräge, das seine Schüler und auch seine Lehrer prägt, denn sie alle wachsen in die gewachsene und weiter wachsende Schultradition hinein. Dabei möge unerörtert bleiben, wo die Grenze zwischen Wachsen und bewußtem Verändern verläuft.

Dührsen

DISKUSSIONSPAPIER DES KOLLEKTIVS ZUM THEMA „SCHÜLERVERHALTEN“

Das Kollektiv veröffentlichte Anfang des Jahres ein Diskussionspapier zum Thema Schülerverhalten am Christianeum, in dem versucht wurde, Symptome, Ursachen und mögliche Abhilfe darzustellen. Anlaß für das Erscheinen dieses Papiers war die erschreckend hohe Zahl von Diebstählen, Beschädigungen und Verletzungen sowie das oft unmenschliche Verhalten der Schüler zueinander. Ziel des Papiers war nicht eine wissenschaftliche Arbeit zu dem Thema, sondern eine

breite Diskussion in den Klassen, unter den Schülern, Eltern und Lehrern. Daher mußten sehr komplexe Zusammenhänge pointiert, teils provokativ und vereinfacht dargestellt werden; denn es sollte auch von den Schülern der Unterstufe verstanden werden. Daß sich hieraus an einigen Stellen Mißverständnisse ergaben, mußten wir in Kauf nehmen, zumal diese in der Diskussion korrigiert werden konnten.

Dieses Papier möchte ich im folgenden, mit wenigen Änderungen versehen, noch einmal vorstellen.

Wie verhalten sich die Schüler am Christianeum?

Viele können mit dem Freiraum nichts anfangen, der ihnen von den fortschrittlichen Lehrern geboten wird. Sie sabotieren den Unterricht durch dauernde Provokation. Die Schüler begreifen nicht, daß die Klasse eine Gruppe ist, in der der einzelne seine Freiheit auf die anderen abstimmen muß. Die Schwächeren werden mit Sticheleien und Prügel von einigen schikaniert und unterdrückt. Der Rest der Klasse jubelt in feiger Bewunderung dem Stärkeren zu, dem, der die größten Sprüche macht und sich in der Behandlung des Außenseiters als besonders originell erweist.

Diese Methoden sind, so witzig sie auch erscheinen mögen, eine ernste Bedrohung für den Außenseiter. Er erlebt eine Frustration nach der anderen, verliert die Lust an der Schule und wird wahrscheinlich sein Leben lang ein gestörtes Verhältnis zu den Mitmenschen haben; denn die Jahre in der Schule sind für seine Entwicklung entscheidend. Diese Menschen werden dann z. B. besonders anfällig für Straftaten.

Hinzu kommt eine gewisse „Protzsucht" einiger Christianeer, die durch gewollt offensichtliches Darstellen ihres oder ihrer Eltern Reichtums die Kinder nicht so reicher Eltern in eine Außenseiterrolle drängen.

Es wird alles gestohlen, was nicht niet- und nagelfest ist, vom Schulbuch über Geld bis zum Moped. Fahrräder werden verbogen oder demontiert, Kleidungsstücke zerrissen. Die Rücksichtslosigkeit offenbart sich auch in den Verletzungen, die sich die Schüler gegenseitig zufügen. So ereignen sich jedes Jahr wieder nach den Weihnachtsferien schwere Verletzungen durch Feuerwerkskörper.

Welche Ursachen gibt es dafür?

An unserer Schule wird sicher nicht gestohlen, weil es irgend jemand vielleicht nötig hat; denn das Christianeum liegt am Durchschnittseinkommen der Eltern gemessen im Vergleich zu anderen Schulen ganz vorn. Materielle Not kann also nicht der Grund sein. Aber gerade die Tatsache, daß Christianeumsschüler in der Mehrzahl mit Geld und Gütern vom Elternhaus her reichlich gesegnet sind, läßt die Hemmungen vor fremdem Eigentum sehr schnell schwinden; man kann sich schwer vorstellen, daß es dem Bestohlenen weh tut, da einem selber dieser Luxus in den Schoß fällt. Ein anderer Grund ist, daß mit

wachsendem Reichtum auch das Bedürfnis an unnötigem Luxus steigt. Die mangelnde Hemmung gegenüber dem Eigentum anderer wird auch in den Beschädigungen deutlich.

Der Schüler versucht dauernd sich in den Vordergrund zu spielen und auch auf Kosten Schwächerer Anerkennung bei den Mitschülern zu finden. Dieses Verhalten untereinander wird von einer Gesellschaft provoziert, die erbarmungslos dem Stärkeren applaudiert und den Schwachen ausstößt, alles „Normale" anerkennt und alles Fremdartige geißelt. Dieses oberste Prinzip unserer Gesellschaft findet sich bei den Erwachsenen z. B. im Berufsleben und in der Behandlung von Ausländern und macht, dem Beispiel der Eltern folgend, vor den Kindern nicht halt. Schimpfworte wie „Spastiker" und „Kanake", die zum gebräuchlichen Wortschatz des Schülers gehören, haben, so harmlos und unüberlegt sie oft gebraucht werden, darin ihren Hintergrund.

Das rücksichtslose Verhalten gegenüber Mitschüler und Lehrer hat seinen Grund auch in der autoritären Erziehung durch die Eltern. Der Schüler, die „Peitsche" des Elternhauses gewohnt, bricht aus, sobald er das „Zuckerbrot" des fortschrittlichen Lehrers zu spüren bekommt, oder reagiert sich am schwächeren Mitschüler ab. Autoritäre Erziehung meint eine Erziehung, die durch Befehle der Eltern gekennzeichnet ist und in der das Kind für es nicht einsichtige Dinge tun muß. Inwieweit die umgekehrte Diskrepanz zwischen „Laissez faire"- Erziehung und konservativem Lehrstil ein ähnliches Verhalten erzeugt, kann ich nur vermuten.

Was kann man dagegen tun?

Sicher ist es keine Lösung, dem Schüler den winzigen Freiraum, den die Schule bietet, wieder zu nehmen. Denn demokratische Verhältnisse brauchen den kritischen Bürger und nicht den gehorsamen Untertan. Eine langfristige Möglichkeit ist die Veränderung der Gesellschaft und Erziehung. Hierbei können die an der Schule Beteiligten nur Denkanstöße zur Bewußtseinsveränderung geben, aber kurzfristig kann man davon keine Besserung der Verhältnisse erwarten. Einzige Möglichkeit sind Gespräche, in denen die Konflikte ausgetragen und nicht vertuscht werden. Erster Gesprächspartner sollte dabei der Klassensprecher sein, an den Geschädigte und Außenseiter mit ihren Problemen herantreten müßten. Dieser sollte dann versuchen, die anderen von ihrem Fehlverhalten zu überzeugen. Wichtig dabei ist, daß die Schüler nicht diejenigen zu Klassensprechern wählen, die durch besondere Rücksichtslosigkeit glänzen, sondern die, die fähig sind, ihre Mitschüler positiv zu beeinflussen. Zweiter Ansprechpartner ist der Lehrer. Hier sollte es ein Lehrer sein, zu dem man Vertrauen hat und der nicht gleich mit Klassenbucheintragungen oder Verweisen droht. Dann wird auch eine falsch verstandene Solidarität unter den Schülern abgebaut werden, die von einem Freund-Feind-Bild zwischen Lehrer und Schüler ausgeht und jeden Schüler, der etwas über einen Mitschüler sagt, zum Petzer und Denunzianten macht. Letzte Möglich-

keit ist zum Kollektiv zu gehen. Wir werden uns auf Wunsch, ohne Namen zu nennen, um eine Klärung bemühen. Es ist verkehrt, wenn Schüler verschweigen, daß sie jemand beim Diebstahl o. ä. gesehen haben. Sie werden, wenn sie es sagen, nicht zu „Hilfssheriffs", sondern bewahren den „Übeltäter" möglicherweise vor größeren Strafen.

Wichtig ist, auf allen Ebenen eine größere Vertrauensbasis zu schaffen und diese nicht durch Repressalien wie Schulstrafen von vornherein zu erschweren.

In der darauffolgenden Beratung im Schülerrat wurden noch einmal die gesellschaftlichen Ursachen hervorgehoben und folgende praktische Verbesserungen beschlossen. (Diese Punkte soll die Schulkonferenz als Empfehlung an die Lehrerkonferenz beschließen.):

1. Die Klassenlehrer (besonders der Unterstufe) sollten versuchen, in ihrer Klasse möglichst viele Stunden zu unterrichten. Die Mindestzahl sollte festgelegt werden. Damit ist den Schülern eine Bezugsperson gegeben, an die sich der Schüler wenden kann und die der Klasse als Gruppe einen Halt bietet.
2. Jeder Klassenlehrer der Unter- und Mittelstufe sollte mindestens eine Stunde in der Woche für Gespräche mit den Schülern über die Probleme der Klasse sowie soziales Verhalten etc. verwenden.
3. Es sollte möglichst zu Beginn der Schulzeit im Gymnasium eine Klassenreise veranstaltet werden, damit sich die Schüler in ungezwungener Atmosphäre kennenlernen, um zu verhindern, daß einzelne Schüler aufgrund von Vorurteilen etc. in Außenseiterrollen gedrängt werden. Das bedeutet keine zusätzliche Klassenreise, sondern lediglich eine Verschiebung des Termins.
4. Um einen besseren Kontakt herzustellen, sollten sich die Lehrer möglichst auch außerhalb des Unterrichts mit den Schülern treffen (z. B. Klassenfeste).

Peter Marquardt
Mitglied des Kollektivs

GEDANKEN ZUM DISKUSSIONSPAPIER DES KOLLEKTIVS

Daß Schüler des Christianeums das Verhalten ihrer Mitschüler untersuchen und kritisieren, ist keineswegs selbstverständlich; daher hat das Diskussionspapier des Kollektivs eine besondere Bedeutung. Diese Bedeutung soll im folgenden – trotz aller Kritik – nicht geschmälert werden. Als besonders positiv hervorzuheben ist die Tatsache, daß die Initiative zu einem Gespräch über diesen Gegenstand von den Schülern ausging, ferner, daß ihr Papier auch nach Lösungsmöglichkeiten sucht.

Die Situationsschilderung zu Beginn des Diskussionspapiers trifft insgesamt zu, umfaßt jedoch nicht alle der zu beobachtenden Varianten „undisziplinierten Verhaltens". Eine Vervollständigung an dieser Stelle erscheint allerdings müßig.

Zum Umgang der Schüler mit fremdem Eigentum:

Richtig ist zweifellos die Feststellung des Diskussionspapiers, daß nicht materielle Not der Christianeums-Schüler Grund für das in diesem Zusammenhang geschilderte Schülerverhalten sein kann bzw. nur in wenigen Ausnahmefällen. Die von den Verfassern erwähnten abgebauten Hemmungen zeigen m. E. auch, daß bestimmte Normen sozialen Verhaltens nicht beherrscht werden, daß es weder Elternhaus noch Schule in jedem Falle gelungen ist, die Schüler mit einem festen Normenkatalog zu versehen. Für dieses „Versagen" – in allen hochentwickelten Industriestaaten zu bemerken – gibt es mit Sicherheit mehrere Ursachen: den mangelnden allgemeinen Konsensus über einen zu fordernden Normenkatalog, die Neigung zur Relativierung bzw. sogar oft zur Infragestellung vorgegebener Normen, ferner die Tatsache, daß viele Jugendliche sehr früh eigene Wege gehen und in zahlreichen Freizeiteinrichtungen unter sich bleiben, wo sie oft zu Verhaltensweisen gelangen, die keineswegs auf größere gesellschaftliche Gruppierungen zutreffen oder von diesen übernommen werden können.

Die hier mitgeteilten Überlegungen können übrigens keinesfalls nur zur Erklärung der Diebstähle herangezogen werden; sie müssen meiner Meinung nach immer dann beachtet werden, wenn sich Schüler – gleich in welcher Form – gegen ihre Mitschüler wenden.

Zum Verhalten gegenüber Schwächeren:

Der im Diskussionspapier erwähnte Sachverhalt ist nicht neu: Die Cliquenbildung in den meisten Klassen und damit die Begründung einer Machtposition durch diejenigen, die der tonangebenden Clique angehören, provozierte immer wieder Verhaltensweisen, die sich gegen schwächere Mitschüler richteten. Beispiele dafür lassen sich in der Literatur der letzten 200 Jahre genug finden.

Erklärt werden können die Hintergründe für das unkameradschaftliche, verletzende Verhalten vieler Schüler auch nicht oder nicht nur – wie im Diskussionspapier – mit dem allgemeinen Hinweis auf die Schwächen der modernen Leistungsgesellschaft.

Man wird dem Problem eher beikommen, wenn man speziellere Gründe nennt, so die mangelnde Sensibilität vieler Schüler. Diese mangelnde Sensibilität für den Mitmenschen – der Mangel an Takt und Rücksicht, an Verständnis, an Bereitschaft, den Mitmenschen anzuerkennen – ist zweifellos das Produkt einer Gesellschaft, die im wesentlichen nur dem „Starken" und seiner Leistungsfähigkeit Anerkennung zollt, den „Schwachen/Andersartigen" aber mit Isolierung bedenkt. Sie ist zweifellos aber auch das Produkt von Massenmedien, die täglich mit Kriegs- und sonstigen Greueltaten aus aller Welt aufwarten, und zwar nicht nur zur Befriedigung eines ausgeprägten Informationsbedürfnisses, sondern auch zur Stimulierung durch starke emotionale Reize.

Die Erfahrung von Machtpolitik und Krieg beweist dem Jugendlichen ständig neu die Unbedeutendheit des Individuums. Sie setzt

ihn Eindrücken aus, zu deren „Bewältigung" ihm nahezu keine rationale und emotionale Hilfe mitgegeben wird.

Gestattet sei mir auch die Frage, ob die Neuauflage der Unterscheidung zwischen „lebenswertem" und „nicht-lebenswertem" Leben den Jugendlichen für seine Mitmenschen empfindsam macht. Wenn das politische Leben oft nur noch „Gegner" kennt, Menschen, deren Wert, ja oft sogar Daseinsberechtigung von ihrer richtigen oder falschen Gesinnung oder vom Besitz oder Nichtbesitz an Produktionsmitteln abhängt, kann kaum erwartet werden, daß die Schüler davon nicht infiziert werden, daß ausgerechnet sie – allen Umständen zum Trotz – die Fähigkeit zu differenziertem Denken und Fühlen entwickeln.

Wenn das Diskussionspapier als weiteren Grund für „rücksichtsloses Verhalten" der Schüler die Diskrepanz zwischen autoritärer elterlicher Erziehung und „fortschrittlichem" Lehrerverhalten nennt, macht es sich die Untersuchung der Motive sehr einfach. Klischeevorstellungen wie diese sollten unbedingt zurückgewiesen werden.

Erstens ist nicht alle Erziehung durch Christianeums-Eltern autoritär, zweitens sind nicht alle Lehrer „fortschrittlich", drittens sind auch „fortschrittliche" Lehrer in ihrem Verhalten nicht unproblematisch, was weitere Konsequenzen für das Schülerverhalten haben kann.

Wenn schon nach spezifischen Gründen für das Verhalten der Schüler einer bestimmten Schule gefragt wird, sollten auch spezifische Elternverhalten genannt werden. In diesem Zusammenhang wird man unbedingt die hohe Leistungs- und Berufserwartung vieler Eltern des Christianeums nennen müssen. Hierin, nicht in der „autoritären" Erziehung durch die Eltern scheint mir eine der Ursachen dafür zu liegen, daß Schüler so reagieren wie beschrieben. Nur auf den ersten Blick liegt darin ein Paradoxon – erwartet man doch meist von Schülern, deren Eltern in sie hochgesteckte Hoffnungen setzen, ein angepaßtes Verhalten. In der Praxis stellt sich die Sache dann aber oft anders dar: Leistungs- und Berufserwartungen der Eltern sind meist in der Regel sehr viel verbindlicher als die Forderungen, die die Schule an ihre Schüler stellt.

Den Forderungen der Schule sucht man sich bis zu einem gewissen Grade zu entziehen – was manchem Schüler gelingt, auch wenn er immer wieder „über die Runden kommt". Den elterlichen Forderungen dagegen weicht man nur mühsam aus, und wenn, dann mit erheblichem Aufwand an Skrupeln, Enttäuschungen, Auseinandersetzungen. Angesichts einer solchen möglichen häuslichen Belastung muß es nicht überraschen, wenn der davon betroffene Jugendliche den ersten, besten Freiraum ausnutzt, um sich „abzureagieren". Unter gewissen Voraussetzungen kann Schule durchaus ein solcher Freiraum sein – z. B. dann, wenn man genau weiß, daß der Numerus clausus einen nicht tangieren wird, wenn die eigentliche Leistung – die, die zählt – erst nach Beendigung der Schulzeit erbracht werden muß. Daß dieses „Abreagieren" verschiedene Formen annehmen

kann, ist selbstverständlich, es kann jedenfalls auch zu Verhaltensweisen führen, die denen entsprechen, über die das Diskussionspapier berichtet.

In diesem Zusammenhang darf auch die Freizeitsituation vieler Schüler – besonders der Unter- und Mittelstufe – nicht unbeachtet bleiben. Nach meiner Beobachtung ist der häufig hohe Erwartungsanspruch zahlreicher Eltern nicht auf die schulische Leistung ihrer Kinder begrenzt, sondern erstreckt sich auch auf deren Freizeitgestaltung. Die Ausübung „elitärer Sportarten" und das Erlernen eines oder mehrerer Musikinstrumente durch die Schüler dienen vielfach nicht etwa nur einem Ausgleich zur mit der Schule verbundenen Lernsituation, sondern oft dem Erbringen weiterer Leistungen (auch wenn die Schüler nicht unbedingt „Cracks" werden müssen). Die Funktion dieser Leistungen ist im allgemeinen rein gesellschaftlicher Natur, oft wird sie aber auch mit dem gewünschten späteren beruflichen Aufstieg gekoppelt. Auf diese Weise kann Freizeitgestaltung zu einer Belastung werden. Eine Belastung wird sie aber zweifellos da, wo zwei und drei „Hobbys" nebeneinander betrieben werden – was durchaus oft zu beobachten ist. Neben dem möglicherweise vorhandenen Anspruch (s. o.) kommt hier noch der Faktor Zeit hinzu: Eine weitgehend verplante Freizeit führt in nicht wenigen Fällen – neben dem Belastungsfaktor Schule – zu aggressivem, gereiztem und unkonzentriertem Verhalten. Sinnvolle, d. h. dem Kind/Schüler gemäße, auf ihn abgestimmte Ausübung der genannten Betätigungen und daneben die Sicherung eines Freiraumes, den der Heranwachsende nach Belieben ausfüllen kann, wären demnach Forderungen, die sich aus dem oben Gesagten ergeben. Mit dieser Aussage dürfte auch deutlich geworden sein, daß es mir nicht um eine prinzipielle Ablehnung musischer und sportlicher Betätigung gehen kann.

Um den Katalog der Gründe für das im Diskussionspapier geschilderte Schülerverhalten zu vervollständigen, müßten unbedingt gruppendynamische Momente, aber auch bestimmte Lehrerverhalten und deren Wirkungen untersucht werden. Da die Behandlung dieser Motive aber psychologische Kenntnisse spezifischer Art voraussetzt, scheint es mir ratsam, den Katalog hier abzubrechen.

Wie schwer es ist, Änderungen des kritisierten Schülerverhaltens zu bewirken, zeigt das Diskussionspapier. Weitere Schwierigkeiten dürften im vorstehenden Bericht deutlich geworden sein. Wenn die Schule überhaupt maßgeblich auf das Schülerverhalten einwirken will und kann, dann ist das m. E. nur mit Hilfe der Eltern möglich bzw. nur dann, wenn beide Seiten in einen Reflexionsprozeß darüber eintreten und bereit sind, sich kritisch zu überprüfen. Wie weit Schüler und Schule eine Möglichkeit haben, zeigt das Diskussionspapier, glaube ich, recht gut.

Kaiser

WOHIN STEUERT DER SCHULSPORT AM CHRISTIANEUM?

Im diesjährigen Bundeswettbewerb der Schulen „Jugend trainiert für Olympia" schnitten die Mannschaften des Christianeums auf Landesebene (Hamburg) erfreulich gut ab. Die Ergebnisse weisen das Christianeum als eine der führenden Schulen Hamburgs im Hockey (zweifacher Hamburger Meister) und im Handball (drei Mannschaften in den Endspielen) aus; durch das überraschende Abschneiden der Mittelstufenmannschaft der Jungen im Basketball (Erringung der Hamburger Meisterschaft) kommt allmählich eine dritte Disziplin hinzu.

Wie sind diese Ergebnisse aus der Sicht des Schulsports zu bewerten? Welche Aussagen machen sie hinsichtlich der Qualität des Sportunterrichts am Christianeum?

Im allgemeinen hebt es das Prestige einer Schule, wenn sie im Schulsport-Wettkampf auf Regional-, Landes- und sogar Bundesebene entscheidende Siege erringt, und der Außenstehende ist versucht, diese Ergebnisse vorschnell auf das Konto eines hervorragenden Sportunterrichts zu verbuchen. Tatsächlich ist aber noch lange nicht erwiesen, daß eine Schule, die eine gut geförderte Handball- oder Basketballmannschaft besitzt, auch tatsächlich einen guten allgemeinen Schulsport für alle Schüler pflegt; wer außerdem die hohe sportliche Qualität der Zwischen- und Endrundenkämpfe miterlebt hat, weiß, daß keine der beteiligten Mannschaften ohne Vereinssportler auskam. Die Beantwortung der eingangs gestellten Fragen erscheint somit problematisch, und es soll an dieser Stelle der Versuch unternommen werden, aus der Darstellung allgemeiner Tendenzen im Schulsport einerseits und einer Analyse des gegenwärtigen Sportbetriebs am Christianeum andererseits eine angemessene Beurteilung dieser Ergebnisse zu ermöglichen. Wohin steuert der Sport am Christianeum?

Tendenzen in der Bewertung des allgemeinen Schulsports

In der Diskussion um die Aufgaben des allgemeinen Schulsports zeichnen sich zwei ausgeprägte Tendenzen ab, die sich parallel zur allgemeinen Sportentwicklung in der Gesellschaft vollziehen. Die eine Richtung stellt den Leistungssport in noch stärkerem Maße als bisher in den Vordergrund, die andere Richtung geht vom allgemeinen Breitensport aus und bemüht sich um die Auflockerung des starren Kanons der Leibeserziehung. Beide Tendenzen lassen sich vereinfachend zurückführen auf die beiden vom Vorsitzenden des Ausschusses für Breitensport im Deutschen Sportbund Prof. J. Dieckert geprägten Begriffe „sportliches Prinzip" und „rekreatives Prinzip":

„Das ‚sportliche Prinzip' beinhaltet das auf Rekord gerichtete

Höchstleistungsstreben, verwirklicht sich im Leistungsvergleich des Wettkampfes, bestimmt sich durch den Aufwand an Zeit und auch an Geld für ein leistungsorientiertes, spezialisiertes Training, versucht durch Rationalisierungsmaßnahmen vielfacher Art die Effektivität der aufgewendeten Trainingszeit zu erhöhen, ersinnt immer neue Methoden zur Ökonomisierung von technischen Fertigkeiten oder taktischen Verhaltensformen, drängt auf Automation von Bewegungsabläufen, nutzt alle Mittel technischer und wissenschaftlicher Art zur Leistungsverbesserung und unterscheidet sich von dem Arbeitsprinzip lediglich noch hinsichtlich der größeren Möglichkeit freier Entscheidungen."

„Das ‚rekreative Prinzip' beinhaltet gegenüber dem ‚sportlichen Prinzip' den Bereich des zweckfreien, ungebundenen Spiels, verwirklicht sich in der Freiheit vom Leistungszwang, bestimmt sich in der gelegentlichen oder auch regelmäßigen, aber immer beschränkten zeitlichen Aufwendung, versucht Freude und Vergnügen zu gewinnen, huldigt dem Überflüssigen und Nicht-Notwendigen, gibt spontanen, elementaren, subjektiven schöpferischen Einfällen nach, befreit sich von aufgezwungenen Regeln, begrenzten Schematismen, freudlosen Übungsweisen, verschwendet Kraft für scheinbar Sinnloses, tendiert auf Erholung und Ausgleich und gewährt die Rückgewinnung der menschlichen Freiheit von belastenden Daseinsbedingungen, wie Zwang, Furcht, Sorge usw."

Beide Prinzipien müssen im Schulsport berücksichtigt werden. Gerade in Hinblick auf den Wandel in der Bewertung der Freizeit durch die gegenwärtige Gesellschaft, in der der Sport eine entscheidende Ausgleichsfunktion hat, muß der Schulsport inhaltlich bezogen sein auf Elemente, die sowohl während der Schulzeit als auch später in der immer größer werdenden Freizeit Motivationen für einen beständigen und mit Freude betriebenen Sport darstellen. Das bedeutet aber, daß sich Inhalte, Sportartenkanon und Erziehungsstil eines herkömmlichen Sportunterrichts verändern. (Demokratischer Erziehungsstil, Schülermitbestimmung bei der Auswahl der Lerninhalte, Erweiterung des Spiele- und Sportkanons z. B. durch Aufnahme von sog. life-time-Sportarten wie Tischtennis, Federball usw., Auflösung eines starren Übungsbetriebes, stärkere Betonung des spielerischen Moments)

Demgegenüber steht wie in anderen Fächern die Forderung nach Förderung leistungsfähiger, leistungsbereiter und bewegungsbegabter Schüler. Ohne dieses Ziel hätte der Schulsport manchen Sinn seiner Aufgabe verloren. Allerdings sind die Möglichkeiten der Schule im Bereich einer optimalen Talentförderung begrenzt. Abgesehen davon würden sich bei einer zu einseitigen Förderung bewegungsbegabter Schüler (und welcher Sportunterricht läuft nicht Gefahr, von dem Leistungsniveau dieser Schüler auszugehen?) erhebliche soziale Ungerechtigkeiten ergeben. Der Unterschied zwischen Geförderten und Ungeförderten klaffte weiter auseinander, was zur Folge hätte, daß die Motivation der weniger leistungsstarken Schüler für den Sport schon während der Schulzeit nachlassen würde und die Aufgeschlos-

senheit für Spiel und Sport in der Freizeit und nach der Schulzeit gar nicht erst erreicht werden würde.

Aus dieser Problematik heraus beginnt der Wunsch nach einer sinnvollen Kooperation zwischen Schule und Verein verständlich zu werden. Ohne die Schule nun von der Verpflichtung eines weiter zu fördernden Schulsports im Leistungsbereich zu entbinden, übernimmt der Verein die Aufgabe, dem talentierten Schüler den Weg zum Leistungssport zu öffnen.

Das Modell des Christianeums

Um den oben erwähnten Aufgaben des modernen Schulsports gerecht zu werden und nicht an der Zweigleisigkeit der Zielsetzung zu scheitern, bemühte und bemüht sich das Sportlehrerkollegium des Christianeums in Übereinstimmung mit den Lehrplänen um ein eigenes Modell, das in seinen Konturen bereits erkennbar ist. Hauptzielsetzung dieser Konzeption ist die Motivation des Schülers für einen späteren lebensbegleitenden Freizeitsport. Daraus ergeben sich als Aufgaben für den Schulsport

a) die Schaffung der Voraussetzungen durch Vermittlung von Bewegungsfertigkeiten und Grundeigenschaften wie Kraft, Kondition, Beweglichkeit usw.

b) die stetige Anregung durch ein vielfältiges Angebot an Sportarten, Methoden, Spielformen

c) die Förderung von Schülerinitiativen und die Bereitstellung von Sportstätten und Material

d) ein frühzeitig neigungsdifferenzierter Unterricht

e) besondere Förderung der leistungsstarken sowie leistungsschwachen Schüler

f) eine enge Zusammenarbeit mit dem am Orte ansässigen Verein.

Die Bewältigung dieser Aufgaben erfordert von jedem Sportlehrer Einsatz und Engagement für die Sache häufig über den Pflichtunterricht hinaus. Andrerseits schaffen gerade die einmaligen äußeren Bedingungen (Halle, Sportplatz, Gerät) eine gute Voraussetzung für diese Aufgabe.

Die Praxis des Sportunterrichts am Christianeum soll nun im folgenden an Hand des Aufgabenkatalogs erläutert werden.

Eine Folge des Umdenkens in bezug auf den Schulsport ist die Verlagerung der Schwerpunkte in der Auswahl der Inhalte. In den Vordergrund der Ausbildung tritt das Spiel oder besser das „Spielerische", „Ganzheitliche", und verdrängt jede Art von Drill, starren Übungsformen, „Körperertüchtigung" usw. Das Spielerische dient der Motivation des Schülers zur Erlernung sportlicher Bewegungen, denn auch der Kraulstil beim Schwimmen, die Kippe beim Turnen, der Flop in der Leichtathletik läßt sich spielerisch erlernen, ohne den Ernst und den Zwang des trockenen Einschleifens, „Üben-Müssens". Zu propagieren ist der Sieg des Spiels über den Ernst. Die Bejahung

des Spiels bedeutet aber nicht den Verzicht auf Ausbildung. Die Beherrschung der technischen Fertigkeiten ist geradezu Voraussetzung für die freudvolle Ausübung eines Spiels, einer Disziplin. Das Volleyballspiel bringt dem Schüler erst Spaß, wenn er die Techniken des Pritschens, Baggerns und Schmetterns beherrscht und dazu die notwendigen taktischen Voraussetzungen. Um die teilweise recht komplizierten Techniken der großen Sportspiele effektiver vermitteln zu können, ist das Fachkollegium dazu übergegangen, die notwendigen Bewegungsfertigkeiten und taktischen Kenntnisse in einer Art Kursform zu lehren. Über den Zeitraum eines Vierteljahres steht im Mittelpunkt der Ausbildung ein Sportspiel, das mit einem Schulturnier (Lernerfolgskontrolle, Leistungsvergleich, Motivation) abgeschlossen wird. Im Sommerhalbjahr lernen die Schüler Fußball und Handball, im Winter Basketball und Volleyball. Daneben stehen als Individualsportarten Turnen und Leichtathletik, in den 5. und 6. Klassen auch Schwimmen, auf dem Unterrichtsplan, wobei die Anforderungen im Turnen erheblich zurückgeschraubt worden sind und in der Leichtathletik die Vermittlung von Techniken das Trainieren der reinen Kraft- und Konditionsleistung zurückgedrängt hat.

Der Unterricht in den 5. und 6. Klassen sieht noch keine Spezialisierung vor, er wird vielmehr bestimmt durch eine allgemeine körperliche Ausbildung in allen Bereichen und die Vorbereitung der großen Sportspiele in Form einer allgemeineren Spielschulung in Spielreihen und kleinen Spielen (Völkerball, Ball über die Schnur, Sitzfußball, Ringhockey, Minivolleyball). Die Spezialisierung beginnt allmählich in der 7. Klasse in Form des Erwerbs spezieller Fertigkeiten in den oben erwähnten Disziplinen. (Beispiele: Flop-Technik beim Hochsprung, Pritschen, Korbleger.) Zur Spezialisierung gehört darüber hinaus aber auch das Eingehen auf die Vorlieben der Schüler für bestimmte Sportarten. Ein neigungsdifferenzierter Unterricht, wie er zur Zeit in zwei zehnten Klassen probeweise, aber mit Erfolg, durchgeführt wird, sollte jedoch nicht vor der neunten Klasse angeboten werden, da nur ein Schüler, der alle Schulsportarten kennt und selbst ausgeübt hat, in der Lage ist, sich für eine spezielle Sportart zu entscheiden. Allein nach seinen Interessen auswählen kann der Schüler in der Oberstufe. Dabei hat er die Qual der Wahl, da ihm am Christianeum ein vielfältiges Angebot an Sportkursen zur Verfügung steht; in der Reihenfolge der Beliebtheit heißt das: Volleyball, Fußball, Schwimmen, Jazzgymnastik, Judo, Basketball, Leichtathletik, Tischtennis, Turnen, Handball, wobei Judo und Tischtennis nicht zu den Schulsportarten gehören, aufgrund der hervorragenden Erfahrungsberichte der betreffenden Kollegen, die die Sportarten unterrichten, aber in den offiziellen Sportartenkanon der Schule aufgenommen werden durften.

Zur Förderung spezieller Interessen und individueller Leistungen, auch in Hinblick auf das spätere Berufsziel des Sportlehrers oder auf die spätere Tätigkeit als Übungsleiter in einem Verein, besteht am Christianeum die Möglichkeit, das Fach Sport im Abitur als viertes

Prüfungsfach zu wählen. Die Zahl der Schüler, die von dieser Möglichkeit Gebrauch machen, ist erstaunlich hoch.

Neben dieser Förderungsmöglichkeit der talentierten Sportler bietet die Schule in Form von Arbeitsgemeinschaften in einzelnen Disziplinen Trainingszeiten für die Schulmannschaften an. So konnten sich bisher die Hockeyspieler, die Handballspieler und zeitweise auch die Basketballspieler auf ihre Meisterschaftsspiele vorbereiten. Eine Volleyball-AG sowie eine Schwimm-AG existieren für interessierte Schüler der Mittelstufe, wobei Leistungskriterien keine Rolle spielen.

Zu viele Faktoren schränken jedoch die Möglichkeiten der Schule ein, die bewegungsbegabten und leistungsstarken Schüler über ein gewisses Maß hinaus zu fördern. Im Hinblick auf die möglichst gleichmäßige Förderung aller und das Vorherrschen des „rekreativen Prinzips" im Schulsport des Christianeums kann die Talentförderung nicht in der Sportstunde geschehen, sondern allenfalls in Extraübungszeiten am Nachmittag. Doch sollte diese Aufgabe möglichst ein Verein übernehmen, der in der betreffenden Schulturnhalle auch seine Übungszeiten hat. Optimal wäre es, wenn, wie im Falle des Christianeums, die Trainer des Vereins von Lehrern der Schule gestellt würden (Handball, neuerdings auch Volleyball). Aus einer sinnvollen Kooperation zwischen Schule und Verein ergeben sich darüber hinaus für beide Seiten inhaltliche sowie methodische und organisatorische Anregungen. Neben den beiden Hauptbereichen des Schulsports findet noch ein dritter in Zukunft am Christianeum mehr Beachtung. Es handelt sich um den Schulsondersport, der speziell auf haltungsgefährdete und bewegungsschwache Schüler ausgerichtet ist. Die Schule ist in der Lage, seitdem sie einen für diese Aufgabe ausgebildeten Pädagogen besitzt, einen entsprechenden Unterricht erst einmal für die Klassen 7 noch in diesem Halbjahr durchzuführen.

Abrißartig wurde oben berichtet, mit welcher Praxis man am Christianeum im Schulsport den sich selbst gesteckten Zielen näher zu kommen versucht. Dabei sind viele Ideen noch nicht verwirklicht, einige der eingeschlagenen Wege müssen neu überdacht werden. Die eingangs erwähnten Ergebnisse aber lassen sich durchaus schon deuten als erste Erscheinungsformen einer neueren Schulsportkonzeption am Christianeum im Leistungsbereich.

Schäfer

12. 8. 1974 Aus dem Kollegium sind ausgeschieden:
StD Dr. Golla, StD Dr. Malzahn, StD Dr. Skerhutt, OStR Rose, StR Dr. Linn (bis auf 6 Stunden), Herr Brennecke, Herr W. Fischer, Herr W. Grimm;
die Lehrbeauftragten:
Mrs. Holschneider, Frl. Danner, Herr Melkonian, Herr Thiel, Herr Kribsen;
die Referendare:
Herr Bäßler, Herr Napp, Herr Klinger, Herr Thoms, Herr Warnholtz, Herr Webinger, Herr Wendt.

In das Kollegium treten ein:
Herr Detlev Braun, Herr Hans-Werner Eschrich, Herr Wolf-Dieter Stoffers, Herr Evgenij Jegorov;
als Lehrbeauftragte:
Mrs. Alice Gallasch, Frau Diaz de Fenner;
als Referendare:
Christian Bitterling, Manfred Döring, Andreas Heyde, Bernhard Meyer, Dieter Runkel, Helga Russ, Wolf-Dietrich Schmallenberg

14. 8. 1974 Aufnahme der 108 neuen Sextaner (36 Mädchen und 72 Jungen) mit Spiel und Musik in der Aula

22. 8. 1974 Abendliche Premiere unseres Freilichttheaters mit einer Aufführung der Kantate „Der Rattenfänger von Hameln". Es spielen das C- und das A-Orchester

27. 8. 1974 Als Teilnehmer am „Hamburger Fortbildungslehrgang für ausländische Lehrer und Dozenten der deutschen Sprache" nehmen am Unterricht in Deutsch und modernen Fremdsprachen teil:
Frl. Vera Höppnerova, Herr William Parks

30. 8. 1974 Die Oberstufenmannschaft des Christianeums im Handball wird Hamburger Meister und Gewinner des Wanderpokals des MCG

3. 9. 1974 Bei der Olympiade der Hamburger Russischschüler belegen unsere Schüler die Plätze 19, 10 und 1

4. u. 5. 9. 1974 Die Studienstiftung führt wie im Vorjahr in unserer Aula ein Auswahlverfahren durch, in dem 10 Prozent der Hamburger Unterprimaner in einem „concours" ge testet werden

20. 9. 1974 Wandertag der Unter- und Mittelstufe

1. 10. 1974 Dr. Gan übernimmt ein Lektorat für Russisch an der Universität Göttingen.
Herr Hallberg wird zum Schulleiter der Johannes-Brahms-Schule in Pinneberg gewählt. Er verläßt das Christianeum am 1. 12. 1974

20. 10. 1974	10. Todestag Dr. Gustav Langes, des Leiters des Christianeums von 1947–1963. Der Schulleiter legt Blumen an seiner Ruhestätte nieder und besucht Frau Olga Lange
28. 10. 1974	Wahl des neuen Kollektivs der Schülervertretung
31. 10. 1974	Auf Einladung der evangelischen Gemeinden unseres Bereiches für die 10. Klassen und die Oberstufe Vortrag von Prof. Dr. Tim Schramm: Leistung fordern – Anerkennung schenken
4. 11. 1974	Frau Dörte Werneburg, Schauspielerin und Lehrbeauftragte an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst, wird dafür gewonnen, am Christianeum eine Schauspiel-AG zu leiten. Die Teilnahme an dieser AG wird den 9. und 10. Klassen und der Oberstufe angeboten
6. 11. 1974	Referat von Dipl.-Volkswirt Hans-Otto Dworeck (Handelskammer Hamburg): Ausbildungsgänge für Abiturienten in der Wirtschaft
17. 11. 1974	Bei den Meisterschaften der Hamburger Schulen im Hallenhockey errang die Jungenmannschaft (bis 9. Kl.) den 1. Platz
27. 11. 1974	Herr Dr. Siebers zum Oberstudienrat ernannt
2. 12. 1974	Tag der Hausmusik im Christianeum. Es musizieren Schüler aller Stufen im Einzel- und Gruppenspiel
6., 9. u. 10. 12. 1974	Offener Unterrichtstag für die Klassen 5, 6, 7 u. 8
12. 12. 1974	Es haben das Abitur bestanden: Angela Bröcker, Frank-Peter Brunck, Johann Crohn, Martin Emde, Gabriele Howaldt, Stephan Freiherr v. Lamezan, Christian Osmer, Detlef von Storch, Claus Sevecke, Birgit Zeume
13. 12. 1974	Advents-Konzert des Streichorchesters und Chores in der Altonaer Christianskirche
20. 12. 1974	Endspiele des Basketball-Turniers
9. 1. 1975	Pressekonferenz der Stadt in der Aula des Christianeums am Vortage der Eröffnung des Elbtunnels. Staatssekretär Ruhnau besichtigt vorher unsere Sporthalle
18. 1. 1975	Exemplar Nr. 5 der Faksimile-Herausgabe unserer Dante-Handschrift der Divina Commedia wird Australiens Ministerpräsident Edward G. Whitlam als Geschenk des Senats der Stadt Hamburg vom Ersten Bürgermeister Hans-Ulrich Klose überreicht
Im Januar 1975	gibt die Schülervertretung ein Diskussionspapier zum Thema Schülerverhalten heraus, das große Beachtung, Zustimmung und Widerspruch findet

1. 2. 1975 In das Kollegium treten ein:
Dr. Reiner Schmitz (D, G, Philosophie), Marion Hardt (mit 14 Stunden Ek);
als Lehrbeauftragte:
Andreas Dorrn (Bio),Wilfried Gabriel (Ph), Antje Krümmel (Bio), Gerhard Lippe (Rechtskunde);
als Referendare:
Helga Bleckwenn (ab 15. 10. 1974), Hans-Norbert Gilbert, Klaus Götke, Manfred Halbe, Peter Haustein, Maria Kaiser, Margarethe Kallenborn, Helga Katte, Maria Müller, Ulrich Nehls, Karl Jürgen Otto, Friedhelm Schimanski, Barbara Schmädeke, Dr. Volker Ullrich.
Das Kollegium besteht aus 51 Lehrern mit Planstellen und 27 Lehrbeauftragten

7. 2. 1975 Vom 7. 2. bzw. 17. 2. 1975 hospitieren bei uns 7 Schulpraktikanten

27. 2. 1975 Der Dezernent der Schule, OSR Dr. Baar, besucht die Schulkonferenz und legt die Gründe dar, die von einem Ausschuß der Behörde gegen die vom Christianeum beantragte Zulassung einer Zeugnismitberatung durch Schüler als Schulversuch vorgebracht wurden. Da die Entscheidung des Antrages noch immer ausstehe, sei eine hieb- und stichfeste Entkräftung dieser Gegengründe vonnöten. Die Schulkonferenz verabschiedet am 24. 4. 1975 eine erneute Begründung ihres Antrages und kann in einer dritten Sitzung am 14. 5. 1975 die Nachricht entgegennehmen, daß der Schulversuch genehmigt ist. Er läuft am 16. 6. 1975 bei den Zeugniskonferenzen der 10. Klassen wieder an.

27. 2. 1975 Das Christianeum wird im Wettkampf III Jungen (Mittelstufe) Hamburger Meister 1975 im Basketball

27. 2. 1975 Herr Dührsen und Dr. Haupt zu Studiendirektoren ernannt

1. 3. 1975 Es tritt in das Kollegium ein: Herr Eugenio Weisz (Sport)

3. 3. 1975 Das Christianeum wird im Wettkampf der Jungen (Oberstufe) Hamburger Meister 1975 im Hallenhockey. Die Mädchen belegen den 2. Platz in ihrem Wettkampf

3. 3.–21. 5. 1975 Berufskundliche Vortragsreihe im Christianeum:

- 3. 3. 1975 Dipl.-Volkswirt Jürgen Heycke (Berufsberatung für Abiturienten und Hochschüler des Arbeitsamtes Hamburg): Fragen der Studien- und Berufswahl
- 8. 4. 1975 Führung durch die Deutsche Bank und die Börse durch Herrn Gerhard Lippe

21. 4. 1975	Frau Werneburg-Wedekind: Der Beruf des Schauspielers und ähnliche Berufe
23. 4. 1975	Frau Irene Knickrehm (Mitglied der Bürgerschaft): Das Studium der Sozialpädagogik und der Beruf des Sozialpädagogen
28. 4. 1975	Prof. Dr. Otto Kraus (Universität Hamburg): Das Studium der Biologie und der Beruf des Biologen
30. 4. 1975	Studienrat VR Ingo Wolkenhaar: Das Studium der verschiedenen Lehrerberufe
5. 5. 1975	Dipl.-Ing. W. Schuchardt (Sprecher des Fachbereiches der Fachhochschule 2): Das Studium der Ingenieurwissenschaft und der Beruf des Ingenieurs
12. 5. 1975	Frau Amtsgerichtsrätin Ingrid Schwenn: Das Studium der Rechtswissenschaft
14. 5. 1975	Dozent Dr. med. Hans P. Haug: Das Studium der Medizin
21. 5. 1975	Herr Kurt Maschmann (Leiter der Akademie für Publizistik in Hamburg): Journalismus in Presse, Funk, Fernsehen. – Berufsausbildung, -chancen und Berufsrisiken
5. 3. 1975	Unsere Mittelstufenmannschaft wird bei der Hamburger Meisterschaft im Hallenhandball Vizemeister. Dritter wird die Oberstufenmannschaft des Christianeums. Die Mädchen belegen den 4. Platz
2. 4. 1975	Der vom Bezirksamt Altona auf unsere Bitte errichtete Spielplatz wird für die Unterstufe freigegeben. Die Tore folgen im Mai
3. 4. 1975	Herr Eigenwald zum Oberstudienrat ernannt
3.–6. 4. 1975	Chorreise: B-Chor (6. u. 7. Kl.)
7. 4. 1975	11 englische Schüler sind mit unserem früheren englischen Austauschlehrer Mr. Cadogan bei uns zu Gast
15. 4. 1975	Der Schulleiter und der Fachvertreter für Russisch, Herr Jewan, legen dem Schülerrat dar, mit welcher Begründung der jetzt erst in Kl. 9 einsetzende Griechisch- und Russischunterricht nach Auffassung der Lehrerkonferenz auch im Vorsemester verpflichtend weitergeführt werden sollte
17.–20. 4. 1975	Chorreise: C-Chor (5. Kl.) nach Waldheim am Brahmsee
18. 4. 1975	Eine Gruppe von Oberstufenschülern fährt zur Messe nach Hannover
25.–27. 4. 1975	Wochenendtagung des C-Orchesters im Jugendferienheim Sprötze

12. 5. 1975	In der Halle gibt die Abteilung Sport einen Überblick über ihre Tätigkeit mit einer Ausstellung Facharbeiten in Bildender Kunst und Bühnenbilder der Unterstufe sind in den Vitrinen ausgehängt
13. 5. 1975	Die pensionierten Kollegen, die das Abbrechen des persönlichen Kontaktes zum Christianeum bedauern, laden die noch im Dienst stehenden in die „Elbterrassen" ein
29. 5. 1975	Russischer Abend in der Aula
30. 5. 1975	Das Londoner Jugend-Blasorchester sowie unser Blasorchester konzertieren in der Aula (in der 6. Std.)
4. bis 6. 6. 1975	Mündliches Abitur
5. 6. 1975	Judoprüfung für 16 Schüler der Oberstufe in Norderstedt
9. 6. 1975	Thomas-Mann-Feierstunde anläßlich seines 100. Geburtstages in der Aula. Es spricht Prof. Dr. Karl Ludwig Schneider über das Thema: Thomas Manns „Felix Krull". Schelmenroman und Bildungsroman.
11. 6. 1975	Die Klasse 6 a lädt zu einer Theateraufführung „Vater braucht eine Frau" in den Musiksaal ein
16. 6. 1975	Prof. Dr. Harm Paschen (Abitur Christ. 1957) diskutiert mit Schülern des Leistungskurses Deutsch über „Kognitive und soziale Störungen in der schulischen Kommunikation"
19. 6. 1975	Bundesjugendspiele für die Schüler der Klassen 5–10. Spielturnier für das Vorsemester und die Studienstufe
20. 6. 1975	Vor dem Aufbruch in die Sommerferien Generalprobe des Singspiels „Till Eulenspiegel" vor und mit den Klassen der Unter- und Mittelstufe.
20. 6. 1975	Verabschiedung von 109 Abiturienten in der Aula mit Musik des C-Orchesters, einer Ansprache des Schulleiters, einer Glosse Herrn Eigenwalds und einer Antiprämie (in Gestalt verramschter Suhrkampbändchen im Wert von DM 1,–) für alle. Die vom Verein der Freunde des Christianeums gestifteten Buchpreise für besonders gute Leistungen erhalten: Andreas Seidensticker (der von 900 möglichen Punkten 894 erreichte), Thomas Eggeling, Wolfram Sprecher, Thomas Rehder und René Weingärtner. In den Dr. Gustav-Lange-Preis für die beste Leistung auf musischem Gebiet teilen sich Andreas Schierning und Christoph Caspers. Unter großem Beifall bedankt sich die Schule bei den Betreuern der Johanniter-Unfallhilfe-Station: Gabriele Bathow, Beatrix Teucher und Andreas Schoeneich mit einem Buchgeschenk.

Am Schluß wurde einigen Elternratsmitgliedern, die mit dem Ausscheiden ihrer Söhne ihren Sitz im Elternrat verlieren werden, herzlich gedankt: dem Elternratsvorsitzenden Herrn Seybold und Frau Eggeling.

Kck

FAMILIEN-NACHRICHTEN

Verstorben:

Johann Pape, Studienrat a. D., 2 Hamburg 90, Seestücken 51, am 8. 12. 1974 (Nachruf folgt im nächsten Heft)

Prof. Dr. Heinz-Joachim Heydorn, Frankfurt a. M. 80, Dunantring 90, am 15. 12. 1974 (Nachruf folgt im nächsten Heft)

Ludwig Faßbender, Zahnarzt (Abitur 1911), 2 Hamburg 52, Rosenhagenstr. 4, am 15. 12. 1974

Joachim Jurisch, 2 Hamburg 52, Vörn Styg 4, am 18. 12. 1974

Dr. Kurt Schadendorf, Sanitätsrat (Abitur 1914), DDR 8021 Dresden, Schaufußstr. 7, am 20. 12. 1974

Georg Plate, Pastor, 2 Hamburg 55, Witts Park 28, am 26. 12. 1974

Adolf de Bruycker, Studienrat a. D., 2 Hamburg 50, Grünebergstr. 13, Januar 1975

Manfred Jaeschke, 2 Schenefeld, Wurmkamp 3, am 15. 3. 1975

Karl Hasselmann, Landespropst i. R., 2 Hamburg 52, Kaulbachstr. 28, am 27. 5. 1975

Verlobt:

Werner Achs mit Fräulein Sylvia Borm, 2 Hamburg 57, Lüttwisch 9 b

Vermählt:

Jan Marcus und Frau Kerstin, geb. Schellhorn, 2 Hamburg 6, Schäferkampsallee 41, am 2. 4. 1975

Geboren:

Sohn Johannes am 7. 2. 1975, Dieter Fuchs-Bodde und Frau Brigitte, geb. Hagel, 208 Pinneberg, Op de Wisch 34

Tochter Astrid am 21. 3. 1975, Adolf Keller, Studienrat, und Frau Berbel, geb. Pauls, 2 Hamburg 52, Hemmingstedter Weg 156

Sohn Thomas Stephan Nikolaus am 18. 5. 1975, Dr. Thomas Seiffert und Frau Petra, geb. Krull, 2057 Reinbek, Herzog-Adolf-Str. 6a

Tochter Nikola am 6. 6. 1975, Dr. Wolf Dieter Tode, Studiendirektor, und Frau Barbara, geb. Sextro, 2 Hamburg 80, Horster Damm 301

Geburtstag:

Das 75. Lebensjahr vollendet:

Dr. Nis Walter Nissen, Oberstudienrat a. D., 2 Hamburg 50, Bei der Rolandsmühle 2, am 1. 9. 1975

Das 70. Lebensjahr vollenden:

Xaver Waldowski, Oberstudienrat a. D., 2 Hamburg 22, Lenaustr. 4, am 5. 8. 1975

Hans Wegner, Oberschulrat a. D., 2 Hamburg 63, Wellingsbütteler Landstr. 184, am 28. 8. 1975

Das 65. Lebensjahr vollendeten:

Roderich Borm, Oberstudienrat a. D., 2 Hamburg 52, Bernadottestr. 208, am 20. 1. 1975

Prof. Dr. Hans-R. Müller-Schwefe, 2 Hamburg 52, Papenkamp 12, am 26. 6. 1975

Diamantene Hochzeit:

Dr. Otto Stadel, Oberstudiendirektor a. D., und Frau Elisabeth, geb. Mohrdiek, 241 Mölln, Augustinum, feierten die Diamantene Hochzeit am 7. 10. 1974

Bestandenes Examen:

Gerhard Lippe, 2105 Seevetal 1 (Hittfeld), Theodor-Storm-Str. 2, bestand am 27. 1. 1975 das erste juristische Staatsexamen

Auszeichnung:

Rolf Harder (Abitur 1948), 43 Lakeshore Road, Beaconsfield, P. Q., Canada, wurde im Herbst 1974 zum Mitglied der königlich-kanadischen Akademie der bildenden Künste und der Alliance Graphique Internationale (AGI) gewählt.

Ehrungen usw., Klassentreffen:

Die ehemaligen Christianeer werden gebeten, Ehrungen, Ernennungen, Promotionen, bestandene Examen, gehaltene Vorträge usw., Klassentreffen 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. 5. 1974 bis 30. 6. 1975

In der Berichtszeit trat der Vorstand zu zwei Sitzungen zusammen. Hauptgegenstand der Beratungen waren zahlreiche Beschaffungsanträge aus dem Bereich der Schule. Die günstige Etat-Situation des Vereins, die vor allen Dingen durch einige Spenden über größere Beträge und zahlreiche kleine Zuwendungen bewirkt wurde, gestattete es, vielen der vorgetragenen Wünsche zu entsprechen. Eine vollständige Erfüllung aller vorgetragenen Bitten war aber leider nicht möglich. Besonders das mit großen Mühen vorbereitete und in Planung und Genehmigung bereits abgeschlossene Projekt der Errichtung eines Mofa-Unterstandes auf dem Schulparkplatz mußte unrealisiert bleiben. Der Gesamtaufwand erwies sich am Ende höher als im Voranschlag errechnet, und einige sicher erwartete Sachspenden blieben dann doch aus. Der Gesamtaufwand hätte die Mittel des Vereins dann bei weitem überstiegen und wohl auch seine Leistungen für alle anderen Bereiche auf Jahre hinaus stark eingeschränkt. Der Vorstand hat deshalb im Einvernehmen mit der Schulleitung und der dafür zuständigen Arbeitsgruppe des Elternrates das Projekt zunächst vertagt, aber nicht endgültig aufgegeben. Auch umfangreiche Bedarfslisten aus dem Bereich der Schulorchester konnten noch nicht bedient werden.

Die beiden hier besonders besprochenen Beispiele mögen zeigen, daß der Bedarf der Schule und damit die Angewiesenheit des Vereins auf die Zuwendungen seiner Mitglieder und Förderer weiterhin sehr groß ist. Mitglieder- und Spendenwerbungen wurden deshalb auch in dieser Berichtszeit durchgeführt. Um auch die Eltern der im August 1974 eingeschulten 5. Klassen für den Verein und seine Aufgaben zu interessieren, sprach der Vorsitzende vor einer gemeinsamen Elternversammlung der drei 5. Klassen.

Die Mitgliederversammlung wurde gemäß der Einladung im Heft 2/1974 am 17. 2. 1975 im Schulgebäude durchgeführt. Der Vorstand hatte beschlossen, auch im laufenden Jahr dem formellen Teil eine Informationsveranstaltung voranzustellen, die dann auch das starke Interesse der erschienenen Mitglieder fand.

In einer zügigen Abwicklung der Regularien wurden auch die durch Wahl zu berufenden Vorstandsmitglieder neu bestimmt. Mit einer Ausnahme wurden die bisherigen Vorstandsmitglieder wiedergewählt. Für Herrn Dr. Thomas Seiffert, der sich aus beruflichen Gründen und wegen der Verlegung seines Wohnsitzes nicht wieder zur Wahl stellte, wurde Frau M. Luckhardt neu in den Vorstand gewählt. Im weiteren Verlauf der Mitgliederversammlung wurden zahlreiche Fragen aus dem Mitgliederkreis vom Vorstand beantwortet und auch weitere Themen aus dem Schulbereich diskutiert. Der

Dank der Mitglieder an den Vorstand, der bereits bei der für Vorstand und Schatzmeister einstimmig ausgesprochenen Entlastung zum Ausdruck gekommen war, wurde aus dem Kreis der Mitglieder noch zusätzlich ausgesprochen.

In einer im Anschluß an die Mitgliederversammlung durchgeführten Vorstandssitzung wurden satzungsgemäß die Vorstandsämter im einzelnen durch Wahl bestimmt. Dabei wurden der Vorsitzende, der Stellvertretende Vorsitzende und Schatzmeister in ihren Ämtern bestätigt.

Weitere Aktivitäten des Vereins kamen in zahlreichen Einzelgesprächen zum Ausdruck, an denen vor allen Dingen der Schulleiter, der Schatzmeister und der Vorsitzende beteiligt waren. Bei der im laufenden Jahr erstmalig wieder in einem etwas förmlicheren Rahmen durchgeführten Verabschiedung der Abiturienten war der Verein durch den Vorsitzenden vertreten.

Neuhaus

VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER (V.E.C.)

Der Kassenwart

Hiermit bitte ich alle Mitglieder, den für das Geschäftsjahr 1975 fälligen Beitrag (DM 6,–) auf eines der folgenden Konten zu überweisen:

Postscheckkonto Hamburg 107 80 - 207 oder
Vereinsbank, Filiale Harburg, Nr. 16/07811
(BLZ 207 300 00)
Detlef Walter,
2104 Hamburg 92, Wiedenthaler Bogen 3g,
Tel. 7 96 22 91

VEREIN DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS ZU HAMBURG-ALTONA E. V.

Der Schatzmeister

Den für das Jahr 1975 fälligen Beitrag von mindestens DM 12,– bitte ich, soweit noch nicht geschehen, auf eines der folgenden Konten zu überweisen:
Postscheckkonto: Hamburg 402 80-207
Hamburger Sparkasse, Konto-Nr. 1265/125 029.
Über Zahlungen von mindestens DM 20,– stelle ich unaufgefordert einen Spendenschein aus.

Sieveking

CHRISTIANEUM

MITTEILUNGSBLATT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER
30. JAHRGANG HEFT 2 HAMBURG DEZEMBER 1975

Inhalt

Konzentrationsstörungen 3
Leistungskurs Latein 6
Dr. Kay Hansen † 11
„Junges Deutschland" und Gelehrte Schule. Einige unbekannte Dokumente zur Biographie Ludolph Wienbargs 12
Zum 100. Todestag des dänischen Dichters Hans Christian Andersen (1805–1875): Manuskript des Liedes „Schleswig-Holstein meerumschlungen", das der ehemalige Christianeer Matthäus Friedrich Chemnitz am 23. 9. 1844 Andersen schenkte 19
In memoriam:
Heinz-Joachim Heydorn † 22
Johann Josef Pape † 28
Presseerklärung des Senats zur Stufenschule 30
Die Mitglieder der Schulkonferenz 1975/76 30
Der Elternrat des Christianeums 1975/76 31
Die Schülervertretung 1975/76 32
Abschlußbericht des Kollektivs 1974/75 32
Unser Schulfest am 28./30. August 1975 35
Unser Blasorchester
Ein voller Erfolg! 37
Freizeit des Blasorchesters in Sprötze – Anlaß zu einem offenen Wort an Schule, Eltern und Schüler 38
Adventskonzert am 17. 12. 1975 40
Familien-Nachrichten 41
Vereinigung ehemaliger Christianeer (V. e. C.):
Weihnachtsversammlung am 30. Dezember 1975, 19.30 Uhr, in der Gaststätte „Zur Erholung" 42
Verein der Freunde des Christianeums zu Hamburg-Altona e. V.:
Der Schatzmeister 42
Mitgliederversammlung am 18. Februar 1976, 19 Uhr, im Lehrerzimmer des Christianeums 44

Abgabe an die Mitglieder kostenlos

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

Redaktion: Ilse Eggeling, Margret Kaiser, Hans Kuckuck, Peter Marquardt, Dr. Doris Nagel, Andreas Versmann

Druck: Hans Christians, Hamburg 36

KONZENTRATIONSSTÖRUNGEN

Mein Kind kann sich nicht konzentrieren!

Dieser Satz wird häufig von Eltern gebraucht, gleichsam als Ursache bzw. Entschuldigung für eine verminderte Leistung (bei der Erledigung der Schulaufgaben). Aber auch Lehrer und Erzieher stellen bei Kindern häufig eine verminderte Konzentrationsfähigkeit fest; in der Unterrichtssituation, beim Spielen bzw. im Umgang mit Spielzeug. Mit der Feststellung einer Konzentrationsstörung ist nur die Art der Störung beschrieben, nicht aber die Ursache. Die außerordentliche Vielfalt von Ursachen für diese Störung macht in jedem Einzelfall eine individuelle Untersuchung notwendig, die von Fachkräften ausgeführt werden muß. In die Untersuchung werden die Eltern, aber auch Erzieher und Lehrer einbezogen, wobei die Situation des Kindes im Kindergarten, in der Schule und seine Beziehungen zu den Bezugspersonen in diesem Zusammenhang wichtig sein können. Nicht zuletzt kann das Spezialangebot oder die Darstellung des Unterrichtsstoffes, d. h. die Didaktik, eine Rolle spielen.

Man versteht im allgemeinen im psychologisch-pädagogischen Bereich unter Konzentration (lat. Zusammenballung) die Zusammenfassung von Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gedanken und Erlebnissen auf einen Bezugspunkt bei gleichzeitigem Sichabschließen von anderen Objekten und Vorgängen. Die Konzentrationsfähigkeit nimmt im Laufe der kindlichen Entwicklung zu und läßt im Alter wieder nach. Die Störungen sind umweltbedingt, können jedoch auch manchmal körperliche Ursachen haben. Wir erleben die Welt nur in Ausschnitten. Bedürfnisbefriedigung, Interesse, gestellte Aufgaben oder auch unbewußte Impulse bestimmen die Selektion und Intensität der Konzentration. Die Fähigkeit zur Konzentration hängt ab von der erlernten Ökonomie der Wahrnehmung, der Steuerung der Bedürfnisse, der allgemeinen Erlebnisfähigkeit und einem Einsatz unseres Willens sowie eines Aufbaues von Wertnormen und Zielsetzungen.

Die Entwicklung der Konzentrationsfähigkeit ist abhängig von der Differenzierung der Sinnesorgane im ersten Lebensjahr sowie von der Entfaltung der Motorik und ihrer Steuerung. Die Verselbständigung des Kindes, die Entwicklung des eigenen Willens und des Selbstbewußtseins führen dazu, daß das Kind eigene Spiel- und Gestaltungsverläufe entwirft und sich damit eigene Aufgaben stellen kann. Der Umgang mit Spielzeug als Erlebnis und Lernprozeß in bezug auf eine Person und später in der Auseinandersetzung in der Gruppe sind weitere Schritte. Besondere Bedeutung gewinnt in diesem Zusammenhang – auch für die Entwicklung der Intelligenz – die Entfaltung und Förderung des Neugierverhaltens des Kindes. Die Auslese von Reizangeboten, d. h. die Auswahl von Spiel- und Tätigkeitsangeboten, sowie die angewendete Konzentration sind sehr abhängig von der Familienatmosphäre, den Stimmungsschwankungen der Eltern und Erzieher. Identifikations-

und Imitationsvorgänge spielen eine erhebliche Rolle. Die Gruppenfähigkeit eines Kindes ist Vorbedingung für die Einschulung, sind doch die ersten Leistungen, die Konzentration erfordern, Leistungen in der Gemeinschaft. Die weitere Entwicklung der Konzentration hängt davon ab, wie weit das Kind in der Lage ist, zur Erreichung bestimmter Ziele, die seiner Selbstverwirklichung dienen, sich bestimmten Reizen gegenüber abzuschließen und auf Befriedigung bestimmter Bedürfnisse verzichten zu lernen bzw. sie aufschieben zu können.

Wir hatten schon darauf hingewiesen, daß die Ursachen der Konzentrationsstörungen sehr vielseitig sein können. Wir können uns hier nur auf die Beschreibung weniger, aber wie wir meinen, wichtiger Ursachen beschränken. Es sollte noch erwähnt werden, daß Störungen auftreten können, die durch Hör- oder Sehbehinderungen bedingt sind, ebenso durch eine vorübergehende Krankheit. Ermüdung oder die häufig genannte Überforderung kann, wie allgemein bekannt, zu vorübergehender Konzentrationsstörung führen. Für die erforderliche Dauer des Schlafes gibt es keine feste Zeit, sie ist individuell verschieden. Auch genaue Angaben für eine Überforderung durch Aktivitäten in der Freizeit sind schwer zu geben. Was für ein Kind, einen Jugendlichen oder Erwachsenen ein Antrieb für die Leistung oder eine Überforderung bedeutet, ist individuell sehr verschieden. Zu den körperlich bedingten Konzentrationsstörungen rechnen in erster Linie die hirnorganischen Störungen. Bei den erethischen Formen z. B. gelingt dem Kind wohl die allgemeine Hinwendung, aber nicht die punktuelle Konzentration auf bestimmte Objekte. Es fehlt meist die Einschränkung anderer Reize. Diese Kinder sind von getriebener Unruhe und wenig ansprechbar. Andere Kinder fallen durch Apathie und Desinteresse auf. Ihre Aktivitäten sind fast nur auf das eigene Ich gerichtet bzw. auf den eigenen Körper. Sie verhalten sich autistisch. Andere Kinder fallen auf durch Abwesenheitszustände (Absencen), die sich vom sogenannten Tagträumen durch Nichtansprechbarkeit unterscheiden. Diese Störungen gehören zur Krankheitsgruppe der Epilepsie. Eine psychiatrische und psychologische Untersuchung, gegebenenfalls auch ein Electroencephalogramm (EEG), sollte dann durchgeführt werden. Medikamentöse Behandlungen sind bei Feststellung obiger Symptome meist indiziert.

Die überwiegende Mehrheit der Konzentrationsstörungen ist jedoch umweltbedingt. Bei manchen Kindern (Jugendlichen/Erwachsenen) ist der Aufforderungscharakter der Welt herabgemindert, d. h. die Reize der Umwelt erreichen diese Personen nur zum Teil oder gar nicht. Solche Kinder können nicht spielen, weil die Gegenstände ihnen nichts bedeuten; sie wirken lahm, passiv, gehemmt bzw. kapseln sich ab, werden oft Einzelgänger. Sie fallen auf durch Tagträumen, haben meist nur begrenzte Interessen und leben „nach innen". Ihre Beziehungen zu den Intentionen der Welt sind gestört. Die Konzentration gelingt nur partiell, im Extremfall leben sie in einer anderen Welt. Frühe Bedürfnisse (Stillen, Mundbedürfnisse, Zärtlichkeit, ruhige, warme und gleichmäßige Zuwendung), die nicht ausreichend befriedigt wurden, können später zu unangemessenen Neidreaktionen, Haß, Gier bzw.

Ungeduldshaltungen führen. Auch depressive Resignation, Lustlosigkeit und verminderter Antrieb mit Weg- und Aufschiebtendenzen sind häufige Prägungen. Die unvollkommen entwickelten bzw. verdrängten Impulse schaffen einen allgemeinen Unruhezustand, der die konzentrierte Zuwendung zu Menschen bzw. zu sachlichen Vorgängen beim Kind, Jugendlichen und Erwachsenen erheblich erschwert. Kinder mit Ängsten können sich weniger gut konzentrieren. Die aufgebrachte Energie zur Bewältigung bzw. zum Ertragen der Angst wird der Konzentrationsanstrengung abgezogen. Die Ursachen und Inhalte der Ängste sind sehr unterschiedlich. Handelt es sich um Verlustängste, d. h. Ängste, eine geliebte Person, die für die Befriedigung eigener Bedürfnisse notwendig ist, zu verlieren, so fällt die Entstehung hierzu in das erste Lebensjahr. Wenn auch die Angst vor Strafe heute erheblich abgenommen hat, tritt an ihre Stelle häufig Angst, die Erwartungen der Eltern, Erzieher und nicht zuletzt die anderer Kinder nicht erfüllen zu können. Die Angst, nicht anerkannt, beachtet bzw. nicht geliebt zu werden, ist wohl am meisten verbreitet. Ängstliche Kinder (Jugendliche) neigen als Kompensation auch zu Tagträumen, d. h. zum Ausphantasieren einer schöneren, angstfreien Welt.

Konfliktsituationen und innerseelische Prozesse, die zu Erregungszuständen führen, gehören zu unvermeidbaren Gegebenheiten in unserer Kultur. Die Verarbeitung und Abfuhr der Erregungsquanten durch eine gut entwickelte Motorik (Sport), Kreativität und Gruppenaktivität gehören zur Vermeidung und Minderung von Konzentrationsstörungen. Bei mangelhafter Verarbeitung der Erregungs- und Unruhezustände wird häufig durch Manipulationen am Körper die Abfuhr bzw. Bewältigung dieser Zustände versucht. Hierher gehört auch das Auftreten von psychogen bedingten Krankheiten. Der Konzentrationsanstrengung wird auch hier Energie abgezogen. Minderwertigkeitsgefühle, d. h. Störungen des Selbstwertgefühls, treten häufig bei Kindern (Jugendlichen) in der Vergleichs-, Wettbewerbs- und Auseinandersetzungssituation in der Gruppe auf. Besonders stark sind sie nach unseren Erfahrungen in der Leistungsgruppe und in der Geschwisterreihe. Minderwertigkeitsgefühle führen oft zur Resignation, zum Abschalten der Aufmerksamkeit, zu Konzentrationsstörungen. Diese Kinder bedürfen einer Stützung und Stärkung ihres Selbstbewußtseins. Eine Beratung der Eltern und eine Psychotherapie sind oft notwendig.

Häufig entstehen Konzentrationsstörungen, wenn auch meist vorübergehender Art, durch plötzliche Veränderung von Umwelt und Lebensgewohnheiten. Diese Veränderungen treten auch durch den Tod oder die Krankheit einer nahestehenden Bezugsperson, durch Veränderung der Familie als Gruppe, z. B. bei der Geburt von Geschwistern, bei Adoption oder Inpflegenahme weiterer Kinder, bei Scheidung oder Trennung der Eltern, beim Umzug, beim Schul- und Klassenwechsel sowie nicht selten bei Lehrerwechsel auf. Das Kind antwortet oft mit einem plötzlichen Leistungsabfall. Die Anpassung an die neue Situation gelingt dem Kind nicht. Das Erkennen der Ursache und ein Gespräch sind der Anfang einer Hilfe.

Die Leistung, und damit die volle Konzentration, bedarf jedoch u. a. einer Motivation. Nicht übersehbare, nicht einsehbare, nur durch Anordnung gegebene Forderungen vermindern die Leistungs- und Konzentrationsanstrengungen. Für die Motivation zum Lernen eines bestimmten Stoffes spielt häufig der Lehrer eine nicht unerhebliche Rolle, wobei nicht nur seine pädagogischen Fähigkeiten wichtig sind; ausschlaggebend ist seine Persönlichkeit, die Ausstrahlung, die er auf die Schüler hat.

Umweltbedingte Konzentrationsstörungen können im allgemeinen behandelt und abgebaut werden. Häufig müssen Eltern, Erzieher oder andere Bezugspersonen in die Beratung mit einbezogen werden. Gutgemeinte Ratschläge und Übungen, besonders wenn sie zu leistungsorientiert sind, helfen meistens wenig oder gar nicht. Es gibt in Hamburg eine Reihe von Stellen, in denen Fachkräfte (Psychologen, Mediziner, Pädagogen, Sozialpädagogen u. a.) arbeiten. In diesen Institutionen werden Kinder und Jugendliche mit umweltbedingten Störungen diagnostiziert und behandelt.

Dr. Kurt Wiese
Psychotherapeutische Beratungs- und Behandlungsstelle
2 Hamburg 50, Virchowstr. 50

LEISTUNGSKURS LATEIN

Ein Schüler, der in die Studienstufe eintritt, wählt für die beiden letzten Jahre seiner Schulzeit zwei Fächer zu Schwerpunkten seiner Arbeit. Falls sich genug für ein Fach entscheiden – grundsätzlich sollen es mindestens acht, höchstens sechzehn sein –, werden sie in einem „Leistungskurs" zusammengefaßt. Die Wochenstundenzahl soll sechs betragen, wurde aber bisher immer auf fünf verkürzt. Die Leistungen werden dreifach gewertet, in den drei- oder zweistündigen „Grundkursen" nur einfach. Im Abitur wird der Schüler in beiden Leistungsfächern schriftlich geprüft.

Als Philologe wundert man sich ein bißchen über das sonst so vorsichtig gebrauchte Wort „Leistung". Auch die Gegenüberstellung Leistungs-/Grundkurs ist befremdend, da „Leistung" und „Grund" nichts miteinander zu tun haben; eigentlich müßten gerade die Leistungskurse „Grundkurse" heißen, da die Schüler vor allem hier in die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens eingeführt werden sollen.

Jedenfalls muß sich ein Schüler sehr genau überlegen, welche Leistungsfächer er wählt. Er wird dabei kaum Beschränkungen unterworfen: er kann am Christianeum Latein und Griechisch nehmen (das ist noch nicht vorgekommen), aber auch Physik und Chemie (das hat es schon gegeben). Er soll sich bei seiner Wahl ausschließlich von seinen fachlichen Interessen leiten lassen; in Wirklichkeit spielen gewiß auch andere Momente eine Rolle.

So überraschte es mich, als mir vor drei Jahren ein Leistungskurs

Latein zugewiesen wurde; er bestand allerdings auch nur aus sechs Schülern, vier Mädchen und zwei Jungen, aus einem Jahrgang von über hundert. Ich befragte sie in der ersten Stunde nach den Motiven ihrer Wahl, besonders die vier, die auch Griechisch gelernt hatten: warum sie denn nicht, wenn schon überhaupt eine alte Sprache, Griechisch genommen hätten, das sei doch viel interessanter. Aber sie schwiegen sich aus, mit ein wenig Ironie, wie mir schien; nur eine Schülerin erklärte, Griechisch sei ihr zu schwer. Da ich wußte, daß sie eine „Eins" gehabt hatte, war diese Auskunft zunächst auch nicht erhellend. Ich stellte einige weitere Fragen:

Welches Fach haben Sie als anderes Leistungsfach gewählt? Antwort: 3 Englisch, 1 Deutsch, 1 Musik, 1 Erdkunde.

Welche Sprachen haben Sie außer Latein bisher betrieben? 2 Englisch/Griechisch, 2 Englisch/Griechisch/Französisch, 1 Englisch/Französisch, 1 Englisch/Russisch.

Welche Sprachen setzen Sie außer Latein fort? (Diese Frage ist vor allem deshalb interessant, weil ein Schüler der Studienstufe überhaupt nur eine Fremdsprache zu belegen braucht). 4 Englisch, 1 Englisch/Griechisch/Französisch, 1 Griechisch/Französisch.

Welche lateinischen Autoren haben Sie kennengelernt? Alle Schüler hatten Cäsar und Cicero (nur Reden), einige Sallust und Ovid, einer Livius gelesen.

In den beiden ersten Sitzungen diskutierte ich die eben erschienenen vorläufigen Richtlinien für Latein in der Studienstufe mit den Schülern und behandelte je einen kleinen lateinischen Text, den ich an die Tafel schrieb. Einer davon steht bei Livius (3, 65, 11), irgendwo in der endlosen Darstellung der Ständekämpfe:

Adeo moderatio tuendae libertatis, dum aequari velle simulando ita se quisque extollit ut deprimat alium, in difficili est, cavendoque ne metuant homines metuendos ultro se efficiunt, et iniuriam a nobis repulsam, tamquam aut facere aut pati necesse sit, iniungimus aliis.

„So schwierig ist es, die Freiheit zu bewahren, ohne das rechte Maß zu verlieren. Jeder tut so, als ginge es ihm nur um Gleichberechtigung, aber er macht sich so stark, daß er einen andern unterdrückt. Die Menschen suchen sich von Furcht zu befreien, aber dabei gehen sie so weit, daß man sie fürchten muß. Wir wehren uns gegen Unrecht, aber fügen es andern zu — als sei es unvermeidlich, Unrecht entweder zu tun oder zu leiden."

Mir erschien dieser Text damals wichtig, als eine Bewegung zuende ging, die nicht wenige „autoritäre Strukturen" beseitigt hatte. Und die dreifache Abstufung des gleichen Gedankens („Jeder tut so ..." — „Die Menschen suchen ..." — „Wir wehren uns ...") zeigt besonders klar, wie auch ein alter Text auf seinen Leser zugehen und ihn in die Gedanken des Verfassers einbeziehen kann.

Die Diskussion der Richtlinien führte auf die Frage nach dem Stoffplan. Da die herkömmliche Gliederung des Unterrichts nach Autoren, die von ihrem Schwierigkeitsgrad und einem geregelten Wechsel von Poesie und Prosa bestimmt war, als „nicht mehr angebracht" bezeich-

net wurde, machte ich mehrere Vorschläge einer thematischen Gliederung:

1. Nach den Perioden der Römischen Geschichte
2. Nach literarischen Gattungen
3. Nach Lebensfragen.

Die Schüler sprachen sich fast einmütig und sehr entschieden für den ersten Vorschlag aus.

Während der vier Semester verteilten sich die fünf Wochenstunden immer auf eine Einzelstunde am Dienstagvormittag, eine Doppelstunde am Mittwochnachmittag und eine Doppelstunde am Donnerstag-, dann am Freitagvormittag. Ich schlug vor, je drei Stunden für eine ausführlichere Lektüre zu verwenden und bei den Doppelstunden nach der Pause das Thema zu wechseln. An diese Ordnung haben wir uns fast immer gehalten.

Im ersten Semester lasen wir als Hauptlektüre zunächst die „Menaechmi" des Plautus als Einführung in vorklassisches Latein und zur Vergegenwärtigung der merkwürdigen Tatsache, daß das literarische Leben in Rom mit der Aufführung von Nichtrömern aus dem Griechischen übersetzter Bühnenspiele beginnt. Nun sind die „Menaechmi" ein lustiges und spannendes Stück, aber nach einigen Wochen hielt ich es doch für richtig, die Schüler zu fragen, ob ihnen nicht allmählich diese Lektüre zu harmlos vorkomme. Aber sie fanden, es mache Spaß, und so lasen wir das Stück, wenn auch etwas kursorisch, in zwei Monaten aus. Die zweite Hälfte des Semesters folgten Stücke aus dem Lehrgedicht des Lucrez über die Naturlehre Epikurs als Beispiel für den Beginn der Wirkung griechischer Philosophie in Rom. In der von uns hier verwendeten Schulausgabe sind vor allem solche Stellen ausgewählt, in denen das Gedankengerüst des Werkes in Erscheinung tritt; so verfehlte ich mein Unterrichtsziel, da sich die Schüler bald mehr für die Philosophie Epikurs als den Dichter Lucrez interessierten. – Ergänzt wurde die Hauptlektüre durch Proben aus der Odysseeübersetzung des Livius Andronicus und dem frühen nationalen Epos, dem „Bellum Poenicum" des Naevius und den „Annales" des Ennius. Hier sollten die beiden wichtigsten Probleme der römischen Literatur, die Abhängigkeit von den Griechen und die Bindung an die Politik Roms („Ideologie" oder „Sinngebung vaterländischer Geschichte"?) deutlich werden.

Das Thema des zweiten Semesters war die Epoche der Bürgerkriege. Hier stand naturgemäß Cicero im Mittelpunkt, mit seiner Schrift über den Staat. Ciceros Konstruktion, daß sich der bestmögliche Staat in Rom im Laufe seiner Geschichte realisiert habe, ist angesichts der verzweifelten Lage dieses Staates in der Zeit, da Cicero, zu politischer Abstinenz verurteilt, dieses Buch schrieb, zu offenkundig fiktiv und von Wunschdenken erzeugt, als daß heranwachsende Menschen, die vielleicht noch nicht die darin sich äußernde tragische Verfassung eines von seinem Vaterland besessenen Mannes verstehen, dem mehr entgegenbrächten als höfliche Kenntnisnahme. Die anschließende Lektüre von Briefen Ciceros, in denen sich diese Tragik, aber auch seine Lebhaftigkeit, Vielseitigkeit und Regenerationsfähigkeit unmittelbarer aus-

spricht, fand schon mehr Interesse. Daneben lasen wir Catull; da werden die leichten, humoristischen, boshaften Gedichte ebenso gut angenommen wie die schwermütigen, um die Affäre des Dichters mit der Clodia kreisenden.

Die nächste Periode, die Zeit des Augustus, in der Schule zu behandeln, empfinde ich heute als besonders heikel. Man kann sie nicht als beinahe unbefragten Höhepunkt, als aurea aetas der Römischen Geschichte hinstellen, und so erreichen Vergil und Horaz den Schüler weniger als Lucrez und Catull. Das Prinzipat des Augustus war eine Militärdiktatur, und man sollte an ihm demonstrieren: so weit darf es nicht kommen, daß der starke Mann als Heiland begrüßt wird, weil hundert Jahre Blutvergießen gezeigt haben, daß es anders nicht geht. Darum habe ich auch, neben Vergil und Horaz, den Tatenbericht des Augustus lesen lassen, trotz großer Unlust der Kursteilnehmer. Es ist schwierig, einen so „objektiven", stilistisch vollendeten, man möchte sagen unangreifbaren Satz in Frage zu stellen wie den folgenden (1, 3):

Bella terra et mari civilia externaque toto in orbe terrarum saepe gessi victorque omnibus veniam petentibus civibus peperci. Externas gentes, quibus tuto ignosci potuit, conservare quam excidere malui.

„Viele Kriege, Bürgerkriege und auswärtige, habe ich zu Lande und zu Wasser überall in der Welt geführt. Nach dem Siege schonte ich alle Bürger, wenn sie um Verzeihung baten. Auswärtige Völker habe ich lieber erhalten als ausgerottet, wenn es mit unserer Sicherheit vereinbar war, ihnen zu verzeihen."

Am Anfang des vierten Semesters liegt der schriftliche, in seinem letzten Viertel der mündliche Teil der Abschlußprüfung. Entsprechend beschränkt ist die Zeit für regulären Unterricht und die Fähigkeit der Schüler, sich noch für ihn zu interessieren. Ich hielt es daher für richtig, als Pflichtübung am Anfang des Semesters die ersten Kapitel aus den Annalen des Tacitus zu lesen, da hier das Prinzipat des Augustus überwiegend negativ bewertet wird. Dann ließ ich die Schüler unter verschiedenen Vorschlägen wählen. Sie entschieden sich für die cena Trimalchionis aus dem Satyricon des Petron, obwohl ich warnte: zwar interessante Einblicke in das Alltagslatein und bestimmte gesellschaftliche Zustände, aber im ganzen wenig problematisch. „Problemliteratur lesen wir eigentlich genug." Tatsächlich hatten wir zunächst viel Spaß, aber nach einigen Wochen stellte sich doch Überdruß ein, wenn Trimalchio und seine Freunde wieder seitenlang Gemeinplätze produzierten wie: „Heu, heu, cottidie peius!" „Weh, die Zeiten werden immer schlimmer!" Einige von Senecas epistulae morales gaben das Kontrastprogramm. Zum Abschluß zeigte ich den Schülern als ein Beispiel früher christlicher Dichtung den ersten Hymnus aus dem Stundenbuch des Prudentius, eine Paraphrase auf 1. Petrus 5, 8: „Seid nüchtern und wachet!"

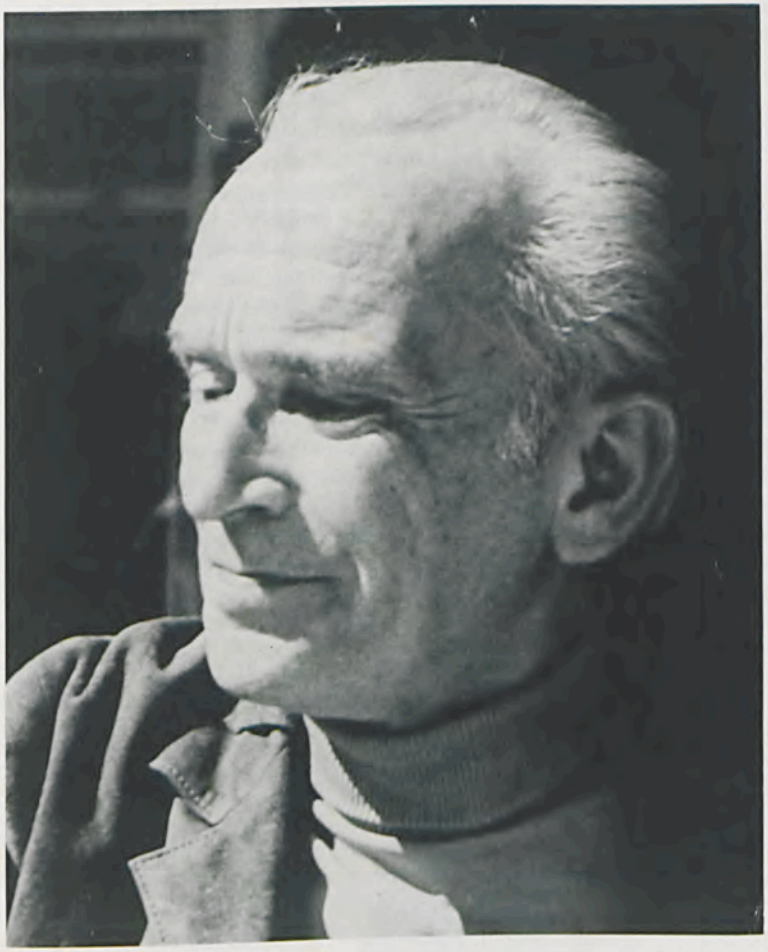
Mit einem solchen Überblick ist die Wirklichkeit von ungefähr 300 Unterrichtsstunden nur andeutungsweise erfaßt. Ein Lehrer merkt es oft nicht, ob und wann der Funke überspringt. Einmal verbrachte ich eine Stunde damit, den Kursteilnehmern ein Bilderbuch zu zeigen, in

dem ich gerade selbst mit Spannung angefangen hatte zu lesen (Theodor Kraus, Lebendiges Pompeji). Obwohl ich von Archäologie nicht viel verstehe, hatte ich auf einmal den bestimmten Eindruck, „anzukommen".

Die Studienstufe soll mit neuen Unterrichtsformen auch die Eigentätigkeit der Schüler stärker fördern. Hier im Leistungskurs Latein fand ich die Teilnehmer im allgemeinen ernst und aufnahmebereit, aber nicht so aktiv und diskursiv wie in einem Leistungskurs Griechisch, den ich vorher unterrichtet hatte. Die Studienstufe kann noch besser als die herkömmliche Gymnasialoberstufe zeigen, ob es fachspezifisches Schüler- bzw. Lehrerverhalten gibt. Vielleicht wirkt sich auch die überlegene Fachkompetenz des Lehrers auf allzu kleine Schülergruppen lähmend aus. Immerhin wurden auch in diesem Kurs Gespräche geführt, Referate gehalten, Protokolle erstellt. Und es gingen aus ihm zwei sehr gute Facharbeiten hervor: in der einen wurde Ciceros sehr ambivalente Einstellung zu der Verwaltung der Provinz Kilikien, die er 51 v. Chr. übernehmen mußte, anhand seiner Briefe, die aus dieser Zeit in großer Zahl erhalten sind, untersucht; die andere interpretierte einen längeren Abschnitt aus dem 5. Buch des Lucrez, in dem die Entstehung der Welt, des Lebens und die „Vorgeschichte" des Menschen dargestellt wird, von der Frage her, wie weit diese Darstellung von den Grundthesen der Ethik Epikurs bestimmt ist. Arbeiten dieser Art, die eine gewisse Selbständigkeit und Umgang mit größeren Stoffmassen, auch etwas Fachliteratur, erfordern, konnten bisher im Abitur als zusätzliche Leistung vorgelegt werden und brachten zusätzliche Punkte.

Das Arbeitsklima wird auch durch zwei Nachteile bestimmt, die dem System der Studienstufe innewohnen: der Abstand im Leistungsvermögen zwischen den besten und den schwächsten Schülern vergrößert sich im Laufe der zwei Jahre: verfeinerte Arbeitsmethoden, häufigere Abwechslung in den Stoffen, verstärkte Problematisierung regen gute Schüler an, aber verwirren schwächere. Zum andern wirkt sich die Stundenverteilung ungünstig aus: ein Schüler bleibt wahrscheinlich in einem Fach besser „drin", wenn er jeden Tag eine Stunde am Vormittag in ihm Unterricht hat, als wenn sich die Hauptarbeit in zwei Doppelstunden, womöglich an zwei aufeinander folgenden Tagen, zusammenballt, von denen die eine noch am Nachmittag (15 Uhr nach einer Stunde Sport) liegt. Solche Blockstunden werden von Lehrern und Schülern mit hoher Fähigkeit zur Konzentration geschätzt, weil man in der Tat mehr in die Tiefe und Breite gehen kann; für den Normalverbraucher ist ein Fachwechsel von Stunde zu Stunde gesünder.

Diese Nachteile werden aber dadurch kompensiert, daß die Teilnehmer eines solchen Kurses einstweilen mehr als ein Klassenverband an der Sache interessiert sind; das regt den Lehrer wiederum an, intensiver über seine Arbeit nachzudenken und sich etwas mehr anzustrengen, um die Erwartungen der Schüler zu befriedigen. Es bleibt die unheimliche Frage, wie lange wir uns ein System mit so kleinen Kursen und so differenzierten Möglichkeiten der Auswahl in der Oberstufe eines einzelnen Gymnasiums werden leisten können. Sieveking



Dr. KAY HANSEN

* 8. Oktober 1914 † 4. November 1975

Das Christianeum verliert mit ihm einen Lehrer, der in den 28 Jahren seiner Tätigkeit an unserer Schule mit der Weite seines Wissens, der Unbestechlichkeit seines Urteils und seiner liebevoll-kühlen Ironie einen ungewöhnlich starken Einfluß auf Schüler, Lehrer und Eltern ausgeübt und auch in schwieriger Zeit behalten hat.

Aus der Geschichte des Christianeums ist er nicht fortzudenken.

Die Trauerfeier findet am 12. Dezember 1975, 12 Uhr, in der Aula des Christianeums statt.

Rainer S. Elkar, Gesamthochschule Siegen:

„JUNGES DEUTSCHLAND" UND GELEHRTE SCHULE

Einige unbekannte Dokumente zur Biographie Ludolph Wienbargs

Als Hellmuth Winter im Jahre 1829 eine „Zweite, durchgängig verbesserte und bis auf die neueste Zeit erweiterte und berichtigte Ausgabe" seiner „Literärgeschichte der deutschen Sprach- Dicht- und Rede-Kunst zum Leitfaden bei Vorträgen über die schöne National-Literatur auf gelehrten Schulen und Universitäten" in Leipzig veröffentlichte, hatte er seinen ursprünglich „sieben Zeitaltern der Literärgeschichte" einen neuen, „achten Zeitraum" hinzugefügt: „Das polemische Zeitalter. Von der neuen Wendung der Nationalliteratur, oder vom Jahre der Befreiung Deutschlands bis jetzt". Neben den Antagonisten der „modernen Literaturgeschichte", den Professoren Heinsius und Koberstein, galt Winter in den Kreisen des Bildungsbürgertums und der gelehrten Schulmänner – „ungelehrt" waren die Dorfschulmeister – als Autorität; und seine neue Periodisierung hatte Folgen: denn zahlreiche Schüler gelehrter Anstalten quer durch die deutschen Staaten mußten nun die Seiten 389 bis 456 des viel gebrauchten Schulbuches zusätzlich memorieren.

Auch in der Selekta, also der Abschlußklasse, des Christianeums war „Winter's Leitfaden" im Schuljahr 1830/31 und „daneben die zugleich erschienene, durch Böttiger's Vorwort empfohlene, praktische Anleitung zur Dichtkunst und zur Redekunst" als Lehrbuch eingeführt. Zwei Stunden wöchentlich mußten sich die Schüler mittels der beiden Werke im „mündlichen Vortrag und schriftlichen Ausdruck" üben.[1] Gleichzeitig erfuhren sie aber auch aus der Literärgeschichte, daß das wichtigste Merkmal der Periode seit den Befreiungskriegen „die laute und freie Aeußerung der Meinung" sei, und es sollte ihnen auch nicht verborgen bleiben, daß die Literatur „bis zu einem gewissen Grade der natürliche Widerschein [!] ihrer Zeit" und mithin vom „Gang der jüngsten politischen Zeitereignisse" beeinflußt sei. So entspräche es auch dem „polemischen Geist der Zeit", daß „kritische Blätter" in „Gelehrtenzimmern und Tabernen", „feineren Conversationszirkeln", ja selbst in jenen für Schüler strikt verbotenen Nestern der Untugend, den „Caffeehäusern" gelesen würden. Hier freilich verurteilte Winter denn doch Tendenz und Charakter von Kritik und Satire. Und auch sonst widmete sich Winter eher national erhebenden und ästhetisch erbauenden Schriftstellern wie Johann Joseph Görres, Ernst Moritz Arndt, Friedrich Ludwig Jahn, Ludwig Uhland und August von Platen neben einer Fülle, heute längst vergessener Meister des Wortes, als daß er etwa Heinrich Heine, von dem immerhin schon das „Buch der Lieder" und zwei Teile der „Reisebilder" in Hamburg bei Hoffmann und Campe erschienen waren, einer breiteren Erörterung für würdig befunden hätte.

Vor den Augen der Professoren des Christianeums vermochte Winters Schulbuch auf die Dauer jedoch nicht zu bestehen; es wurde von der 3. Auflage des „Pischon" (Berlin 1836) abgelöst, der sich dann auf lange Jahre im Unterricht behaupten konnte.[2] Zum Vergleich sei hier bemerkt, daß sich im 19. Jahrhundert Schulbücher oftmals über fünfzig Jahre seit ihrer Ersteinführung im Unterricht mit zuweilen nur geringfügigen Änderungen in den Auflagen hielten.

War das Christianeum also wieder in die gemäßigteren pädagogischen Gefilde des Mitbegründers der Berlinischen Gesellschaft für Sprache, Pischon, zurückgekehrt, so hatte wenige Jahre zuvor ein junger, nicht mehr ganz unbekannter Privatdozent, Dr. phil. Ludolph Wienbarg, im Sommersemester 1833 in einer Vorlesung „Über Ästhetik" an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel seinem Ärger über Gelehrtenschulen und Zeitläufe Luft gemacht: Den Schul-

Anmerkungen:

Zunächst sei den Herren Dr. Haupt und Dr. Renn für ihr großes Verständnis und ihre Unterstützung bei der Benutzung von Schulbibliothek und -archiv des Christianeums gedankt.

1 Lektionstabelle des Christianeums zu Altona Ostern 1830 – Ostern 1831 in: Anzeige der Vorlesungen und des übrigen Unterrichts in dem Königlichen Christianeum zu Altona für das Jahr von Ostern 1830 bis Ostern 1831. Altona o. J. [1831].

2 Vgl.: Anzeige der Vorlesungen [...]. Altona 1837.

männern warf er vor, daß sie „sich noch immer nicht entschließen können, ihre Perücke abzulegen und deutsche Jünglinge statt Latininisten und Gräzisten fürs Leben heranzubilden".[3] Die „Schulbildung" führe immer noch „in die alte klassische Welt" ein, während die „Universitätsbildung dagegen [...] zum praktischen Leben" vorbereite.[4] Dies indessen wurde in der Vorlesung nicht recht präzisiert. Wienbarg ging es auch mehr um eine neue Form der Bildung: „Bildung, meine Herren, ist ein weites Wort und läßt sich viel darein fassen. Von theologischer, philosophischer, juristischer Bildung macht man sich leichter Begriffe, aber wo von höherer, allgemeiner, von humaner Bildung die Rede ist, da schwebt der Begriff ins Unbestimmte, und weder Bildung, Ziel noch Umfang tritt den meisten recht klar vor Augen."[5] Der Mangel an allgemeiner, humaner Bildung resultierte aus dem Fehlen „großer gemeinsamer Zwecke" im öffentlichen Leben. Seine Forderung an die „neuen Zeiten" war der Anspruch auf die Freiheit der Ideen.[6] Und hier erkannte er die eigentliche Aufgabe der Dichtung: „Revolutionär ist die Lyrik der neuen Zeit, das behaupte ich, aber ich bitte, mich nicht dahin mißzuverstehen, als ob ich jeder neuen und neuesten Lyrik, welche diesen Charakter nicht trägt, den Stab brechen wollte; ich erkenne sie nur nicht für voll an, ich spreche ihr nur das Herz und den Geist der Zeit ab, ohne dem Dichter Herz und Geist a priori *persönlich* abzusprechen."[7]

Der Appell an die revolutionäre Lyrik von einem deutschen Universitätskatheder, die Elogen auf Heinrich Heine waren mehr als ungewöhnlich und provokant; Wienbarg hatte seine erste und letzte Vorlesung in Kiel gehalten. So faßte er die einzelnen Abschnitte zu einer Streitschrift „Aesthetische Feldzüge" zusammen, die er 1834 bei Hoffmann und Campe in Hamburg herausgab, programmatisch die Widmung: „Dir junges Deutschland, widme ich diese Reden, nicht dem alten."[8] Der Bezug war überdeutlich: 1831 hatte Giuseppe Mazzini „La giovine Italia" (Das junge Italien) als Zeitschrift und geheime Verbindung mit deutlich demokratisch-republikanischer Tendenz gegründet;[9] es folgte 1834 in der Schweiz – ebenfalls unter Mazzinis Ägide – das „Junge Europa" mit seiner italienischen, polnischen und deutschen Sektion. Und eben diese Gruppe deutscher Demokraten war in der Widmung Wienbargs angesprochen. Bereits ein Jahr

3 L. Wienbarg: Ästhetische Feldzüge. Hg. v. W. Dietze. Berlin-Ost, Weimar 1964. S. 14.
4 L. Wienbarg l. c. S. 35.
5 L. Wienbarg l. c. S. 43.
6 L. Wienbarg l. c. S. 190.
7 L. Wienbarg l. c. S. 174.
8 L. Wienbarg l. c. S. 3.
9 Vgl. zuletzt: W. Grab: Harro Harring. Revolutionsdichter und Odysseus der Freiheit. In: G. Mattenklott, K. R. Scherpe (Hgg.): Demokratisch-revolutionäre Literatur in Deutschland: Vormärz. (Literatur im historischen Prozeß 3/2). Kronberg 1975. S. 9–84.

später wurden die Schriften des „Jungen Deutschland" als staatsgefährdend verboten.

Trotz dieses Verbotes sickerten aber Gedanken des Jungen Deutschland auch in die Kreise der Selektaner des Christianeums ein. Sie wurden vor allem im „Altonaer wissenschaftlichen Verein" durch die Brüder Mommsen gefördert[10]; der Kontakt war im Grunde genommen auch leicht möglich: Wienbarg, eine zentrale Figur jener „demagogischen Umtriebe", saß und publizierte mit kurzen Unterbrechungen in jenen Jahren in Hamburg.[11]

Auch Wienbarg war Schüler des Christianeums, 1822 ging er auf die Universität nach Kiel ab. So wurde in gewisser Hinsicht ein wesentlicher Teil politischer Bildung und demokratischen Engagements von einer älteren Schülergeneration an eine nachfolgende vermittelt, wenngleich sich unmittelbare Begegnungen zu diesem Zeitpunkt nicht nachweisen lassen. Die Schule erfüllte in diesem Zusammenhang die Funktion eines Interaktionsfeldes für eine politische Sozialisation, deren emanzipatorischer Bestandteil nur zum geringeren Teil von den Lehrern beeinflußt wurde und kontrollierbar war.

Dies legt nun nahe, auch nach dem Bildungsgang Wienbargs zu fragen. Im Archiv der Universität Kiel, vor allem aber im Schularchiv des Christianeums finden sich hierfür einige bisher unbekannte Quellen, die um so wertvoller sind, als der Nachlaß Wienbargs durch Kriegsverlust dezimiert wurde.

Über Wienbargs Jugend existiert eine autobiographische Skizze, die jedoch nicht im Original, sondern in der Wiedergabe eines Freundes, F. Gustav Kühne[12], erhalten ist. Demnach war der Vater Hufschmied, dies entspricht in etwa dem Eintrag in der Matrikel des Christianeums als „faber ferrarius". Auch wenn nach Wienbargs Aussage der Vater ein „Zeitungen- und Bücherfeind" gewesen sein soll, kann das Elternhaus sicherlich nicht als bildungsfeindlich bezeichnet werden. Die Mutter entstammte einer Advokatenfamilie aus Ottersberg in der Nähe von Bremen. Ludolph Wienbarg bezeichnete es zwar als einen Zufall, daß er in seinem „13–14ten Jahre auf das altonaer Gymnasium" kam, da er „erst eine Stadtschule, dann eine Handelsschule besuchte und zu einem Vetter in Baltimore auf's Comtoir" wollte[13], doch ist hier eher ein idealtypischer Werdegang beschrieben, der den Prozeß der Rekrutierung eines großen Teils des Bildungsbürgertums aus dem „gewerblichen Mittelstand" charakterisierte. So ist es auch nicht verwunderlich, daß sich in der Matrikel

10 Hierzu vgl. meinen Beitrag: Schüler des Christianeums in Vormärz und Revolution. In: Christianeum 28 (1973) 1 S. 25–28.

11 Über Wienbarg allgemein siehe zuletzt die Kurzbiographie von Dieter Lohmeier in: O. Klose, E. Rudolph (Hgg.): Schleswig-Holsteinisches Biographisches Lexikon. Bd. 2. Neumünster 1971. S. 246–248 (mit ausführlicher Bibliographie).

12 F. G. Kühne: Ludolph Wienbarg. In: Ders.: Portraits und Silhouetten. Bd. 2. Hannover 1843. S. 170–202. Die folgenden Zitate hieraus passim.

13 F. G. Kühne l. c. S. 180.

1838 und 1849 ein Otto und ein Wilken Wienbarg finden. Als ihre Väter sind ein Wilken bzw. Wilcken Wienbarg angegeben, von Beruf „faber ferrarius", bzw. „faber ferrarius et curruum fabricator".[14] Es ist nicht ganz klar, ob es sich in beiden Fällen um Ludolph Wienbargs älteren Bruder handelt, der wie der Vater Wilken hieß und die Schmiede um eine Wagnerei erweitert hatte.

Über die finanziellen Verhältnisse des Elternhauses ist damit allerdings wenig ausgesagt. Zwar konnte Ludolph Wienbarg im Gegensatz zu einem großen Teil seiner Mitschüler zu Hause wohnen und essen, doch war der Aufwand für Bücher und standesgemäße Kleidung beträchtlich. Die Höhe des Klassengeldes läßt sich nicht mit absoluter Sicherheit bestimmen: Von 1790 bis Michaelis 1805 waren in der Selekta 4, in der Prima 3, in der Sekunda 2½ und in der Tertia 2 Reichstaler Schleswig-Holsteinischer Courant zu bezahlen, seit Weihnachten 1805 waren die Beträge verdoppelt worden, doch endet die im Schularchiv aufbewahrte Rechnungsführung der Klassengelder im Jahr 1812.[15] Wienbarg zählte aber jedenfalls zu den bedürftigen Schülern, da ihm das sogenannte „kleine Schrödersche Stipendium" gewährt wurde. Im Gegensatz zum „großen Schröderschen Stipendium", welches Studenten zustand, war jenes Stipendium eine Unterstützung für Schüler. In der Hauptsache wurde die Stiftung aus der Verzinsung eines Kapitals von 8000 Reichstalern dotiert. Begabte und dürftige Schüler erhielten auf höchstens drei Jahre pro Quartal 25 Mark Schleswig-Holsteinischer Courant. Die Höhe des Stipendiums blieb von 1775 bis 1866 konstant, so daß die Geldsumme zunehmends weniger wert wurde. Wienbarg erhielt die Unterstützung während des ganzen Jahres 1821 und im 1. Quartal 1822.[16]

Nach seinen eigenen Aussagen war Ludolph Wienbarg im Gymnasium „ein großer Taugenichts, Perückenzupfer meiner Lehrer, Dachkletterer, Generalanführer in den Schlachten der Gassenjungen, doch gutmüthig und bei Groß und Klein beliebt".[17] Welch unruhiger Geist in der Klasse Ludolph Wienbargs herrschte, geht auch aus den Protokollen des Lehrerkollegiums[18] vom 22., 24. und 28. März 1822 hervor, als sich die Lehrer Gedanken über die Abgangszeugnisse ihrer Schüler machten:

Direktor Struve stellte am 22. März fest, daß der „ältere Olde" seine Lehrstunden überhaupt nicht mehr besucht habe und so von ihm gar nichts gelernt habe, Wienbarg habe auch nur „sehr unordentlich besucht", ebenso ein weiterer Schüler, einen vierten Selektaner habe er aus dem Unterricht entfernen müssen, so daß von den sechs Gymna-

14 Schulmatrikel des Christianeums in Schulbibliothek des Christianeums.
15 Schularchiv des Christianeums (abgekürzt AC): S. 98 – Rechnung der Klassengelder 1790–1812.
16 AC: S. 86 – Schrödersches Stipendium.
17 F. G. Kühne l. c. S. 180.
18 AC: R 72 – Protokolle 1822.

siasten überhaupt nur drei regelmäßig anwesend waren. Bei Rektor Klausen war es nicht ganz so schlimm, aber immerhin: „Brinkmann und Wienbarg unterbrachen sich oft: jener hat um das Englische sich nicht bekümmert; dieser alle meine desfalls in Prima mit ihm gehabte Mühe mit Nichtachtung und Gleichgültigkeit in Selecta vergolten". Einem anderen Schüler bescheinigte Professor Feldmann: „In Hinsicht seines Kopfes fürchte ich, daß einige Schrauben losgegangen, und daher einige Springfedern zu viel elastischen Spielraum erhalten haben." So stöhnte denn auch Struve am 24. März: „Welch unangenehmes Sonntagsgeschäft! Und das bey dem so heiteren schönen Wetter!" Er meinte damit die Abfassung der Abgangszeugnisse. Zu Wienbarg bemerkte er: „Wienbarg [...] setzt mich nicht wenig in Verlegenheit. Es ist wahr, daß er auch Math. u. Engl. sehr versäumt hat, u. daß er einer der ärgsten Störer war. Gleichwol halte ich ihn nicht nur für einen sehr guten Kopf, sondern habe auch selbst zu seinem Herzen ein gutes Zutrauen; die Brausejahre, hoffe ich, sind bey ihm geendigt." Es folgen die Entwürfe der Zeugnisse in lateinischer Sprache, die von der Zustimmung der übrigen Lehrer abhängig waren. Hier gab es jedoch keine Schwierigkeiten, doch bemerkte Feldmann zu seinem bereits erwähnten „Lieblingsschüler", „daß ich statt praeclaro ingenio, mehr von dem perverso ingenio überzeugt bin, und in Hinsicht des bene Latine, wie jene sprechen [damit sind die Kollegen über die Lateinkenntnisse des Schülers gemeint] – ich glaube, lieber Herr, Hilf meinem Unglauben. Indessen was soll der Hr. Dir. Str. sagen? zwischen zwei Stühlen, Wahrheit und Liebe in der Klemme sitzend –?"

So erhielt schließlich Wienbarg mit Zustimmung des Lehrerkollegiums am 28. März 1822 das folgende Abgangszeugnis:

„Ludolph Chr[istian] Wienbarg, Altonanus, iuvenis praeclaro ingenio praeditus, in inferioribus Gymn[asii] R[egis] classibus optime praeparatus, ante hos duo annos in selectum iuvenum litterarum (apud nos) studiosorum ordinem fuit promotus, atque ita tum se nobis probavit, ut ipsum ad stip[endium] Sch[roederianum] min[us] fructus percipiendus commendaramus. Sed, ut fit, mox minus placuit, cum per malum huius seculi nostri genium abreptus, unam alteramve propaedeumatum partem negligerat, neque nostrum in se amorem deminutum magnopere curare videratur. At vero rediit iuvenis ingenuus ad meliora. Quapropter speramus, fore, ut, quemadmodum ab ingenio valet, atque diligentia etiam commendabilis est, ita animum quoque, quin si interiora, spectamus, perquam bene moratus videtur, ad optima quamvis effingere pergat." [18]

Wienbarg nahm im folgenden Semester das Studium der Philosophie und Theologie an der Universität Kiel auf. Da er weiterhin auf finanzielle Unterstützung angewiesen war, unterzog er sich dem Konviktexamen, das die Teilnahme am Freitisch und eine jährliche Unterstützung ermöglichte. Zwar hatte er das nötige „Armuthszeugnis" noch nicht beigebracht, doch beschränkte sich „nach seiner mündlichen Aeußerung [...] sein hiesiges Auskommen auf eine Summe von

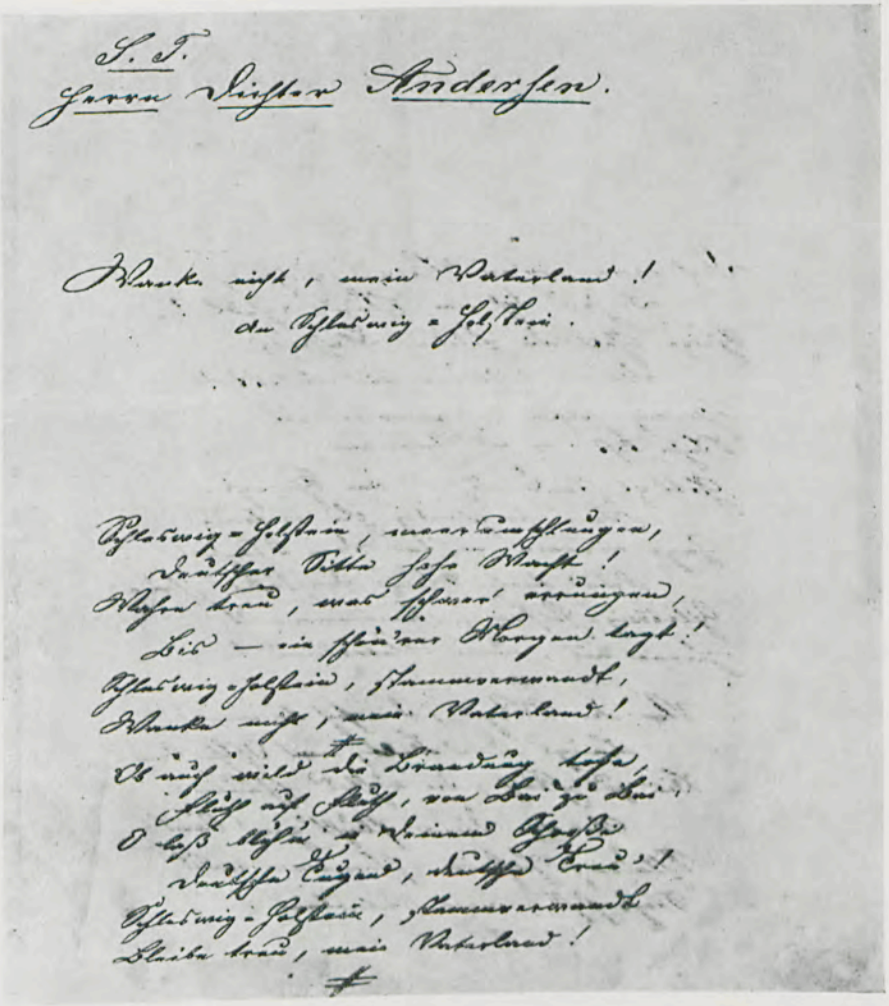
etwa 110 rt [d. i. Reichstaler Schleswig-Holsteinischer Courant pro Jahr], die er von Wohlthätern erhält". In dem Examen schnitt er recht ordentlich ab: „Sein Specimen [d. i. eine allgemeine Abhandlung] war ziemlich gut, der deutsche Aufsatz gut; die histor[ischen] Fr[agen] waren ziemlich gut, von den geograph[ischen] eine war mangelhaft, die rhet[orischen] gut, von den mathem. eine richtig beantw[ortet]. Aus dem Lat[einischen] übersetzte er gut, u. dem Griech[ischen] ziemlich gut. Hebräisch hatte er nach seinem neuerlich erst gefaßten Entschlusse, theol. zu studiren, noch nicht erlernt u. wird sich desfalls beim nächsten Examen von Neuem stellen. Er erhielt den Char[akter] [d. h. die Note] würdig." [19]

Wenn auch die Prüfer der Universität festgestellt hatten, daß das Abgangszeugnis der Schule „nichts bestimmend über seine Reife" für die Hochschule aussage, so war das Prüfungsergebnis mit der bestmöglichen, zu jenem Zeitpunkt erreichbaren Note eine deutliche Bestätigung der schulischen Einschätzung.

Wichtiger noch als die ähnliche Beurteilung der Leistung ist jedoch der Hinweis im Zeugnis des Christianeums, wonach schulische Bildung und außerschulische Einflüsse – letztere mit den Worten des Lehrers „das Übel dieses Jahrhunderts" – sich deutlich trennen. In seinen erwähnten Erinnerungen bemerkte Wienbarg auch, daß er „heimlich immatrikulierter Studiosus einer Leihbibliothek"[20] war. Von diesem außerschulischen Bereich gingen zweifellos mehr Anregungen aus als von dem „toten Buchstabenbetrieb"[20] des Gymnasiums.

So wird deutlich, wie der „polemische Geist der Zeit" sich bereits vor Winters Schulbuch in den Kreisen der Schüler ausbreitete. Für eine genetische Untersuchung der deutschen Revolution von 1848/49 ist eine Analyse der politischen Sozialisation des Bildungsbürgertums im Vormärz eine zentrale Aufgabe. Die Auswertung von Schularchiven ist hierbei ein wesentlicher Einstieg; – doch leider sind diese Archive nicht immer so reichhaltig wie das Archiv des Christianeums.

19 Landesarchiv Schleswig: Abt. 47.7.
20 F. G. Kühne l. c. S. 180.



S. T.
Herrn Dichter Andersen.

Wanke nicht, mein Vaterland!
Du Schleswig-Holstein.

Schleswig-Holstein, meerumschlungen,
Deutscher Sitte hohe Wacht!
Wahre treu, was Ehren errungen,
Lieb — ein schön'res Morgenlicht!
Schleswig-Holstein, stammverwandt,
Wanke nicht, mein Vaterland!

Es muß wieder die Brandung tosen,
Sturm auf Sturm, von Ost zu West,
O laß Ehre in deinem Schoße
Deutsche Tugend, deutsche Treue!
Schleswig-Holstein, stammverwandt
Bleibe treu, mein Vaterland!

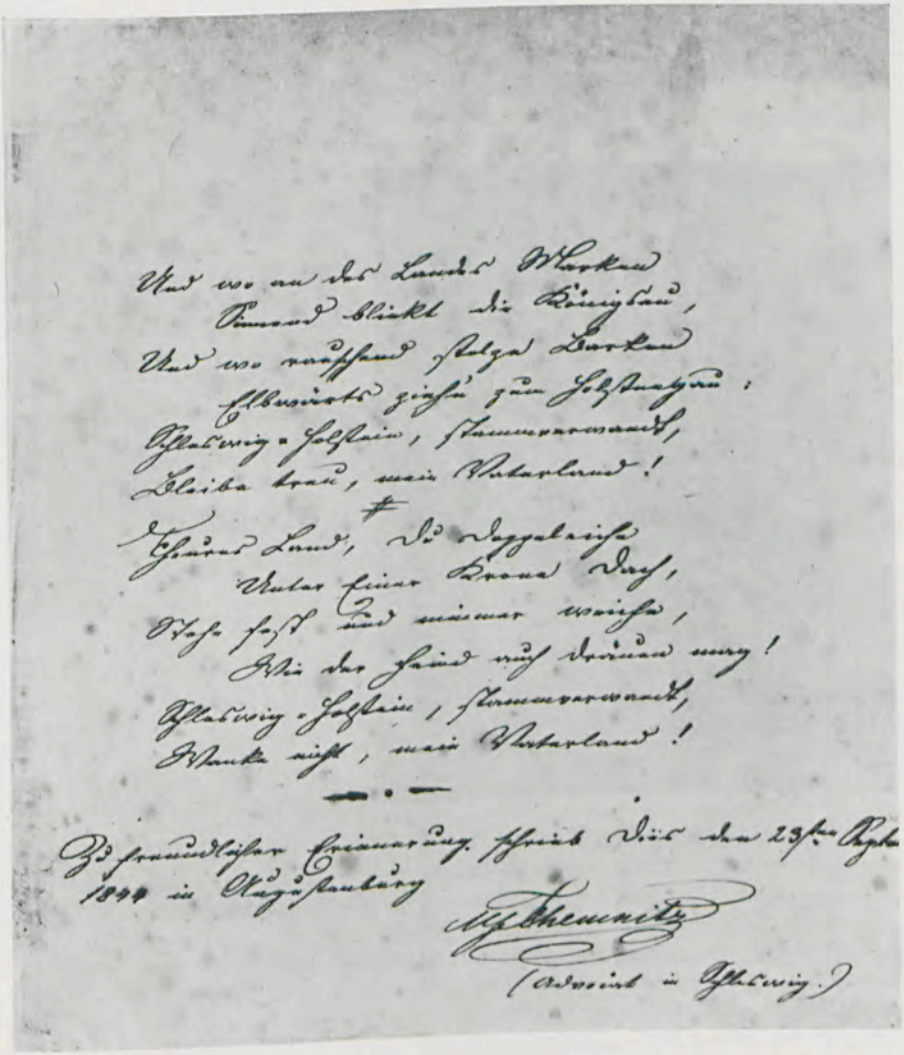
ZUM 100. TODESTAG DES DÄNISCHEN DICHTERS
HANS CHRISTIAN ANDERSEN (1805–1875)

Manuskript des Liedes „Schleswig-Holstein meerumschlungen“,
das Matthäus Friedrich Chemnitz am 23. 9. 1844
Andersen schenkte

Doch wenn im'rad. Stürme wüthen,
Drohend sich der Nord erhebt? –
Ach! Gott die holden Blüthen,
Die ein mild'rer Tod belebt!
Schleswig-Holstein, stammverwandt,
Stehe fest, mein Vaterland!

Gott ist stark auch in den Schwachen,
Wenn sie gläubig ihn vertraun!
Zage nimmer, – und kein Rachen
Wird trotz Stürmen dich gehaun!
Schleswig-Holstein, stammverwandt,
Harre aus, mein Vaterland!

Wie der Wogen, die sich bäumend
Langsam dem Land, am Ostseestrand,
Bis zur Fluth, die rastlos schäumend
Ihr der Düne fluht'gen Rand:
Schleswig-Holstein, stammverwandt,
Stehe fest, mein Vaterland!



Und wo an des Landes Marken
Einsam blickt die Königsau,
Und wo rauschend stolze Barken
Elbwärts ziehn zur Holstenau:
Schleswig-Holstein, stammverwandt,
Bleibe treu, mein Vaterland!

Schönes Land, du Nixenreiche
Unter deiner Brust Dach,
Stehe fest und weiche
Nie der Feind auf Dänen nach!
Schleswig-Holstein, stammverwandt,
Wanke nicht, mein Vaterland!

Zu freundlicher Erinnerung schrieb dies den 23sten Sept. 1844 in Augustenburg

M. Chemnitz

(Advocat in Schleswig.)

Matthäus Friedrich Chemnitz (1805–1870), der von 1832 bis 1835 das Christianeum besucht hatte, dichtete für das Schleswiger Sängerfest am 24. 7. 1844 einen ihm vorliegenden Text zu obigen Versen um. Das abgebildete Manuskript[1]) schenkte er am 23. 9. 1844 Hans Christian Andersen während dessen Aufenthalt beim Herzog von Augustenburg.

Das Manuskript, das der Chemnitz-Forschung bisher unbekannt war, wird unter Nr. 105 im Hans-Christian-Andersen-Haus in Odense aufbewahrt, wo es bei einem Besuch 1974 zufällig gefunden wurde.

Haupt

[1]) S. T.: salvo titulo = unter Vorbehalt des Titels

IN MEMORIAM

Heinz-Joachim Heydorn, gest. 15. 12. 1974

Dem Freunde

Prof. Dr. Heinz-Joachim Heydorn, seit dem Jahre 1959 Universitätsprofessor für Erziehungs- und Bildungswesen an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main, geboren am 14. Juni 1916 in Hamburg-Altona als Sohn eines Rechtsanwalts und Notars, ist am 15. Dezember 1974 nach einem arbeitsreichen und mannigfach bewegten Leben plötzlich und unerwartet an einem Herzversagen im erst 59. Lebensjahr verstorben und auf dem alten Friedhof in Rellingen-Holstein im Familiengrab zur letzten Ruhe gebettet worden.

Mein lieber Schulgefährte Heinz-Joachim Heydorn war Schüler des alten humanistischen Gymnasiums Christianeum in Altona von der Klasse Sexta bis Oberprima (1926–1935) und fiel schon damals durch seine überragende und brillante Intelligenz und durch seine charaktervolle Eigenwilligkeit und durch seine herzliche Wesensart gegenüber wirklichen Freunden auf. Wir waren vor allem durch die jahrelange Zusammenarbeit in dem alten Altonaer Wissenschaftlichen Primanerverein „Klio" in den Jahren 1931–1934 freundschaftlich miteinander verbunden und der ein Jahr Jüngere als ich wurde dort im Jahre 1934 nach meinem Abitur auch mein Nachfolger als der letzte „Präside" der „Klio", ehe die nationalsozialistische „Gleichschaltung" auch diesem schon im Jahre 1828 gegründeten und höchst verdienstvollen Schüler-

verein ein völlig ungerechtfertigtes und unverdientes Ende bereitete. In der Schulzeit und danach galt auch seine wie meine besondere Verehrung immer den beiden damaligen, geistig so überragenden und vorbildlich charaktervollen großen Direktoren des Christianeums, den Herren Direktoren Dr. Lic. Ernst Vowinckel (1924–1932) und Prof. Dr. Robert Grosse (1932–1933).

Nach dem Abitur im Jahre 1935 studierte Heinz-Joachim Heydorn nach anfänglichen Theologie-Plänen Anglistik, Sinologie, Pädagogik und Philosophie an den Universitäten Hamburg und London (1935/39). Das Studium wurde jäh unterbrochen durch den 2. Weltkrieg, den wir beide zeitweilig (durch einen Zufall) gemeinsam und zwangsläufig bei einer Korps-Nachrichtenabteilung verbrachten und den wir trotz gemeinsamer Nazi-Gegnerschaft ohne ernsten Schaden überstanden. Nach dem Krieg und kurzer englischer Kriegsgefangenschaft promovierte Heinz-Joachim Heydorn im Jahre 1947 an der Hamburger Universität mit einer Dissertation über den schleswig-holsteinischen Philosophen und Schopenhauer-Freund Julius Bahnsen.

Anschließend war Dr. Heinz-Joachim Heydorn Mitbegründer und Vorstandsmitglied des Sozialdemokratischen Deutschen Studentenbundes und sozialdemokratischer Abgeordneter der Hamburger Bürgerschaft (1948–1953) und ihr engagierter schul- und hochschulpolitischer Fraktionssprecher. Zur gleichen Zeit, im Jahre 1950, wurde Dr. H. J. Heydorn Dozent für Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Kiel, da in Hamburg keine Planstelle für ihn frei war, und begann damit seine berufliche Tätigkeit. Im Jahre 1952 folgte er einem Ruf als Pädagogik-Dozent an die Pädagogische Hochschule in Darmstadt, und im Jahre 1959 wurde er zunächst beamteter außerordentlicher Professor für Erziehungs- und Bildungswesen an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main, die ihn im Jahre 1961 auch zum ordentlichen Universitätsprofessor und Institutsdirektor ernannte.

Die 15 Jahre von 1959 bis 1974 sind die Hauptwirkungsjahre von Prof. Dr. Heinz-Joachim Heydorn. Sehr geschätzt waren seine geist- und temperamentvollen Frankfurter Universitäts-Vorlesungen und -Seminare über Probleme der Pädagogik und Philosophie und des allgemeinen Geisteslebens, die durch Gastvorträge und Vorlesungszyklen in England und in den USA ergänzt wurden.

Auch durch seine zahlreichen wissenschaftlichen Werke wurde Prof. Dr. H. J. Heydorn in diesen Jahren zu einer angesehenen Kapazität seines Faches in Deutschland und in der übrigen Kulturwelt. Ich kann hier nur seine größeren Werke erwähnen: „Die humanistische Bildung in unserer Zeit" (1965), „Zum Bildungsbegriff der Gegenwart" (herausgegeben mit den Professoren Th. W. Adorno, E. Schütte, 1966), „Bildung und Konfessionalität" (herausgegeben mit den Professoren Ernst Bloch, Th. Ellwein, 1967), „Wilhelm von Humboldt, Abstand und Nähe" (1968) und „Zum Verhältnis von Bildung und Politik" (1969), „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft" (1970), „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffes" (1972) und „Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung" (1973).

Eine seiner letzten größeren Publikationen war der mutige, von tiefem geistigem Engagement erfüllte Fest- und Rundfunk-Vortrag „Zur Aktualität der klassischen Bildung", der im Jahre 1970/71 auch in der von ihm herausgegebenen Festschrift zum 450jährigen Jubiläum des Lessing-Gymnasiums in Frankfurt am Main, der alten Frankfurter Lateinschule von 1520, unter dem Titel „Jenseits von Resignation und Illusion" erschien und in der außerdem noch exzellente Studien von den Professoren G. Lukacs, E. Bloch, W. Schadewaldt, Br. Snell u. a. publiziert wurden.

Daneben gab er eine Reihe von Neudrucken älterer und wichtiger pädagogischer und bildungsgeschichtlicher Texte heraus.

Sein innerlich absolut freies, nie funktionärsmäßiges oder konformistisches oder opportunistisches politisches Engagement veranlaßte ihn auch zu Publikationen über weltanschaulich und politisch umstrittene und „zwischen den Fronten" stehende Persönlichkeiten wie Gustav Landauer, Ernst Nikisch und Prof. Dr. Alfred Kantorowicz (Festschrift zum 70. Geburtstag, „Wache im Niemandsland", 1969/70). Aus den gleichen Impulsen kam auch sein entschiedenes Eintreten in Wort und Tat für Recht und Freiheit zu Unrecht unterdrückter Minderheiten und Völker in aller Welt.

In allen seinen Werken und geistigen Aktivitäten bekundete sich immer die tiefe innere Verbundenheit Prof. Dr. H. J. Heydorns mit der Kultur der Antike, die er besonders seinem alten Gymnasium Christianeum verdankte, und dem Christentum, die ja beide nach wie vor die geistigen Wurzeln der abendländischen Kultur sind, und mit dem liberalen und aufgeklärten Humanismus der großen bürgerlichen Kulturepoche der Neuzeit. Dazu kam ein idealistisches Engagement für eine betont christliche Sozialdemokratie, das sich aber allen marxistischen Utopien und Radikalismen entschieden widersetzte, und eine wache Aufgeschlossenheit für notwendige Geistesprobleme unserer Zeit.

Übermäßig viel Arbeit und ständiger, sich nie schonender Einsatz aller Kräfte, nie erlahmende menschliche Fürsorge und starke Sensibilität und in den letzten Jahren geistige und politische Zwiespältigkeiten und Widersprüche und bittere Erfahrungen und Enttäuschungen und sogar Anfeindungen (aus extrem radikalem Lager) haben den leidenschaftlichen Idealisten Prof. Dr. H. J. Heydorn sehr zermürbt. Ich vermute und befürchte, daß diese bösen Erfahrungen und Attacken gegen ihn, den „sozialdemokratischen Abweichler" und absolut nonkonformistischen und selbstlosen Idealisten, wesentlich zu seinen gesundheitlichen Krisen in den letzten Jahren und zu seinem relativ frühen tragischen Ende beigetragen haben . . .

So bleiben für uns, und zwar nicht nur für die Familie und für die Freunde der Jugend und späteren Lebensjahre, die schmerzliche Erinnerung an einen lauteren, ungewöhnlich reich begabten und immer mutigen und aufrechten Menschen, der tiefe Dank für eine lebenslange treue Freundschaft, bei allen oft unterschiedlichen politischen Auffassungen, und das leuchtende Beispiel und Vorbild eines wahrhaft bedeutenden Geisteswissenschaftlers, der sich um eine lebendige Synthese von

Pädagogik und Philosophie, Soziologie und Politik in Wort und Tat mühte, und eines leidenschaftlichen Kämpfers für Freiheit und Gerechtigkeit, für Bildung und Menschlichkeit und für einen „Humanismus für alle" von ganz besonderer und singulärer Art.

Dr. Manfred Schumacher
Oberstudienrat und Hochschuldozent

Dem Wissenschaftler

Statt einer Rezension:
Zu einigen Schriften Heinz-Joachim Heydorns

Heinz-Joachim Heydorns magnum opus, das den für seine Schriften insgesamt programmatischen Titel „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft"[1] trägt, ist folgende Widmung vorangestellt: „Robert Grosse Direktor des Altonaer Christianeums 1932–33 zum Gedächtnis". Dem in Frankfurt lehrenden Pädagogen war das Christianeum nicht fremd. Grund genug, Heinz-Joachim Heydorn einmal zu Vortrag und Diskussion einzuladen. Herr Kuckuck und ich haben unsere gemeinsame Idee nicht mehr realisieren können.

Dabei wäre über vielerlei mit Heydorn zu sprechen gewesen, etwa – gerade in unserer Schule – über seinen Begriff der altsprachlichen Bildung, sie verstehe sich „als Öffnungsprozeß des Bewußtseins" mit der Aufgabe, „dem Menschen das Instrumentarium an die Hand zu geben, mit dem er seine Welt geistig überwältigen kann", als „Antithese gegen einen Positivismus, der den Menschen in seinen Ketten beläßt, im Dunkel der Unerkennbarkeit". „Es geht um eine Bildung, die sich nicht widerspruchslos in die Gesetzlichkeit des gesellschaftlichen Prozesses auflösen läßt, sondern ihn widerspruchshaft durchbricht, ihn der Bewußtlosigkeit entreißt."[2] Diskussionsstoff für Altsprachler, nicht nur für sie.

Oder aber wenn Heydorn das „Reformbündnis von monopolisierter Industrie und linkem Vulgärmaterialismus"[3] angreift, so regt das gleichermaßen zum Nachdenken über die eigene (auch pädagogische) Praxis an wie seine Bemerkungen zur Rolle des Lehrers: „Die Illusionen seiner überlieferten Existenz schwinden dahin; ihm ist die Rolle eines Handlangers zugedacht, eines technologisierten Hofmeisters im Haushalt der Verwertungsprozesse. Als Proletarier der Gelehrtenklasse verfällt er ihrer gesamten Pauperierung noch mehr

Anmerkungen:
1 H.-J. Heydorn, Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt/M. 1970.
2 H.-J. Heydorn, Zur Aktualität der klassischen Bildung. In: Gymnasium Saar. Zeitschrift des Saarländischen Philologenverbands 2/1972, S. 12, 14, 14f.
3 Aktualität, S. 9.

als ihre übrigen Glieder, er ist der depravierteste Intellektuelle."[4] Und: „Der Erkenntnisprozeß, den der Lehrer zu durchlaufen hat, besteht in der Erkenntnis seiner Zugehörigkeit zum universellen Proletariat."[5] Ich kann mir vorstellen, daß derlei Aussagen in einem Gespräch Heinz-Joachim Heydorns mit Lehrern und Schülern unserer Schule nicht ohne Widerspruch geblieben wären.

Ein solches Gespräch ist nicht mehr möglich. Es soll daher mit einigen Hinweisen auf Thematik und Darstellungsweise in Heydorns Schriften aufmerksam gemacht werden, so z. B. auf das Kernstück seines Buchs „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs", auf das Kapitel „Schnittpunkte", in dem auf 30 Seiten Zusammenhänge der bildungspolitischen Entwicklungen in den wichtigsten Industrienationen prägnant analysiert werden. Wie Heydorn aus den historischen Bedingungen der nordamerikanischen Gesellschaft deren Bildungsideologie herleitet, wie er die unterschiedlich spontane bzw. verzögerte Übernahme des US-Vorbilds in Japan, Schweden, Frankreich und in der BRD erläutert und begründet, empfinde ich als ein Glanzstück vergleichender Erziehungswissenschaft. In erster Linie kritisiert Heydorn in seiner Analyse die spezielle Form des Positivismus, in der dieser sich als Wissenschaft dem Spätkapitalismus andient: „Sie hat es mit dem Meßbaren zu tun, Verwertung, Statistik, sie ist Inbegriff totaler Quantifizierung."[6] Alles ist, schreibt Heydorn, unter den Gesichtspunkt der Verwertungsprozesse gerückt. Wie in den USA schon vor dem 2. Weltkrieg setzt sich als Typus des Bildungswesens durch „ein bewegliches Zulieferungssystem, das dem Markt gerecht wird und Herrschaft zugleich unangetastet läßt".[7] Solche Überlegungen scheinen mir wichtig auch für unser Selbstverständnis. Reformen, unter deren Bedingungen wir arbeiten, oft auch leiden, lassen sich kaum gegen die zuletzt zitierte Kritik Heydorns verteidigen.

Insgesamt gilt: Wer seine Lage als Schüler und als Lehrer in der reformierten Oberstufe genauer erkennen will, findet in Heydorns Schriften Hinweise in Fülle, sei es, daß der Autor das schwedische Modell als „bisher optimale spätkapitalistische Bildungsorganisation"[8] herausstellt, sei es, daß er die bundesrepublikanischen Reformansätze in der Bildungsorganisation historisch und gesellschaftspolitisch einordnet. Technokratischer Optimismus findet bei Heydorn seinen einleuchtend formulierten Widerspruch.

Heydorns Texte sind nicht leicht zu lesen. Der Autor spricht zwar einerseits die Fähigkeit mitzudenken im Leser an, sein Einsichtsvermögen, kurz: Heydorn schreibt pädagogisch über Pädagogik. (Wenige Fachkollegen vermögen das.) Kein erziehungswissenschaftlicher Jargon steht im Weg. Heydorn setzt andererseits jedoch um-

4 H.-J. Heydorn, Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt/M. 1972, S. 126.
5 Neufassung, S. 127.
6 Neufassung, S. 95.
7 Neufassung, S. 71.
8 Neufassung, S. 80.

fassende Kenntnisse in politischer Geschichte, Sprach- und Literaturgeschichte voraus. Der hier die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft, insbesondere ihrer Bildungstraditionen, immer wieder detailkundig beschreibt und grundsätzlich kritisch analysiert, verfügt selbst in ungewöhnlichem Maße über eine Bildung, wie sie der (Wunsch-) Vorstellung des Bürgertums entspricht. Der Gestus des ignoranten und banausischen Liquidierers, wie er in der zeitgenössischen Linken manchmal anzutreffen ist, liegt Heydorn völlig fern. Mehr noch: Derlei Vulgärmaterialismus ekelt ihn an. Um Heydorns umfassende Bildung zu erfahren, lese man nur einmal die knappe Charakterisierung der nordamerikanischen Literatur („Bildungsbegriff", S. 72, 73) oder die ausführlichen Bemerkungen zum Begriff der „Mündigkeit" (ibid., S. 7 ff.) nach. Schwierigkeiten, die Heydorns Texte den Lesern bereiten, lassen sich also genau definieren: Der Autor meidet stets die Schmalspur, er beherrscht nicht nur sein Fach, er ist – nehmen wir den geläufigen Begriff – das Gegenteil eines Fachidioten. Deshalb auch bereitet die Lektüre seiner Schriften Spaß: Man ist in einen Lernprozeß einbezogen, an dessen Ende man mehr weiß, besser Zusammenhänge erkennt, neue Perspektiven wahrgenommen hat.

Aus Büchern erfährt man längst nicht alles über einen Autor. Ich selbst habe Heinz-Joachim Heydorn nicht kennengelernt. Um über die Person etwas zu erfahren, sollte man seine Schriften dort einsehen, wo er sich über einen verehrten Freund äußert. Ich schlage also auf den Aufsatz über Heydorns Freund und Mitkämpfer Alfred Kantorowicz. Mir scheint, Heydorn spricht auch von sich, wenn es bei ihm von Kantorowicz heißt: „An einem langen Abend sagte er, daß er stets nur ein Konservativer gewesen sei, wenn man dies Wort recht verstünde. Immer sei es ihm nur darum gegangen, das Wahre, das Schöne, das Gute, den bürgerlichen Traum aus der Konkursmasse des Untergangs für eine befreitere Welt zu retten."[9] Zu solchen Bewahrern guter, eben nicht realisierter bürgerlicher Traditionen gehörte, denke ich, auch Heydorn: „Die bürgerliche Pädagogik hatte mit ihrem Aufstieg die Menschheit umfaßt, als Vernunft, Freundschaft, mit gemeinsamem Weg. Ihr Erbe wird niemand gering achten dürfen, es ist noch ganz unverwirklicht."[10] Wer so schreibt, ist zugleich Bewahrer und Sozialist, was dasselbe sein kann. Er ist entschiedener Gegner eines sich progressiv dünkenden technokratischen Positivismus. Der Sozialist Heydorn, der darauf aus war, die Verheißungen bürgerlicher Bildungstheorien einzulösen, hat in seinen Büchern die wichtigsten Argumente gegen den Positivismus im derzeitigen Gewand niedergelegt: Ein Fundament für alle, die den Kampf gegen technokratische Neuerungen aufnehmen oder fortsetzen wollen, und auch eine Ermutigung für sie.

Rolf Eigenwald

9 H.-J. Heydorn, Wache im Niemandsland. In: H.-J. H. (Hrsg.), Wache im Niemandsland. Zum 70. Geburtstag von Alfred Kantorowicz, Köln 1969, S. 12.

10 Widerspruch, S. 333.

Johann Josef Pape, gest. 8. 12. 1974

Auf einer Reise in seine westfälische Heimat ist Johann Josef Pape an einem Herzinfarkt, den er nur wenige Stunden überlebte, verstorben. An seiner Heimat hing er mit ganzem Herzen.

Als Bauernsohn war er am 23. 4. 1889 geboren, hatte Freuden und Leiden des Lebens auf dem Lande erfahren. Im Jahre seiner Einschulung brannte der elterliche Hof ab; Notjahre folgten. Er durchlief die Volksschule und die Rektoratsschule zu Geseke und anschließend das Gymnasium zu Brilon im Sauerland, wo er 1910 das Abitur ablegte. Es folgte das Studium der Mathematik und Naturwissenschaften an den Universitäten München, Berlin und Münster.

Zweimal griff der Krieg in sein Leben ein. Im Juni 1914 hatte er seine schriftlichen Prüfungsarbeiten abgegeben und bereitete sich auf die mündliche Prüfung vor. Nach Ausbruch des Ersten Weltkrieges meldete er sich als Kriegsfreiwilliger zum Husarenregiment 8. Anfang November war die Ausbildung abgeschlossen, und es ging an die Ost-Front. Bereits am 16. 11. 1914 geriet er unverwundet mit zwei Kameraden in russische Kriegsgefangenschaft, die ihn nach Sibirien führte.

Er überstand den Flecktyphus und konnte ab Ende 1915 als Freigänger in der Stadt leben. Er erlernte schnell die russische Sprache und ernährte sich durch Stundengeben. Durch seine „Freiheit" konnte er ein gutes Stück Sibirien kennenlernen, bis er bei einem Fluchtversuch aufgegriffen wurde. Nach dreimonatiger Gefängnishaft in Irkutsk wurde

er in ein Gefangenenlager abgeschoben. Nach der Revolution gelang es ihm, Anfang 1918 auf gewöhnliche Fahrkarte nach St. Petersburg (heute Leningrad) zu fahren, wo er als Invalide ausgetauscht wurde. In Deutschland durfte er einen Erholungsurlaub genießen und wurde dann zur Artillerieprüfungskommission versetzt, wo er als Mathematiker an der Berechnung von Schießtafeln arbeitete.

Nach Kriegsende 1918 wurde er aus dem Heeresdienst entlassen und konnte sich endlich wieder seiner Berufsausbildung widmen. Bereits im Februar 1919 legte er die mündliche Prüfung für das Höhere Lehramt in den Fächern Mathematik, Physik und Erdkunde ab. Im April begann die Referendarzeit am Realgymnasium Dortmund-Hörde, wo er auch nach der im Oktober 1919 abgeschlossenen pädagogischen Prüfung als Studienassessor verblieb. Im Jahre 1926 ging er zur Marinefachschule Cuxhaven, von wo er 1928 an die Höhere Staatsschule Cuxhaven überging. Damit kam er in den Hamburger Schuldienst.

Im Herbst 1935 zog er nach Hamburg, wo er in Eilbek tätig war. Der Kriegsbeginn 1939 ließ ihn ungeschoren. Aber nach Beginn des Feldzuges gegen Rußland (1941) griff der Krieg ein zweites Mal nach ihm. Er wurde als Dolmetscher für Russisch eingezogen und verblieb bei der Wehrmacht bis 1944. Nach Auflösung des Kommandos kehrte er nach Hamburg zurück und widmete sich hier dem Unterricht bei den Flakhelfern bis zum Kriegsende.

Im Herbst 1945 gehörte er zu den ersten, die die schwierige Aufgabe übernahmen, den Schulbetrieb am Christianeum wieder in Gang zu setzen. Er übernahm dabei die Betreuung der Physik-Sammlung. Was das in den schweren Nachkriegsjahren bedeutete, als es keine Möglichkeit einer regulären Ersatzbeschaffung und keine Chance zur nötigen Erweiterung und Ergänzung der Sammlung gab, ist einem, der diese Zeit nicht miterlebt hat, kaum klarzumachen. Jede verlorene Schraube, jeder wacklige Stecker, jeder fehlende Apparateteil bedeutete für Wochen, Monate oder gar Jahre ein Ausfallen von Versuchsmöglichkeiten, das den Unterricht schwer beeinträchtigte. Es war die Zeit der Physica pauperum.

Hinzu kam als weitere Belastung für den Sammlungsleiter die überstarke Inanspruchnahme der Sammlung, weil nicht nur die Kollegen des Christianeums, das damals außer einem altsprachlichen auch einen neusprachlichen und einen naturwissenschaftlichen Zweig umfaßte (in manchen Klassenstufen bis zu fünf Parallelklassen), sondern auch der Schleeschule, die im Gebäude des Christianeums im Schichtwechsel unterrichtete, von der gleichen Sammlung Gebrauch machten.

All das lastete auf dem Sammlungsleiter, dessen unerfreuliche Aufgabe für lange Zeit hauptsächlich darin bestand, den Mangel zu verwalten. In den letzten Jahren vor seiner Pensionierung wurde er durch einen jüngeren Kollegen abgelöst, so daß er dann seine Kraft ganz dem Unterricht widmen konnte. Wir verabschiedeten 1954 einen allseits gern gesehenen Kollegen, der seine Schüler zu schönen Erfolgen geführt hat. 21 Jahre des wohlverdienten Ruhestandes waren ihm beschieden.

Heinrich Heß

Presseerklärung des Senats vom 20. November 1975

„Senatsauftrag an Schulbehörde

Den Auftrag, die Entwicklungsplanung für die Bereiche Schule, Jugend und Berufsbildung für alle Bezirke fertigzustellen, hat der Senat in seiner Sitzung am Dienstag, 18. November, der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung erteilt. Wesentlich ist, daß dabei Schulzentren für die Klassen 5 bis 10 planerisch vorzusehen sind, die für die Klassen 5 und 6 die integrierte Orientierungsstufe, für die Klassen 7 bis 10 entweder additive, kooperative oder integrierte Formen zulassen.

Über diese Planungen und die daraus sich ergebenden organisatorischen und bildungspolitischen Entscheidungen wird nach Fertigstellung der Planungen vor Ort und mit der betroffenen Öffentlichkeit ausführlich diskutiert werden. Schon vorher werden nach dem Beschluß des Senats die Landesgremien des Schulverfassungsgesetzes am Beispiel der im Januar 1976 fertiggestellten Planung für Harburg informiert und zur Diskussion eingeladen. Parallel dazu wird in Harburg die Diskussion vor Ort beginnen."

Ergänzend teilt der Landesschulrat mit: „Für die anderen Bezirke gilt nach wie vor: Keine Entscheidung wird von Senat und/oder Bürgerschaft abschließend gefällt, bevor nicht die Betroffenen in die Beratungen einbezogen sind. Diese Beratungsphase wird sich – bis zu einer endgültigen Beschlußfassung – bis in den Herbst 1976 hinziehen."

Lehrerkonferenz und Elternrat des Christianeums haben Ausschüsse eingesetzt, die die Auswirkung der Einführung der Stufenschule auf die betroffenen Schüler, Lehrer und Eltern prüfen wollen. Dem Ausschuß der Lehrer gehören außer den Schulleitern Frau Kaiser und die Herren Bochow, Deicke, Dührsen und Starck an, dem Ausschuß des Elternrates: Frau Claussen, Herr Dr. Fischer-Zernin und Herr Höfle.

Kck

DIE MITGLIEDER DER SCHULKONFERENZ 1975/76

Eltern:	*Stellvertreter:*
Herr Dr. Max Boeters	Frau Ute Bangen
Frau Erika Claussen	Herr Christian-Heinrich Gerlach
Herr Dr. Heinz Fahr	Frau Rosemarie Nowack
Lehrer:	
Herr Günter Hirt	Herr Rolf Starck
Herr Dr. Reiner Schmitz	Herr Hans Rothkegel
Herr Dr. Reinhard Schröder	Herr Dr. Friedrich Sieveking

Schüler:

Jacob Wittenburg
Christoph Rothe
Rainer Siegmund
Nicolas Nowack
Sabine Fischötter
Marcus Müller

Nicht der Lehrerkonferenz angehörende Mitglieder:

Frau Irmgard Reinhold
Frau Lotte Schreiber

Vorsitz: Der Schulleiter bzw. der stellvertretende Schulleiter

DER ELTERNRAT DES CHRISTIANEUMS 1975/76

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

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

Frau Rosemarie Nowack, Schriftführerin, Hamburg 52, Meistertwiete 8, Tel. 880 35 41

Frau Ute Bangen, Hamburg 52, Seestr. 15, Tel. 82 03 31

Frau Bärbel Binder, Hamburg 55, Falkensteiner Ufer 30 a, Tel. 86 19 48

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

Herr Dr. Heinz Fahr, Hamburg 52, Wackerweg 2, Tel. 80 29 82

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

Herr Christian-Heinrich Gerlach, Hamburg 52, Borchlingweg 1, Tel. 880 11 02

Herr Hans Carsten Runge, Hamburg 52, Borchlingweg 4, Tel. 880 52 31

Herr Prof. Dr. Karl Eberhard Schorr, Hamburg 55, Kösterbergstr. 80, Tel. 86 53 94

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

Ersatzmitglieder:

Herr Jürgen Höfle, Hamburg 52, Jes-Juhl-Weg 9, Tel. 880 15 31

Frau Anneliese Scheder-Bieschin, Hamburg 52, Borchlingweg 36, Tel. 880 65 83

Mitglieder des Elternrates in der Schulkonferenz:

Herr Dr. Max Boeters
Frau Erika Claussen
Herr Dr. Heinz Fahr

Stellvertreter und Ersatzmitglieder:

Frau Ute Bangen
Herr Christian-Heinrich Gerlach
Frau Rosemarie Nowack

DIE SCHÜLERVERTRETUNG 1975/76

Janja Corleis (8 c)	– Unterstufengruppe (Schulspr.)
Jon Siegmund (3. Sem.)	– Arbeitsgemeinschaft Schule (stv. Schulspr.)
Isabel Meyn (10 e)	– Film, Unterhaltung (stv. Schulspr.)
Brigitte Sabathil (1. Sem.)	– Kontakte zu anderen Schulen
Burkhard Sievers (1. Sem.)	– Schülerkammer, Landesausschuß
Stephan Singer (1. Sem.)	– Arbeitsgemeinschaft Schule
Christoph Rothe (1. Sem.)	– automat. Anrufbeantworter, Amnesty International
Dierk Christiansen-Lenger (3. Sem.)	– Unterstufengruppe
Ute Brandt (1. Sem.)	– Arbeitsgemeinschaft Schule, Kontakte zu anderen Schulen
Reinhard Voigt (3. Sem.)	– Kontakte zu anderen Schulen, Information
Gustav-Hans Helge Falke (3. Sem.)	– Organisation, Werkgruppe
Christian Krafft (3. Sem.)	– (nicht gewähltes Kollektivmitglied) Finanzen

ABSCHLUSSBERICHT DES KOLLEKTIVS 1974/75

Das Kollektiv war mit dem Anspruch angetreten, Schulpolitik weniger im Sinne von Verwaltungstätigkeit als im Sinne einer sich an den Interessen der Schüler orientierenden Aufklärungsarbeit zu machen. Wir wollten versuchen, praktische Verbesserungen in einen Zusammenhang mit der Aufklärungsarbeit zu bringen, weder eine rein theoretische Arbeit zu betreiben noch uns praktischen Projekten ohne theoretisch-politischen Hintergrund zu verschreiben. Konkret hieß das, daß wir unsere vordringliche Aufgabe nicht darin sahen, einen Mofa-Platz zu errichten, sondern eine Schülerzeitung zu machen. Basis für unsere Arbeit war immer die Überlegung, die Schüler zu mobilisieren und sie dazu zu befähigen, ihre Interessen selbständig durchsetzen zu können. Inwieweit dies gelungen ist, werde ich am Ende zu analysieren versuchen. Zunächst aber ist darzustellen, was wir konkret geleistet haben.

Schülerzeitung: Schon bald nach unserer Wahl kam im Dezember nach schwierigen Vorarbeiten die Probenummer der „ZWIEBEL"

heraus. Sie erschien in einer Auflage von 800 Exemplaren und kostete 30 Pf. Wegen des schlechten Absatzes, der sich in den folgenden Nummern auf 400 Exemplare einpendelte, wurde die Auflage dann auf 600 gesenkt. Diese Zahlen sind nach wie vor enttäuschend. Obwohl wir meinen, daß sich das Niveau der Zeitung von Nummer zu Nummer verbesserte, meinen wir einen entscheidenden Mangel erkannt zu haben, der darin liegt, daß die Zeitung sich nicht eingehend genug mit den Schulproblemen und -interna unserer Schule beschäftigte. Es ist daher geplant, diese Probleme inhaltlich in den Vordergrund zu rücken und dabei auch Persönliches und Provozierendes miteinzubeziehen. Daneben ist ebenfalls eine organisatorische Veränderung geplant: Statt des starren, weitgehend ineffektiven Fachredaktionssystems sollen die gesamten Aufgaben der Zeitung von einer erweiterten, auch weiterhin vom Kollektiv unabhängigen Hauptredaktion wahrgenommen werden. Von diesen Änderungen erhoffen wir, daß die Zeitung ihren schulpolitischen Einfluß verstärkt und eine größere Verbreitung findet. Allerdings wird die Zeitung auch in Zukunft auf Zuschüsse angewiesen sein.

Film: Es wurden leider nur zwei Filme gezeigt: „Die Kinder des Olymp" und „Z". Der Grund lag darin, daß die Verdunklung der Aula nicht funktionierte. Gerade hier hätte durch ein thematisch geordnetes Programm, durch Diskussionen und Zusatzinformationen wichtige Aufklärungsarbeit geleistet werden können.

Informationen für die Schüler: Nachdem der Versuch einer Vollversammlung mangels Interesse der Schülerschaft scheiterte, beschränkten wir die Informationen auf die Zeitung und auf Flugblätter. So wurde z. B. das Diskussionspapier „Schülerverhalten" zu einer heftig diskutierten und wirkungsvollen Art der Information. Hier müssen aber neue Wege, z. B. Klassenrundgänge, gefunden werden, um auch gerade die Unterstufe zu beteiligen.

Schülergruppen: Es existieren mittlerweile zwei Gruppen. „Amnesty International" arbeitet sehr erfolgreich, die Gruppe des „Sozialistischen Schülerbundes/Hamburg", einer an die SPD angelehnten Organisation, konnte sich bisher nicht richtig durchsetzen und arbeitet nur mit sehr wenigen Mitgliedern. Diese Tatsache ist ein großes Manko, weil gerade Schülergruppen die Basis der Schüler nachhaltiger aktivieren könnten als das Kollektiv.

Disziplinarmaßnahmen: Die Vertretung der Schüler bei den Disziplinarmaßnahmen konnte wesentlich verbessert werden. Auf Grund einer Empfehlung der Schulkonferenz werden keine Strafen mehr im Schnellverfahren beschlossen, sondern es muß dem Schüler Gelegenheit gegeben werden, sich durch Mitschüler vertreten zu lassen.

Arbeitsplan: In Zusammenhang mit den Lehrern konnte die Aufstellung eines „Arbeitsplans" für alle Klassenstufen durchgesetzt werden. Er stellt eine Entlastung für die Schüler dar und verhindert überraschend angesetzte Arbeiten.

Zeugnismitberatung: Mit der nach langem Kampf wieder eingeführten Zeugnismitberatung ist den Schülern ein – wenn auch be-

scheidenes – Mittel in die Hand gegeben, Willkür und Ungerechtigkeit bei der Vergabe der immer bedeutungsvoller werdenden Zensuren zu vermindern. Sie darf allerdings, wie jetzt, nicht auf die 10. Klassen beschränkt bleiben, sondern muß auch auf untere Klassen und die Oberstufe ausgedehnt werden.

Projektreisen für die Oberstufe: Die Projektreisen mußten gegen den Widerstand eines Großteils der Lehrer und Eltern durchgesetzt werden. Dadurch lag die Planung und Durchführung in den Händen der Schüler, was den Vorteil brachte, daß die Reisen in einer Form veranstaltet werden konnten, die einmal nicht großen Wert auf das erarbeitete Projekt legte, sondern versuchte, der zunehmenden Entfremdung der Schüler untereinander in der Oberstufe entgegenzuwirken. Schon vor der endgültigen Auswertung kann gesagt werden, daß dies zumindest ansatzweise verwirklicht werden konnte.

Schulfest: Auch hier mußten die Schüler zunächst gegen den Widerstand, besonders der Lehrer, arbeiten. Bei der Verwirklichung war die Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrern und Schülern dann aber gegeben. Das Schulfest betrachten wir in seiner Vielfalt und der aktiven Mitarbeit aller Schüler als gelungen. Allerdings war es ebenso enttäuschend wie bezeichnend, daß zu einer Diskussion um Schulprobleme nur sehr wenige den Weg fanden. Trotzdem scheint der große Aufwand an Zeit und Arbeit angesichts der guten Stimmung und des Spaßes, den die Schüler gehabt haben, gerechtfertigt.

Als weitere Projekte, die wir durchgeführt haben, sind die Mitarbeit an der Berufsberatung, die Erstellung eines Spielplatzes und einer dafür geltenden Regelung, die Fahrt zur Hannovermesse u. a. zu nennen.

Selbstverständlich war die Mitarbeit in den Gremien wie Schulkonferenz und Landesausschuß, über die wir unsere Forderungen durchzusetzen versuchten. Dabei erwies sich die gute Zusammenarbeit mit der GEW-Gruppe der Lehrer und mit Herrn Lücke als Vertrauenslehrer als sehr hilfreich. Hinzu kam, daß wir auch mit Herrn Kuckuck zusammenarbeiten konnten und er uns teilweise unterstützte, so daß wir das Genannte (s. o.) durchsetzen konnten.

Im Gegensatz zu diesen erfolgreich durchgesetzten Projekten steht aber der nicht eingelöste Anspruch, eine Mobilisierung der Schüler zu erreichen. Es wurde schon im oben Erwähnten mehrfach die Lethargie der Schüler angesprochen. Wir müssen eingestehen, daß wir diese nicht zu brechen vermochten. Der Hauptgrund für diese Tatsache liegt wohl in der sich immer deutlicher abzeichnenden Gegenbewegung der Entpolitisierung, die nur unzulänglich als Rechtsruck oder Tendenzwende zu bezeichnen ist und eher der Ausdruck des gestiegenen Leistungs- und Zensurendrucks ist und durch die Angst um die Ausbildung bedingt wird. Gegen diese Tendenz den Kampf aufzunehmen, wird auch für das nächste Kollektiv die vordringlichste und schwierigste Aufgabe sein.

Das Kollektiv
gez. Peter Marquardt

UNSER SCHULFEST (28.–30. 8. 1975)

Das Schulfest begann am Donnerstag schon mit einem Höhepunkt: Eine Gruppe von Schülern führte Sartres „Die ehrbare Dirne" auf. Das Stück führte die Rassendiskriminierung und den Zynismus des „American way of life" ebenso eindrucksvoll vor Augen wie die sich darauf aufbauende verlogene Moral und Korruptionsbereitschaft der Menschen. Das Stück ließ die Charaktere der Menschen weitgehend undifferenziert, was einerseits die Problematik verdeutlichte, andererseits aber die Glaubwürdigkeit verringerte und dem Zuschauer damit die Flucht ermöglichte, das Stück zwar „sehr gut" zu finden, aber gleichzeitig zu erklären, daß es „so etwas gar nicht gibt". Das wurde dann auch in der Reaktion des Publikums deutlich, das zum großen Teil den Sarkasmus des Stückes mißverstand und mit Schmunzeln und Gelächter statt mit Betroffenheit reagierte. So geriet das Stück in den Augen der meisten mehr zum ästhetischen Genuß als zum politischen Lehrstück. Ein Vorwurf kann daraus nur dem Autor gemacht werden, der allein in der Person der ehrbaren Dirne eine Differenzierung versuchte, indem er ihre Gewissenskonflikte zwischen natürlichem Moralinstinkt und dem dauernden Versuch, Scherereien zu vermeiden (mit dem Ergebnis, in immer neue zu geraten), thematisierte, sowie dem Publikum, das als Konsument gerade einem Schulfest gegenübersteht, als Konsument der Ware Ästhetik. Eine auch in dieser Hinsicht interessante Diskussion, die die vom Stück aufgeworfene Problematik hätte weiterführen können, fand leider nicht statt.

Eine ganz hervorragende Leistung bot die gesamte Schauspielgruppe, wobei besonders Maria Hartmann in der Titelrolle, die sehr überzeugend die simple, ehrliche und doch so verachtete Moral des Hurenmilieus darstellte, und Rudolf Stumme als naiver, zu Unrecht verfolgter Neger hervorzuheben sind. War die Einstellung zum Stück auch geteilt, so war man sich in der Bewertung der darstellerischen Leistung einig, was der überwältigende Applaus am Schluß des Stückes bewies.

Am Freitagvormittag wurde dann das Sportfest veranstaltet, innerhalb dessen das Fußballspiel Sportlehrer gegen übrige Lehrer zum Höhepunkt wurde. Das Publikum stand – HSV-trainiert – mit großer Lautstärke auf Seiten der Nicht-Sportler. Während die Sportlehrer durch Kampfgeist den Erfolg suchten, konnten die Nicht-Sportler durch meist ungewollt komische Einlagen überzeugen. So Dr. Reiner Schmitz, der mit absoluter Sicherheit immer dort um den Ball kämpfte, wo dieser gerade nicht vorhanden war, stattdessen aber Gegner und Mitspieler – fairerweise machte er da keinen Unterschied – haufenweise mit der ganzen Wucht seines Körpergewichts von den Beinen riß. Oder Peter Anders, der wie ein Profi durch Wegschießen des Balls das Spiel verzögerte, was ihm etliche Male die gelbe Karte eintrug, so daß er sich vernünftigerweise gegen Dr. Schröder als Torwart auswechseln ließ. Auffallend war auch Herr Roth-

kegel, dessen Jeans-Shorts und ärmelloses Spielhemdchen an sommerliches Burgenbauen an überfüllten Sonnenstränden erinnerte. Auf der Seite der Sportlehrer ist besonders Herr Dietz als Torhüter hervorzuheben, dessen kaltblütig souveräne einhändige Paraden das Publikum begeisterte. Das Publikum bewunderte aber in erster Linie den Exhibitionismus der Lehrer, die es sonst nur eingezwängt in Jacketts kennt und die auch in Turnhose und Sportschuhen nicht gerade eine athletische Erscheinung darstellten.

Am Nachmittag wurde u. a. das Stück „Vater braucht eine Frau" von der Klasse 7 a aufgeführt. Eine Komödie, die sowohl den Darstellern als auch den Zuschauern großen Spaß machte. Kleine Pannen ließen erkennen, daß zum Glück das spielerische Element gegenüber kaltem Perfektionismus überwog.

Abends spielten dann die Schulorchester und -chöre auf der Freilichtbühne, die eine große Anzahl Zuhörer – erwartungsgemäß gerade unter der Elternschaft – anzog. Es war eine Veranstaltung, an der die Vertreter humanistischen Geistes besonders Gefallen fanden und die sicherlich den Stand des Musikunterrichts am Christianeum widerspiegeln sollte, die aber auch zu einer lohnenden Unterhaltung wurde, wobei besonders die mit großem Aufwand an Schülern aufgeführte szenische Kantate „Till Eulenspiegel" ein großer Erfolg wurde.

Am Sonnabendvormittag stand eine Podiumsdiskussion mit dem Thema „Schule in der Krise?" auf dem Programm. Sie war leider nur schwach besucht, was die Vermutung nahelegt, daß die meisten Eltern und Schüler in einem Schulfest allein eine Unterhaltungsmaschinerie erblicken, und darüber hinaus wieder einmal die Entpolitisierung unter den Schülern deutlich macht. Trotzdem wurde auf dem Podium heftig diskutiert; angesichts des kleinen Auditoriums erscheint es aber mehr als fraglich, ob die Diskussion irgendwelche Folgen haben wird. Erstaunlich am Rande war die Tatsache, daß das Stören von Veranstaltungen, das von der rechten Presse bisher immer den Linken als Privileg angedichtet wurde, nun wohl auch andere Schichten des Volkes erfaßt hat. Dieser Eindruck drängte sich angesichts zweier Damen auf, die die Diskussion hartnäckig – ohne der Diskussionsleiterin Beachtung zu schenken – mit einer Werbeveranstaltung für „transzendentale Meditation" verwechselten.

Am Nachmittag wurde die Schule dann zu einem großen Jahrmarkt umfunktioniert. An allen Ecken drängten sich die Besucher um die Stände der einzelnen Klassen, die lautstark Werbung für ihre Attraktionen trieben. Dieser „Bunte Nachmittag" konnte wohl jeden begeistern; vom Zirkus über Geisterbahn, von Teestube über Tombola, von Spielhölle über Tauziehen war alles vertreten, was den Ausstellern und ihren „Kunden" Spaß machen konnte.

Zum Abschluß stieg abends die große Fete. In der Aula wurde Pop und Rock gespielt, in der Halle wechselte sich eine hervorragende Jazzformation mit anderen Gruppen ab, nebenbei gab es Kleinkunst – Satire, Dichterlesung, russisches Theater –, die ständig überlaufen

war. Sich an diesem Abend langweilen zu wollen, schien fast unmöglich. Der Höhepunkt war erreicht, als alles in die Aula drängte und tanzte; zwei Blasen an meinen Füßen waren Zeugen der allgemeinen Stimmung. Um 24 Uhr war dann alles vorbei, irgendwelche Verordnungen setzten dem Fest ein zwanghaftes Ende.

Die Frage: Hat es sich gelohnt, soll man wieder ein Schulfest gestalten? ist nur zu bejahen, zu wünschen ist aber, daß die Konsumentenhaltung der Besucher abgebaut wird und die kritischen Elemente des Festes an Attraktivität gewinnen. Erst dann wird das Fest lebendig und ist der Schule als politischer Institution angemessen.

Peter Marquardt

UNSER BLASORCHESTER

Ein voller Erfolg!

Unsere Tagung mit dem Blasorchester, die vom 25. bis zum 27. April 1975 im Jugend-Ferienheim von Sprötze stattfand und zu der 31 Teilnehmer, darunter auch ehemalige Mitglieder, mitfuhren, war ein voller Erfolg für das gesamte Orchester.

Das Ziel dieser Tagung war es, den Nachwuchs musikalisch und gruppendynamisch zu integrieren, um die anfänglichen, zwangsweise entstehenden Frustrationen der neu im Verband des Orchesters musizierenden Schüler auf möglichst unkomplizierte Weise zu lösen und ihnen dadurch den Weg zum Musizieren in dieser ihnen neuen Form zu ebnen.

Gruppen- sowie Tuttiproben trugen wesentlich dazu bei, bei den Schülern produktives Handeln und Gestalten erleben lassen zu können.

Ein anderer Anreiz waren zum Beispiel solistische Werke mit Orchesterbegleitung, um Emotionen und das Bedürfnis nach ihnen sowie den Wunsch zu befriedigen, über sich hinaus gelangen zu können und sich aus der Gruppe positiv hervorzuheben, verbunden mit der Rücksicht auf Individualität.

Um diese Ziele und eine unbedingt notwendige durchgehende Arbeit des Schülers und der Gruppe zu verwirklichen, benötigt man unausweichlich eine wesentlich längere Zeit – zum Beispiel ein Wochenende –, als eine Probe sie hergeben kann; denn Kunst zeigt mit ihren akustischen, optischen und haptischen Darstellungsverfahren über das rational Mögliche hinaus, und Kunst als Gestaltungsprozeß aktiviert den Menschen in der ganzen Breite seiner Möglichkeiten. Sie bedeutet Befreiung von zweckrationalen Verpflichtungen und institutionellen Einengungen.

Nach Walter Bärsch können mit Hilfe der Kunst die durch die Normen der Gesellschaft oder durch eine stark frustrierende Erziehung

verbotenen Wünsche und Bedürfnisse – auch die destruktiven – symbolisch ausagiert und befriedigt werden. Das führt zu einer Entlastung und damit zur Reduzierung von psychischen Spannungszuständen. Schließlich sind gestalterische Prozesse auch Leistungsprozesse und enthalten damit alle die Funktionen, die für die Leistungsfähigkeit, die Erlebnisfähigkeit, das Vorstellungsvermögen, das intellektuelle Verstehen, das Konzentrieren aller Kräfte auf die Erreichung eines Zieles, das Durchhalten und das Bemühen um eine Gestalt erforderlich sind.

Man kann für die Institution Schule nur hoffen, daß diese lebenswichtigen Möglichkeiten der Kunst, die nicht nur ihr selbst dienen, durch stundenplan-verwaltungstechnische und finanzielle Schwierigkeiten nicht allmählich zunichte gemacht werden.

Werner Achs

Freizeit des Blasorchesters in Sprötze – Anlaß zu einem offenen Wort an Schule, Eltern und Schüler

Für die Schüler hatte es zunächst nichts Abenteuerliches an sich: ein verlängertes Wochenende, das man nicht zu Hause verbringen würde. Man kannte dies von Ausflügen mit den Eltern, mit Freunden und im Rahmen schulischer oder sportlicher Veranstaltungen. Für die „Verantwortlichen" sah es anders aus: zu viele Fragen drängten sich vorher auf. Würde alles glattgehen, die gewählte Unterkunft den Vorstellungen entsprechen? Würden die Schüler leicht zu führen sein, oder würde man darum zu kämpfen haben, die Jugendlichen in den Griff zu bekommen, die allzu Übermütigen zu bremsen, ohne den Drang nach Entfaltung zu behindern, und all den möglichen Gefahren, Unfällen, dem eventuellen Reiz, unbeobachtet von den Eltern über die Stränge zu schlagen, rechtzeitig zu begegnen?

Diese Gedanken gingen uns durch den Kopf, als das Blasorchester am 25. April, einem Freitag, gegen 11 Uhr mit einem gecharterten Bus in Richtung Sprötze startete. Wir – das sind Ulla Bitsch-Christensen, Mitglied des Orchesters seit seiner Gründung, Werner Achs als Orchester- und (hierbei) Reiseleiter und der Verfasser, früherer Orchesterleiter.

Wir waren uns vorher darüber im klaren, daß wir uns auf die Schüler würden verlassen können. Aber daß die Orchestertagung – bei einer Zahl von 31 Teilnehmern – völlig reibungslos verlief, überraschte sogar uns ein wenig. Bewahrt vor unliebsamen Ereignissen, blieb daher viel Zeit zu produktiver musikalischer Arbeit. Wer fehlte – es waren wenige –, dürfte dies vielleicht sogar bereut haben; denn die Reaktion der Schüler auf dieses Wochenende war einhellig positiv. Dies ist um so erfreulicher, als die Zeit nicht etwa ausschließlich mit Fußball, Skatspielen und ähnlichem verbracht, sondern intensive, ja harte Arbeit geleistet wurde. Wer einmal ein Blasinstrument gespielt hat, weiß, was

es bedeutet, vormittags von 10 bis 12 Uhr, nachmittags von 15 bis 17 Uhr und dann abends noch einmal eineinhalb Stunden lang zu proben (so geschehen zum Beispiel am Samstag)!

Hinzu kommt, daß die äußeren Bedingungen nicht in jeder Beziehung unseren Wünschen entsprachen. Das Jugend-Ferienheim erwies sich als renovierungsbedürftig, das Essen hätte reichlicher sein können, und leider gab es keinen Raum mit akzeptabler Akustik für Proben des gesamten Orchesters. Doch das Wetter ließ immerhin eine Probe im Freien zu, die – da wir nicht die einzigen Gäste im Heim waren – zu einem kleinen Konzert wurde.

Das positive Ergebnis des Wochenendes ist im Hinblick auf die zukünftigen Aufgaben des Orchesters von besonderer Bedeutung.

Dabei haben wir jedoch immer wieder feststellen müssen, daß das Orchester im Christianeum selbst, bei den Lehrern, den Eltern und sogar den Schülern wenig Resonanz hat. Woran liegt das? Vielleicht daran, daß das Orchester in der Schule zu wenig Selbstdarstellung betreibt? Denn wenn einmal eine schulische Veranstaltung von dem Blasorchester mitgetragen wird, ist die Begeisterung scheinbar groß. Wenn das Orchester aber ein eigenes Konzert gibt, müssen wir froh sein, die vorhandenen Sitzreihen der Aula besetzt zu sehen; natürlich von den Eltern und Freunden der Musizierenden: also fast unter Ausschluß der Öffentlichkeit . . .

Aber gerade die „Öffentlichkeit" der Schule brauchen wir! Seit dem Bestehen des Orchesters gibt es Nachwuchssorgen, und unser größtes Problem besteht darin, einen Schüler für ein Instrument zu begeistern, das wir ihm meist nicht aushändigen können, sondern das von den Eltern angeschafft werden müßte.

Doch wie sollen wir die Eltern aktivieren? Daß dies schwer ist, beweisen die Elternabende, die für das Orchester selbst veranstaltet werden: kaum die Hälfte der Orchestermitglieder ist dann durch einen Elternteil vertreten, und es sind immer dieselben Eltern, die bereit sind, auch an der Arbeit des Orchesters teilzunehmen. Wundert dann das Desinteresse der Eltern, deren Kinder nicht Orchestermitglieder sind?

Allerdings bietet sich zur Zeit eine Möglichkeit, unsere Sorgen hinsichtlich der Instrumente zu mindern: ein Hamburger Konservatorium vermietet gegen eine geringe Gebühr Blasinstrumente, die Anfängern die Möglichkeit gäben, zunächst ihre Fähigkeiten und ihr musikalisches Interesse zu testen und bei positivem Ergebnis ihre Eltern um Anschaffung eines solchen Instruments zu bitten. (Für Rückfragen hierzu stehen wir gern in unserer Probenzeit montags zwischen 17.15 und 19 Uhr zur Verfügung).

Dies wird allerdings nichts an unserem grundsätzlichen Problem ändern, Eltern Schüler und Schule zu interessieren, aktivieren, einem persönlichen Engagement zugänglich zu machen, schlicht: zu werben. Dabei sehe ich nicht die Gefahr, hierdurch die Pflege der Streichmusik am Christianeum negativ zu beeinflussen, einem Trend vom Streich- zum Blasinstrument Vorschub zu leisten oder diesen zu intensivieren.

Denn seit der Gründung des Blasorchesters war die Zahl der Neuzugänge Jahr für Jahr stets nahezu gleichbleibend, es wurde also nicht in dem Maße häufiger der Weg zum Blasinstrument beschritten, in dem sich das Interesse für Streichinstrumente verringerte. Die Gründe hierfür sind vielschichtig und sprengen den Rahmen dieser Überlegungen. Weder die schnellere Erlernbarkeit eines Blasinstruments – die nur bedingt gilt – noch die Art der Musik können hierauf eine Antwort geben. Dies zeigt vor allem die Tatsache, daß die Blas-Instrumentalisten, die im C-Orchester in den letzten Jahren vorwiegend „flotte" Musik gespielt haben, immer lauter den Wunsch äußern, sich an klassischen Partien zu üben. Werke von Brahms und Dvořák tragen diesem Wunsch Rechnung.

Wir wissen aber, daß unsere Ziele nur erreichbar sind unter Mithilfe der Eltern und der Schule. Und daher fordere ich im Namen aller Musizierenden am Christianeum ohne Unterschied nach der Art der Betätigung alle diejenigen zur Mithilfe auf, die wie wir der Ansicht sind, daß die Pflege der Schulmusik eine bedeutende Rolle für Erziehung, Ausbildung und Vorbereitung des Schülers im Hinblick auf seine geistige Entwicklung spielt.

Gerhard Lippe

Adventskonzert

am Mittwoch, dem 17. Dezember 1975, um 18.00 Uhr, in der Christianskirche, Altona

Auf dem Programm des Konzertes stehen folgende Werke:

Adventliche Chorsätze aus verschiedenen Jahrhunderten
(Die Chöre des Christianeums)

Adventskantate „Siehe, dein König kommt zu dir"
(B-Chor und Instrumentalkreis)

Quempas-Singen (C-Chor)

Festliche Bläsermusik (C-Orchester)

Orgelmusik von Joh. Seb. Bach

„Te Deum Laudamus" D-Dur von G. F. Händel
(A-Chor, namhafte Solisten und Kammerorchester)

Eltern, Schüler, Lehrer, Ehemalige und Freunde des Christianeums sind herzlich eingeladen. Zur Deckung der hohen Unkosten erbitten wir einen Betrag von DM 4,–; für Schüler und Rentner ist der Eintritt frei.

gez. Kuckuck gez. Joost gez. Schünicke

Verstorben:

Dorothea Wendling, geb. Springer, Hamburg 50, Susettestraße 6, am 6. 9. 1973

Hans Meyer-Rogge (Abitur 1922), Hamburg 13, Testorpstraße 13, am 5. 9. 1975

Dr. Kay Hansen, Oberstudienrat, 2 Hamburg 52, Grottenstr. 2, am 4. 11. 1975 (Nachruf folgt im nächsten Heft)

Vermählt:

Werner Mathias Achs mit Frau Sylvia Margarethe, geb. Borm, Hamburg 54, Lüttwisch 9b, am 15. 8. 1975

Geboren:

Sohn Florian am 13. 7. 1975, Studienrat Ulrich Schulz und Frau Susanne, geb. Ockert, Hamburg 52, Schwindstraße 2

Sohn Sebastian am 15. 8. 1975, Studienrat Günther Schäfer und Frau Dorit, geb. Volkmer, Hamburg 61, Süntelstraße 54 c

Sohn Sebastian am 26. 8. 1975, Studienrat Dietmar Schünicke und Frau Angela, geb. Holm, 2081 Ellerbek, Akazienweg 24.

Tochter Nele am 24. 9. 1975, Studienrat Detlev Braun und Frau Gesa, geb. Ehms, 2081 Prisdorf, Hauen 53

Geburtstage:

Das 80. Lebensjahr vollendeten:

Prof. Dr. Hans Oppermann, Oberstudiendirektor a. D., 74 Tübingen, Burgholzweg 122, am 13. 10. 1975

Dr. Nicolaus Wallner, Oberstudiendirektor a. D., 2 Hamburg 52, Cranachstr. 70, am 19. 11. 1975

Das 70. Lebensjahr vollendete:

Prof. Dr. Fritz Feldmann, 2 Hamburg 73, Ringstr. 146 a, am 18. 10. 1975

Klassentreffen:

Anläßlich der 50. Wiederkehr ihres Abiturtages trafen sich die Ehemaligen des Jahrgangs 1925 Oberstudienrat a. D. Dr. Günter Fahrholz, Rechtsanwalt Fritz Hoffmann-Mutzenbecher und Dipl.-Ing. Architekt Kurt Schulze-Herringen.

Auszeichnungen:

Auf der „Internationalen Schülerolympiade um beste Kenntnisse in der russischen Sprache", die von der „Internationalen Vereinigung der Russischlehrer" (MAPRJAL) im August 1975 in Moskau veranstaltet wurde, erhielten nach erfolgter Prüfung Barbara Eistel die Gold- und Birgit Lundius die Silbermedaille.

Ehrungen usw., Klassentreffen:

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

Weihnachtsversammlung der Vereinigung Ehemaliger Christianeer

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

Dienstag, 30. Dezember 1975, ab 19.30 Uhr

in der Gaststätte „Zur Erholung", Hamburg-Gr. Flottbek, Beselerstraße 19, statt.

Alle Ehemaligen und Lehrer sind herzlich willkommen.

Der Vorstand

VEREIN DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
ZU HAMBURG-ALTONA E. V.

Der Schatzmeister

Mit dem Beginn des neuen Geschäftsjahres am 1. 1. 1976 ist der Mitgliedsbeitrag, mindestens DM 12,–, fällig.

Ich bitte die Mitglieder, den Beitrag bald zu überweisen, damit der Vorstand Übersicht über die verfügbaren Mittel hat. Bitte denken Sie auch daran, Name und Adresse deutlich anzugeben; es kommt vor, daß trotz mühsamer Nachforschungen der Absender einer Überweisung nicht ermittelt werden kann.

Für Überweisungen von DM 20,– und mehr stelle ich unaufgefordert einen Spendenschein aus.

Unsere Konten sind:

Postscheck Hamburg 402 80-207
Hamburger Sparkasse 1265/125 029 (BLZ 200 505 50)

Sieveking

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

Einladung

zur

Mitgliederversammlung 1976
am Mittwoch, 18. Februar 1976, 19 Uhr, im Lehrerzimmer des Christianeums

1. Teil: Informationsveranstaltung

Referat und Vorführung zu einem Thema aus der Arbeit der Schule

2. Teil: Regularien
Tagesordnung

1. Eröffnung und Feststellung der Beschlußfähigkeit
2. Bericht des Vorsitzenden
3. Bericht des Schatzmeisters
4. Bericht der Rechnungsprüfer
5. Entlastung des Vorstandes
6. Entlastung des Schatzmeisters
7. Wahl der Rechnungsprüfer
8. Beitragsordnung
9. Verschiedenes

Anträge zur Erweiterung der Tagesordnung müssen dem Vorsitzenden oder dem Schatzmeister bis zum 4. 2. 1976 zugehen.

Der Vorsitzende

gez. Neuhaus