1977

HANS REIMER KUCKUCK

1977

CHRISTIANEUM

1977

HANS
REIMER
KUCKUCK

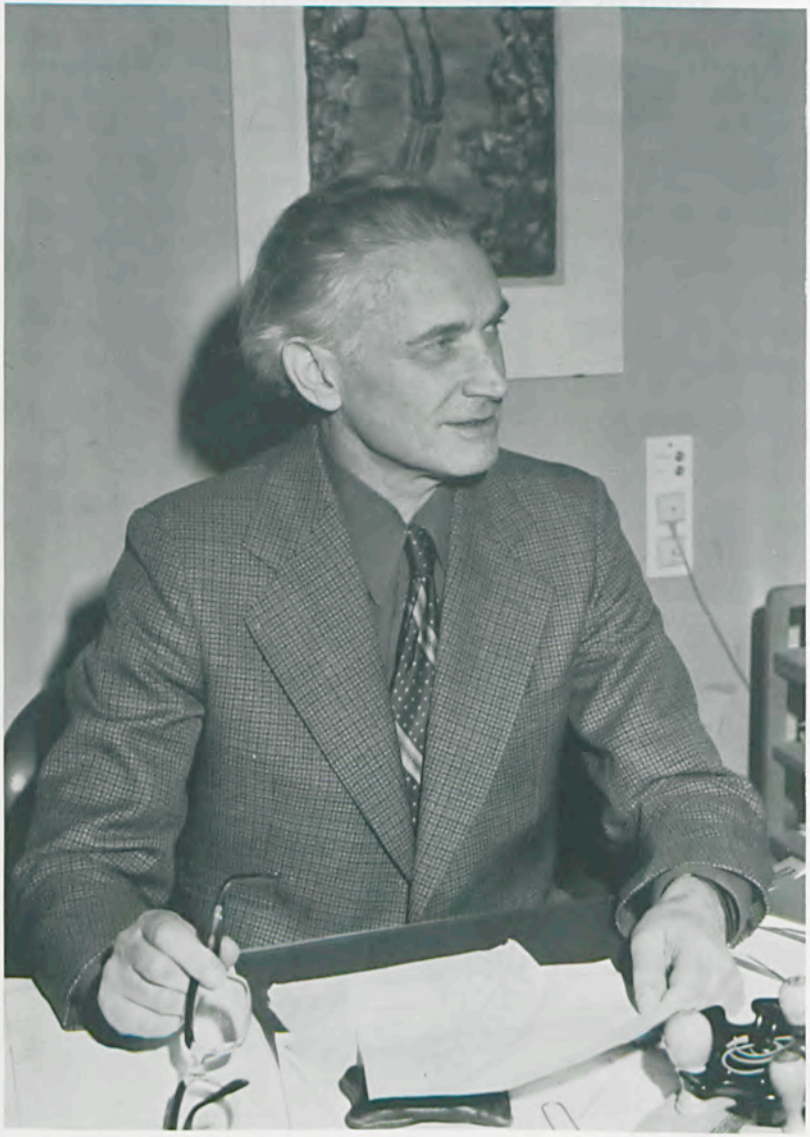
CHRISTIANEUM

HANS REIMER KUCKUCK

zum 65. Geburtstag am 28. Mai 1977

CHRISTIANEUM

Festschrift



Sehr verehrter Herr Kuckuck!

Sie haben über viele Jahre das Christianeum geleitet.

In Ihrem Amt als Schulleiter haben Sie ebenso lange dem Vorstand des Vereins der Freunde des Christianeums angehört.

Sie haben während dieser Zeit an der Gestaltung unserer Zeitschrift maßgeblich mitgewirkt.

Der Verein ist Ihnen in besonderem Dank verbunden und widmet Ihnen deshalb dieses Heft als Festgabe zu Ihrem 65. Geburtstag.

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

Harald Neuhaus
Vorsitzender

Inhalt

Leben und Amtszeit, eine Chronik von Erich-Günther Jantzen 5

Gute Erinnerung, ohne Einverständnis von Bernhard Gleim 19

Gespräch über unser Schulgebäude 23

Jüdische Bücher in der Schulbibliothek von Hans Rothkegel 28

Hermann Weyl von Benno Diekmann 33

Die Vorgeschichte zur Gründung der „Evangelischen Landesschule zur Pforte" in Meinerzhagen von Werner Lauer 37

Die heutige Situation an der „Evangelischen Landesschule zur Pforte" in Meinerzhagen von Udo I. Beenken 41

Prometheus – Adam – Christus
Bemerkungen zu den Chancen eines humanistischen Gymnasiums
von Hans R. Müller-Schwefe 46

Orientierungsstufe am Glückstädter Weg
von Reinhard Lüke und Horst Skerhutt 50

Von der Schwierigkeit, heute Lehrer auszubilden
von Elisabeth von der Lieth 52

„Zerstörung der humanen Schule" von Karl Eberhard Schorr 56

Zum Geltungsanspruch des „Medizinischen Modells"
in Erziehung und Unterricht – Unzeitgemäße Gedanken
für pädagogisch bessere Zeiten von Reimer Kornmann 61

„Stephan, warum beteiligst du dich nicht am Unterricht?"
Kommunikationsstörungen im Unterricht von Klaus W. Vopel 65

Überlegungen zur heutigen Schule
von Ulrike Weber und Felix Rehder 67

Minucius Felix als Schulautor von Joachim Becker 71

Goethe, Schiller und kein Ende von Rolf Eigenwald 75

Anmerkungen zur Didaktik des Philosophieunterrichts
von Reiner Schmitz 82

Mutmaßungen über K von Peter Anders 86

Ein Gedicht von Christian Fürchtegott Gellert 90

LEBEN UND AMTSZEIT, EINE CHRONIK

HANS REIMER KUCKUCK

von Erich-Günther Jantzen

Jeder, der Hans Kuckuck kennt, weiß, wie verhaßt ihm Lobreden sind, besonders, wenn sie sein eignes Wirken zum Gegenstand haben, wie sehr er dazu neigt, seine eignen Verdienste herunterzuspielen, sein Tun als etwas ganz Selbstverständliches anzusehen.

Jedoch – zu Lob und Dank ist, meine ich, jetzt am Ende seiner Dienstzeit Anlaß genug, und dieses Lob, dieser Dank wollen sich artikulieren – was ist zu tun?

Lassen wir ihn selbst zu Worte kommen. Die uns vorliegenden Selbstzeugnisse unseres scheidenden Schulleiters sind so zahlreich und geben ein so vollständiges Bild seiner 14-jährigen Amtszeit, daß der Chronist sich damit begnügen kann, statt einer eignen Darstellung Hans Kuckuck weitestgehend selbst sprechen zu lassen.

1. Leben und Beruf

Nach seinem Amtsantritt gab Hans Kuckuck der damaligen Schülerzeitschrift des Christianeums, „Die Lupe", ein Interview:

LUPE: Könnten Sie uns bitte zuerst einige wichtige Daten aus Ihrem Leben gegeben?

Direktor: Ich wurde am 28. Mai 1912 in Berlin geboren auf einer Reise meiner Eltern von Neapel nach Helgoland. Mein Vater war nämlich Professor an der Biologischen Anstalt auf Helgoland als Meereswissenschaftler und Algologe und hatte längere Zeit an der Deutschen Zoologischen Station in Neapel gearbeitet. Diese Zufallsbindung an Berlin wurde später zu einer Herzensbindung. Als ich 6 Jahre alt war, verlor ich meinen Vater. Die Kriegs- und Nachkriegsjahre brachten es mit sich, daß ich häufig die Schule zu wechseln hatte: eine Privatschule in Berlin-Lichterfelde, eine Volksschule in Rheinsberg in der Mark, eine höhere Schule in Bad Landeck in Schlesien, das meine Wahlheimat bis zum Kriegsende wurde, das humanistische Gymnasium in Glatz. Die Schule aber, die mich geprägt hat, ist die alte Internatschule Schulpforta bei Naumburg a. d. Saale. Studiert habe ich an den Universitäten in Freiburg, Innsbruck, Berlin und Königsberg. Das Studium ist 1933 unterbrochen worden, auch ein zweites Mal nachher in Berlin, da meine Lehrer emigrieren mußten. In Schulpforta unpolitisch erzogen, verdanke ich den Rundfunkreden Brünings und der Begegnung mit Prof. Adolf Reichwein und seinen Freunden entscheidende Orientierung. Nach den Kriegsjahren, die ich an der Süd- und Ostfront als Soldat mitgemacht habe, und einem Jahr Dolmetscher-Tätigkeit in englischer Internierung in Süd-Kärnten, bin ich 1946 nach Hamburg gekommen. Auf eine Anregung von Prof. Merck, dem Leiter des Hamburger Prüfungsamtes, habe ich das Fach Religion nachstudiert und begann 1950 – sehr verspätet – am Christianeum meine Tätigkeit als Lehrer, die mich 1951 an das Johanneum, 1954 zurück an das Christia-

ACHS ANDERS BAUMANN BECKER BERNICKE BOCHOW BRAUN DEICKE DIETZ-BODE DÜHRSEN EIGENWALD ESCHRICH ETZOLD FORTHMANN FUCHS GEIBLER HALLER GIRRBACH GOLECKI GRONWALD GROSSMANN GRUNDT HANSMANN HANSSEN HAUSTEIN HENNING HENNIG HOLST HIRT JEWAN JANTZEN JOOST KAISER KARWATZKI KATTE KUCKUCK LAMP LANGE LORENZEN MANDOS MATTHIES MAIER MOBES PAESLER PETRLIK DR. RENN ROTHKEGEL DR. SIEBERS DR. SIEVEKING SCHÄFER DR. SCHMITZ DR. SCHRÖDER SCHWARZ ROCK STARK STELLMACHER WEISZ DR. TODE WERNEBURG WEIGEL WOLFF THOMSEN ILIOPOULOS REHER SCHREIBER ZIEMS
1928/5
CHRISTIANEUM
OTTO-ERNST-STR. 34 2 HAMBURG 52
BAUMANN FENTZAHN FIEDLER LÜRDING MATTNER MURSCH OHLDE REHBERG SCHRÖDER

Das Kollegium auf der Freilichtbühne im April 1977

neum und 1956 als Fachleiter für Religion auch in das Hamburger Studienseminar geführt hat. Aber ich habe neben dieser Tätigkeit fast immer eine Klasse geführt und Griechisch und Latein gern gegeben; Griechisch lieber als Latein, muß ich zugeben.

LUPE: Wollten Sie von Anfang an Lehrer werden, oder hatten Sie früher auch andere Berufswünsche?

Direktor: Als mein Rektor in Schulpforta, der Gräzist Professor Walther Kranz, mir als Schüler anriet, Lehrer zu werden, war ich, schwer beleidigt, in der Versuchung, mich ihm gegenüber ungebührlich zu verhalten. Denn noch als Primaner glaubte ich, kein vernünftiger Mensch könne wünschen, von der Schulbank über die Hochschule wieder zur Schule zu gehen. Ich bin auch jetzt noch der Meinung, daß es fast besser für einen Lehrer ist, wenn er sich auch noch anderweitig umgesehen hat. Auf der Freiburger Universität habe ich sehr geschwankt, ob ich die philosophische oder die naturwissenschaftliche Fakultät wählen sollte. In den ersten beiden Semestern habe ich auch Zoologie und Botanik mitbelegt. Dann hatte ich das Glück, in den Professoren Heidegger, Eduard Fraenkel, Wolfgang Schadewaldt in Freiburg und später Nikolai Hartmann, Romano Guardini, Eduard Norden und Werner Jaeger in Berlin hervorragende Lehrer zu finden, und so blieb es beim Studium der klassischen Philologie und Philosophie.

LUPE: Warum sind Sie dann doch Lehrer geworden? Können Sie das vielleicht jetzt noch etwas präzisieren?

Direktor: Um der Wahrheit die Ehre zu geben, muß ich bekennen, daß ich zuerst – wie wohl so viele – mit der wissenschaftlichen Laufbahn geliebäugelt habe und erst durch die Kriegs- und Nachkriegszeit in die Schule gekommen bin. Es entspricht aber auch der Wahrheit, daß ich eigentlich schon von der ersten Stunde an, die ich zu geben hatte, (nebenbei sei vermerkt: vor einer Oberprima weiblichen Geschlechts) Gefallen an der pädagogischen Tätigkeit gefunden habe.

LUPE: Welches Erlebnis hat Sie als Schüler besonders beeindruckt?

Direktor: Für mich wurde es außerordentlich wichtig, daß ich als Primaner an meiner Schule – ja, Sie würden jetzt sagen: Präfekt geworden bin und es ganz früh lernen mußte, eine Gruppe zu führen. Unsere Schule war so aufgebaut, daß ein Schüler, der eintrat, wenig Rechte und wenig Pflichten hatte und daß er im Laufe seiner Schulzeit immer mehr Rechte, aber auch immer mehr Pflichten bekam. Und so ist es für mich und meine Kameraden von entscheidender Bedeutung gewesen, daß wir schon als Schüler – als „Obere" den uns anvertrauten „Filii" gegenüber – eine gewisse erzieherische Verantwortung zu tragen lernten.

LUPE: Wie sollte nach Ihrer Vorstellung das Verhältnis Lehrer – Schülerschaft aussehen?

Direktor: Vertrauensvoll – aber nicht vertrauensselig, no fraternisation, sondern so viel Distanz, daß die nötige Spannung erhalten bleibt, die doch wohl den Reiz eines jeden Verhältnisses ausmacht.

LUPE: Aber das Verhältnis sollte doch irgendwie persönlich sein?

Direktor: Ja, durchaus persönlich, aber nicht intim.

LUPE: Sind Sie mit der Disziplin am Christianeum zufrieden?

Direktor: Wenn man sie vergleicht mit der glücklichen Zeit etwa der Jahre 1950/51, möchte man sie sich besser wünschen. Damals – noch vor

dem wirtschaftlichen Aufstieg und vor dem Überangebot an kulturellen Veranstaltungen – lebten Lehrer und Schüler stärker in der Schule, und es wurde intensiver und mit mehr Freude gearbeitet. Und so war auch das Klima in unserem Hause besser. Heute sind wir in Gefahr, aneinander vorbei –, wenn nicht gar auseinanderzulaufen.

LUPE: Welche Disziplinarstrafen halten Sie für am wirksamsten, oder halten Sie überhaupt Disziplinarstrafen für Erforderlich?

Direktor: Das ist ein Gebiet, auf dem ich selber noch viel dazu lernen muß. Vieles wird sich mit leichter Hand in Ordnung bringen lassen – in die Ordnung, die uns allen das Leben leichter macht. Es gilt nur, sie einsichtig zu machen, damit sie auch von den „Betroffenen" anerkannt wird. Es wird aber nicht ausbleiben, daß auch einmal ein Gewitter die Atmosphäre reinigt.

LUPE: Welche Eigenschaften muß Ihrer Meinung nach ein guter Lehrer haben?

Direktor: Er muß sein Metier verstehen, darf es aber vor seinen Schülern nicht absolut setzen, sondern muß ihnen zugestehen, daß sie ihren eigenen Acker beackern. Wenn der Lehrer in der Betrachtung des „Gegenstandes" auch vor seinen Schülern vieles voraus hat und voraus haben muß, sollte er sich doch immer wieder neu vor ihn stellen und offen sein, auch Neues mit seinen Schülern, die ihn zum ersten Mal sehen, zu entdekken. Diese Offenheit dem Schüler und der Sache gegenüber erfordert eine kräftige Dosis Humor. Schließlich, der Lehrer muß von seinen Schülern und von sich selbst etwas verlangen. Ich glaube, daß ein guter Lehrer seinen Schülern auch eine ungemütliche Stunde bereitet und es sich selber auch nicht gemütlich macht. Später denkt man gern an die Leute zurück, die einem auf die Finger gesehen haben.

2. *Die Schulleitung*

Am 1. 4. 1963 trat Hans Kuckuck sein Amt als Leiter des Christianeums an. In der Ansprache, die er zwei Tage später vor der Schule hielt, werden die Grundsätze seiner Amtsführung deutlich:

„Erwarten Sie jetzt bitte von mir keine steile programmatische Erklärung und keine captatio benevolentiae, kein Haschen nach dem Wohlwollen dieser Versammlung, sondern nur eine kurze Antwort auf die Frage, wie ich die Schule leiten will. Das ist mit vier Worten gesagt: sachlich, offen, gerecht, tolerant.

Sachlich, d. h. ich will die Sache der Schule ernst nehmen. Was ist die Sache der Schule, Eure und unsere Sache? So unpopulär es klingt: die Arbeit und das Arbeiten – sei es das Erkennen vor allem in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, sei es das Deuten und Verstehen in den geisteswissenschaftlichen Fächern, sei es das Ausüben einer Kunst in den musischen Fächern. Sehr schmerzlich ist es für uns Lehrer, wenn wir auf den Klassentreffen von den ehemaligen Abiturienten immer wieder zu hören haben: jetzt auf der Universität merkten sie es: das Arbeiten hätten sie auf der Schule nicht gelernt!

Sachlich sein in der Führung einer Schule heißt also: Euch als *Schüler* ernst zu nehmen, Euch und uns immer wieder vor Augen zu halten, daß in den vielen Schulstunden und in den Arbeitsstunden zu Hause uns und

Euch Eure kostbare Lebenszeit anvertraut ist. Macht man sich das klar, so hat das seine unausweichlichen Konsequenzen: man unterscheide scharf: man sei frei zur Arbeit, man sei frei zur Freizeit hier und zu Hause; in der Stunde der Arbeit herrsche silentium, volle Ruhe und Sammlung hier und zu Hause. Nicht bei der Sache oder unlustig bei *der* Sache zu sein, die man gewählt hat, ist im Grunde eine grandiose Mißachtung der eigenen Person. Zur sachlichen Führung eines Schulleiteramtes scheint es mir also zu gehören, der Arbeit den zentralen Platz im Schulleben in immer neuer Bemühung zu sichern. (Man werfe nur einen Blick in die Schule des Ostens, der romanischen Länder und jetzt sogar der USA, um diese Forderung zu prüfen.)

Ich will mich um Offenheit in meinem Amt bemühen, d. h. ich will offen reden, so weit ich es kann, ohne zu verletzen, und ich will selbst offen sein für ein offenes Wort. Das heißt aber auch: ich will die Schule nach draußen geöffnet halten. Wenn ich vorhin die „Arbeitsmuße" des Schülers, die scholé, pries, so ist das nur die eine Seite des Schülerlebens, ich denke durchaus auch an die sprichwörtliche weltoffene Fröhlichkeit der Scholaren. Hier ist an unserer Schule an vieles anzuknüpfen: ich denke an Spiel und Sport an unserer Schule, an das Laienspiel der Theatergruppe, an das Collegium musicum, die Chorkonzerte, an das Malen, Zeichnen und Formen in den Werkgruppen und ihre Ausstellungen. Ich denke an die Studienreisen bis nach Italien, Jugoslawien und Griechenland, nicht zuletzt an die Fahrten nach Berlin. Ich denke an unsere rauflustige Junge Presse, ich denke daran, daß von dieser Schule aus die Schülermitverantwortung die Hamburger Schulen nach dem Kriege eroberte und daß gerade jetzt nach einer Zeit des Niederganges und der Gleichgültigkeit die Präfektur wieder auflebt und überraschend eigene Wege sucht.

Es gilt, offen zu werden für das Andersgeartete über alle Vorurteile hinweg und gegen den Zeitgeist den engen Egoismus des „Nur – Privaten" zu überwinden. Es gilt – nach allen bitteren Enttäuschungen – wieder in der Gemeinschaft leben zu lernen, vor allem mit der Jugend des *ganzen* eigenen Volkes und der anderen Völker, auch mit denen, die – drüben auf der anderen Seite – anders denken und anders denken müssen. Hier sehe ich ein weites Feld offen vor uns liegen.

Iustitia est fundamentum regnorum, und wenn die Schule auch kein Königreich ist, so will ich mich an diesen Leitsatz halten und die überschwere Tugend der Gerechtigkeit üben, soweit es in meinen Kräften steht. Und da wir bei dem kleinen Machtbereich des Rektors sind, es soll auch der zweite Leitsatz der Römer gelten: minima non curat praetor. Es werden andere mit mir die Verantwortung in ihrem Anteil tragen, selbstverständlich auch die Schüler in dem Bereich, den sie übernehmen können.

Und nun das letzte: ich werde mich bemühen, tolerant, geduldig zu sein. Ich meine damit nicht die billige „Toleranz der Unverbindlichkeit". Sie toleriert, weil sie sich an nichts bindet, da ja doch nichts verbindlich ist – da ja doch alles egal ist, ist ihr auch alles egal. Ich meine die teure Toleranz der Verbindlichkeit, die Toleranz der Menschen, die wissen, daß sie sich immer wieder an etwas binden müssen, daß sie sich immer wieder für etwas entscheiden müssen, und die gerade dadurch in der Lage sind, die entgegengesetzte Entscheidung des anderen Menschen ernst zu nehmen,

mit ihr ringen und die gegnerische Meinung und Handlung so – in der Auseinandersetzung – aushalten, ertragen, tolerieren.

Und wenn ich mit dieser echten Toleranz – ich möchte sie die menschenwürdige, humanistische Toleranz nennen – doch einmal scheitern sollte, wenn ich an ein Ende des Erträglichen komme, wenn ich eine Sache oder einen Menschen ganz unerträglich finde und ich un-sachlich, verschlossen, ungerecht, lieblos in-tolerant werden sollte, dann möge mich der Name dieser Schule: Christianeum – dieser tausendmal ohne jeder Überlegung gesprochene Name – daran erinnern, daß sich einmal von einem bestimmten Zeitpunkt an, ,,da die Zeit erfüllt war", post Christum natum Menschen Christiani nannten, zum Zeichen, dasie sich mit allen ihren Lasten, auch den unerträglichen, getragen, toleriert wußten von dem, ,,der alle unsere Krankheit getragen und alle unsere Schmerzen auf sich geladen hat, auf daß wir Frieden hätten."

Verzeihen Sie, tolerieren Sie bitte diesen frommen – einige werden sagen ,,frömmeligen Schluß, aber mit diesem Gedanken habe ich ausgesprochen, warum ich es überhaupt habe wagen können, das schwere und schöne Amt des Schulleiters zu übernehmen.

Und nun lassen Sie uns gemeinsam in dem jetzt eröffneten 225. Schuljahr des Christianeums an die Arbeit gehen!"

Im Dezember 1964 fand die von der Schulbehörde satzungsgemäß verordnete Befragung des Kollegiums zur endgültigen Bestätigung Hans Kuckucks in seinem Amt statt. Das Kollegium sprach in geheimer Abstimmung Hans Kukkuck einstimmig sein Vertrauen aus. Daraufhin wurde er im Mai 1965 zum Oberstudiendirektor ernannt.

3. Der Schulneubau

Hans Kuckuck hatte kaum sein Amt angetreten, da tauchten schon die ersten Gerüchte auf: Das Christianeum müsse möglicherweise dem Bau der sogenannten Westtangente der Autobahn weichen. Fast ein Jahr später hatte man die Gewißheit: Die Hamburger Bürgerschaft beschloß am 13. 5. 64, ,,...das Christianeum an anderer Stelle neu zu errichten. Dabei soll die neue Schule dem Geist und der Tradition dieses für Hamburg bedeutenden altsprachlichen Gymnasiums angemessen sein."

Der zweite Satz dieses Beschlusses bewahrte die Schule davor, mit irgendeinem genormten Ersatzbau auf einer sumpfigen Wiese in Bahrenfeld abgefunden zu werden (wie angeblich geplant), verhalf der Schule zu ihrem jetzigen Grundstück in bevorzugter Lage und führte schließlich zur Ausschreibung eines Architektenwettbewerbs, aus welchem Prof. Arne Jacobsen am 25. 6. 65 als Sieger hervorging.

Für diesen Satz hatte Hans Kuckuck ein Jahr gekämpft. Unterstützt von der Elternschaft der Schule, vom Kollegium, nicht immer von den zuständigen Behörden hatte er zunächst versucht, unter Hinweis auf den historischen und architektonischen Wert des Gebäudes eine Verlegung der Autobahntrasse und somit die Erhaltung der Schule zu erreichen. Diese Versuche scheiterten; eine Alternative zur geplanten Trassenführung gab es nicht. Doch die Verhandlungen hatten den Erfolg, daß die verantwortlichen Stellen nun die Forderung

nach einer angemessenen Entschädigung akzeptierten. Die weiteren Daten:

8. 5. 1968 Erster Spatenstich
26. 9. 1968 Grundsteinlegung
26. 2. 1970 Richtfest
19. 4. 1971 Umzug in das zu zwei Dritteln fertige Haus
15. 9. 1972 Übergabe des fertigen Hauses

Daß mit dem letzten Datum das Kapitel Neubau nicht abgeschlossen war, wissen wir alle: Neben großen Vorzügen des Baues haben vor allem die Mängel besonders der Dachkonstruktion die Arbeitskraft Hans Kuckucks bis auf den heutigen Tag zusätzlich beansprucht.

4. Koedukation und Russischunterricht

Auf Verfügung der Schulbehörde war das Christianeum seit dem 1. 4. 59 (nach Auslaufen des letzten Abiturjahrgangs des Realgymnasium im Christianeum) ein rein altsprachliches Gymnasium für Jungen geworden – sehr gegen seinen Willen. Elterninitiative, von Hans Kuckuck unterstützt, führten nach längeren Verhandlungen im Sommer 1964 zu folgendem Ergebnis:

SCHULBEHÖRDE
-5-F V e3-

Hamburg, den 16. Oktober 1964

An die
Leitung des Christianeums

Betrifft: Einrichtung eines Koedukationszweiges am Christianeum

Die Schulbehörde hat in einer Sitzung der Abteilung Gymnasien, an der auch Herr Landesschulrat Matthewes teilgenommen hat, folgendes beschlossen:

Gegen die Einrichtung eines Koeduktionszweiges am Christianeum bestehen Bedenken. Da aber eine Reihe von Eltern in den Elbvororten eine altsprachliche Schulbildung für ihre Töchter wünscht und den Mädchen der Weg zum Wilhelm-Gymnasium oder zur Klosterschule nicht zugemutet werden kann, wird genehmigt, daß das Christianeum ab Ostern 1965 auch Mädchen aufnimmt. Die Eltern sollen darauf hingewiesen werden, daß ihre Töchter die Schule wechseln müssen, wenn sie später dem Griechischunterricht nicht gewachsen sind.

Der Schulbehörde ist bekannt, daß mehrere Eltern ihre Töchter seit Ostern dieses Jahres im Lateinischen auf den Übergang zum Christianeum vorbereiten lassen in der Hoffnung, daß ein Koedukationszweig am Christianeum eingerichtet werden könnte. Hiermit wird genehmigt, daß das Christianeum diese Mädchen schon jetzt aufnimmt, wenn es nicht aus räumlichen, personellen oder Klassenfrequenz-Gründen unmöglich ist.

Diese Entscheidung bedeutet, daß der Neubau des Christianeums dreizügig gebaut werden muß.

Es bleibt abzuwarten, wie der Versuch sich entwickelt. Die Schulbehörde hofft auf ein gutes Gelingen, das um so mehr als bisher in den Elbgemeinden noch kein einziges Gymnasium mit Koedukation besteht.

Im Auftrage
gez.: Wegner
Oberschulrat

Nicht ohne Schmunzeln nimmt man zur Kenntnis, wie risikoreich diese uns heute so selbstverständliche Maßnahme damals in den Augen der Verantwortlichen noch war.

Am 26. 4. 68 genehmigte die Schulbehörde die Einführung des Russischunterrichts in den 9. Klassen, alternativ zum Griechischen, ab Ostern 1969. Hans Kuckuck hatte diesen Antrag in seiner Rede zur Entlassung der Abiturienten am 10. 2. 68 mit folgenden Sätzen begründet:

„Zielen die tastenden Versuche einer Binnendifferenzierung in den Hamburger Schulen und der Versuch in Buxtehude auf eine Wandlung des Stils im Lehren und Lernen, eine Wandlung, die nicht von heute auf morgen vollzogen sein wird, so bleibt doch zu fragen, ob wir nicht auch mit konventionellen Mitteln heute schon zu besserem Lernen kommen können, etwa dadurch, daß Bereiche der Wirklichkeit, die bisher von der Schule ausgenommen waren, in sie einbezogen werden.

Wenn Sie durch die Länder des Ostens reisen, werden Sie mit Erstaunen feststellen, wie intensiv dort das Deutsche gelehrt und von wievielen Deutsch gelernt wird. Die westdeutsche Schule hat dagegen in ihrem Sprachkanon den ganzen slawischen Bereich kaum beachtet. Auch die führende slawische Sprache, das Russische, findet nur sehr zögernd Einlaß. In der Stundentafel der Hamburger Gymnasien erscheint das Russische nur dreimal als ordentliches Lehrfach. Ganz abgesehen von dem Gewicht, das die Sowjetunion in Politik und Wirtschaft hat, ist die russische wissenschaftliche Literatur – vor allem auf den Gebieten der Technik, der Mathematik und der Naturwissenschaften und der Medizin – nach der angelsächsischen die bedeutendste in der Welt, aber die Literatur liegt – bei einem gutfunktionierenden Austausch wissenschaftlicher Bücher mit der Sowjetunion – in unseren Bibliotheken fast ungenutzt da, weil die Sprachkenntnisse fehlen, oder sie ist nur über kostspielige Übersetzungen erreichbar. In den Russisch-Kursen der Universitäten sitzen dagegen viele Naturwissenschaftler, Wirtschaftler und Techniker, die sich verspätet um die Erlernung dieser Sprache bemühen.

Das Russische ist nicht schwerer als die anderen Schulsprachen zu erlernen, ist aber mit seiner Struktur und der Differenziertheit seiner Ausdrucksmöglichkeiten besonders geeignet, Sprachgefühl zu entwickeln und Sprache in ihren Funktionen erkennbar zu machen. Im Altsprachlichen Gymnasium wäre zudem das Studium der russischen Geschichte, Literatur und Kunst kein Fremdkörper wegen der nahen Verbindung zur Antike über Byzanz, dessen Nachfolge ja Moskau für sich beansprucht.

Meine Damen und Herren, im Einverständnis mit der Schulbehörde und nach einer allgemeinen Konferenz, die fast zur Einmütigkeit führte, möchte das Christianeum in naher Zukunft den Versuch wagen, das Russische ab Klasse 9 als gleichberechtigte Wahlmöglichkeit neben das Griechische zu stellen, in der Hoffnung, daß beide Sprachen in eine fruchtbare Konkurrenz treten werden. Das Altsprachliche Gymnasium dürfte nach unserer Ansicht durch diesen Versuch nicht verlieren, sondern gewinnen. Ob der geplante Versuch gelingen wird, wird abhängen von der Aufgeschlossenheit der Eltern, der Entdeckerlust und dem Durchhaltevermögen der Schüler und nicht zuletzt von der Art des Unterrichts."

Beide Vorgänge lassen erkennen, in welchem Maße Hans Kuckuck in seiner Amtsführung bestrebt war, das ihm anvertraute Christianeum vor der Gefahr der Isolierung gegenüber anderen Schulen zu bewahren. Wie sehr gerade ihm der Griechischunterricht am Herzen lag, welch hohen erzieherischen Wert er ihm beimaß, hat er immer wieder betont, programmatisch in seiner Rede vom 26. 2. 66 „Griechisch am Christianeum".

Doch inzwischen waren stürmische Zeiten gekommen: die Studentenunruhen der Jahre 1967/68 und in ihrem Gefolge die Spannungen an den höheren Schulen. Bis zum vorläufigen Ende dieser Spannungen, den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe vom Sommer 1972, war noch ein weiter Weg.

5. Die Schulreform

Hans Kuckuck wurde von diesen Ereignissen nicht überrascht, geschweige denn überrollt, sondern war in kräfteverzehrendem Kampf mit Schülern, Eltern und Kollegen bemüht, das Drängen der Jugend nach Veränderung in vernünftige Bahnen zu lenken. Schon im Sommer 1966 hatte er in einem Vortrag über „Echte und unechte Schulreform" seinen Standpunkt fixiert:

„Das Wort Schulreform ist eine contradictio in adiecto... Schulen sind chronisch im Zustand der Reform: sie sind nicht, sie werden... Was hat die Kunst des Pädagogen zu leisten? Vielleicht darf ich sein Tun in einem Dreischritt beschreiben, im Bunde mit dem alten Aristoteles, der alles menschliche Tun in drei Arten des Agierens sich vollziehen sieht, in der Theorie (dem geistigen Erkennen), in der Poiesis (in der „Poetik" im vollen Sinne, in der Verdichtung, in der künstlerischen Gestaltung) und in der Praxis(im wertenden Handeln). Der Pädagoge hat

1. den Schüler an exemplarischen Stoffen zu unterrichten, um ihm so einen ersten Zugang, die Welt mit der ratio zu verstehen, zu geben. In diesem Unterricht hat er ihn ins Lernen zu bringen und ihn dann in immer weiterem Maße das Lernen selbst lernen zu lassen.

2. Der Pädagoge, der seinen Unterricht – gleich auf welchem Gebiet – selbst gestaltet, hat die gestalterischen Kräfte des Kindes zu entbinden, so daß sie planend, formend etwas ins Werk setzen.

3. Der Pädagoge hat den Schüler zu erziehen, d. h. ihn frei zu machen, sich zu binden, ihn instand zu setzen, in einer verstandenen Umwelt und respektierten Mitwelt, in einer sich immer weiter öffnenden Gemeinschaft sich selbst handelnd und wertend zu verwirklichen.

Alle Reformen, die nicht das gemeinsame Handeln von Lehrer und Schüler in den drei Bereichen (dem theoretischen, dem „poetischen", dem praktischen) wirksamer machen, alle Reformen, die nicht das Arbeitsverhältnis von Lehrer und Schüler erleichtern und verbessern, sind m. E. unechte Reformen."

Die echten Reformen erblickte Hans Kuckuck in dem Saarbrücker Abkommen von 1960, der Einigung auf folgende Grundsätze:

Beschränkung der Zahl der Unterrichtsgebiete,

Beschränkung der Lehrstoffe durch paradigmatische Auswahl und Bildung von Schwerpunkten,

Umwandlung von Pflichtfächern in Wahlpflichtfächer oder in freiwillige Arbeitsgemeinschaften.

Und nach dem Hinweis auf den bereits weitgehend erfolgten Strukturwandel im Unterricht einzelner Fächer wie Mathematik, Deutsch und den Fremdsprachen fährt er fort:

„Eine weitere mögliche echte Schulreform könnte sich daraus ergeben, daß sich die Entwicklung, die mit der Einführung der Wahlpflichtfächer in der Oberstufe und mit dem Kern-Kursus-Unterricht in der Förderstufe der Unterstufe eingesetzt hat, fortsetzt und die aus der deutschen Schule kaum fortzudenkende Gliederung der Klassen aufgegeben würde.

Im „Königsberger Schulplan" 1809 hatte Humboldt noch gefordert, 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 Sprachstudium, Mathematik und Erfahrungskenntnisse ist einmal unleugbar vorhanden."

Die Abwägung des Für und Wider in Bezug auf die Aufgabe der Jahrgangsklassen schließt er mit dem warnenden Satz: „Der Unterricht könnte im Kursussystem gewinnen, das menschliche Handeln wird aber bestimmt viel verlieren."

Nach diesen Ausführungen war es nur konsequent, wenn Hans Kuckuck sich für Reformen in diesem Sinne einsetzte: Am 26. 3. 69 genehmigte die Schulbehörde die Differenzierung des Unterrichtes der Klassen 12 und 13 in den Fächern Gemeinschaftskunde und Leibesübungen als zunächst zweijährigen Schulversuch. Die Schüler trafen aus den angebotenen vier Kursen ihre Wahl, das Klassensystem war in diesen Fächern aufgehoben. Dieser Versuch wurde in den folgenden Jahren in der Oberstufe auch auf die Fächer Deutsch, Latein und Mathematik ausgedehnt (in den Naturwissenschaften war die Differenzierung schon 1962 aufgrund des Saarbrücker Abkommens eingeführt worden), so daß der alte Klassenverband sich nur noch im Griechischunterricht zusammenfand.

Der weitere Verlauf (zitiert nach H. P. Jorzick, Zur Oberstufenreform, Christianeum Dez. 1972, p. 12 ff.)

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

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

Über das Risiko dieses Beginns waren sich alle Beteiligten einig; denn trotz Anspannung aller Kräfte im Amt für Schule konnten den Schulen zunächst nur schmale Handreichungen für den Unterricht geliefert werden. Zielsetzung, Niveau und Inhalte der Grund- und Leistungskurse mußten im schuleigenen Entwicklungsprozeß weiter ausgeformt werden. Die Kollegien der betroffenen Gymnasien nahmen dadurch ein großes Maß an Mehrbelastung auf sich, anderseits gewannen sie aus dem notwendigen Spielraum eigener Gestaltung reformerische Antriebe.."

6. Die Schülermitbestimmung

Kam also Hans Kuckuck den Schülern auch entgegen in ihren Wünschen nach zeitgemäßer Umgestaltung des Unterrichts, so nahm er doch in einem Punkte, dem der Schülermitbestimmung, eine Haltung ein, die auf einigen Widerstand seiner Kontrahenten stieß. Er tat dies in einem Vortrag vor der Evangelischen Akademie Hamburg „Schülermitbestimmung – Forderungen, Zumutungen, Grenzen", gehalten am 7. 12. 1968. Deutlich zeigen schon die drei provozierenden Substantive des Untertitels Hans Kuckucks kritische Distanz zum Thema.

Eine Politisierung der Schule lehnte er ab wegen der „von der Verfassung vorgegebenen Pflicht der staatlichen Schule zur parteipolitischen, konfessionellen und weltanschaulichen Neutralität" – diese Auffassung vertrat auch die Schulbehörde. Hinsichtlich einer Demokratisierung der Schule zeigte er Verständnis für die Forderungen nach Mitsprache in der Gestaltung des Unterrichts und bei der Festsetzung der Zensuren – diese Forderungen seien von verantwortungsbewußten Lehrern schon immer erfüllt worden. Die Mitsprache der Schülervertretung bei der Neustrukturierung der Unterrichtsstufen sei „von der Sache her geradezu erforderlich... Immer wird der vor eine Wahl gestellte Schüler, dessen Lernmotivation verbessert werden soll, Anregung geben können und müssen."

Ein Mitspracherecht der Schüler bei der Gestaltung der Lehrpläne lehnte er ab; das seien unzumutbare Forderungen an die Schüler. „Hier sind die Generationen nicht zu überspringen. Die Lehrenden haben die Planung dessen, was der nachrückenden Generation weitergegeben werden soll – ob sie es wollen oder nicht –, allein zu verantworten."

Und zur letzten Frage, Umwandlung der Schulleitung in ein vielköpfiges Direktorium von Lehrern, Eltern und Schülern, meinte er.:

„Seit Jahren praktizieren wir eine Schulleitung, die mit wechselnden teams aus dem Kreise der Eltern, der Lehrer, der Schüler und nicht zur Schule gehöriger Sachkundiger die zur Lösung stehenden Fragen entscheidungsfertig berät oder in der Kontroverse beläßt. Nach der Beratung entscheidet der Schulleiter und ist dann verantwortlich für angenommenen oder abgelehnten Rat. Ob ich mir ein aus den Beratergruppen gebildetes Direktorium wünschen sollte, – ich weiß es nicht."

Hans Kuckuck befürwortete eine Demokratisierung der Schule, weil er sah, daß bei einer Erfüllung der Schülerwünsche in hohem Maße auch eine Mitverantwortung der Schüler ausgeübt werden müsse. Scharf bezog er aber Stellung gegen antiautoritäre Schülergruppen mit folgenden Sätzen, beherzigenswert für Lehrer und Schüler gleichermaßen:

„Wenn die zitierte Dokumentation von der fixierten Rolle des Lehrers und der des Schülers spricht, so wird völlig das Phänomen des Rollentausches übersehen, das in jeder Unterrichtsstunde zutage tritt. Denn schon in der Unterrichtsvorbereitung schlüpft der Lehrer in die Rolle des Wiederlernenden. Und in der gemeinsamen Betrachtung des Unterrichtsgegenstandes führt – wer weiß wie oft – der zu belehrende Schüler (der seine Lehrer ja auch an Begabung haushoch überragen kann) durch einen in der Schülerfrage originell bezogenen Gesichtspunkt oder Standpunkt den Lehrenden zu einer ihm ganz neuen Ansicht des Gegenstandes und der Lernende übernimmt dann die Rolle des Lehrers.

Ähnlich ist es infolge des Rollentausches mit dem Gegensatzpaar „autoritär – antiautoritär". Schüler und Lehrer gewinnen und verlieren ständig Autorität in der Bewältigung der gemeinsamen Arbeit und in der Bewältigung der Spannungen zwischen den Arbeitspartnern. Autorität hängt nicht an Ämtern und Rollen, sondern beweist sich im Vollzug.

Die Interessen, die von den Schülern vertreten werden sollen und müssen, werden nach der Ansicht der antiautoritären Schüler von den Bedürfnissen bestimmt und die Bedürfnisse wiederum sehr materialistisch nach Lust und Unlust, nach ihrer Befriedigung oder ihrer Überwindung. Wessen der Mensch und auch ein Schüler wirklich bedarf: auch einer Belastung, eines Hungers, eines Leides, eines Gegengewichtes zur seiner Neigung, danach wird von der Schülerbewegung nicht gefragt. So kommen Verzicht, Beschränkung oder gar heilsamer Zwang gar nicht in das Blickfeld des Antiautoritären.

In der Schule aber geht es nicht darum, subjektive Bedürfnisse zu befriedigen, sondern die objektiven Interessen des Schülers wahrzunehmen. Sie allein stehen im Zentrum einer jeden Schule für alle Partner.

Um die objektiven Interessen der Schüler geht es auch, wenn die Schüler, Eltern und Lehrer jetzt ihre Konflikte in Sachen einer Schülermitbestimmung austragen."

7. Schlußwort

Die vorgelegte Dokumentation erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Wichtige Ereignisse - ich nenne nur in Stichworten: Drogenproblem, Pressefreiheit für Schülerzeitungen, der Deutschunterricht haben über die oben geschilderten Probleme hinaus Hans Kuckuck nach langen leidenschaftlichen Debatten immer wieder Stellungnahmen und Entscheidungen abverlangt. Daß er darüber hinaus für jeden, der Probleme hatte, sei es Lehrer, Schüler oder Eltern, ein geduldiger Zuhörer, verständnisvoller Berater und energischer Helfer war – wer wüßte es nicht?

Also nur Licht und Glanz? Wo bleiben die Schatten, die einem Bild erst die Konturen geben?

Stellen wir also Fragen: Waren alle seine Entscheidungen, die er zu treffen hatte, richtig? Natürlich nicht – aber ist das ein Maßstab? Hat er sich an die Worte seiner Antrittsrede „Minima non curat praetor" gehalten? Ich habe oft Kollegen stöhnen hören (und selber mitgestöhnt): „Muß Er das denn nun *auch* noch machen – das könnte doch wirklich Koll. X allein!" Eine Schwäche vielleicht – aber was hat unter dieser seiner Liebe zum Detail eigentlich gelitten? Was wurde versäumt? Schließlich: Wer hat sich über Hans Kuckuck und seine Amtsführung geärgert? Die Antwort muß lauten: Alle, die mit ihm zu tun hatten, und zwar heftig und mehrmals im Jahr. Aber dieser Ärger lag in der Natur der jeweiligen Sache; und je mehr die Schule heute eine weltanschauliche Polarisierung erfährt – eine leider unbezweifelbare Tatsache –, desto schwerer wird ein Schulleiter für seine Entscheidungen einen consensus omnium errreichen. Harmonie um jeden Preis aber war das letzte, was Hans Kuckuck erstrebte. Seinem Vorsatz, das Christianeum sachlich, offen, gerecht und tolerant zu führen, ist er treu geblieben.

„Wohl kamst du durch; so ging es allenfalls.
Machs einer nach und breche nicht den Hals."

(Goethe)

„GUTE ERINNERUNG, OHNE EINVERSTÄNDNIS"

von Bernhard Gleim

1. Als ich begann, mich anläßlich dieses Artikels mit meiner Schulzeit am Christianeum und der Rolle, die die Person Herrn Kuckucks dabei spielte, auseinanderzusetzen, war ich widerstrebenden Gefühlen ausgesetzt. Die Einflüsse der Schulzeit und dieses Lehrers und Direktors waren schwer zu bestimmen: Es gibt keine ehrliche Auseinandersetzung mit der eigenen Erziehung, in der man nicht die Distanz, das Trennende bezeichnen müßte; es gibt eine verlogene Dankbarkeit gegenüber den ehemaligen Lehrern, in der nichts weiter dokumentiert wird als die elende Ohnmacht, die dadurch entsteht, daß man schließlich gezwungen wird, die Erziehung, die einem angetan wurde, zu rechtfertigen, weil man den eigenen Lebensentwürfen desillusioniert (ohne gute Hoffung), manchmal zynisch den Rücken kehren mußte.

2. Die Schülerbewegung brachte den latenten Konflikt zwischen Schülerinteressen und schulischen Erziehungsprogrammen auf einen politischen Nenner. Sie mußte sich deshalb z. T. auch gegen die Lehrer als Träger staatlicher Erziehungsfunktionen wenden. Sie, die sich allzugern als Nur-Pädagogen oder halbe Wissenschaftler begriffen, übersahen, daß auch sie, die „doch nur das Beste wollten", Funktionen in dem Deformationsprozeß übernahmen, der sich abschließend im Abitur auch noch als Bildung feierte. Die Einsicht in diesen Widerspruch war ohne Konflikt nicht zu gewinnen. Gerade wenn man seine Lehrer ernstnehmen wollte, mußte der Widerspruch zwischen der institutionellen Überformung des pädagogischen Idealismus und dessen vorwärtstreibenden, fortschrittlichen Momenten provoziert werden. Die erste Phase der Schüler- und Studentenbewegung ist deshalb zu Recht als radikaldemokratisch bezeichnet worden: Man nahm Schule und Lehrer beim Wort und forderte sie auf, angesichts der Mißstände im Bildungswesen die eigenen Ideale endlich zu realisieren. Wir mußten deshalb besonders an den Lehrern interessiert sein, denen der Gegensatz von routiniertem Schulalltag und den veränderten Lebensbedingungen ihrer Schüler, ihrem Leiden unter zunehmend unbrauchbaren und sie nicht mehr berührenden Unterrichtsinhalten, noch nicht selbstverständlich geworden war. Und diese Lehrer gab es am Christianeum (freilich auch die Grammatik-Steißtrommler und Vokabel-Fetischisten und als jüngere Brüder der alten Formalisten die Technokraten und Differenzierungstrategen) – mit ihnen mußten wir uns auseinandersetzen, sie kritisch befragen – Herr Kuckuck war einer von ihnen, als Direktor besonders exponiert.

Versuche ich, unter diesem Gesichtspunkt, mir das Bild Herrn Kuckucks in der Zeit der Schülerbewegung zu vergegenwärtigen, dann fällt mir zuerst der engagierte und begeisternde Lehrer ein. Ich glaube, ich spüre noch heute die pädagogische Emphase, die gespannte Aufmerksamkeit, die von seiner Haltung und dem, was er sagte, ausging. Der Wunsch, die Schüler möchten das Vermittelte von ihrer eigenen Lebensaneignung und deren Kategorien aufnehmen; die Ablehnung jeder nur mechanischen Übung, und die sich auch gestisch übertragende Überzeugung, den Wert des Stoffes von der Wichtigkeit für die eigene Biographie darstellen zu müssen, das beeindruckte mich stark: Ein Gebrauchswert von Bildung schien da auf, der zu mehr taugte als zu dem in den Elbvororten so geschätzten „gebildeten Gespräch". Bildung war hier mit

Demokratie aufgeladen, als Bildung der Persönlichkeit betraf sie nicht nur die Köpfe der Schüler, sondern auch die sogenannte private Einrichtung ihres Lebens. Hinzukam, daß man sich als Schüler immer (mir fällt hier keine Ausnahme ein) ernstgenommen fühlte. Weil von Herrn Kuckuck Erziehung als ein Verhältnis von Lehrer und Schüler, in der sich beide korrigieren und verstehen lernen, begriffen wurde, gab es kein pädagogisches Schulterklopfen oder ein durch Motivationspsychologie verstecktes Desinteresse an der Biographie und den Lebenszielen der Schüler. Dieser inhaltliche Begriff vom Lehrer-Schüler-Bezug führte auch zu einem *tendenziell* politischen Begriff von Schulgemeinschaft. Ich erinnere mich jedenfalls daran, daß wir auch im Unterricht ausführlich über die anstehenden Probleme der Schule sprachen. Die Meinung Herrn Kuckucks, daß Lehrer und Schüler ‚letztlich doch an einem Strang zögen', hatte so einen tatsächlichen Kern: Im Verhalten des Lehrers war eine Gleichberechtigung spürbar, die in den administrativen Anweisungen des Direktors und dem gesellschaftlich gesetzten Zweck des Bildungsverlaufs ausgelöscht war. Dieser Widerspruch ist schwer darzustellen: Er wird dann praktisch erfahrbar, wenn Lehrer und Schüler auf die gesellschaftlichen Schranken, die der Reform ihrer Schule gesetzt sind, stoßen. Dabei lernen sie, die idealistischen Erwartungen in ihren eigenen Ansichten zu erkennen und die ökonomischen Hintergründe des Zustandes ihrer Schule und ihrer (Ver-)Schulung zu begreifen.

3. Ich erinnere mich noch gut an die Desillusionierung, die dann für uns eintrat, als wir merkten, daß unsere Lehrer, von denen wir doch so vieles Wichtige erfahren hatten und an denen wir gespürt hatten, daß auch sie jedenfalls z. T. in den von oben aufgeherrschten Strukturen der Schule nicht glücklich wurden, vor politischen Konsequenzen zurückschreckten. Da war diese Schulgemeinschaftsideologie, in der Schülerstreik als Vertrauensbruch diskriminiert wurde, da war der (von Herrn Kuckuck zwar mit Distanz aber letztlich doch kultivierte) „Geist des Christianeums", der angeblich von höheren Kräften genährt wird, aber in Wirklichkeit von der reichhaltigen Mehrwertquelle gespeist wird, die in Othmarschen besonders üppig sprudelt: Bildung als Privileg weniger, die Unterpriviligierung vieler zur Voraussetzung hat. Und da war schließlich das im Verhalten Herrn Kuckucks besonders deutliche Mißtrauen gegenüber kollektiven Aktionen der Schüler. Nach meiner Meinung zeigt sich hier eine entscheidende Begrenzung einer bildungsidealistischen Einstellung: Die Vorstellung vom Bildungsprozeß, in der sich eine reifende Persönlichkeit an der Gereiften kritisch abzubilden und zu messen versucht, und die letztlich unpolitische Fassung des Gemeinschaftsbegriffs waren blind gegenüber den kollektiven Aktionsformen der Schüler, die in der Wahrnehmung ihrer Interessen außerhalb der ihnen gesetzten Spielregeln neue Qualitäten des gegenseitigen Verständnisses und der Solidarität auszubilden begannen. Die Regelverletzung war dabei nicht ein Aufmerksamkeitstrick, sie dokumentierte ein neues Selbstverständnis – in der verweigerten Klassenarbeit z. B. zeigte sich auch der Wille, den üblichen Verlockungen des schulischen Gratifikationssystems zu widerstehen und damit auch der schon so weit vorangeschrittenen Selbstausrichtung am elendigen Zensurensystem nicht zu unterliegen.

Jeder aufmerksame Leser wird bemerken, daß ich hier Kritik fast im Ton der Trauer vortrage. Denn die Geschichte geht ja weiter:

Die Impulse der Schüler und Studentenbewegung wurden aufgegriffen und in eine verordnete Bildungsreform kanalisiert. Teile der Bewegung, die trotz aller Reformeuphorie an den sozialistischen Zielen der Bewegungen festhielten, wurden und werden mit Berufsverbot bedroht und z. T. kriminalisiert. Aber gleichzeitig wurde die humanistische Konzeption von Bildung so gründlich liquidiert, daß man es fast schon als ironische Pointe betrachten kann, daß ein Mann wie Herr Kuckuck, der für mich bestimmte gültige Aspekte humanistischer Bildung, mit der sich auch Andersdenkende auseinandersetzen müssen, repräsentiert, gerade in dieser Zeit Direktor des Christianeums war. Denn die Frage, in welcher Weise die Lernvorgänge an der Schule allgemein zu sein haben, die wesentlichere Frage, inwiefern diese Allgemeinheit auf ein demokratisches, humanes Menschenbild bezogen werden kann, und wie die Erziehungsprozesse an der Schule organisiert sein müssen, damit das an den schulischen Gegenständen Gelernte auch in der Organisation der Schule wiedererkannt werden kann – diese Fragen sind heute praktisch bedeutungslos geworden. Die verordnete Reform hat zusammen mit ihrem Geschwister, der Verwaltung des Mangels an Studienplätzen zu einer Verschärfung des Leistungsdrucks und unsinniger Spezialisierung geführt. Die wendige Beherrschung intelektueller Techniken und ein frühes Karrierebewußtsein und Nützlichkeitsdenken haben den Bildungsidealismus nun endgültig in die Feiertagsecke verbannt.

So finden sich, so paradox das klingt, nach meiner Ortsbestimmung die ,,Rebellen" von damals und ihre humanistischen ,,Ziehväter" in der linken Ecke wieder. Zuerst nur im Festhalten einer gemeinsamen Frage – ähnlich wie das Schülerkollektiv 1976 in seiner Stellungnahme zur Stufenschule glaube ich allerdings auch, daß die Richtung einer neuen Allgemeinbildung in polytechnischen Schulkonzeptionen gesucht werden muß. Für Differenzen wäre also weiter gesorgt.

4. Zum Schluß ein Beispiel aus meinem heutigen Erfahrungsbereich: Ein Schüler der 10. Klasse hatte seine Arbeitsmappe über und über mit Nazi-Emblemen ,,verziert". Der Lehrer bemerkte in seiner Korrektur, daß die äußere Form der Mappe eine Zumutung, eine ,,auf Unwissenheit basierende Provokation" sei. Der Schüler replizierte unter der Korrektur, daß die Bilder nicht auf Unwissenheit beruhten, auch nicht als Sympathiebezeugung gemeint seien: ,,Ich glaube, wir sehen die Nazizeit sachlicher als sie und nicht so sehr die menschlichen (seelischen) Seiten."

Diese Schüleräußerung ist ein Symptom. Hier zeigt sich im Extrem die Trennung von sachlich und emotional, die im Mantel der Neutralität einhergehende Unmenschlichkeit, der menschliche Sensibilität und Betroffenheit als besondere Form von Schwäche gilt: Dieser neue ,,Bildungstyp" zeichnet sich aus durch eine fetischistierte Vorstellung von Sachlichkeit, Verstehen ist hier gleichbedeutend mit der Reinigung jeglicher persönlicher Bezüge zum Gegenstand.

Ich dachte in gleichem Zusammenhang an Unterrichtsstunden über dieses Thema bei Herrn Kuckuck. Sicher gibt es keine Übertragung von Erfahrungen, aber nur, wenn die Lehrer ihre Erfahrungen vor den Schülern nicht verbergen und die biographischen Antriebe ihres Interesses aufzeigen, können die Schüler lernen, sich selbst und ihre Erfahrungen ernstzunehmen. Wenn aktive

Einfühlung, menschliche Empfindsamkeit, Trauer und Empörung nicht mehr zu Motoren des Lernprozesses werden können und als private Haltungen abgedrängt werden, gibt es keine wirklich politischen Lernvorgänge, sondern nur beliebige Stoffe, im Extremfall eine kalte Pracht funktionalen Wissens, das für alles einsetzbar ist, auch für Unmenschliches.

Angesichts heutiger Schulverhältnisse, von denen ich befürchte, daß sie in dieser Hinsicht immer unmenschlicher werden, denke ich an meine Erfahrungen mit Herrn Kuckuck in lebendiger Dankbarkeit.

GESPRÄCH ÜBER UNSER SCHULGEBÄUDE

Wir. einige Schüler des vierten Semesters haben uns kürzlich bei einem Liter Valpolicella zusammengesetzt und über unsere Schule gesprochen.

Vater Farenholtz hat versucht, das Gespräch aufzuschreiben, festzuhalten.

Wir haben unser Gespräch durch Fragen gegliedert – haben mit dem Standort angefangen – haben das Haus von innen – von außen diskutiert, die Kunst in der Schule.....

Wir haben nicht fabelhafte Resultate, neue Erkenntnisse gewinnen wollen – wir haben schon garnicht versucht Übereinstimmung zu erreichen.

Doch eigentlich fanden wir das Gespräch trotzdem gut, und zumindest hat es was gebracht.

Wir haben es aufgeschrieben, fast so wie geredet wurde. (also nur so' wie gesprochen wurde, nicht als Deutsch-Aufsatz!) Vielleicht interessiert Euch unser Gespräch?

Wie findet Ihr den Standort – den Platz wo die Schule steht?

– der ist gut, soviel Freifläche – daneben die Sportplätze, das viele Grün.....
– auch, daß sie so zwischen den beiden S-Bahnhöfen liegt, ist günstig
– hören tut man die S-Bahn praktisch nicht
– aber die Otto-Ernststraße ist verdammt gefährlich
– wie findest denn Du, daß der Bau da so in die Landschaft paßt?
– so modern
– so flach und breit zwischen den Bäumen
– paßt!
– irgendwie ja
– paßt sogar gut – aber die drei Schornsteine sehen ja aus wie von 'ner Fabrik
– bei allen grün und flach ziemlich kalt, und dann diese eckigen Betonträger.....
– ach laß: im ganzen ziemlich passend
– nochmal der Standort: ich finde nicht gut, daß da die ganzen Kleingärtner weg mußten, wegen unserer Schule
– haben die eigentlich Ersatz gekriegt?
– sicher aber wer weiß wo!
– Ein gutes Werk ist die Schule ja für Tante Mili und für Plambeck
– Weißt du, daß Mili lila Haare hat?
– das denkst du nur – das sieht bei Sonnenlicht nur so aus
– und ihr Rehpinscher
– ohne Tante Mili und Plambeck („Dienstag ist Schwienstag") wär das hier alles nichts
– hauptsächlich Tante Mili!

Braucht so eine Schule nicht eigentlich ganz nah eine Waitzstraße – und umgekehrt – die Waitzstraße die Schule?

– nein, das wäre zu gefährlich für die Kleinen
– gut wärs für die Freistunden!
– meinst du, daß das wirklich was brächte?
– klar – allein für mich: mein Bus fährt normal gerade alle halbe Stunde
– ich glaube trotzdem, das brächte im ganzen nix; es sind ja jetzt auch nur

knapp 10 Minuten von der Schule zum Bahnhof und zu den Geschäften.
- auf dem „Popperplätzchen" in der Waitz' wär's natürlich besser
- ich glaube, wenn die Schule noch näher an der Waitz' wär, würden viele ältere Leute da nicht mehr hingehen.

Zeigt Ihr denn Freunden oder Besuchern und Gästen von außerhalb die Schule?
- doch eigentlich schon
- is doch 'ne ziemlich gute Schule
- die sollen mal kapieren, daß es überhaupt so eine große Schule gibt
- aber sie ist sehr aufwendig
- ....zu aufwendig!
- zu aufwendig gibt es nicht!
- ich meine im Vergleich zu anderen Schulen, sogenannten Normalen
- nicht unsere ist zu aufwendig – deren ist zu wenig aufwendig!
- so einfach kann man das auch wieder nicht sagen, wir sollten darüber noch einmal extra reden
- Ich finde es wichtig, daß die Schule einen persönlichen Charakter hat
- ...wie zu Hause...
- der Lehrplan ist ja gleich – aber schon die Lehrer sind doch verschieden
- der Direktor...
- der macht immerhin einiges aus!
- aber für die anderen in ihren genormten Schulen ist das doch ein Nachteil, ist doch ziemlich schlecht – wir haben das Glück, so eine Schule zu haben, die so relativ stark formt...
- also, das sagen wir nun nicht immer wieder: daß ausgerechnet hier in den Elbvororten so eine beinah Luxusschule steht, ist natürlich eine Sauerei – das braucht man gar nicht immer wieder zu betonen.
- dabei aber bitte keine „Gleichmacherei"! Jede Schule muß individuell sein als Haus, als Gebäude!
- brauchen tut man wahrscheinlich Richtlinien, wie viel Geld pro Schüler, und dann möglichst weite Richtlinien – Größe..... Wahl der Architekten.... nur eben nicht jede Schule wie die andere!

Und nun – aber wir sind ja schon mittendrin – die Schule selbst
- ich hab eigentlich nie Angst gehabt vor der Schule
- vielleicht mal vor irgendeiner Stunde. Latein, Mathe, aber nicht vor der Schule, vor dem Gebäude
- dabei ist die Pausenhalle ziemlich abweisend – so tief und lang und dunkel
- keine Stimmung
- an der „MIC" drängeln sie sich immer alle und hinten vor der Aula ist nichts
- da kann man ja auch nicht sitzen...
- Hast du schon mal „Kleine" da gesehen?
- Logo, die Cola-Flaschensammler
- ich glaube, die Kleinen werden durch den Raum richtig abgeschreckt
- die haben ja auch keinen Platz
- ....schlecht
- Wieso eigentlich „Kleine": ich glaube es wäre vielleicht für uns ein „ganz schönes Gefühl", wenn die Kleinen mit in der Halle wären.... In Wirklichkeit sagt man das doch bloß so
- richtig, in Wirklichkeit vermischt sich doch nie was – alles bleibt getrennt.

- jetzt mal die Frage, ob das überhaupt ein Nachteil ist;... ich zum Beispiel hätte früher nie gewagt, auf den Oberstufenhof zu gehen – damals aus Angst vor den Großen
- das waren reichlich hohe Tiere für uns
- das ist doch ein Grund mehr, es zu vermischen
- wenn ich's recht überlege, ich hatte kein Bedürfnis auf die Großen
- manchmal war man vielleicht ein bißchen stolz auf ein paar große Bekannte
- bestimmt aber schafft die Halle so etwas nicht. Da kann man überhaupt nur auf der Heizung sitzen
- Seit wir keine Klassen mehr haben, haben wir auch keine richtige Heimat mehr
- ja es fehlt so ein Ersatz-Klassenzimmer
- und das ist die Pausenhalle auch nicht
- das ganze Haus ist so total rechtwinklig geordnet
- und mich wundert das eigentlich immer wieder, alles ist so unheimlich klar, unheimlich durchorganisiert und ist doch blödsinnig unübersichtlich
- Bio und Physik verwechsel ich immer!
- und die Turnhalle!
- der Gang zur Turnhalle ist beknackt
- man kann nur eins haben, eine schöne Form, dann muß man ein bißchen Kompliziertheit in Kauf nehmen
- Quatsch, das glaube ich nun aber bestimmt nicht!!
- Wie ich damals her kam, hatte ich noch lange danach überhaupt keine Ahnung wo das Sekretariat, das Lehrerzimmer, das Ausfallbrett für die Klassen...
- vielleicht brauchtest du das garnicht damals
- mich nerven die Innenhöfe, so kalt, wenn man da rausguckt!
- und dabei ist ringsrum soviel Grün!
- warum kann man eigentlich nicht z. B. von der Pausenhalle in den Innenhof
- weil da keine Tür ist!
- warum frag ich ja gerade!
- weiß kein Mensch, hat sich der Architekt so ausgedacht
- das ist reichlich beschissen! Es wäre Spitze, wenn man auf die Innenhöfe rauskönnte
- und vor allem dürfte!!!
- was sich da so alles machen ließe!
- also komisch ist das Ganze doch: wie ich damals hier her kam, brauchte ich richtig 'ne Führung
- mit Farbe könnte man da einiges machen: Physiksaal rot, Physikgang auch rot und Bio 'ne andere Farbe
- In der Pausenhalle müßte schließlich jeder seinen Platz haben – nur das läuft bisher noch nicht!
- so jede Gruppe ihr Eckchen
- Ecken wären gut...
- und was zum Sitzen
- aber keine Sperrmüllmöbel
- die „MIC" hat mit der Bauerei Stammplätze verdrängt – die muß man einfach ersetzen!
- vor der Aula – bei den Stellwänden
- Was die Stellwände sollen, weiß ich eh nicht!

– die sind echt hirnrissig!!
– aber abends wenn die Sonne untergeht ist das große Fenster an der Ostwand echt tierisch
– ich gucke dann immer aus der Pausenhalle gegen das Fenster und wenn dann da einer davorsteht....
– Ich mache es umgekehrt und stehe am Fenster, den Raum mußt du dann mal sehen

Kunst in der Schule – braucht Ihr eigentlich Kunst in der Schule?
– also die Könige da in der Aula, ich persönlich finde die bescheuert
– und die passen da garnicht
– doch Tradition und so – wie der Steinbogen vor der Tür... laß die doch
– was da sonst so in den Gängen hängt, finde ich nicht schlecht
– die Frotteehandtücher???
– O Gott – ja!
– Die Olympiabilder lockern doch die Klassen auf
– aber mindestens die Kleinen verstehen die Bilder bestimmt nicht! Wenn die ein Henrix Poster oder so eins mit Ponnys hätten, dann hätten sie da bestimmt mehr von
– Komisch, in der Klasse von.....da ist alles voll mit Posters und bei.....ist das verboten
– das ist nicht verboten
– ich muß sagen, die vielen kleinen Einzeldinger in den Gängen, die überseh ich – seh ich nie, da ist was großflächiges doch viel besser!
– Gut ist, das überhaupt Kunst ist in der Schule...
– Großflächiges wie das 24-Stundenbild in der Pausenhalle
– was fürn Bild?
– die Graphiken in der Pausenhalle
– daß, das 24-Stunden sein sollen, habe ich erst kapiert als 16 Uhr geklaut war
– Die Wand ist echt gut!
– Gut sind doch auch die Schaukästen mit Schülerkunst!
– die sind echt gut!
– die Bioschaukästen kann ich nicht ab
– da sollte man mal 'ne Ausstellung der besten Entschuldigungen machen
– aber die Kunstdinger sind gut!
– trotzdem: ich finde es eine Frechheit, daß die da einfach die Cafeteria angemalt haben! – das ist nämlich genauso autoritär wie das Verbieten von denen, die immer alles verbieten. Es kann doch nicht einfach einer malen was und wie er will!
– Doch!
– Ich finde das auch ganz wtzig, aber die hätten doch fragen können
– wen willste denn fragen? und Kuckuck hätte es verboten
– Quatsch, er hätte es erlaubt! kommt nur darauf an, wie man da fragt und wer fragt!
– Glaub ich nicht
– Laß die Leute doch – solange es Leute sind die mit der Cafeteria was zu tun haben, laß die doch ruhig malen – das ist doch endlich mal 'ne richtige Initiative – als ob Du zu Hause dein eigenes Zimmer malst
– zu hause.....
– stell Dir doch mal vor – jede Klasse malt jedes Jahr ihr Zimmer neu – ist doch

Quatsch – geht doch garnicht
- Ich muß dir sagen, ich fände das echt Spitze, und weitaus besser als das doofe grau von dem Architekten – Spitze wenn man da machen und malen könnte – klar und auch wieder weg machen könnte
- Dann wird die Schule einigermaßen menschlich
- Große und Kleine malen dann auch ganz unterschiedlich
- dann merkt man auch den Unterscheid zwischen den Räumen für die Kleinen und den Räumen für die Großen
- richtig!
- menschlich!
- wie zu hause – nur doch wieder anders, von der ganzen Klasse gemacht!
- Selbstdarstellung einer Klasse allen anderen gegenüber!
- Kunst und Architektur sind dann plötzlich garnicht mehr Dekoration

Wirklich – so oder zumindest ähnlich haben wir geredet, wahrscheinlich klingt es reichlich wirr, vielen ist mehr für Schüler als für Eltern: Aber wenn ihr Eltern auch mal abends die Westsonne beinahe greifen könnt, wenn ihr unsere Schule besucht, dann versteht ihr, was „Spitze" ist, dann versteht ihr, daß es sich lohnt über unsere Schule zu reden – noch dazu mit Rotwein – und darüber hinaus – als unseren Gruß an Herrn Kuckuck!

Kai, Friedrich, Oswald, Johannes, Achim und Robert
aus dem IV. Semester

JÜDISCHE BÜCHER IN DER SCHULBIBLIOTHEK

von Hans Rothkegel

Die Schätze der Bibliothek werden bekanntlich im Tresor einer Bank sicher verwahrt und nur zu besonderen Anlässen in der Schule ausgestellt. Andere kostbare und ältere Bücher stehen in einem besonderen Raum unter Verschluß. Aber auch in den Regalen kann man interessante, zum Teil alte Bände finden, die neugierig machen können auf die Zeiten, über die sie berichten und aus denen sie stammen. Und darüber hinaus: Manche dieser Bücher vermögen zu kritischen Nachfragen herauszufordern und damit auch den Blick für die Gegenwart zu schärfen.

So hat zum Beispiel eine kleine Abteilung jüdischer Bücher die Jahre 1933 bis 1945 unbeschädigt überstanden. Von einigen dieser Bücher soll im Folgenden die Rede sein.

Die beiden Folianten aus dem 16. Jahrhundert, gedruckt 1550 bei Marco Antonio Giustiani in Venedig, mit der Mischne Tora („Wiederholung des Gesetzes") fallen wohl zuerst ins Auge. Verfaßt hat dieses Werk der mittelalterliche Gelehrte Maimonides.

Maimonides, d. i. Rabbi Moses ben Maimon (1135–1204), stammte aus Spanien, lebte später in Ägypten, wo er zuletzt Leibarzt am Hofe des Sultans Saladin war und innerhalb der Judenschaft Ägyptens eine führende Rolle spielte. Er gilt als der große Kenner der Gesetzesauslegung und als der bedeutendste jüdische Religionsphilosoph des Mittelalters. Durch seine Autorität setzte sich das heute gebräuchliche Vokalisierungssystem der hebräischen (Konsonanten-)Schrift durch. Die Herausbildung des heute im Judentum religiös verbindlichen Bibeltextes beeinflußte er ebenfalls. – Er darf nicht verwechselt werden mit dem jüngeren Zeitgenossen von Moses Mendelssohn, Kant und Lessing, dem Salomon Maimon, der für einige Jahre Schüler des Christianeums war. [1])

Maimonides berücksichtigte die gesamte Auslegungstradition des Gesetzes, die im Talmud hier und da geboten wird, und ordnete sie systematisch nach sachlichen Gesichtspunkten. Er wollte mit diesem Handbuch die Interpretation des Religionsgesetzes abschließen.

Eine strenge Systematik kennt der Talmud („Lehre") nicht, der eine allmählich gewachsene Sammlung der ursprünglich nur mündlich weitergegebenen Überlieferung ist. Seine ältesten Bestandteile reichen in die Zeit vor Christus zurück. Der Talmud besteht aus „Traktaten", die zu „Ordnungen" zusammengefaßt sind.

Maimonides schuf damit ein Werk, das alle früheren Systematisierungsversuche überbot und die Grundlage aller späteren bildete. Gedruckt ist der Text in der für Kommentare zu Bibel und Talmud üblichen Raschi-Schrift, die von der bekannten hebräischen Quadratschrift abweicht und nach einem anderen großen mittelalterlichen Gelehrten genannt ist.

Der Name Raschi ist die Abkürzung des Namens Rabbi Schelomo ben Jizchaki (1040–1105). Er gilt als der große jüdische Bibel- und Talmuderklärer. Er lebte ebenfalls in der Zeit der Kreuzzüge, die für die meisten Juden im nichtislamischen Machtbereich eine Epoche blutiger Übergriffe und Verfolgungen war.

Giustiani wollte mit dieser Ausgabe einer anderen Mischne Tora-Ausgabe, die bei einem seiner Konkurrenten gerade erschienen war, den Rang ablaufen. Doch das gelang ihm nicht, da die jüdischen geistlichen Autoritäten sich für die Ausgabe des Konkurrenten aussprachen. So bemühte der christliche Drucker

[1]) Vgl. Christianeum, 22. Jahrgang, Heft 2, November 1966, S. 8 und 29–35 (Christianeumsheft zum 100. Todestag von Salomon Ludwig Steinheim)

Giustiani gegen seinen christlichen Konkurrenten, der die jüdischen geistlichen Autoritöten auf seiner Seite hatte, die zuständigen kirchlichen Instanzen. Aus dem Konkurrenzkampf unter christlichen Geschäftsleuten wurde eine Auseinandersetzung zwischen Judentum und Kirche, bei dem die Kirche natürlich siegte und als Folge der Druck jüdischer Bücher erheblich zurückging.

Über

die Verbesserung

des Judeneids.

Ein

auf Befehl der Königlich-Kuhrfürstlichen

Justizkanzley zu Hannover

verfaſstes Gutachten

von

Moses Philipson.

Neustrelitz,

bei dem Hofbuchhändler Michaelis.

1797.

Der Königlichen Gymnasien-Bibliothek in Altona
mit der dankbarsten Erinnerung
vom Verfasser

Titelblatt mit Widmung. Moses Philipson: Über die Verbesserung des Judeneids

Gleich daneben befindet sich ein schmaler hebräischer Druck, der jetzt identifiziert und angemessen katalogisiert werden konnte. [2])

Es handelt sich um einen Druck aus Altona, der im Bibliothekskatalog aus dem vorigen Jahrhundert lediglich hebräisch vermerkt ist: Sefer Minchat Jehuda („Buch: Gabe Judas"). Der Verfasser ist Jehuda ben Benjamin Wolf Stadthagen. Das Buch wurde 1768 von dem jüdischen Drucker Mosche ben Mendel Bonn ha-Levi gedruckt. Das Buch ist ein „Supercommentar" zum Talmudkommentar des schon erwähnten Raschi. Es werden die drei Traktate Berachot („Segenssprüche"), Schabbat (Sabbatgesetze) und Eruwin (wichtige Bestimmungen für das tägliche Leben) behandelt. Mosche ben Mendel Bonn druckte seine Bücher innerhalb einer christlichen Firma. [3])

Jüdische Buchdrucker erhielten im 18. Jahrhundert in Altona nur selten die Erlaubnis zur Eröffnung einer eigenen Firma, d. h. ein Druckprivileg. Durch die Eröffnung einer jüdischen Druckerei durften bestehende christliche Firmen nicht in ihrer Existenz gefährdet werden. Das Privileg, das persönlich erteilt wurde, enthielt die ausdrückliche Beschränkung auf den Druck jüdischer Bücher mit hebräischen Lettern. Bei Nichtbeachtung wurde die Einziehung der gedruckten Bücher und die entschädigungslose Schließung des Betriebes angedroht, wie die Privilegien von Samuel Poppert (1726)[4]) und Jacob Emden (1743)[5]) belegen. In Emdens Privileg ist sogar zu lesen, daß die konfiszierten Vermögenswerte je zur Hälfte dem dänischen Staat und der christlichen Konkurrenz Gebrüder Burmester zugutekommen sollten. Poppert, der erste jüdische Drucker mit eigenem Betrieb, konnte sich nur einige Jahre gegen seine in christlichen Firmen druckenden jüdischen Konkurrenten halten. Mosche ben Mendel Bonn war eine Zeit lang in Emdens Firma tätig, verließ ihn aber 1765, um sich innerhalb einer christlichen Firma als Drucker selbständig zu machen. Auch nach dem Tod Emdens (1776) und dem Erlöschen seines Privilegs erwarb er kein eigenes Privileg.

Seine beiden Söhne Juda und Samuel Bonn arbeiteten nach seinem Tode (1792) zunächst auf diese Weise weiter. Erst 1800 erwarben sie ein eigenes Druckprivileg. Unter dem Firmennamen Gebrüder Bonn existierte diese Firma bis in den Anfang der NS-Zeit hinein.

Der Katalog der hebräischen Bücher aus der Bibliothek des Oberrabiners David Oppenheimer aus Prag, „herausgegeben von dem itzigen Besitzer Isaak Seligman Berend Salomon in Hamburg" (1782) erinnert daran, daß eine über 7000 Titel zählende Bibliothek, darunter etwa 1000 mittelalterliche Handschriften, nach Hamburg verpfändet war und danach (1829) zu einem Spottpreis an die Bodleiana in Oxford verkauft worden ist.

Aber auch ganz andere Bücher finden sich in der Schulbibliothek aus der Zeit des 18. Jahrhunderts: Erstausgaben verschiedener Schriften von Moses Mendelssohn, dem Vorkämpfer der Judenemanzipation und Freunde Lessings.

Besonders ist auch ein Buch zu nennen, in dem die Frage des Judeneides behandelt wird, dieses mittelalterlichen Relikts. „Über die Verbesserung des Judeneids. Ein auf Befehl der Königlich-Kuhrfürstlichen Justizkanzley zu Han-

[2]) Herrn Dr. Freimark, dem Direktor des Instituts für die Geschichte der deutschen Juden (Hamburg) sei für seine freundliche Hilfe gedankt.
Der Druck ist angeführt bei M. Grunwald, Hamburgs deutsche Juden bis zur Auflösung der Dreigemeinden 1811, Hamburg 1904, S. 171.

[3]) Zum hebräischen Buchdruck in Altona vgl. die beiden Aufsätze von B. Brilling:
a) Die Privilegien der Hebräischen Buchdruckereien in Altona (1726–1836). Ein Beitrag zur Geschichte des hebräischen Buchdruckes in Altona, in: Studies in Bibliography and Booklore, Vol. IX (1971) 153–166
b) Zur Geschichte der Hebräischen Buchdruckereien in Altona, in: Studies in Bibliography and Booklore, Vol. XI (1976) 41–56.

[4]) vgl. Anm. 3a: a. a. O. S. 158f

[5]) a. a. O. S. 160 (hier Jacob Hirschel genannt)

nover verfasstes Gutachten von Moses Philipson" (Neustrelitz 1797). Gleich unter diesem ausführlichen Titel steht die handschriftliche Widmung des Verfassers: ,,Der koeniglichen Gymnasium-Bibliothek in Altona mit der dankbarsten Erinnerung vom Verfasser". Moses Philipson gehörte zu den ersten jüdischen Schülern des Chistianeums.

Der Sohn eines in Altona ansässigen Kaufmanns trat am 11. 4. 1779 in die Prima ein und ging am 23. 4. 1781 in die Selecta über. Zu seinem Abgang ist vermerkt: ,,Judaeus, modestus iuvenis ac diligens, consentiente Collegio testimonio publ(ico)ornatus discessit".[6])

Altona gewährte seinen jüdischen Bürgern, gemessen an dem anderswo Üblichen, viele Rechte, auch durch den Zugang zum Gymnasium.[7])

Der erste jüdische Schüler des Christianeums war Joseph Michael Israel, geboren am 15. 1. 1762, Sohn des Kaufmanns Michael Jeremias Israel, aus Altona. Er trat am 5. 1. 1778 in die Secunda ein und verließ die Schule in April 1780,[8]) wohl wegen finanzieller Schwierigkeiten, wie ein Brief seines Vaters vom 3. 12. 1779 an das Kollegium nahelegt.[9])

Er ist wohl sogar der erste jüdische Schüler auf einem deutschen Gymnasium überhaupt.[10])

Antisemitismus oder Judenhaß hat recht unterschiedliche Wurzeln. Eine liegt bekanntlich in der christlichen Überlieferung. Zur Veranschaulichung sei ein Buch des christlichen Hebraisten De Rossi genannt, dessen kritische Durchsicht hebräischer Bibelhandschriften noch heute zitiert wird: ,,Bibliotheca Judaica Antochristiana" (Parma 1800). Der Untertitel dieses lateinisch abgefaßten Werkes verspricht eine Rezension von bisher gedruckten und ungedruckten jüdischen Schriften, die Angriffe auf die christliche Religion enthalten. Es ist ihm zugutezuhalten, daß sein Buch wegen der lateinischen Abfassung von vornherein nur dem theologischen Fachmann und dem gebildeten Laien zugänglich war und bei aller Schärfe in der Sache doch im Ton recht gemäßigt ist.

Aus dem vorigen Jahrhundert vermitteln mehrere Bücher ein anschauliches Bild jüdischen Lebens: Erste wissenschaftliche Ausgaben von Talmudtraktaten, zum Teil in Hamburg gedruckt; neben erbaulichen religiösen Schriften, eine mystische Betrachtung des hebräischen Alphabets, ein jiddisch-deutsches

[6]) Prima-Matrikel 52, Selecta-Matrikel 478, F. Kopitzsch wird demnächst eine Studie über Philipson vorlegen.

[7]) Vgl. Aufklärung, Absolutismus und Bürgertum in Deutschland, hrsg. von F. Kopitzsch, München 1976 (nymphenburger texte zur wissenschaft 24), S. 91–95. Der Altona und das Christianeum betreffende Abschnitt (a. a. O. 92f) wird in den Dankesworten des Schulleiters an den dänischen Botschafter am ,,Tag des Christianeums" (16. 9. 76) zitiert (Christianeum, 31. Jahrgang, Heft 2, Dezember 1976, S. 31).

[9]) Der Brief aus dem Archiv des Christianeums ist abgedruckt bei Kopitzsch, a. a. O. S. 93 f

[8]) Secunda-Matrikel 25 mit dem Vermerk ,,Gymnasium reliquit"

[10]) Auch wenn die Quellen noch nicht alle durchgesehen sind und sich die Erkenntnis noch ändern kann, so ist zumindestens für Altona und sein Christianeum Joseph Israel eindeutig der erste jüdische Schüler. Herr Kuckuck hat in seinem Dankeswort (vgl. Anm. 7) schon auf diesen Umstand hingewiesen. Gewiß doch ein Anstoß, das ,,Jubiläumsjahr" nicht einfach verstreichen zu lassen, vielmehr damit gegebene und zu verbindene Fragen in den Unterricht einzubringen.

Wörterbuch für den Kaufmann u. ä. Vor allem ist ein Buch sehr eindrucksvoll, das die Wiederbelebung der hebräischen Sprache als Alltagssprache belegt. „Agudath Perachim. ‚Blüthenstrauß'. Eine Anthologie deutscher und hebräischer Gedichte für Geist und Herz. Übersetzung und Originale von J. S. Wittkower." Es wurde 1880 bei der schon erwähnten Druckerei Gebrüder Bonn in Altona gedruckt.

Teils werden bekannte Gedichte ins Hebräische übertragen, teils werden Talmudpartien poetisch gefaßt. Auch Gedichte des Verfassers sind abgedruckt. Am Schluß seines Buches bietet er „Copien von Grabschriften, der auf dem alten Friedhofe zu Altona ruhenden Rabbinen und Gelehrten".

HERMANN WEYL

von Benno Diekmann

Schon zweimal ist in dieser Zeitschrift des Christianeers Hermann Weyl gedacht worden (11. Jahrgang, Heft 2, Dezember 1955, 19. Jahrgang, Heft 2, September 1963). Man würdigte in beiden Artikeln sein Leben und seine Verdienste als Mathematiker. Vergessen werden darf nicht, daß sich Hermann Weyl auch mit Fragen der Philosophie auseinandergesetzt hat. Hier soll ein Problem angeschnitten werden, mit dem sich Hermann Weyl zeit seines Lebens beschäftigt hat.

Die axiomatische Methode, wie sie zuerst von Euklid dargestellt und von David Hilbert, dem Doktorvater Hermann Weyls, weiterentwickelt wurde, besteht darin, daß in einem bestimmten System von Sätzen und Begriffen, alle Sätze und Begriffe auf wenige Grundsätze (Axiome) und Grundbegriffe zurückgeführt werden. Für Euklid war z. B. der Satz „Durch zwei Punkte geht eine und nur eine Gerade" ein solches Axiom. Punkt und Gerade werden dabei als Elemente einer vorgebenen unendlichen Menge gedacht. Noch für Pascal ist die Wahrheit dieses Satzes evident, d. h. unmittelbar einsichtig. „Punkt", „Gerade" und die Beziehung „geht durch" sind dabei Grundbegriffe.

Hilbert deutet diese Begriffe als reine Leerformen, als Varable, die beliebig gedeutet werden dürfen. Eine der Deutung wäre:

Man nenne die Elemente der Menge A = {2,3,5,7} Punkte und die Elemente der Menge B = {6,10,14,15,21,35} Geraden. Deutet man die Beziehung „geht durch" als „teilt", dann ist der obige Satz eine wahre Aussage; denn zu je zwei Punkten, z. B. 3 und 7, gibt es genau eine Gerade, nämlich 21, so daß gilt: 3 teilt 21 und 7 teilt 21. Der Leser kann sofort überprüfen, daß dies für zwei beliebige Punkte aus A gilt. Es gibt immer genau eine entsprechende Gerade aus B, so daß die beiden Punkte die Gerade „teilen".

Nach Hilbert sind also die Axiome keine Sätze mehr, die wahr oder falsch sein können, sondern reine Leerformen. Aus diesen Leerformen werden nun aber Schlüsse gezogen, und der Mathematiker muß nachweisen, daß dabei niemals ein Widerspruch auftreten kann. Die Frage nach der Wiederspruchsfreiheit ersetzt die Frage nach der Wahrheit der Axiome. Weyl sagt, daß „die Axiomatiker ein Axiomensystem auffassen als logische Leerform möglicher Wissenschaften". Russell bemerkt: „... mathematics may be defined as the subject in which we never know what we are talking about, nor whether what we are saying is true".

Für viele Mathematiker ist diese Auffassung von der Mathematik unbefriedigend. Die Axiomatiker setzen nun aber unendliche Mengen (und nicht nur endliche, wie in unserem Beispiel) als eine fest vorgegebene Gesamtheit voraus, über die der Mathematiker verfügen kann. In diesem Punkt setzt die Kritik der Gegner ein, zu denen auch Hermann Weyl gehörte.

Schon Aristoteles unterscheidet das Potentiell-Unendliche vom Aktual-Unendlichen. Während die Axiomatiker das Unendliche, wie schon erwähnt, als eine fertige Gesamtheit betrachten (Aktual-Unendlich), behaupten die Vertreter des Potentiell-Unendlichen, daß das Unendliche nur als eine Möglichkeit des unbegrenzten Fortschreitens angesehen werden darf. Aristoteles schreibt:

„Überhaupt existiert das Unendliche nur in dem Sinne, daß immer ein Anderes und wieder ein Anderes genommen wird, das eben Genommene aber wieder ein Endliches, jedoch immer ein Verschiedenes und wieder ein Verschiedenes ist."

So dürfen wir nach dieser Auffassung nur sagen, daß „das Unendliche der Zahlenfolge nur potentiell d. h. nur als Möglichkeit existiert, aber nicht aktual, d. h. nicht als Wirklichkeit existiere" (Lorenzen).

Die natürlichen Zahlen, die man beim Zählen benutzt, kann man leicht nach folgendem Schema herstellen. Man fange mit einem Strich | an (1). Durch Hinzufügen eines weiteren Striches kommt man zur nöchsten Zahl || (2). Ist man zu einer Zahl a gelangt, so kann man immer a| bilden. Damit ist die Möglichkeit gegeben, jede Grundzahl zu konstruieren. Es ist sofort einzusehen, daß nach diesen Regeln unendlich viele Zahlen möglich sind, da diese Regeln (der Möglichkeit nach) unbegrenzt angewendet werden können.

Da ein solches Konstruktionsverfahren unmittelbar einsichtig ist, werden die Grundlagen auf diese Weise wieder verstehbar.

Hermann Weyl war ein führender Vertreter des Potiell-Unendlichen.

Der Mathematiker Kurt Gödel konnte 1931 zeigen, daß in einem formalen System, wie es die Axiomatiker benutzen, in dem alle Sätze der elementaren Mathematik ableitbar sind, die Widerspruchsfreiheit grundsätzlich nicht bewiesen werden kann. Damit, so könnte man meinen, müßten sich alle Mathematiker von der Axiomatik abwenden. Dies ist nicht geschehen.

Die Vertreter des Potentiell-Unendlichen, Intuitionisten genannt (Brouwer, Weyl u. a.), mußten bei ihrem Aufbau auf wichtige Teile der Analysis verzichten, die sich in den Anwendungen bestens bewährt hatten. Was die Intuitionisten begründeten, begründeten sie sicher, aber sie konnten nur Teile der bekannten Mathematik begründen.

In seinen späteren Jahren stand Hermann Weyl dem Formalismus seines Lehrers Hilbert aufgeschlossener gegenüber. In einem 1948 erschienenen Artikel schreibt er:

„Nimmt man die Mathematik für sich allein, so beschränke man sich mit Brouwer auf die einsichtigen Wahrheiten, in die das Unendliche nur als ein offenes Feld von Möglichkeiten eingeht; es ist kein Motiv erfindlich, das darüber hinaus drängt. In der Naturwissenschaft aber berühren wir eine Sphäre, die der schauenden Evidenz sowieso undurchdringlich ist; hier wird Erkenntnis notwendig zu symbolischer Gestaltung, und es ist darum, wenn die Mathematik durch die Physik in den Prozeß der theoretischen Weltkonstruktion mit hineingenommen wird, auch nicht mehr nötig, daß das Mathematische sich daraus als ein besonderer Bezirk des anschaulich Gewissen isolieren lasse: auf dieser höheren Warte, von der aus die ganze Wissenschaft als eine Einheit erscheint, bin ich geneigt, Hilbert recht zu geben.

Lassen Sie mich in ein paar Schlagworten die Erfahrungen zusammenfassen, welche unser Weg durch die mathematisch-physikalische Erkenntnis gezeitigt hat. (1) Die Aufgabe der Erkenntnis kann durch schauende Einsicht allein sicher dort nicht geleistet werden, wo, wie in der Naturwissenschaft, eine objektive, der Vernunft von Ursprung her undurchdringliche Sphäre berührt wird. Aber selbst in der reinen Mathematik oder Logik können wir die Gültigkeit einer Formel ihr nicht mittels eines deskriptiven Merkmals ansehen, sondern sie wird gewonnen nur durch praktisches Handeln, indem man nämlich, von den Axiomen ausgehend, in beliebig oftmaliger Wiederholung und Kombination

die praktischen Regeln des Schließens anwendet. Man kann darum sprechen von einer ursprünglichen Dunkelheit der Vernunft: wir haben die Wahrheit nicht, es genügt nicht, große Augen zu machen, sondern sie will durch Handeln gewonnen sein. (2) Das Unendliche ist dem Geiste, der Anschauung zugänglich in Form des ins Unendliche offenen Feldes von Möglichkeiten; aber (3) das vollendet, das aktuell Unendliche als ein geschlossenes Reich absoluter Existenz kann ihm nicht gegeben sein. (4) Doch wird der Geist durch die Forderung der Totalität und den metaphysischen Glauben an Realität unabweisbar dazu gedrängt, das Unendliche als geschlossenes Sein durch eine symbolische Konstruktion zu repräsentieren.

So lehne ich die These von der schlechthinigen Endlichkeit des Menschen ab; Geist ist Freiheit in der Gebundenheit des Daseins, er ist offen gegen das Unendliche. Gott als das vollendet Unendliche kann ihm freilich nicht gegeben sein; weder kann Gott in den Menschen durch Offenbarung einbrechen, noch kann der Mensch in mystischer Schau zu ihm durchbrechen. Das vollendet Unendliche können wir nur repräsentieren im Symbol. Aus dieser Bezogenheit empfängt alle Gestaltung, in der sich das Schöpferische des Menschen betätigt, ihren Ernst und ihre Würde."

Nachtrag:

Hermann Weyl wird am 9. November 1885 in Elmshorn geboren. Das Abitur besteht er 1904 am Christianeum und im gleichen Jahr beginnt er in Göttingen mit dem Studium der Mathematik und Physik. 1908 promoviert er bei David Hilbert, 1913 erhält er einen Ruf an die Eidgenössische Technische Hochschule in Zürich. Als ihm 1930 die Nachfolge Hilberts angeboten wird, nimmt er an. In einer Ansprache vor Studenten geht er (1930) auch auf politische Fragen ein.

„So kann ich nicht verhehlen, daß mein Herz es fast als Treulosigkeit empfand, daß ich Zürich verließ.

Und endlich hat die Schweiz, diese älteste, durch die Jahrhunderte geschulte Demokratie, ganz wesentlich meine politische Einstellung determiniert. Nur mit einiger Beklemmung finde ich mich aus ihrer freieren und entspannteren Atmosphäre zurück in das gähnende, umdüsterte und verkrampfte Deutschland der Gegenwart. Der Deutsche nimmt an geistigen Dingen lebendigeren Anteil und ist darin leidenschaftlicher als der etwas schüchterne Schweizer. Das ist ein Zug, um dessentwillen der Deutsche zu lieben ist. Und ich verkenne nicht, daß die gegenwärtige politische Erregung zum Teil von diesem edlen Feuer geistiger Leidenschaft angefacht ist. Aber daneben zeigt sich ein geradezu erschreckender Mangel an Sachlichkeit und Wirklichkeitssinn, der durchaus eine Schwäche ist und mit dem Mäntelchen Idealismus gar nicht zugedeckt werden kann – übertönt von lärmenden Explosionen rein negativer Seelenregungen: Klage über die Not, Anklage wider das Unrecht, Empörung, Haß und Schmähsucht."

Als Jude muß er 1933 Deutschland verlassen. 25 Jahre später schreibt er:

„Aber schon fraß an der Volksgemeinschaft, in die ich mich hatte zurückbetten wollen, das von dem Rattenfänger Hitler gestreute Gift. Ich ertrug es nicht, unter der Herrschaft dieses Dämonen und Schänders des deutschen Namens zu leben, und obschon die Losreißung mir so hart fiel, daß ich darüber einen schweren seelischen Zusammenbruch erlitt, schüttelte ich den Staub des Vaterlandes von den Füßen. Ich war so glücklich, in Amerika am neugegründeten Institute for Advanced Study in Princetown, New Jersey, eine neue

fruchtbare Wirkungsstätte zu finden. Der Wissenschaftler konnte sich keine schönere wünschen; was aber Heimat ist, habe ich verlernen müssen. Ich muß zufrieden sein, daß Kinder und Kindeskinder fest in dem neuen Land verwurzelt sind."

1955 wird er Ehrenbürger seiner Vaterstadt Elmshorn. Am 8. Dezember stirbt er in Zürich.

DIE VORGESCHICHTE ZUR GRÜNDUNG DER „EVANGELISCHEN LANDESSCHULE ZUR PFORTE" IN MEINERZHAGEN.

von Werner Lauer

Bekanntlich hat der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen" 1959 einen umfassenden „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens" vorgelegt, in dem u. a. der Grundsatz stand: „Die höhere Schule dient einem doppelten Auftrag. Einerseits muß sie den ständig wachsenden Bedarf der modernen Zivilisation an qualifizierten Nachwuchskräften decken; zum anderen steht sie nach wie vor im Dienst ihres alten Bildungszieles, der Überlieferung der klassischen Gehalte der europöischen Kultur."

Unabhängig davon, aber in einmütiger Erkenntnis der Wichtigkeit dieser Schulprobleme, hatte schon etwas früher – ab 1957 – in Hamburg eine Gruppe ehemaliger Schüler, der durch die Teilung Deutschlands verloren gegangenen mitteldeutschen Stiftsschulen – Grimma, Meißen, Schulpforta und auch Joachimsthal – sich zusammengefunden. Mit Trauer stellte dieser Kreis (u. a. die Hamburger Gumpricht, Kuckuck, Schecker, Wigger) fest, daß die Tradition ihrer auf die Reformation zurückgehenden Stiftsschulen in Frage gestellt sei und die bewährten Erziehungsformen für unsere Jugend verloren gehen würden. Aus der Erkenntnis, daß der noch lebenden Generation hier eine geschichtliche Aufgabe gestellt sei, erhob sich die Frage, wie man am besten jungen Menschen, die auf Grund ihrer Intelligenz und charakterlichen Veranlagung einmal Verantwortung zu übernehmen vermöchten, eine entsprechende Erziehung zu teil werden lassen könnte.

Nach ernster Vorarbeit und unter Würdigung der Ansichten hervorragender Vertreter von Wissenschaft und Staatsführung, gestützt auf die eigenen Berufserfahrungen, nahm in der Hamburger Gruppe ein wahrlich kühner Plan Gestalt an, dessen Ziel war, eine Art Traditionsschule im Westen unseres Vaterlandes zu begründen. Der erste niedergelegte Entwurf wollte keinesfalls eine Restauration, sondern eine Weiterentwicklung nach pädagogischen Erfordernissen der Gegenwart. Er enthielt im wesentlichen folgende Programmpunkte, mit denen man sich der Stellungnahme und der Kritik der Verbände der Ehemaligen stellte und die man damit gleichzeitig zur Mitarbeit aufrief:

1. Koppelung der humanistischen mit den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern.
2. Evangelische Grundhaltung.
3. Internatsschulen auf stiftischer Grundlage, die eine Begabten-Förderung auf Grund von Freistellen und Stipendien ermöglicht.
4. Internatsschulen nur für Jungen.
5. Erziehung zur Verantwortung durch die Internatsgemeinschaft und durch Ausbau einer Mitverwaltung.
6. Anleitung zum selbständigen Arbeiten durch Studientage.
7. Sachliche und persönliche Verbindung zu Hochschulen. Stundenbeschränkung und Freigabe der Lehrer für wissenschaftliche Arbeiten.

Zu 1.

Hauptfächer sollten sein: Deutsch, Latein und Griechisch, Mathematik und Physik. Musik, Kunsterziehung und Leibesübungen sollten noch mehr, als es in den alten Gymnasien der Fall war, in das Heimleben einbezogen werden. In den übrigen Fächern, die nach den genannten Hauptfächern in der Gesamtplanung zu kurz kommen könnten, sollten die Schüler in „Literarien", Arbeitsgemeinschaften, die quer durch die Oberstufe laufen, nach ihrem Interesse gefördert werden.

Zu 2.

Die Unterweisung im Evangelium führt zu einer Konfrontation der biblischen Botschaft und der humanistischen Bildungswelt. Angestrebt wird eine evangelische Schule, zwar nicht im Sinne einer Konfessionsschule oder einer kirchlichen Schule, wohl aber unter betontem Bezug auf die Begründung der Fürstenschulen aus dem Geist der Reformation, wie sie heute als Rückwendung zum Evangelium wieder neu verstanden wird.

Dies gilt für Lehrer, Eltern und Schüler. Die Verpflichtung auf die evangelische Grundhaltung bedeutet die Anerkennung einer Autorität von Lehrern und Eltern, die nicht im Menschen begründet ist.

Zu 3.

Die Schule ist gedacht als eine Internatsschule auf stiftischer Grundlage, die eine Auslese von theoretischen Begabungen in einer Gemeinschaft religiös verpflichtend erziehen will. Eine ethisch liberale oder staatsbürgerliche oder partnerschaftliche Erziehung allein wird nicht als ausreichend erachtet.

Die stiftische Grundlage soll nicht nur Freistellen bieten, sondern Freiheit von staatlichen, kirchlichen und politischen Institutionen gewährleisten.

Zu 4.

Bei aller Anerkennung der Vorzüge einer Koedukationsschule soll die Schule nur Jungen aufnehmen, mit Rücksicht auf den Internatscharakter und die Betonung der auf Jungen zugeschnittenen härteren Arbeits- und Lebensweise nach dem Vorbilde der Landesschulen. Dabei soll allerdings Kontakt zu Mädchenschulen gesucht werden bei Aufführungen, Tanzveranstaltungen und im Sport. (Inzwischen hat man sich doch zur Koedukation entschlossen)

Zu 5.

a) Erziehung zur Verantwortung durch Ausbau einer Schülermitverwaltung, aber nicht im modernen amerikanischen Ansatz, sondern im Heraufdienen und Fähigwerden zur Übernahme größerer Freiheiten mit größeren Pflichten. Ständischer Aufbau in Untere, Mittlere und Obere, Famuli und Inspektoren (mitverantwortliche Primaner).
b) Die Lehrer wirken an der Erziehung wesentlich mit als Tutoren und Hebdomadare (Lehrer, die für eine Woche in Zusammenarbeit mit Primanern für die innere Ordnung verantwortlich sind). Sie sollen mit ihren Familien außerhalb des Alumnats wohnen.

Zu 6.

Anleitung zur selbständigen Arbeit soll durch unterrichtsfreie wöchentliche Studientage gegeben werden. Es ist an Einzelarbeit und nicht an Team-work gedacht, das bei Sport und Feier seinen Platz hat.

Zu 7.

a) Sachliche und persönliche Verbindung zur Hochschule soll durch Stundenbeschränkung und Freigabe der Lehrer für wissenschaftliche Arbeiten wie durch Beurlaubung von Dozenten an die Schule erzielt werden (entsprechend den Tübinger Resolutionen).
b) Die Lehrer sollen in ihren Fachgebieten Arbeitsgemeinschaften bilden (Lehrer-„Literarien") zur Vertiefung des Unterrichts und Förderung der Zusammenarbeit.

Hiermit sollte – so hieß es in einer Veröffentlichung – „lediglich die Grundform für eine Schule dieser Art gegeben werden. Der Ausbau im einzelnen sollte durch weitere Festlegungen oder durch vorwiegend traditionsgebundene Reminiszenzen nicht eingeengt werden. Vielmehr sollen alle, die davon überzeugt sind, daß eine in diesem Rahmen geplante Schule notwendig ist, zur Mitarbeit aufgerufen werden." gez. Dr. Karl Gumpricht, Studienrat, Hans Kukkuck, Oberstudienrat.

Gleichzeitig wurde zu Ziffer 3 der Programmpunkte ein erster Entwurf und eine Satzung für eine Stiftergemeinschaft durch Wigger erarbeitet.

In diesem Geiste trat dann bald eine erweiterte Arbeitsgruppe der ehemaligen Schüler der Stiftschulen mit Aufrufen an die Öffentlichkeit, in denen schon vom Standort der Schule an einem ruhigen, verkehrsmäßig günstigen Ort des westlichen Sauerlandes gesprochen werden konnte. Vor allem aber enthielten die Aufrufe die wichtige Erklärung der evangelischen Kirche von Westfalen, Träger von Schule und Internat werden zu wollen und ferner die entgegenkommende Zusage des Landes Nordrhein-Westfalen, nicht nur den wesentlichen Betrag zum Bau der Schule und des Internates, sondern auch die nach dem Privatschulgesetz vorgesehenen Mittel zur Verfügung zu stellen.

Das Freistellenwerk, die „Melanchthon-Stiftung", wurde „mit etwa der Studienstiftung des deutschen Volkes vergleichbar" bezeichnet und sollte eine Art Vorstufe für höhere Schüler werden. Wörtlich hieß es: „Wie es in Mitteldeutschland möglich war, daß ganze Landschaften sich zum Stiftungswerk zusammenfanden, so will dieser Ruf an unsere Öffentlichkeit Gehör finden, damit für die Besten und Fähigsten in unserer Jugend eine Bildungsstätte geschaffen werde, die sich zum Segen unseres Volkes auswirkt. Es soll eine Stiftergemeinschaft gegründet werden, die das Gelingen des Werks sichert. Wir rufen zum Eintritt in diese Stiftergemeinschaft auf."

Es folgten die Unterschriften namhafter Politiker, Wirtschaftler, Wissenschaftler und Kirchenführer:

Fritz Baade, Eugen Gerstenmaier, Max Brauer, Karl Klasen, Otto Dibelius, Hanns Lilje, Constantin von Dietze, Edo Osterloh, Fritz Erler, Werner Schütz, Otto A. Friedrich, Hans Wenke, Ernst Wilm,

Dieser Aufruf hatte eine gute Resonanz, auf Grund deren in jahrelangem Bemühen Städte, Gemeinden und Landkreise, Wirtschaft, Industrie und Banken, Landeskirchen und private Gönner geworben werden konnnte, die z. T. in Kapitalbeträgen (für 1 Freistelle DM 48 000,–), z. T. in Zahlungsgarantien (DM 2 400,– pa) das Freistellenwerk hilfreich förderten. Die alten Schülerverbände hatten ihr Vereinsvermögen als Gründungskapital zur Verfügung gestellt und ein großer Kreis von Ehemaligen hatte sich zu jährlichen Zahlungen

verpflichtet. So konnten seit Bestehen der Schule alle berechtigten Anforderungen auf ganze oder halbe Freistellen (zunächst DM 250,– bzw. DM 125,– p. M.) später in mehr variablen z. T. höheren Beträgen, je nach Bedürftigkeit der Eltern, erfüllt werden. Nicht vergessen sei hier, daß beispielhaft gerade Hamburg sich gleich mit der Zusage für 3 Freistellen beteiligte, die zur Förderung von 3 Hamburger Jungs bis heute verfügbar sind.

Mit einem kurzen Ausblick auf die weitere Entwicklung soll der Bericht über die Vorgeschichte der Schulgründung, bei der Hamburg und Hamburger eine wesentliche Rolle spielten, geschlossen werden.

In vielen öffentlichen Tagungen, einigen festlichen Veranstaltungen und unzähligen fachlichen Ausschußsitzungen über mehr als 6 Jahre lang wurde das Werk mit Elan und Beharrlichkeit aller Interessentengruppen so gefördert, daß 1965 die Grundsteinlegung gefeiert werden konnte. Als dann auch der Schulträger in Dr. Hartlich den Rektor der Schule ernannt hatte und das Schulkollegium Münster auch für ein junges tüchtiges Lehrerkollegium gesorgt hatte, wurde 1968 die „Evangelische Landesschule zur Pforte" in Meinerzhagen eröffnet.

Die Schule hat inzwischen ihren Weg suchen und finden müssen. Sie hat die besten Voraussetzungen mitgegeben bekommen. Am 30. 4. 1978 will sie in festlichem Rahmen berichten, wie sie „Erbe und Auftrag" verstanden, die Gründungsidee bewahrt und weiterentwickelt hat.

Schon nach einem 5jährigen Bestehen, als es um die ungestörte Weiterentwicklung der Schule ging, wurden von Lehrern und Schülern „essentials" genannt, die von der Schule nicht aufgegeben werden dürften:

Einheit von Erziehung und Unterricht,
Studienorientierung des Unterrichts,
Kooperation der Schülerschaft im Internat durch das Präfektensystem,
Begabtenförderung durch das Freistellenwerk.

Diese Stellungnahme darf als Zeichen dafür gewertet werden, daß die Schulgründung im Ansatz geglückt ist. Denn es zeigte sich, daß wesentliche Grundzüge der mitteldeutschen Landesschulen auch das Gesicht der neuen Schule in Meinerzhagen zu bestimmen begannen.

DIE HEUTIGE SITUATION AN DER „EVANGELISCHEN LANDESSCHULE ZUR PFORTE" IN MEINERZHAGEN

von Udo I. Beenken

Der Beitrag von Herrn Dr. Lauer, der die zielvorstellungen der Gründer der Ev. Landesschule zur Pforte darstellt, ist ein willkommender Anknüpfpunkt, den Gründern und damit Herrn OStD Kuckuck an dieser Stelle Dank zu sagen für ihren Einsatz und für die ausdauernde hilfreiche Begleitung der Landesschule auf dem bisher zurückgelegten Weg; diesen Dank in Form einer nicht unkritischen Beleuchtung der Situation der Landesschule abzustatten, wird dem erfahrenen Schulmann und Kollegen gerecht werden, zumal Herr Kuckuck die Entwicklung der Landesschule bestens kennt.

Daß diese Betrachtung, auch wenn die Landesschule 1978 zehn Jahre alt wird, zu einem abschließenden Fazit führt, darf man nicht erwarten; die Landesschule in Meinerzhagen, in pädagogisch und bildungspolitisch schwierigen Zeiten gegründet, hat auf Grund ihres Alters noch ein Recht auf Entwicklung.

Obwohl auch der Nichteingeweihte sich vorstellen kann, wieviel Mühen, wieviel Ausdauer, wieviel Opfer im Kreis der Gründer notwendig waren, damit die Landesschule im Mai 1968 als überregionales Internatsgymnasium, das mit seinem Namen bewußt an die große Tradition der mitteldeutschen Fürstenschulen anknüpfte, seine Arbeit aufnehmen konnte, kamen günstige Umstände hinzu, um die Ideen in die Tat umzusetzen: ein engagiertes junges Kollegium konnte gewonnen werden, ein günstiges Privatschulgesetz und die großzügige finanzielle Hilfe der damaligen Landesregierung von Nordrhein-Westfalen, nicht zuletzt die Bereitschaft der Ev. Landeskirche von Westfalen, die Trägerschaft zu übernehmen, waren entscheidende Voraussetzungen; die Prägung der Gründer durch die Traditionsschulen, die wir Nachgeborenen so nicht mehr erfahren haben, erklärt den Mut zu diesem Wagnis; es ist eine Generation, die noch nicht die Erfahrung hat machen müssen wie wir, daß die Erziehung durch Schule und Internat in einem harten Konkurrenzkampf steht zu den geheimen und offensichtlichen „Miterziehern", denen Jugendliche heute mehr ausgesetzt sind als früher. Es mag deshalb auch manche gegeben haben, die nur schwer oder gar nicht verstanden haben, daß die Landesschule nicht zu einem Schonbezirk, zu einer vom Zeitgeist abgeschirmten Oase werden konnte. Wer aber die Schulgeschichte z. B. von Schulpforta studiert hat, weiß, daß auch diese Schulen – und das nicht nur im 20. Jahrhundert – in einer ständigen Auseinandersetzung mit ihrer Zeit gestanden haben.

Dies nur zu beklagen und nicht als produktive Herausforderung zu erkennen, würde bedeuten, an einem Bild von Schule festzuhalten, das eigentlich nur in Träumen oder auf weinseligen Klassentreffen ausgemalt werden dürfte. Anders gesagt: Die Landesschule sowohl im Kreis der Internatsschulen der Bundesrepublik wie in der Landschaft des öffentlichen Schulwesens als Modell und als Angebotsschule zu verstehen und im Sinne des Ersatzschulgesetzes als gleichwertig, aber nicht als gleichartig zu sehen, das ist ihre Chance.

Damit ist nicht zu umgehen, daß auch die Landesschule und ihre Erziehungsziele immer wieder einem Rechtfertigungszwang ausgesetzt sind; einmal in dem bekannten Sinn, daß jegliche kulturelle Aktivität und Einrichtung immer wieder der Öffentlichkeit den Ausweis der Nützlichkeit und Verwertbar-

keit ihrer Ergebnisse vorzuweisen hat; es ist nicht immer leicht, als kleine Schule, als Schule mit spezifischen Schwerpunkten und entsprechend eingeschränktem Unterrichtsangebot, sich zu rechtfertigen; es macht Mühe, sich als Angebotschule verständlich zu machen, wenn das Wort Traditionsschule oder Eliteschule einem Haus als Etikett aufgeklebt wird, so daß entweder falsche Erwartungen geweckt werden oder die Besonderheit als Exklusivität mißverstanden wird. Es konnte nicht ausbleiben, daß in dem letzten Jahrzehnt eine Einrichtung wie die Landesschule auch die eigene Identität immer wieder neu finden mußte, da sie mit den Begriffen Tradition, Leistung, Begabtenförderung, Einheit von Schule und Internat angetreten war; allein die Kontroversen um den Leistungsbegriff oder der Wandel im Verständnis der Begabung, weg vom statischen Verständnis, haben die Landesschule und ihre Freunde ebenso herausgefordert wie die schulpolitischen Tendenzen und Reformen des Gymnasiums. Es war nicht selbstverständlich, daß Lehrer auch nach den ersten Pionierjahren bereit blieben (und der größte Teil des Kollegiums blieb an der Landesschule), die doppelte Aufgabe, Fachlehrer und Internatsleiter zu sein, auf sich zu nehmen.

Schließlich – und das mag im Blick auf die Gründung und die damit verbundenen Erwartungen auf viele ernüchternd gewirkt haben – ist es bis heute nicht gelungen, mit Hilfe der Landesschule das in der Bundesrepublik unausrottbare Vorurteil gegen Internate zu ersetzen durch die Einsicht, daß für viele Kinder und Eltern ein anspruchsvolles Internatsgymnasium die bessere Alternative zum öffentlichen Schulwesen und zur Erziehung in der Kleinfamilie ist. Wenn die Landesschule auch behaupten kann, daß der Anteil der Eltern, die nicht aus den allzu bekannten, sondern aus guten Gründen uns ihre Kinder anvertrauen, erfreulich groß ist, hätte diese Schule eine größere Nachfrage verdient.

Nach dem bisher Gesagten ist natürlich die Frage berechtigt, wie die Landesschule bis heute dem Auftrag ihrer Gründer folgen konnte, ohne die legitimen Anforderungen des letzten Jahrzehnts und die Erwartung von Eltern und Schülern zu übersehen. Habe ich zwar zu Anfang ein „Fazit" als verfrüht bezeichnet, darf man doch die Entwicklung der neuen Pforte als notwendig und berechtigt bezeichnen. Daß die Gründer und die Vereinigung ehemaliger Schüler der Traditionsschulen diesen Weg – auch wenn es nicht immer allen leicht fiel – mitgegangen sind (das beweisen die Kuratoriumsentscheidungen, die vielen Besuche und Jahrestreffen, auch die Spendenfreudigkeit), mag als Bestätigung gewertet werden dürfen; daß wir als täglich in der Landesschule Arbeitende dabei nicht in die Intentionen der Gründer aufgegeben haben, ist dann nicht nur eine Schutzbehauptung.

Bevor ich das Letztere erläutere, sollten wesentliche Momente der Entwicklung wenigstens an wenigen auffälligen Punkten aufgezeigt werden; dabei haben im Kollegium vor allen pädagogische Erkenntnisse wie die Einsicht in die Notwendigkeit der Erhaltung der Gleichwertigkeit unserer Schulabschlüsse eine Rolle gespielt; es muß dankbar daran erinnert werden, daß weder seitens der Gründer oder des Schulträgers Auflagen und Eingriffe notwendig waren; auch hier – und nicht nur formell bzw. juristisch – war und ist die Landesschule eine „freie Schule" geblieben.

Die Landesschule begann als altsprachliches Gymnasium; die Abiturienten des Jahrgangs 1976 waren noch Altsprachler. Nach wenigen Jahren erwies es sich als notwendig, das Unterrichtsangebot zu erweitern; im Rahmen der Mit-

telstufendifferenzierung entwickelte sich – alternativ zum Griechischen – ein mathematisch-naturwissenschaftlicher Schwerpunkt. Während Englisch und Latein die für alle Schüler verpflichtenden Fremdsprachen blieben, wählte bis heute ein beachtlicher Teil der Obertertianer Griechisch, während die „Nicht-Griechen" verstärkt Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaft erhalten. Diese Erweiterung hat sich bewährt. Die großzügig ausgestatteten naturwissenschaftlichen Sammlungen garantierten einen erfolgreichen Ausbau des 2. Schwerpunkts.

Dies ermöglichte und erforderte im Rahmen der bundesweit durchgeführten KMK-Oberstufenreform im Jahre 1974 die Einführung des Kurssystems; damit wurde die Gleichwertigkeit des Abiturs im Vergleich zum öffentlichen Schulwesen erhalten, gleichzeitig aber konnte aus der Not, als kleine Schule das Kurssystem einzuführen, die Tugend gewonnen werden, diese Oberstufenreform den spezifischen Schwerpunkten der Landesschule anzupassen und trotzdem die Schüler innerhalb des Kanons bewährter Gymnasialfächer ihre Schwerpunkte wählen zu lassen; dies ermöglichte, das Griechische ebenso wie Mathematik, Deutsch und Naturwissenschaft zum Leistungsfach zu machen und durch das eingegrenzte Angebot mit den Grundkursen in Deutsch, Englisch, Latein, Musik, Kunst, Geschichte, Philosophie, Biologie, Religion und Sport die Schullaufbahn des Schülers variabel, aber profiliert zu gestalten; dadurch werden Fächer wie Englisch als Neusprache ebenfalls in den Rang eines Prüfungsfaches erhoben. Der altsprachliche Akzent blieb trotzdem erhalten, eben durch das für alle verbindliche Latein, durch das Griechische für einen Teil der Schüler und durch die für alle Primaner verbindliche intensive Vorbereitung und Durchführung einer Griechenlandfahrt. Das Problem des Zerfalls der Klassen und der sozialen Beziehungen der Oberstufenschüler stellte sich nicht, da eine überschaubare Schule wie die Landesschule durch kleine Lerngruppen und durch das Internat vielfältige enge Beziehungen stiftet unter den Schülern wie unter Lehrern und Schülern.

Schließlich ist ein anderer bedeutsamer Schritt unserer Entwicklung in der Einführung der Koedukation zu sehen; nachdem mit einigen externen und einigen wenigen internen Schülerinnen ein Anfang gemacht wurde, ist offiziel mit Beginn des Schuljahrs 1977–78 die Koedukation ein vom Schulträger wie von der staatlichen Schulaufsicht bejahter Teil der Erziehung an der Landesschule; auch diesen Schritt haben die Vertreter der Traditionsschulen dankenswerterweise im Kuratorium mitvollzogen. Für die Landesschule ist dies mehr als ein Nachholen der allgemein längst für notwendig gehaltenen Erkenntnisse; vielmehr wird dadurch die Internatserziehung mit der Spezifischen Landesschul-Struktur erweitert, um dann mit vollem Recht eine ganzheitliche Erziehung vertreten zu können und auch Mädchen die besonderen Absichten unseres Internats zuteil werden zu lassen. Wieweit hierdurch oder auch durch die Nachfrage allgemein das Unterrichtsangebot zu erweitern sein wird, wird die Zukunft zeigen.

Diese hier nur punktuell aufzeigbare Entwicklung der Landesschule steht nicht im Widerspruch zu den mit den Absichten der Gründer übereinstimmenden und bis heute charakteristischen Merkmalen der Schule und des Internats. Die kurze Beschreibung soll bestätigen, daß die Gründer der Landesschule nicht vergeblich ihre Kraft eingesetzt haben. Wenn man die von Herrn Dr. Lauer dargestellten Gründungsabsichten mit den folgenden Bemerkungen vergleicht, wird man kaum Abweichungen im Prinzipiellen feststellen können.

Als Privatschule wie als kleine Schule mit den Klassen von Quarta bis Oberprima garantiert die Landesschule nicht nur die staatlich anerkannten Schulabschlüsse, sondern sie behält die Freiheit, den Reformen im öffentlichen Schulwesen nicht zu folgen, wenn Schulstufen dadurch getrennt oder Schulformen vermischt werden sollten. Dadurch bleibt eine kontinuierliche gymnasiale Schullaufbahn gewährleistet. Ebenso können Schwerpunkte erhalten bleiben, die bundesweit verwässert werden, der Bildungsweg des Schülers wird nicht zersplittert. Hinzu kommt, daß die neuerdings beklagte Verkümmerung unterrichtlicher wie pädagogischer Schulerziehung (selbständige Arbeit in kleinen Gruppen, musische Erziehung, Sport) an der Landesschule heute wie in Zukunft nicht zu befürchten ist.

Die Überschaubarkeit, die Grundbedingung pädagogisch verantwortbarer Erziehungsbemühungen ist, ist durch die Internatsstruktur wie durch das Gebäude garantiert. Die von Anfang an intendierte Einheit von Internat und Schule, eine Voraussetzung für eine ganzheitliche Erziehung, die nicht nur den qualifizierten Abiturienten, sondern auch die sozial erfahrene und effektiv gebildete Persönlichkeit entlassen will, ist erhalten geblieben. Die Quartaner werden nicht nur von einer Heimleiterin, sondern auch von Oberstufenschülern täglich betreut; die Schüler von Klasse 8 bis zur Oberstufe arbeiten und wohnen in altersgemischten Gruppen; der Oberstufenschüler ist verpflichtet, als Präfekt im Zimmer und Internatshaus sich zu bewähren und die Selbstverwaltung und Mitverantwortung zu üben, wie sie kaum in einem anderen Internat erwartet wird. Die Mitglieder des Kollegiums wechseln sich wöchentlich im Dienst als Internatsleiter (Hebdomadar) ab, so daß Schule und Internat eng verklammert sind; als Tatoren betreuen sie einzelne Zimmer.

Verschiedene Aktivitäten pflegen und entwickeln sowohl die kognitiven wie die sozialen Fähigkeiten. Das Beispiel der Traditionsschulen und die Initiative unserer Gründer haben die Entwicklung außerunterrichtlicher Arbeit ermöglicht in einem Umfang, daß auch die Ausstattung mit den notwendigen Räumen und Einrichtungen als großzügig angesehen werden darf (praktische Musik in allen Sparten; Theater- und Puppenspiel; Astronomie; Druckerei; Fotolabor; Bootshaus).

Der Kontakt mit den Eltern bleibt wesentlicher Bestandteil und beschränkt sich erfreulicherweise nicht auf gelegentliche Besuche und Elternsprechtage; Elternrundbriefe und jährliche Entwicklungsberichte der Klassenlehrer und Tutoren wie das erstaunliche Engagement der Schul- und Klassenpflegschaften haben schon Tradition.

Der evangelische Charakter der Landesschule ist nicht nur durch den Schulträger und durch die Pflege alter Sprachen im Sinne der reformatorischen Tradition der Fürstenschulen gegeben; die wöchentliche Schulandacht, die Konfirmation, die Schulfestgottesdienste und die Pflege geistlicher Musik, nicht zuletzt die Betonung des sozialen Lernens im Internat können als bewährte Charakteristika bezeichnet werden.

Das Freistellenwerk, das die Melanchthonstiftung ermöglicht, ist eine Garantie, die „ökonomische Schwelle" für die Eltern zu senken, die ihre Kinder mit eigenen Mitteln nicht eine Internatsschule besuchen lassen könnten. Hierdurch wurde verhindert, daß die Elternschaft nur einer Schicht zugehört.

Es ist nicht ausgeschlossen, daß den Initiatoren des neuen Schulpforta erst dann der Dank voll erstattet werden kann, wenn sich meine Hoffnung bestätigen sollte, daß die Spezifika der Landesschule sich in Zukunft erst recht als attraktiv erweisen werden; die Betrachtung der Landeschaft des öffentlichen Schulwesens berechtigt zu dieser Hoffnung

PROMETHEUS-ADAM-CHRISTUS
BEMERKUNGEN ZU DEN CHANCEN EINES HUMANISTISCHEN GYMNASIUMS

von Hans R. Müller-Schwefe

Das Hamburger Thalia-Theater hat es gewagt, einen Aischylos aufzuführen. Mit sicherem Griff wählte es den Prometheus aus, dessen Gestalt seit 150 Jahren immer mehr zum Heiligen unseres Kalenders geworden ist.

Die Aufführung war keineswegs naiv angelegt. Sie erzählte nicht einfach mit den Versen des Dicherts das Schicksal des Helden, so daß der Zuhörer ergriffen sein konnte. Sie setzte auf eine bemerkenswerte Weise Distanz zu dem Geschehen. Freilich nicht so, wie Brecht will, der das Pathos wegnahm und ,,episches Theater" zum Nachdenken vorführte, sondern wie die Psychoanalyse es empfielt. Da liegt auf einem Klinikbett ,,der Andere", das bewußte Ich des Helden. Vielleicht ist er leberkrank. Auf jeden Fall entrollt sich nun vor seinen Augen sein Prometheusschicksal: der Titan wird von Herakles an den Felsen geschmiedet, er beredet sein Geschick mit den Untertanen des Herrschers Zeus und mit der von der Zeusgattin verfolgten Io. Aber auch die Story wird nicht naiv dargestellt; sie wird auch nicht im Sinne Brechts verfremdet. Vielmehr wird psychoanalytisch verfahren: Prometheus, die uralte Traumfigur des alter ego, erlebt sein Göttergeschick in der Späre einer modernen Klinik. Alles ist vielleicht die Projektion des kranken Ich. Denn am Ende, als der Prometheus auf der Weltkugel im Abgrund versinkt, an die er gefesselt ist, da deklamiert ,,der Andere" ungerührt den Goethischen Prometheus. (Wohlgemerkt: nicht aus dem späten Fragment des Dichters, das den Aufsässigen so einsichtig zeigt, sondern den jungen Trotzkopf, der dem Vater der Götter und Menschen den Bettel vor die Füße wirft und ihm aufkündigt.) Wenn das nicht, wie ich zunächst dem Regisseur verdachte, unverbesserlich naiv ist, dann ist diese Wendung nur psychoanalytisch zu verstehen: das Selbst, das seine Ängste und die Bedrängnisse der realen Situation projiziert hatte, ist nun durch die Projektion entlastet; darum kann es nun so jugendlich-unbeschwert den jungen Goethe zitieren. Man kann dann nur mutmaßen, wie es weitergeht: Den ,,Anderen" werden bei nächster Gelegenheit wieder die Ängste und Bedrängnisse überfallen, die Tragödie der Fesselung und der Trotz werden aufs Neue beginnen. (Um das zu erleben, besuchte ich die Aufführung noch ein zweites Mal).

Eine bemerkenswerte Aufführung also. Das Besondere jedoch an ihr war eine Szene, die der Regisseur eingefügt hatte. Nachdem der unbeugsame Held im Orkus verschwunden war, wechselte die Szene. In einer Kapellennische im Hintergrund leuchtete der Grünewaldsche aufstehende Christus. Eine junge Frau verweilte andächtig vor dem Bild, löschte still die Kerzen vor ihm und wandelte dann mit dem ,,Anderen", der sich ihr zugesellte, aus der Tiefe der Bühne nach vorn. Dabei zitierte dieser seinen Goetheschen Trotzgesang.

Ich rätsele bis heute, was diese Szene im Zusammenhang der Aufführung bedeuten soll. Prometheus versinkt in der Unterwelt, der sieghafte Christus entschwebt nach oben in den Himmel. Man kann sich offenbar nicht an ihn halten; darum hört die Verehrung auf. Der Mensch ist auf sich selbst zurückgeworfen. Zurück bleibt er als Mann und Frau, willens, sich nicht unterkriegen, aber auch nicht in ein Wolkenkuckucksheim entführen zu lassen. Der

Mensch in der Mitte, zwischen Furcht und Hoffnung, zwischen Alpdruck und Traum, zwischen Hölle und Himmel. Das ist die Lösung.

II.

Haben die Humanisten am Christianeum diese Aufführung zur Kenntnis genommen? diesen kühnen und – so meine ich – geglückten Versuch, das humanistische Erbe als lebendig zu erweisen, nicht durch eine historische Kostümierung, nicht durch dialektische Distanzierung, sondern durch den Kunstgriff einer Interpretation, die sich der Reflexion bedient. Da wird doch uns, den Zeitgenossen von Computer und Atom, von Droge und Pille, gezeigt, daß wir noch immer in den Bildern leben, die die alten Griechen heimgesucht haben, und daß es einen Bildungszusammenhang gibt, der nicht äußerlich bleiben muß, sondern in der Interpretation echt verinnerlicht wird. Das wäre dann ein echter Zugang zu der großen Welt der Antike, der Griechen vor allem: Indem wir unsere Herkunft geschichtlich zur Kenntnis nehmen, erinnern wir unsere Gegenwart, unseren Ursprung, den wir täglich erleben und übersteigen. Paul Ricoeur, der große französische Hermeneut und Philosoph, hat in Auseinandersetzung mit Freud darauf aufmerksam gemacht, daß die Bilder in unserer Tiefe uns nicht einfach auf unseren Ursprung fixieren, sondern ein Stück Auseinandersetzung zugleich sind. Ödipus ist nicht nur unsere unbewältigte Vergangenheit, sondern zugleich ein Hinweis darauf, daß der Weg durch Schuld zum Mündigsein geht. Die Bilder sind keine Zeichen der Infantilität, die uns bannen, sondern immer auch Wegweiser zu uns selbst. Dann wären also die großen Gestalten der Mythologie und Sagen so zu deuten: als Bilder, in denen wir uns wiedererkennen, und indem wir uns mit ihnen identifizieren, gehen wir über sie hinaus. Und eben das ist in ihrem Sinn, ist also der Skopus von Ödipus und Odysseus, von Achill und Prometheus. Sie weisen hin auf die Realität, die mehr ist als Furcht und Hoffnung.

Ich weiß nun nicht, wie weit die Altphilologie diesen Ansatz heute in ihrer Auslegung anwendet und im Unterricht praktiziert. Man würde dann natürlich differenzieren müssen. Es gibt eine Altersstufe – vor dem Beginn der Pubertät – die Ödipus oder Odysseus, Herakles oder Prometheus realistisch nimmt, wobei ich den Realismus dieser Stufe als eine Einstellung charakterisieren möchte, die Vordergrund und Tiefe noch in eins sehen kann. Mit den Adepten der Studienstufe dagegen kann ich voll in die Hermeneutik II einsteigen, die Auslegung, die in den großen Bildern des Mythos Muster bietet, damit der (junge) Mensch sich in ihnen erkennt und sie zugleich in hermeneutischer Brechung übersteigt. Offen ist dann immer noch, zu welchem Ziel das führt. Mancher Pädagoge meint, mit der hermeneutischen Reflexion den Schlüssel bieten zu können, der die Geheimnisse endgültig aufklärt. Andere wissen, daß sie in den Bildern Hilfen zur Identifizierung anbieten, und daß die Bewegung der Bildung darin besteht, die Bilder im Aneignen und Anerkennen zu übersteigen.

Aber nun ist in die Thalia-Interpretation mit der Ikone von Grünewald auch ein Stück der christlichen Überlieferung einbezogen worden. Wir glaubten aus dem Zusammenhang verstehen zu müssen: Wie die Mythen kulturelle Projektionen der Konflikt-Situationen des Menschen sind, so bietet die (christliche) Religion in der Erlöser-Figur, vielleicht auch in der Mariengestalt sowie in den Wundererzählungen und Seligpreisungen, Bilder der Hoffnung an, die die zweite Seite des Menschen projizierend aussprechen, das „Prinzip Hoff-

nung". Wiederum ist in existentialer Hermeneutik beides zu sagen: Diese Trost- und Hoffnungsbilder aus der Religion beleben die Hoffnungs-Dimension im Menschen und werden – wenn es richtig ist – im Annehmen doch zugleich überstiegen. Wie „der andere" das Seelendrama im Augenblick der Hermeneutik erkennt und übersteigt zugleich, so tut er auch mit dem Bild des Erlösers im christlichen Glauben. Er läßt sich von ihm nach oben tragen und verläßt es doch zugleich.

Diese hermeneutische Anweisung kommt manchem Pädagogen, der „Religion" als Fach betreibt, entgegen. So kann er den „garstigen Graben" der Historie von dem Lessing redet, überspringen, und „Entmythologisierung" betreiben, bei der die Geschichten der Rettung im Alten und Neuen Testament nicht „beseitigt", sondern existential interpretiert werden. Immer noch bleibt dann die Alternative: Ob wir auch diese Situation des Hoffnungsbildes ein für alle Mal auflösen und dann die Religion hinter uns lassen, oder ob wir Tag für Tag wieder mit dem Morgenrot der Hoffnung beginnen, um mit seinem Zauber die Kraft zur Realität zu gewinnen, wie Bloch uns vorstellt.

Wir können also, den Anregungen der Prometheus-Auslegung folgend, sagen, daß im Sinne einer Hermeneutik der Befreiung das griechische und das biblische Erbe zu den unüberholbaren und unverlierbaren Wirklichkeiten der Bildungswelt gehört. In diesem Sinne ist ein klassischer Philologe der auch das Fach Religion unterrichtet, in dem Vorzug, universal, nicht einseitig Bildung zu vermitteln.

Das ist schon viel. Aber es ist noch nicht alles. Die Aufführung im Thalia-Theater kann uns noch einen Schritt weiterführen in unseren Überlegungen. Einem jeden fällt bei der Darstellung des Prometheus auf, daß er nicht an einem Felsen, sondern auf das Gerippe einer Erdkugel aufgeschnallt wird und daß er sich den Zuschauern von Anfang bis zum Ende in der Gestalt eines Gekreuzigten darbietet. Dieser Hinweis ist – hoffentlich – nicht zufällig. Er verweist auf eine neue Dimension, auf die Versöhnung. Sagen wir es herkömmlich: Die erste Erfahrung des Menschen ist die der Macht: er verdankt sich nicht sich selbst, immer schon ist Gott, das Fremde, vor ihm da; gegen ihn steht er auf mit seiner „List". Die zweite Erfahrung ist die des Menschen, der nun selbst die Handhabung, die Herstellung seines Lebens ergreift; er ist verantwortlich für seine Existens. Ungeheuer überfällt ihn dann der Konflikt zwischen ihm, dem Einzelnen, und dem Zusammenhang. Verantwortung kann nie nur Selbstverwirklichung heißen, sondern Austragen des Konfliktes zwischen dem Einzelnen und dem anderen, dem Einzelnen und seinem eigenen Gegebensein, dem Einzelnen und dem Ganzen. Das Recht tritt in den Konflikt der Macht ein, der Mensch löst den Gott ab; er kämpft auch mit ihm. – Diese Beiden Erfahrungen nun übertrifft eine dritte: Daß der Gott, der von außen als Macht, als Vater der Götter und Menschen erfahren wird, sich mit dem Recht der Autonomie so verbindet, daß die große Versöhnung sich ereignet: Gott selbst setzt sich den Konflikten seines Geschöpfes aus und macht das Nicht-Identische identisch in Leiden und Liebe. Auf diese Dimension konnte der auf die Weltkugel geschmiedete Prometheus hinweisen: Nicht der Rebell hängt da am Kreuz der Welt, sondern Gott selbst läßt sich ausspannen in die Widersprüche des Daseins. Die alten Theologen haben das gemeint, wenn sie, so etwa Tertullian, sagten: Christus vere Prometheus. Die Griechen haben in diese Richtung ihre Ahnung gehabt. Von Aischylos selbst gibt es den Hinweis:

„Wenn Macht und Recht in einem Joche gehen,
Welch Zweigespann kann stärker sein als dieses?" (Fragm. Vers 381)

Hier erst kommt heraus, was das Christentum eigentlich intendiert: Die Versöhnung des Widerspruchs von Vorgegebensein und Aufbruch, Fremdbestimmung und Eigenbestimmung, von Tod und Leben. Und das nicht in Fremdbestimmung oder Theorie, auch nicht in Projektion eigener Wünsche an den Himmel, sondern im realen Leben des Menschen und Gottes Jesus Christus.

Unser Unterrichten heute bildet ja alle diese Konstellationen der Wirklichkeit ab. Kein Erzieher kann darauf verzichten, daß er einen Vorsprung vor dem Schüler hat; er ist ein Gott, ein Vater. Kein Schüler kann aus der Aufgabe heraus, sich abzustoßen von der Tradition und dadurch er selbst zu werden. Und doch wird dieser Konflikt ausgetragen, wenn und weil es die Liebe gibt; der Lehrer trägt den Konflikt der jungen Generation, er baut seine Autorität durch Ironie vielleicht ab. Und der Schüler toleriert die Prävalenz des Lehrers, er akzeptiert seine Hingabe an die Sache, seine Freude daran, weiterzugeben.

Licht fällt von daher auf den Religions-Unterricht. Auch er, wie alle anderen Fächer, vermittelt zunächst ein Stück Herkunft, Tradition. Insofern reizt er zur Kritik, zum Abstoßen, wenn die Zeit gekommen ist. Dann aber entfaltet sich seine Chance. Die anderen Fächer bleiben bei der Vermittlung des Fremden, das angeeignet werden soll, oder sie üben die Kritik ein, die Auseinandersetzung mit dem Vorgegebenen, in Geschichte, Kultur, Oekonomie und Politik. Es ist dann die Grenze eines jeden Unterrichts, daß die hermeneutischen Bemühungen nur im Felde des Intellekt stattfinden. Wo denn können und müssen die Schüler den Eintritt in die Kritik, den sie theoretisch leisten sollen, auch praktizieren? Und: Wann werden die Lehrer endlich lernen, daß ein Schüler als Mensch nicht durch seine Leistung in intellektueller Kritik sich qualifiziert fürs Leben, sondern auch und vor allem durch die Kraft, in ein Feld der realen Verantwortung einzutreten. Der Kasernenhof ist nicht der Ernstfall.

Für den Religions-Unterricht gilt das alles auch. Auch wenn er die Geschichte der Versöhnung von Fremdbestimmung und Eigensein in Jesus vorführt und die Geschichte als den Ort der Versöhnung behandelt, beschreibt er zunächst Tradition. Und immer bringt er die Kritik in Gang, an der Fremdbestimmung in der biblischen Tradition und an der Fremdbestimmung durch sie. Aber gerade wenn der äußerste Punkt der Abwehr, der Höhepunkt des Konfliktes erreicht ist, dann läßt der Mensch den Stoff, den Mythos oder die Religion nicht hinter sich, sondern empfängt das Angebot, daß in Jesus Christus beides sich so real verbindet, daß es jeden Menschen herausfordert, in dieses Bild einzutreten. Mit den Worten unserer mythischen Figur: Christus ist Prometheus. Der den Menschen in Liebe suchende Menschengott und der sich selbst suchende Titan verschmelzen ineinander.

ORIENTIERUNGSSTUFE AM GLÜCKSTÄDTER WEG

von Reinhard Lüke und Horst Skerhutt

1974 wurde ein Gymnasium im Neubaugebiet Osdorfer Born gegründet. Am Aufbau dieser Schule nahm eine ganze Reihe von ehemaligen Lehrern des Christianeums teil, so auch die beiden Verfasser dieses Artikels. Über unsere Arbeit und die unserer Kollegen möchten wir berichten, insbesondere über den von uns angestrebten Schulversuch mit der Orientierungsstufe.

Im ersten Schuljahr des neugegründeten Gymnasiums lebten wir noch unter recht bescheidenen Bedingungen mit wenigen Klassen in Pavillons. Der Schulbetrieb glich eher dem einer gepflegten Dorfschule, aber das hatte sehr große Vorteile: hier konnte unter den wenigen Lehrern und im Verhältnis zu den Schülern ein freundliches Schulklima entwickelt werden, das zu erhalten und auszubauen wir uns sehr bemühen. Wir glauben nämlich, daß diese gute Zusammenarbeit innerhalb eines Lehrerkollegiums und das partnerschaftliche Verhältnis zu den Schülern die entscheidende Voraussetzung für effektives Lernen in der Schule bedeutet.

Inzwischen ist die Schule sehr groß geworden. Jetzt leben 1200 Schüler und 60 Lehrer in einem modernen Schulgelände, das in seiner baulichen Konstruktion ähnliche Vor- und Nachteile wie das Christianeum aufweist. Der grundsätzliche Unterschied zum Christianeum besteht aber darin, daß zusammen mit dem Gymnasium eine Haupt- und Realschule aufgebaut wird. Diese drei Schulformen sind bewußt in einem Schulzentrum zusammengefaßt worden, weil wir versuchen wollen, auf diese Weise bestimmte Schwierigkeiten zu lösen, die sich im traditionellen Schulsystem zeigen. Das ist vor allem die mangelnde Durchlässigkeit zwischen Gymnasium, Hauptschule und Realschule; außerdem stellt besonders die große Zahl von Rückläufern, die am Ende von Klasse 6 das Gymnasium verlassen, in allen Schulen ein ernstes Problem dar. Diese Schwierigkeiten zeigen sich vor allem in Neubaugebieten wie dem Osdorfer Born, die im Gegensatz zu gewachsenen Stadtteilen eine große soziale Bandbreite und Inhomogenität aufweisen.

Eine besondere Möglichkeit, diese Probleme zu mildern, stellt die Orientierungsstufe dar. In ihr sind die beiden getrennten Beobachtungsstufen (also die Klassen 5 und 6) des Gymnasiums und der Volksschule zusammengefaßt. Die Entscheidung über eine bestimmte Schullaufbahn erfolgt nicht bereits in Klasse 4, sondern erst am Ende der 6. Klasse. In der traditionellen Beobachtungsstufe – speziell in der des Gymnasiums – werden viele Kinder für eine Schulform bestimmt, deren Ziele sie nicht erreichen und in der ihre Lernfreude und die geistige Entwicklung durch zu hohe Anforderungen und Mißerfolgserlebnisse beeinträchtigt werden. Die Orientierungsstufe strebt dagegen eine für alle Schüler günstigere Lösung an.

In der Orientierungsstufe unterrichten Lehrer des Gymnasiums sowie der Haupt- und Realschule gemeinsam. Der Unterricht ist so ausgerichtet, daß sich die Schüler auf höhere oder niedrigere Anforderungen hin orientieren können. Das geschieht beispielsweise durch eine stärkere Individualisierung des Unterrichts; die Unterrichtsgegenstände der verschiedenen Fächer werden nach Grund- und Zusatzanforderungen unterschieden, so daß die Schüler je nach Lerntempo und Lernfähigkeit angemessen angesprochen werden kön-

nen. Erleichtert wird dieses Unterrichtsverfahren durch eine größere Zahl von Unterrichtsstunden in kleinen Gruppen. Ein solcher Schulversuch entspricht mit diesen Methoden den Zielvorstellungen heutiger Erziehungswissenschaft: gerade in dieser Altersstufe ist nicht die Anhäufung von Wissen entscheidend, sondern die Einübung sozialer Verhaltensweisen. Die Schüler sollen frühzeitig lernen, mit Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten und mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen zusammenzuarbeiten und sich gegenseitig zu helfen.

Dies wird in der Orientierungsstufe nicht zuletzt ermöglicht durch den Abbau der Zensurenangst. Die Unterscheidung von Grundund Zusatzanforderungen erlaubt nämlich, auch Kinder mit geringer Lernleistung zu Erfolgserlebnissen zu führen. Es ist dies ein deutlicher Vorteil für lernschwächere oder im Lerntempo langsamere Schüler, andererseits bedeutet es keine Benachteiligung der lernstärkeren Schüler. Diese zweijährige entspannte Beobachtungszeit ermöglicht eine gesichertere Entscheidung darüber, ob ein Kind zu Beginn der 7. Klasse in das Gymnasium, die Realschule oder in die Hauptschule eintreten soll. Kein Kind muß am Ende der Orientierungsstufe das Gefühl haben, ein Versager zu sein; kein Kind muß das Gymnasium verlassen, weil nämlich die Orientierungsstufe schulartenunabhängig ist.

Wissenschaftlich begleitete Schulversuche dieser Art laufen in Hamburg seit einigen Jahren in Langenhorn und in der Heinrich-Hertz-Schule. Die bisherigen Erfahrungen sind überwiegend positiv; nicht zuletzt wird dies dadurch deutlich, daß die Orientierungsstufe Langenhorn im vergangenen Jahr fast die Hälfte aller Anmeldungen wegen Überfüllung abweisen mußte. Ermutigt durch diese Erfolge der beiden Hamburger Orientierungsstufen streben auch wir die Einrichtung eines solchen Schulversuches an, zumal die räumlichen Bedingungen durch die Zusammenfassung der Schulen im Schulzentrum Glückstedter Weg recht günstig sind. Die Diskussionen über das Für und Wider eines solchen Plans laufen seit einiger Zeit in der Eltern- und Lehrerschaft, und wir hoffen, daß schon bald eine Entscheidung zugunsten des Schulversuchs erfolgen wird.

Darüber hinaus wird am Glückstädter Weg noch eine andere pädagogische Neuerung vorbereitet, nämlich die Ganztagsschule. In ihr würde der normale Schulbetrieb durch vielfältige Neigungskurse und Förderung der Schüler bei der Einzelarbeit ergänzt werden. Auch die Ganztagsschule soll also zum Abbau der Zensurenangst und des Leistungsdrucks beitragen, da sie nicht mehr nur eine reine ‚Lernschule' darstellt. –

Soweit unser Bericht über die pädagogische Planung am Glückstedter Weg. Sie, lieber Leser, mögen sich vielleicht gefragt haben, warum unser Artikel gerade in dieser Festschrift erscheint. Die Begründung ist einfach: die Lehrer des Christianeums, die an das neugegründete Gymnasium Glückstädter Weg gingen, verließen nicht aus Unzufriedenheit das Christianeum. Sie nahmen vieles an Erfahrungen mit und nutzten diese. Vor allem ist der Einfluß des geistigen und pädagogischen Klimas nicht zu leugnen, das der Schulleiter des Christianeums vermitteln konnte. Seine liberale Grundhaltung und Aufgeschlossenheit für Neuerungen haben die Entwicklung am Gymnasium Glückstädter Weg mitbestimmt.

VON DER SCHWIERIGKEIT, HEUTE LEHRER AUSZUBILDEN

von Elisabeth von der Lieth

Schwierig war es wohl immer. Und immer hat das Studienseminar im Kreuzfeuer der Kritik gestanden, hat die ausbildende Schule einen Teil der Kritik abbekommen. Die Referendarzeit ist selten als eine glückliche Zeit empfunden worden. Dazu ist bei den Referendaren die Diskrepanz zwischen Lebensalter und Lebensreife einerseits und dem „Lehrlingsstatus" andererseits objektiv zu groß.

Gibt es bessere Möglichkeiten der Einführung in die Praxis? Theorethisch schon. Bereits 1969 hat S. B. Robinsohn, damals Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, das Modell einer einphasigen Lehrerbildung ausgearbeitet, ein Modell, das „klinische Semester" zwischen den Fachsemestern an der Universität vorsah. Aber so sinnvoll es ist, Ausbildung und Tätigkeit des Lehrers am Arztberuf zu orientieren und nicht am Verwaltungsjuristen, wie es immer wieder geschieht, so problematisch sind „klinische" Semester. Sie stellen nicht nur die Schulen vor unzumutbare organisatorische Schwierigkeiten, sie werfen auch eine solche Fülle von juristischen und pädagogischen Problemen auf, daß sie in der Praxis undurchführbar sind. Schulen sind keine Universitätskliniken und Schüler kein „Krankengut".

Dennoch ist die Diskussion um die Lehrerbildung seither nicht zur Ruhe gekommen. Unbekümmert um praktische Bedenken hat die Bundesassistentenkonferenz 1970 ein Modell vorgelegt, dessen Grundzüge weit über Robinsohns Vorstellungen hinausgehen. Hier gibt es überhaupt keine eigenen, dem Studium des Faches gewidmeten Semester mehr, sondern nur noch „Bausteine" der Fachausbildung unter didaktischen und schulpraktischen Gesichtspunkten. Die Bundesassistentenkonferenz hat sich inzwischen aufgelöst, ihr Entwurf einer Lehrerbildung ist wie so vieles in jenen Jahren in den Schubladen der Bildungspolitiker verschwunden und heute Makulatur.

Deswegen ist aber der Traum von der einphasigen Lehrerbildung nicht ausgeträumt. Es träumen ihn vor allem die Erziehungswissenschaftler an den Universitäten und, von ihnen beeinflußt, manche Referendare, die meinen, in einer einphasigen Ausbildung gäbe es weniger Zwänge. Die Einstellung der Erziehungswissenschaftler ist begreiflich: Ihr Problem ist ja, daß ihre erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeit weitgehend außerhalb der Schule erfolgen muß. Unterrichtsforschung vor Ort zu betreiben, ist nur in Ausnahmefällen möglich und mit viel bürokratischem Umstand verbunden. Die einphasige Lehrerbildung würde ihnen die Schulen öffnen und damit ihrer Forschungsarbeit einen realistischen Ansatz ermöglichen. Das bekäme ihrer Forschung sicher gut. Ob auch den Schülern in gleicher Weise, bleibe dahingestellt.

Über die Einphasigkeit ist sicher das letzte Wort noch nicht gesprochen. Aber trotz aller Kritik hält das Studienseminar sich zäh, wenn auch nicht ohne Selbstkritik. Vermutlich ist die Selbstkritik sein bester Teil. Sie bewirkt eine wachsende Sensibilität für die Probleme der Ausbildung und damit die Chance – wenn auch nicht die Garantie – ständiger Verbesserung. Auch kleine Schritte können hier viel bewirken: 1965 kamen 65 Referendare auf einen Hauptseminarleiter, heute sind es 48; in den Fachseminaren konnte ebenfalls eine erhebliche Reduzierung erreicht werden. Die Einrichtung pädagogischer Spezial-

kurse für die zweiten Semester internsivierte die erziehungswissenschaftliche Ausbildung. Der Ausbau der Bibliothek ermöglicht die angemessene Versorgung der Referendare mit Büchern ohne unnötige Wartezeiten. Der geplante Neubau des Studienseminars, seine Ausstattung mit angemessenen Arbeits- und Aufenthaltsräumen fielen allerdings den Sparmaßnahmen zum Opfer.

Wer übt Kritik an der Arbeit des Studienseminars? Gelegentlich tut es die Schulbehörde, der manches zu „theoretisch" ist, was dort gemacht wird. Der gleiche Vorwurf kommt manchmal auch aus den Schulen, doch stört er die im ganzen doch wohl gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Studienseminar nicht. Fast immer gelingt es, in eingehenden Gesprächen zwischen allen Beteiligten, solche Vorwürfe zu entkräften, Mißverständnisse aufzuklären, Verständnis für die gegenseitige Belange zu wecken. In vielen Fällen begreift die Schule, daß Referendare nicht nur eine Last sind, sondern daß sie auch Anregungen mitbringen, daß es nicht darum gehen kann, sie unkritisch an die jeweilige Praxis anzupassen, sondern sich offen zu halten für didaktische und methodische Innovationen. Umgekehrt erfahren die Fach- und Seminarleiter die Schwierigkeit der Praxis bei der Umsetzung erziehungswissenschaftlicher Theorien. Wenn es dann gar gelingt, daß Mitglieder des Studienseminars an pädagogischen Konferenzen in der Schule teilnehmen oder den Fortbildungstag für ein Kollegium mitgestalten, dann bleibt eigenlich nichts mehr zu wünschen.

Die herbste Kritik am Studienseminar aber kommt heute von den Referendaren selbst, obwohl die Voraussetzungen für die Ausbildung heute besser sind als früher: Die meisten Referendare haben ihre Entscheidung für den Lehrerberuf früh und begründet vollzogen und sind daher aufgeschlossen für die pädagogische Seite ihrer Arbeit. Erziehungswissenschaftliche Theorie ist ihnen nicht mehr bloß lästiges Anhängsel der fachpraktischen Ausbildung. Das Studienseminar ist sachlich und personell heute besser auf die Veränderung vorbereitet und könnte wahrscheinlich eine brauchbare Verklammerung von Theorie und Praxis leisten, wenn, ja wenn die Widerstände nicht aus den Reihen der Referendare selbst kämen. Die Referendare äußern ihre Kritik mit ungewohnter Schärfe und wachsender Unversöhnlichkeit. Sicher gibt es auch jetzt noch manches in der Ausbildung, was Kritik mindestens psychologisch verständlich macht. Der „Praxisschock" ist nicht nur ein flotter Buchtitel. Das vielfältige Geflecht der Abhängigkeiten, der Sach- und Systemzwänge löst eine Lebensphase ab, die sich in einem subjektiv so empfundenen Freiheitsraum vollzog. Vorlesungen und Übungen an der Universität, Tageslauf und Arbeitsplan blieben weitgehend dem eigenen Ermessen überlassen, und wenn das erste Staatsexamen auch mit hartem Druck auf dem Studenten lastete, so war dieses Examen doch nur das Tor zu einer gesicherten Existens. Der Weg vom „freien" Studentendasein in die vielfältigen Abhängigkeiten der Ausbildungsphase war nie leicht und ist auch von früheren Referendarsjahrgängen als belastend empfunden worden. Aber generell läßt sich doch sagen, daß die Bereitschaft früher größer war, sich mit den Ausbildungsanforderungen zu arrangieren, die Angebote des Studienseminars zu nutzen, der Referendarszeit auch ihre guten Seiten abzugewinnen. Seminarleiter und Referendare begegneten sich nicht kritiklos, aber ohne Arg und Vorbehalt. Bis gegen Ende der sechziger Jahre ging das alles recht unpolitisch vor sich. Es war manchmal gar nicht leicht, den Referendaren den Blick für die politischen Implikationen des Berufes zu schärfen. Engagement in einer politischen Partei oder in einem Berufsverband schien

weitab vom Interessenhorizont der Referendare zu liegen. Selbst die GEW hatte Mühe, unter den Referendaren Mitglieder zu werben.

Dies änderte sich schlagartig, als die ersten Referendare nach der Studentenrevolte ins Studienseminar kamen. Sie waren politisch, und sie waren mutig. Sie hatten klare Vorstellungen von dem, was sie wollten: Drittelparitätische Mitbestimmung in allen Gremien des Studienseminars. Sie erhielten sie, aber es zeigte sich blad, daß die Institutionalisierung ihrer Rechte ihnen nicht genügte. Sie ersetzten ihre politische Aktivität in halboffiziellen und inoffiziellen Gremien fort, zunächst noch nicht zum Schaden ihrer Ausbildung. Die Kooperation mit den Ausbildern war noch nicht der Konfrontation gewichen. Wohl war der Stil der Auseinandersetzungen härter geworden, aber er blieb fair, und in der Regel wurden immer noch Argumente ausgetauscht, nicht Schläge.

Dennoch konnte nicht verborgen bleiben, daß es im Untergrund gärte. Pannen im Seminarbetrieb, Fehler der einzelnen Ausbilder wurden schnell Symptome für die Verwerflichkeit des „Systems". Nicht in allen Abteilungen und nicht in allen Seminaren gleichermaßen, aber doch spürbar und mit wachsender Tendenz zur Aggression vollzog sich die Veränderung. Natürlich gibt es nach wie vor auch unpolitische Referendare, die nichts als den Abschluß ihrer Ausbildung wollen, natürlich gibt es auch nach wie vor den politischen Referendar mit hohem Reflexionsniveau und – was wichtiger ist – der Bereitschaft, offen zu diskutieren, aber daß das Klima insgesamt sich verschlechtert hat, ist nicht zu übersehen.

Heute ist das Klima schlecht. Auch heute gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Seminaren. Aber keine Abteilung, kein Seminar ist ganz frei von bedenklichen Erscheinungen. Man muß dabei nicht gleich an politischen Radikalismus und Verfassungsfeindlichkeit denken. Die mag es bei einzelnen auch geben, aber viel bedenklicher, weil wirklich die Ausbildungsaufgaben tangierend, ist die Einstellung mancher Referendare zur Ausbildung selbst.

Sie wird heute interpretiert nicht als Ausbildungs- sondern als Auslesephase, die unumgänglichen Sachanforderungen werden als unerträglicher Leistungsdruck empfunden, Fachleiter und Seminarleiter sind in den Augen der Referendare nicht mehr Berater, sondern Kontrolleure. Dagegen wird dann die Solidarisierung der Referendare gepredigt. Das Angebot der Seminarleiter, das Hauptseminar in Teilgruppen aufzuteilen im Interesse einer intensiveren Arbeit stößt auf Ablehnung. Die Referendare können ein solches Angebot offensichtlich nur als Versuch interpretieren, ihre Solidarität aufzusprengen und durch Teilung zu herrschen.

Versucht man, ihr von früheren Jahrgängen deutlich abweichendes Verhalten zu verstehen, dann findet sich eine plausible Erklärung am ehesten in der Existensangst, die viele befallen hat. Jahrelang hat man um Lehrer geworben, jahrelang wußte jeder Referendar, daß seine Zukunft gesichert ist, wenn er nur das zweite Examen besteht. Diese Sicherheit ist heute nicht mehr gegeben, wenn die Anstellungsaussichten im gymnasialen Bereich auch immer noch recht günstig sind. Aber für bestimmte Fächerkombinationen besteht auch im Gymnasium schon jetzt kaum noch Bedarf, und in den nächsten Jahren werden immer mehr Fachkombinationen in Hamburg wenig gefragt sein. Man muß wohl in Rechnung stellen, daß der plötzliche Umschlag von gesicherten Zukunftsaussichten in die Ungesichertheit auch psychisch stabile Menschen nicht unbeeindruckt läßt. In einer solchen Seelenlage ist man anfällig für Gerüchte, wird man leicht zum Opfer einer Panikmache, die im Studienseminar

systematisch betrieben wird, generalisiert man Einzelfälle, entwickelt man eine innere Sperre gegen die analytische Aufarbeitung der Probleme. Obwohl keineswegs alle Referendare von jener Mischung aus unaufgeklärter Angst und Aggression gekennzeichnet sind, bestimmt diese Mischung doch das allgemeine Seminarklima. Die Zahl der wirklich strategisch Vorgehenden mag klein sein, – ihre Wirkung ist groß. Die Mehrheit schweigt, eingeschüchtert, vielleicht auch ängstlich, vielleicht unangenehm berührt von dem immer rüder werdenden Stil der Flugblätter und Referendarzeitungen. Ein lauter und deutlicher Widerspruch erfolgt nicht, jedenfalls nicht öffentlich, und so ist jede Analyse und konstruktive Kritik an den gewiß nicht idealen Ausbildungsbedingungen außerordentlich erschwert.

Das ist die Lage, und sie wird sich in den nächsten Jahren nicht ändern. Wir müssen also mit dieser Mentalität der Referendare leben lernen. Die Ausbildungsaufgaben gehen weiter, aber sie sind schwieriger geworden. Mehr noch als bisher ist das Studienseminar auf die Schulen angewiesen. Und es kommt jetzt alles darauf an, daß die Zusammenarbeit zwischen Schule und Studienseminar möglichst gut funktioniert.

Die Schule ist der Ort, wo die Referendare den Ernstfall erfahren und das Theoretisieren sich in Handeln umsetzen muß. Die berechtigten Ansprüche der Schüler relativieren die egozentrischen Ansprüche des Referendars, und erfreulicherweise stellen sich die meisten Referendare willig darauf ein. Wenn es überhaupt etwas gibt, ihre Verbiesterung zu lösen, dann ist es die Freude am wachsenden Gelingen ihres Unterrichts. Daß aber dem Anfänger Unterricht gelingt, hängt wesentlich davon ab, wie eine Schule zur Ausbildung von Referendaren steht, welche Kollegen mit der Ausbildung betraut werden, wie der Schulleiter seine Verantwortung wahrnimmt. Erfährt der Referendar bei der unvermeidlichen Kritik Zuspruch im Widerspruch und nicht die Vernichtung seines Selbstwertgefühls, bekommt er Hilfen zur Bewältigung seiner Schwierigkeiten, dann hat die Schule etwas geleistet, was das Studienseminar so nicht leisten kann. Die juristischen Kompetenzen mögen weiterhin beim Seminarleiter liegen, – die praktische Last trägt die Schule. Früher mußte das Seminar den Referendar manchmal in Schutz nehmen gegen allzu tüchtige und darum auch oft allzu anspruchsvolle Anleiter, die den Referendar durch ihre eigene Überlegenheit einschüchtern. Heute muß es manchmal warnen vor allzu unkritischer Kumpanei zwischen Anleiter und Referendar. Aber das ändert nichts an der Tatsache, daß das Studienseminar viel Grund zur Dankbarkeit hat, wenn die Ausbildung der Referendare an den Schulen in Verantwortung wahrgenommen wird. Wie weit hier der Schulleiter steuernd oder gar prägend sein kann, wird sich einer empirischen Untersuchung wohl immer entziehen. Man braucht seine Möglichkeiten deshalb nicht gering einzuschätzen. Eine diskrete Reverenz sollte erlaubt sein.

„ZERSTÖRUNG DER HUMANEN SCHULE"

von Karl Eberhard Schorr

Wer will schon eine inhumane Schule? Dieses Votum diskriminiert nicht genug, um dem, was „Schule in unserer Zeit" ist, auf die Spur zu kommen. Denn ein einhelliges Verständnis darüber ist abhanden gekommen: denen, die „Schule machen" (den Lehrern und Schülern), aber auch den Eltern, die die Schüler als ihre Kinder betreuen, und nicht zuletzt denjenigen, die die politische Sicherung und Kontrolle der Schulen zu ihrem Amt haben bzw. denen die Schule Gegenstand politischer Entscheidungsprozesse ist. Die Schule ist – und hier kann man getrost die Wissenschaft, die überdies die schulischen Prozesse reflektiert, die Pädagogik/Erziehungswissenschaft nämlich miteinbeziehen – zu etwas derartig Komplexem geworden, dessen Bedeutung und Herkunft nicht mehr verständlich ist. Ohne ausreichendes (Selbst)Verständnis aber laufen die (ja weiterhin) stattfindenden Prozesse unter Bedingungen hoher Unsicherheit ab, und dies mit Folgen, die dann nur ungenügend mit bzw. durch „Kritik" kompensiert werden können. Angesichts dieser Situation können diese dann auch nicht mehr durch organisatorische Zentralmanipulationen behoben werden, vor allem nicht durch Senken des Leistungsniveaus und durch Abbau der Anforderungen an Prüfungen (Prüfungsangst ist in dieser Sicht mehr Symptom als isolierbarer Tatbestand). Wenn man in den Nebel fährt, nützt es einem nichts, wenn die Markierung der Abgründe weggenommen wird. Vielleicht hilft aus diesem Dilemma eine grundsätzliche ansetzende Reflexion heraus. Dazu möchte ich im folgenden einige zentrale Gesichtspunkte zur Diskussion stellen.

Da ist zunächst jenes Wort von der „Zerstörung der humanen Schule" selbst, mit dem (auch) Pädagogen gegen Überforderungen des Schullebens Stellung beziehen. Was immer unter „humaner Schule" verstanden sein soll (wenn man daran denkt, daß lateinische Vokabeln „gebimst" werden müssen, daß in der Schule nicht nur getanzt und Ausflüge stattfinden, sondern auch Anforderungen vertreten werden müssen), es fragt sich, ob die Schule heute noch in der Analogie zum Menschen als eine Art großen Körper begriffen und gefaßt werden kann. Ist es nicht vielmehr so, daß diese Vorwegnahme und normative Forderung („humane Schule") eher die Möglichkeit einer angemessenen Selbstverständigung dessen, was Schule in unserer Zeit ist, verbaut? Schule als eine (spezifische) Organisation, die – wenn man Schule überhaupt will – bestimmte strukturelle Bedingungen von *Organisation* zur Voraussetzung hat als Bedingung für „Unterricht und Erziehung"? Wer die daraus folgenden Probleme (der Leistungssteigerung) nicht will, muß nach Äquivalenten für Organisation Ausschau halten (Ivan Illich: Entschulung der Gesellschaft). Ich sehe solche für Gesellschaften neuzeitlichen Typs nicht! Deshalb hilft es auch nicht weiter, in der Form einer Rosinen-Orientierung, das System „Schule" unter der Bezeichnung Organisation zu bejahen, soweit es Vorteile bietet, unter der Bezeichnung Bürokratie aber abzulehnen. Ich will damit nicht seine Auswirkungen im allgemeinen oder im einzelnen rechtfertigen, meine nur, daß auch eine „kritische" Argumentation darauf angelegt sein muß, zunächst einmal die in Frage kommenden *Leistungen als solche* in den Blick zu ziehen, um abwägen zu können, ob für die negativen Folgen, die es (auch) produziert, Abhilfen in

der Form äquivalenter Steuerungsleistungen aufgetan werden können. Zugestandenermaßen ist das für die Schule „als Organisation" ein besonders schwieriges „Geschäft", weil wir es hier mit einem ungewöhnlich tiefgestaffelten Gebilde zu tun haben. Wenn Schule aber hochgradig strukturiert ist, hat die Reflexion über die Schule und das Selbstverständnis der Schule es zwangsläufig mit dem Problem der „Nichterfassung" struktureller Bedingungen zu tun. So kommt es dazu, daß die Schule sich gleichsam unterhalb der Grenze der Bestimmbarkeit „selbsttätig" verändert: und die Beteiligten konstatieren, daß sie sich verändert hat. Zur Diskussion steht hier aber nicht, daß sie sich verändert – das geschieht mit Bezug auf gesellschaftliche Veränderungen, wie gesagt, sowieso –, sondern daß Veränderungen verstanden, Tendenzen erkannt und, wenn möglich, beeinflußt, ja gesteuert werden können: um ihren Problemen besser begegnen zu können. Denn stärker als im Falle von Politik und Wirtschaft sind die in Schulen stattfindenden Prozesse von „Erziehung und Unterricht" auf die Zukunft bezogen. Mögliche Defizite sind hier weniger direkt spürbar, sondern sie sind gegenwärtiges Korrektiv nur dann, wenn die Zukunft in ausreichendem Maße vergegenwärtigt werden kann. Damit ist in bezug auf die Schule nicht der Anspruch, sondern das Können betont, und die Reflexion sieht sich vor die Frage gestellt, ob und wie die in Schulen stattfindenden Prozesse verantwortet werden können.

Ob die stattfindenden Prozesse verantwortet werden können? Weil die Geburt ohne Einwilligung erfolgt, muß *dieser* Mangel durch die Verpflichtung zur Erziehung ausgeglichen werden. Kants bemerkenswerte Radikalisierung der Frage nach dem Ausgangspunkt der Erziehung (Metaphysik der Sitten §§ 28, 29) hat die Frage der Verantwortung der Erziehung als Frage ihrer „Grundlegung" ins Spiel gebracht. Dies zwingt die Pädagogik stärker als je zuvor, sich auch um die Möglichkeiten praktisch-pädagogischen Wirkens in der Gesellschaft selbst zu kümmern. Davon ist auszugehen, wenn hier die Frage nach dem „Können" der Erziehung gestellt wird, wenn also gefragt wird, *wie* die stattfindenden Prozesse verantwortet werden können? Und dies ist dann eine Frage, die nicht nur die Schulen betrifft, nicht nur das in Schulen ablaufende Geschehen als solches, sondern eine Frage an die Schule und die sie betreuenden Pädagogik im Kontext *aller* gesellschaftlichen Funktionen: Wie kann also „Schule" genügend Prägnanz gewinnen, um die Erziehungs- und Unterrichtsprozesse ausreichend orientieren (steuern) zu können?

„Zerstörung der humanen Schule"? Die Schule ist eingebettet in eine gesellschaftliche Entwicklung, die durch Abbau „geborener" Bindungen charakterisiert ist. Die traditionellen Grundlagen der Zuordnung als gleich bzw. ungleich werden aufgegeben. Die Möglichkeiten der Differenzierung haben dadurch erheblich zugenommen (komplexe gesellschaftliche Beschäftigungswelt). Daraus folgt eine höhere Unbestimmtheit der individuellen „Schicksale" in den Schulen, da die Selektionsprobleme nicht (mehr) mit Bezug auf gesamtgesellschaftliche Vorgaben (Schichtung) gelöst werden, sondern mit Hilfe von autonom gesetzten Standards der „Schulen" selbst. Entsprechend ist die Problemlast in den Schulen unvergleichlich höher geworden. Und entsprechend ist ihr „output" den Bedürfnissen der (beruflichen) Beschäftigungswelt schlechter angepaßt (Praxisschock). Wie kann diesen Folgen begegnet werden?

Die Schulentwicklung hat auf der Ebene der Organisation mit einem neuen Differenzierungsschub geantwortet: Wenn die Gesellschaftsentwicklung auf Abbau „geborener" Bindungen (Schichtung) tendiert, müssen alle Schulen für

„alle" geöffnet werden. „Jedermann" ist begabt. Die Begabung wird nur strukturell gehemmt. Sie müßte enthemmt und in Fähigkeiten transformiert werden. Deshalb wird von den Schulen jetzt Kompensation in zweierlei Richtungen *zugleich* erwartet: im Hinblick auf Herstellung von Chancengleichheit in bezug auf die Ausgangslage einer nur noch ökonomisch begriffenen Schichtung und im Hinblick auf Vermittlung instrumentell verwertbaren und unter diesem Gesichtspunkt ausgemachten Wissens. Das sind völlig heterogene Anforderungen, die nicht wieder in das alte latente Gleichgewicht von Schichtung und Bildung gebracht werden können. An dieser Diskrepanz ist das *Curriculum* zum strukturellen Konzept für die Umsetzung dieser Anforderungen geworden. Alles könnte anders sein, alles müßte anders sein.

Müßte alles anders sein? – Das altsprachliche Gymnasium ist in einer Zeit „gelehrten Unterrichts", wenn auch vielleicht nicht entstanden, so doch nachhaltig gepflegt worden: in einer Zeit, als es galt, hinreichende Handlungssicherheiten angesichts von Unsicherheitslagen der wichtigsten Professionen (Priester, Jurist, Arzt) aufrechtzuerhalten. Dafür genügte weitgehend die bloße Tatsache der Bildung und des akademischen Bewußtseins, wozu es sich auf allerdings nicht nur ökonomisch definierte „höhere" Schichten verließ. Kurzum: eine nicht nur ökonomische Schichtung der Gesellschaft und die nicht instrumentell problematisierte Bildung altsprachlicher Gymnasien setzten sich wechselseitig voraus und stützten sich wechselseitig.

Des „Vorläufers" Comenius' Grundsatz „omnes homines omnibus omnino excoli" konnte an dieser „Relevanz von Erziehung" nicht rütteln. Sicher: „alle Menschen" müssen in Schulen erzogen werden, sie sollen auch „durch alles" erzogen werden, aber das alles kann nur „von Grund auf" geschehen. Dafür behaupteten die „alten Sprachen" das Feld: sogar noch im zweiten Drittel des 18. Jahrhunderts, als man – im Rahmen einer neuen pädagogischen Grundorientierung (Philanthropie) – daranging, die „Schulpflicht" in einer Gesellschaft erhöhter Anforderungen an Ausbildungsleistungen zu realisieren. Unter dem Titel der „schönen Wissenschaften" kommt der Lateinunterricht gleichsam in einem neuen Gewande auf die Schule zu. Dabei ging es darum, die *Weitergeltung des Lateins* – gegenüber der neu aufkommenden Betonung der deutschen Sprache (Thomasius, Gottsched) und den Realien – sozusagen über *Kultur* zu legimitieren. Denn – wie das Allgemeine Revivionswerk der Philanthropen zu erkennen gibt („Über das Studium der alten classischen Schriftsteller und ihre Sprachen, in pädagogischer Hinsicht") – konnte die Schule, soweit es um anspruchsvollere Erziehungsleistungen ging, auf die „alten Sprachen" als Unterrichtsmittel nicht verzichten. In einer Zeit, in der Pestalozzi (erst) begann, Möglichkeiten des Unterrichts auch für die „Volksbildung", also für die „unteren" Schichten zu erarbeiten (Elementarmethode), blieben sie dem Pädagogen unentbehrlich als Unterrichtsmittel, da sie (neben Mathematik: im Anschluß an Descartes!) methodisch genug bearbeitet waren, um Nichtbeliebigkeiten des Unterrichtsgeschehen (Lernen!) strukturieren zu helfen. Überspitzt: ohne Latein (und/oder Griechisch) konnten anspruchsvolle Unterrichtsprozesse nicht ausreichend gesteuert (kontrolliert) werden.

Wir wissen heute, daß es weder von seiten der Gesellschaft noch von seiten der Unterrichtssituation Prärogative für die klassischen Sprachen gibt. Wie es keine Inhalte gibt, die per se notwendig außerhalb der Schule liegen, gibt es auch keine verläßlichen Belege für eine Unentbehrlichkeit der „alten Sprachen" als Unterrichtsmittel. Bei aller Präferenz der Erziehung (in Schulen) für

Wissensthemen, aus der Struktur der „alten Sprachen" kann ihre (einstige) Vorzugsstellung für die spezifischen Probleme des Unterrichts nicht begründet werden. Entsprechend haben andere Wissenschaften an der Lehrplangestaltung (auch der Gymnasien) maßgeblichen Anteil genommen. Die „alten Sprachen" müssen inzwischen um ihren Platz selbst in „humanistischen Gymnasien" kämpfen. „*Gesamtschule*" ist dann in diesem Sinne nicht so sehr eine Frage der Realisierung der Einheitsschulidee (als Integrationsform organisatorischer Schulkomplexe) als vielmehr eine Frage der Erweiterung des Alternativenraumes des Unterrichtsgeschehens. Das alles vollzieht sich gewissermaßen zwangsläufig und gleichsam unterhalb der bildungspolitischen Fronten auf der Ebene der Schulorganisation selbst: „Griechisch" ist also nicht mehr eine Frage von Kultur und Verpflichtung, sondern eine Frage der Fächerwahl. Ein allgemeines Kontingenzerleben hat die Schule erfaßt. Jedes Verhalten scheint anders möglich. Und das betrifft das traditionsreiche altsprachliche Gymnasium ebenso wie die „progressive" Gesamtschule in der Frontstellung gesellschaftspolitischer Absichten. Wenn aber alle „Stoffe" zu Lehrinhalten werden können, ist die Unterrichtssituation prekär, insofern auf der didaktischen Ebene auf keine ausreichende Sicherheit über erfolgswirksame Strategien zurückgegriffen werden kann.

Genau darauf scheint die gegenwärtige Entwicklung zuzusteuern: nach Ausschöpfung organisatorischer Möglichkeiten für (hochgezogene) Allgemeinvorstellungen wie Chancengleichheit, Herkunftsprobleme oder Förderungswürdigkeit aller menschlichen Anlagen hat sich die Schulproblematik auf die classroom-Situation zugespitzt, wobei sich die Pädagogik nicht mehr an der Diskrepanz von Idee und Wirklichkeit orientieren kann, („Kritik") aber auch nicht (schon) auf Forschung bauen kann. Diese Überlegungen drängen zu der Schlußfolgerung, jetzt und hier eine besser balancierte Schulentwicklung zu fordern.

Um diese Schlußfolgerung hier nicht wie ein Stoppsignal stehen zu lassen, sei sie abschließend am Gang der reflektierten Gesichtspunkte nochmals verdeutlicht. Da ist zunächst die Schule als Organisation (1): Mit dem neuen Differenzierungsschub ist der logische Endpunkt auf der Ebene der Organisation erreicht: das koordinierte Schulsystem, in dem alle Schullaufbahnen auf Ausgänge und Übergänge abgestimmt sind und zugleich ein Höchstmaß an Realisierung der jeweils individuellen Bildungschancen mit Mitteln der Organisation bereitstellen. Schule hat es aber nicht nur mit Funktionen der Organisation zu tun (Leistungssteigerung), sondern auch mit pädagogischer Betreuung (2): Ist der logische Endpunkt (auf der Ebene der Organisation) erreicht, schlagen die pädagogischen Defizite umso stärker zu Buch. Hier ist der Reflexion die historische Erfahrung zugänglich, daß die Pädagogik – und dies auch in Anbetracht der (aufgekommenen) Tendenzen, den Gesellschaftsbezug der Erziehung stärker zu betonen – nicht aus der Verantwortung entlassen ist, sich um die Möglichkeiten praktisch-pädagogischen Wirkens in der Gesellschaft selbst zu kümmern. Im Gegenteil – in dem Maße, in dem Universalisierungstendenzen in der Gesellschaft Platz greifen und die pädagogische Reflexion über organisatorische Möglichkeiten herausgefordert ist, steuert die Entwicklung auf verstärkte Betonung der Professionalisierung des Erzieherberufs zu (Qualifizierung der Lehrerausbildung). Ist deshalb allem voran das pädagogische Können gefordert, es bleibt die Frage nach der Auswahl der „Stoffe", nach den Lehrinhalten (3): An der Funktion der „alten Sprachen" ist deutlich

geworden, daß gesellschaftliche Anforderungen nicht direkt auf die Schulen zukommen. So verdanken die ,,alten Sprachen" die bevorzugte Stellung, (auch) den Umstand, den Aufbau der Lehrtradition ermöglicht zu haben. – Ist das alles? Sind die Lehrinhalte ,,willkürlich" eingeführt, und wird dies durch die Pädagogen nur verschleiert (Bourdieu): als Kompensativ ihres technologischen Defizits? Die Welt, die Gesellschaft, die Kultur, so, wie sie sind, sind historisch zustande gekommen. Geht man von dieser allgemeinen Kontingenzthese aus, kann man das Lehrprogramm verstehen als Aufklärung der Kontingenz aller ,,Stoffe": Diese werden durch die Schule zuerst als Faktisches oder Notwendiges präsentiert, sodann einer bedingten Variation ausgesetzt und schließlich generell relativiert auf früher religiöse, heute gesellschaftliche Kontexte.

Für Hans Kuckuck

Wenn Lehrinhalte also sozusagen das ,,Material" der Aufklärung der Menschen sind: durch den Lehr-/Lernprozeß den Prozeß der Entstehung der Welt, der Gesellschaft, der Kultur, so, wie sie sind, zu ,,erfahren", wäre schwerlich zu rechtfertigen, wenn die ,,alten Sprachen" als notwendiges ,,Material" für freie Wahlen der Schüler fehlen würden.

ZUM GELTUNGSANSPRUCH DES „MEDIZINISCHEN MODELLS" IN ERZIEHUNG UND UNTERRICHT – UNZEITGEMÄßE GEDANKEN FÜR PÄDAGOGISCH BESSERE ZEITEN

von Reimer Kornmann

1. *Begriff und Erklärungswert des „Medizinischen Modells" in der Pädagogik*

Wenn Schüler die Leistungsanforderungen der Schule in nicht ausreichendem Maße erfüllen, oder wenn ihr Verhalten im Unterricht als nicht mehr tolerierbar eingeschätzt wird, werden Maßnahmen ergriffen, die diesen unerwünschten Zustand beenden sollen. Über die breite Palette entsprechender „Schritte" und deren jeweiligen Nutzen dürften die meisten Leser aus mehr oder weniger unmittelbarer Erfahrung hinreichend gut informiert sein. Die Art der gewählten Maßnahmen hängt unter anderem davon ab, wie das pädagogisch unerwünschte Verhalten des Schülers erklärt wird. Hierüber bestehen recht unterschiedliche Auffassungen bei den verantwortlichen Personen, also den Lehrern und Schulaufsichtsbeamten. Dies ist gut verständlich, bieten doch die einschlägigen Disziplinen der Humanwissenschaften – wie Psychologie, Pädagogik, Soziologie, biologische Anthropologie sowie Pädiatrie und Psychiatrie – stark divergierende Erklärungsmöglichkeiten für jeweils gleiches Verhalten, also auch für die verschiedenen Formen schulischer Schwierigkeiten.

In einem weit verbreiteten, gängigen Erklärungsansatz werden die Ursachen schulischer Schwierigkeiten auf persönliche Eigenschaften des Schülers zurückgeführt, etwa auf „nicht ausreichende Begabung", „geringe Anstrengungsbereitschaft", „mangelndes Konzentrationsvermögen" bei schwachen Leistungen – und „Destruktivität", „Oppositionslust", „charakterliche Abartigkeit" bei störendem Verhalten. Diese Sichtweise entspricht dem „Medizinischen Modell": Beobachtetes, unerwünschtes Verhalten als Symptom einer im Individuum selbst zu suchenden Störung. Die Analogie zum medizinischen Krankheitsbegriff der Schulmedizin ist deutlich: Krankheiten äußern sich zunächst in bestimmten Symptomen (z. B. Halsschmerzen, rauhe Stimme), welche auf eine im Individuum liegende Störung (Infektion der Atemwege) zurückzuführen sind.

Behebt man die Störung, verschwinden die Symptome; erweist sich die Störung als therapieresistent, bleiben die Symptome bestehen. Eingehendere Erläuterungen und theoretische Überlegungen zum Medizinischen Modell in Erziehung und Unterricht finden sich bei BELSCHNER et al. (1973). Erklärungen schulischer Schwierigkeiten, die dem Medizinischen Modell folgen, entlasten Lehrer und Schulaufsicht von pädagogischer Verantwortung:

Wenn Leistungsversagen ausschließlich oder vorwiegend auf individuelle Faktoren zurückzuführen ist, dann brauchen sich Lehrer und Schulaufsicht keine Gedanken darüber zu machen, ob und wie Leistungsschwächen und Verhaltensprobleme einzelner Schüler durch das Lehrerverhalten im Unterricht einerseits bedingt, aufrechterhalten oder gar verstärkt, andererseits aber reduziert oder gar überwunden werden können. „Teach the best, shoot the rest" – also schulische Selektion durch Repition und Abweisung auf die nächst

niedrige Schulart – wäre die Maßnahme, um Lern- und Verhaltensschwierigkeiten von Schülern zu begegnen.

Der Erklärungsansatz des Medizinischen Modells trägt damit zugleich auch zur Rechtfertigung der hierarchischen Gliederung unseres Schulsystems und des bestehenden sozialen Schichtgefüges bei: Aufgrund unterschiedlicher intellektueller Ausstattung und unterschiedlicher charakterlicher Veranlagung müssen die Schüler zwangsläufig in unterschiedlichem Maße von dem gleichen Bildungsangebot profitieren. Dies führt zu ungleichwertigen Schulabschlüssen (Schule für Lernbehinderte, Hauptschule, Realschule, Gymnasium), diese wiederum bedingen ungleiche berufliche und soziale Chancen. Das Verfassungsgebot der Chancengleichheit wäre mit einer solchen Argumentationsfolge trefflich gewahrt!

Diejenigen Personen und Instanzen, welche für die Gegebenheiten des gegenwärtigen Bildungssystems und der bestehenden sozialen Ordnung verantwortlich sind oder sich damit identifizieren (müssen) oder gar Nutzen daraus ziehen, werden verständlicherweise wenig Interesse daran haben, ihre vom Medizinischen Denkmodell geprägte Position in Frage zu stellen und sich mit konkurrierenden Erklärungsansätzen für schulischen Erfolg ernsthaft auseinanderzusetzen.

2. *Pädagogische Verhaltensmodifikation als Paradigma-Alternative?*

Die Kritik am Medizinischen Modell wurde und wird vorwiegend von Vertretern der Verhaltensmodifikation artikuliert. Grundgedanke der pädagogischen Verhaltensmodifikation ist – stark vereinfacht – folgender: Es lassen sich bestimmte Bedingungen des Unterrichts und des Lehrerverhaltens feststellen, unter denen pädagogisch unerwünschtes Verhalten besonders häufig oder intensiv oder dauerhaft auftritt (z. B. aus dem Fenster schauen, nicht unterrichtsbezogene Aktivitäten, wenn der Lehrer nicht gut vorbereitet ist und bei seinen mündlichen Vorträgen improvisiert). Gleiches gilt für pädagogisch erwünschte Verhaltensweisen der Schüler. Weiterhin: Folgen unmittelbar auf die gezeigten Verhaltensweisen angenehm erlebte Konsequenzen, dann treten die gezeigten Verhaltensweisen in gleichen oder ähnlichen Situationen erneut auf, werden häufiger, intensiver oder dauerhafter; folgen hingegen keine oder nur unangenehm erlebte Konsequenzen, dann nimmt die Häufigkeit, Intensität oder Dauer der Verhaltensweisen ab. Dies gilt sowohl für pädagogisch erwünschtes als auch für pädagogisch unerwünschtes Verhalten. Durch systematische Änderung der vorangehenden Bedingungen und nachfolgenden Konsequenzen können nun die Lehrer – natürlich nur in gewissen Grenzen – Lern- und Verhaltensschwierigkeiten ihrer Schüler mindern und Verhaltensweisen fördern, welche dem Lernerfolg dienlich sind. Schülerverhalten läßt sich somit durch den Einbezug vorangehender Bedingungen und nachfolgender Konsequenzen, also durch außerindividuelle Faktoren, richtiger und vollständiger erklären als durch den vom Medizinischen Modell geprägten Ansatz.

Kaum allen Pädagogen hinreichend bekannt, sieht sich die pädagogische Verhaltensmodifikation bereits massiver Kritik ausgesetzt. Einige ihrer Kritiker (z. B. GÜNTHER 1976) sind sicher nicht daran interessiert, das Medizinische Modell beizubehalten, um dadurch bildungspolitische und gesellschaftliche Gegebenheiten zu stabilisieren.

Die Kritik setzt an der Tatsache an, daß pädagogisch erwünschtes Verhalten allein durch den Einsatz und Entzug materieller Anreize erzeugt werden kann.

Ein kleines Beispiel soll dies verdeutlichen:

Als vorangehende Bedingung gilt die vom Lehrer genannte „Spielregel": „Jeder kann sich heute 10 Chips verdienen. Hier liegen sie. Zeigt einer von euch eine unerwünschte Verhaltensweise (der Untugend-Katalog muß vorher genau festgelegt sein!), dann nehme ich einen Chip von seinem Stapel weg. Die verbleibenden Chips können nach dem Unterricht gegen ... (irgendwelche attraktiven Dinge müssen zur Auswahl stehen) eingetauscht werden." Jedesmal, wenn der Lehrer dann im Unterricht eine unerwünschte Verhaltensweise bemerkt, hält er sich an die Regel und nimmt einen Chip von dem Stapel des entsprechenden Schülers; dies ist die nachfolgende Konsequenz des (in diesem Fall unerwünschten) Verhaltens.

Zweierlei wird an diesem Beispiel deutlich, was kritikwürdig ist. Zum einen: Durch diese Art von Verhaltensmodifikation lernen die Schüler so frühzeitig und nachhaltig, ihr Verhalten als verkäufliche Ware zu schätzen, daß sie sich später ein anderes Selbstverständnis ihres Verhaltens kaum noch aneignen können. Damit ist eine wesentliche psychologische Bedingung für den reibungslosen Fortbestand der kapitalistischen Gesellschaftsordnung geschaffen.

Zum anderen: Verhaltensmodifikation dieser Art ist ein ständiger Dressurakt, durch den die Schüler zur Anpassung an Bedingungen gebracht werden, die ihren eigentlichen Interessen und Bedürfnissen nicht entsprechen. Auf diese Weise wird es unmöglich gemacht, störendes Verhalten oder Lernschwierigkeiten auch als Folge unangemessenen Lehrerverhaltens, schlechter Unterrichtsorganisation, langweiliger Lehrinhalte u. dgl. zu erklären. Damit wird zugleich verhindert, die entsprechenden Fehler und Mängel des Unterrichts und des Schulsystems zu erkennen und zu beheben.

Unter diesem Aspekt bietet sich eine Ausweitung des Medizinischen Modells an: So wie der Arzt von der Krankheit des Patienten selbst nicht betroffen ist und diesen durch seine ärztliche Kunst gesundheitlich wiederherstellt, so kann der Lehrer, der die pädagogische Verhaltensmodifikation in der beschriebenen Form praktiziert, die Schwierigkeiten seiner Schüler völlig losgelöst von seinem eigenen Verhalten und den schulischen Bedingungen sehen und – wenn er will – beheben. Eine wesentliche Änderung seines eigenen Verhaltens oder der schulischen Bedingungen ist nicht erforderlich.

Tatsächlich legen einige Publikationen zur Verhaltensmodifikation genau diese Einschätzung nahe (so z. B. BLACKHAM & SILBERMAN 1975).

Es wäre allerdings verfehlt, die pädagogische Verhaltensmodifikation mit der hier kritisierten „Chips & Penny-Pädagogik" (GÜNTHER 1976, S. 47) gleichzusetzen. Ansätze, welche schulische Schwierigkeiten nicht auf ein isoliertes Problem des Schülers reduzieren, sondern als eine komplexe Störung analysieren, liegen vor (z. B. LORENZ et al. 1976). Diese Analysen sehen insbesondere Änderungen des Lehrerverhaltens, der Unterrichtsorganisation, der Curricula usw. vor, wenn schulische Schwierigkeiten zu meistern sind.

Kann aber die erforderliche Änderungsbereitschaft bei denjenigen vorausgesetzt werden, die nicht gezwungen sind, von ihrer Position abzurücken – in unserem Fall bei Pädagogen und Bildungspolitikern? Müssen sich immer nur diejenigen den herrschenden Gegebenheiten anpassen, die am schwächsten sind – in unserem Fall also die Schüler?

Vorläufiges Facit:

Es hängt wohl in erster Linie vom Demokratieverständnis unserer Pädagogen und Bildungspolitiker ab, ob sich eine echte Alternative zum Medizini-

schen Modell in der Pädagogik durchsetzen wird. Der Stellenwert der pädagogischen Verhaltensmodifikation scheint für diese Frage eher zweitrangig zu sein.

Literatur:

Blackham, G. J. & Silberman, A.: Grundlagen und Methoden der Verhaltensmodifikation bei Kindern. Weinheim: Beltz 1975

Belschner, W., Hoffmann, Monika, Schott, F. & Schulze, Christa: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer 1973

Lorenz, Regine, Molzahn, R. & Teegen, Frauke: Verhaltensänderung in der Schule – Systematisches Anleitungsprogramm für Lehrer. Reinbek: Rowohlt 1976

Günther, M.: Disziplinierte Schüler durch Verhaltensmodifikation? Demokratische Erziehung 3, 1977, 41–47

„STEPHAN, WARUM BETEILIGST DU DICH NICHT AM UNTERRICHT?"

Kommunikationsstörungen im Unterricht

von Klaus W. Vopel

Im Bereich der humanistischen Psychologie sind eine Reihe kontaktvermindernder Sprachspiele identifiziert worden, die unsere Alltagskommunikation belasten. Ich finde es wichtig, wenn nicht nur Psychologen und Therapeuten ihre Klienten darauf hinweisen, daß sie durch spezifische Kommunikationsformen den Kontakt mit ihren Interaktionspartnern verdünnen oder ganz unterbrechen, sondern wenn auch die Lehrer dem Problembereich Kommunikation und Kontakt bei ihrer täglichen Praxis größere Aufmerksamkeit widmen. Ich möchte ein Beispiel für kontaktreduzierenden Sprachgebrauch geben und einige Interventionsmöglichkeiten für den Lehrer diskutieren.

Häufig stellen wir Fragen, die in verhüllter Form eine spezifische Aussage übermitteln. Die Form der Frage gestattet es uns, selbst im Dunkeln zu bleiben und das Risiko der Offenheit dem Befragten aufzubürden. So wird der Kontakt dünn und die Wahrscheinlichkeit eines lebendigen Austausches gering. Ein gutes Beispiel dafür ist die Frage des Lehrers: „Stephan, warum beteiligst du dich nicht am Unterricht?" Durch diese Frage gerät Stephan in eine unangenehme Situation. Die kurze Frage des Lehrers wirkt wie ein Überfall, und wenn er nicht über sehr viel Selbstsicherheit und Offenheit verfügt, wird Stephan irgenein defensives Mannöver beginnen, um sich den zudringlichen Lehrer vom Leibe zu halten. So wird er versuchen, die Motive des Lehrers für diese Intervention zu erfassen und die Stimmung zu erkennen, aus der heraus der Lehrer diese Frage an ihn richtet. Er wird sich fragen: „Ist der Lehrer an mir interessiert und will er wirklich, daß ich häufiger spreche? ... Habe ich den Lehrer beleidigt und seine Eitelkeit verletzt? ... Will er mich bloßstellen vor den anderen? ..." etc. Da Stephan auf diese unterschiedlichen Fragen kaum eine sichere Antwort finden kann, wird er sich auf irgendeine Weise absichern wollen und entweder schweigen oder hinhaltend antworten: „Ich melde mich auch sonst wenig." „Ich weiß nicht, was ich sagen soll." „Ich finde sowieso nicht die richtigen Antworten." „Wie meinen Sie das? Ich verstehe Sie nicht." Mit diesen ausweichenden Reaktionen verdünnt nun Stephan seinerseits den Kontakt zum Lehrer, der ihn so überraschend konfrontiert.

Hier möchte ich dem Lehrer eine andere Vorgehensweise vorschlagen: Der Lehrer hat nämlich nur dann die Chance, eine offene Antwort von Stephan zu erhalten, wenn er selbst offen das ausspricht, was ihn in bezug auf Stephan beschäftigt, d. h. wenn er seine Frage in eine Aussage umwandelt.

Es ist ja einigermaßen wahrscheinlich, daß sich der Lehrer durch die chronische Passivität des Schülers bedroht fühlt. Je nachdem, welches Bild er von der eigenen Lehrerpersönlichkeit hat, wird er das Schweigen des Schülers in eine der folgenden Botschaften übersetzen: „Stephan will mich ärgern ... Er will mir beweisen, daß er hartnäckiger schweigen als ich reden kann ... Er will mir zeigen, daß ich ein pädagogischer Versager bin ... Er fühlt sich unsicher ... Er möchte etwas von mir und mich auf sich aufmerksam machen ..."

So könnte der Lehrer nun die eigene Unsicherheit an den Anfang der Auseinandersetzung stellen, indem er zum Beispiel sagt: ,,Stephan, im Augenblick irritiert mich dein Schweigen mehr als sonst. Ich frage mich, was du mir mit deinem Schweigen mitteilen willst. Ich vermute, daß dir mein Unterricht nicht gefällt, und ich möchte gern von dir wissen, ob das stimmt und was du anders haben möchtest." Mit dieser Anrede sind die Chancen des Lehrers besser geworden, in einen offenen Kommunikationsprozeß mit Stephan einzutreten. Stephan hat einen Einblick in die innere Welt seines Lehrers gewonnen und damit etwas mehr Sicherheit und Mut, selbst offen zu sein. Wenn Stephan davon überzeugt ist, daß die Intervention des Lehrers wirklich ehrlich gemeint und nicht ein pädagogischer Trick ist, um ihn aus der Reserve zu locken und festzunageln, kann er leichter die eigene Situation erklären und wird vielleicht antworten: ,,Ich möchte nicht den Eindruck eines Strebers machen, der nach der Pfeife des Lehrers tanzt. Außerdem reizen Sie mich, Ihnen Widerstand zu bieten. Ich möchte mich auch gelegentlich mit Ihnen auseinandersetzen, weiß allerdings nicht, wie ich das machen kann."

Die Beachtung der Kommunikationsregel aus der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth C. Cohn (,,Vermeide Warum-Fragen und mache stattdessen lieber persönliche Aussagen") wird allerdings nur dann zu einer klaren und direkten Kommunikation führen, wenn der Lehrer damit nicht lediglich eine neue Unterrichtstechnologie verfolgt, sondern wenn er im Prozeß des Unterrichtens sich selbst und die Schüler ernst nimmt, da sie ein sehr feines Gefühl für seine menschliche Haltung haben. Die Glaubwürdigkeit des Lehrers hängt stark davon ab, wie weit er auch sonst deutlich macht, daß er an der Person seiner Schüler interessiert ist und die Klärung von Beziehungsfragen für wichtig hält.

Um das Bewußtsein der Schüler für die angesprochenen Zusammenhänge zu sensibilisieren, kann der Lehrer ein kleines Experiment mit der Klasse machen. Er kann jeden Schüler auffordern, drei Warum-Fragen aufzuschreiben, um sie anschließend in Aussagen umzuwandeln. Damit die Schüler verstehen, was gemeint ist, kann er vorher an einem Beispiel den Zusammenhang zwischen Frage und verhüllter Aussage demonstrieren. So läßt sich beispielsweise die Frage ,,Warum sind Sie Lehrer geworden?" in die Aussage umformen: ,,Ich finde, daß Sie oft zu ungeduldig sind, und ich erwarte von einem guten Lehrer, daß er mehr Geduld hat." Andererseits kann die Frage ebensogut die Aussage enthalten: ,,Ich möchte auch einmal Lehrer werden und von Ihnen wissen, ob Sie mir das zutrauen." – Auf jeden Fall ist es wichtig, daß der Lehrer den Schülern auch kognitiv deutlich macht, welche Überlegungen und theoretischen Elemente hinter einem neuartigen Kommunikationsverhalten stehen. So werden die Schüler den Lehrer und seine Absichten besser verstehen können und eher in der Lage sein, selbst neue Kommunikationsprinzipien in ihrem eigenen Verhalten zu berücksichtigen.

Lit.: R. C. Cohn, Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1975. – K. W. Vopel, Handbuch für Gruppenleiter. Zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele. Hamburg 1976.

ÜBERLEGUNGEN ZUR HEUTIGEN SCHULE

von Ulrike Weber und Felix Rehder

„Methodischer Hinweis."
Dieser Artikel ist oberflächlich. Er hat es sich nicht zur Aufgabe gemacht, die Grundwidersprüche unseres Schulsystems aufzudecken, noch eine Analyse der gesellschaftlichen Situation, die die unten aufgeführten Mängel am Schulsystem hervorbringen, zu versuchen. Beides erscheint an dieser Stelle auch wenig angebracht und sinnvoll. Wir wollen deshalb vielmehr bedenken, was wir selbst, d. h. Lehrer, Eltern und vorrangig Schüler, tun können, um die Schule voranzubringen. Daß dies nur ein Kurieren am Symptom ist, ist uns klar. Allerdings erscheint die Ausrottung der Krankheit, bzw. der Krankheitsursache, in so ferner Zukunft zu liegen, daß es sinnvoll erscheint, in der Zwischenzeit die Schule zu verbessern. Außerdem bringt eine moderne und offene Schule auch moderne und offene Menschen hervor, die ihrerseits verändernd auf die Gesellschaft einwirken, die diese Schule gestaltet.

Wir knüpfen bewußt inhaltlich an die Rede von Michael Schründer zum Abitur 1976 – im Christianeums-Heft Nr. 2/76 und in der Zwiebel Nr. 10 abgedruckt – an. Wir meinen, daß er in eindrucksvoller Weise – weil nicht theoretisierend – die Situation, wie sie sich für uns Schüler an der Schule darstellt, geschildert hat.

Ebenso hat unser Text im 2. Teil das Buch „Hartmut v. Hentig: Was ist eine humane Schule, Reihe Hanser 211" zur Grundlage. Es hat uns zu unserer praktischen Erfahrung die theoretische Grundlage geliefert.

Forderungen für die Schule von heute.
Bevor wir Verbesserungsvorschläge speziell für unsere Schule machen werden, wollen wir versuchen, diese in einen theoretischen und über das Gymnasium hinausgehenden Rahmen zu bringen. Dies ist nötig, weil die Schule durch sich selbst nicht aus ihrer derzeitigen Situation herausfinden kann. Die Hauptgründe für das schlechte Schulklima heute sind offensichtlich der Numerus Clausus und die zu hohen Klassen- und Schulfrequenzen. In diesem Sinne sind die wichtigsten Forderungen:

Die Entkoppelung der Hochschulausbildung von den Rechten bei der Einstellung. Der Staat, der einen Großteil von Akademikern einstellt, müßte hier vorangehen und die Eingangsbedingungen erweitern.

Die Auflockerung der Bildungskanäle durch Zwischenabschlüsse, so daß ein Studium nicht erst beruflich sinnvoll ist, wenn es beispielsweise 8 Jahre hindurch zu Ende studiert worden ist.

Engere Zusammenarbeit von Berufs- und Fachschulen mit den Universitäten auch in Bezug auf Einstellungen.

Durch die Erfüllung dieser drei Forderungen werden

1. die Hochschulen weniger überlastet durch Leute, die zu lange studieren,
2. die Vielfalt der Studien- und Lehrgangsangebote und Kombinationen erweitert.

Weiterhin muß auch im Bezug auf die Schule selbst, mit Hilfe des Obengenannten, einiges geändert werden:

Die Aufhebung des Numerus Clausus bis auf wenige Fächer, in denen zur Aufnahme aber nicht der Abiturdurchschnitt maßgebend sein darf, sondern eine Eingangsprüfung oder notfalls das Los entscheiden müßten.

Hierdurch würde man den Konkurrenzkampf innerhalb der Schule ausschalten, und so das Schulklima entscheidend verbessern.

Die Verkleinerung der Klassenfrequenzen und die Verringerung der Schülerzahl pro Schule.

Man sollte dies mit der Schwemme arbeitsloser Lehrer tun, und zwar auch in der Richtung, daß man die *Schulkapazität* verringert. Das heißt, die Schülerzahlen einer Schule solange zu reduzieren, wie noch ein breites Kurssystem angeboten werden kann, also die Schule nicht größer ist als z. B. Unsere, sondern eher kleiner. Dies würde die Vermassung innerhalb der Schule verhindern und individuelles Lernen und Miteinanderleben in der Schule ermöglichen.

Personelle und materielle Unterstützung der nicht gymnasialen Schulströme, besonders der Haupt- und Grundschule.

Gerade hier, wo Voraussetzungen geschaffen werden, bezw. Schüler, die die meiste Förderung brauchten, sind die Lernbedingungen am schlechtesten. Dies widerspricht krass dem Prinzip der Chancengleichheit.

Diese Forderungen sind sehr wichtig, weil so der Freiraum in den Schulen geschaffen wird, ohne den jede neue Lernmethode nicht angemessen durchgeführt werden kann. Denn heute ist der Sinn des Lernens, speziell für uns Oberschüler, dahingehend reduziert, den Weg des geringsten Widerstandes, d. h. der leichtesten Lehrer und Fächer, zu gehen, um einen guten Durchschnitt zu erzielen. Das aber genügt dem Anspruch keiner Lernmethode.

Den Unterricht am Schüler orientieren!

Um guten Unterricht machen zu können, muß die Schule also ein Freiraum sein. Heute ist dieser Freiraum durch detaillierte Prüfungsanforderungen, Lehrpläne, durch Gesetze und Erlasse erheblich eingeschränkt. Wie wir trotzdem innerhalb dieses kleinen Freiraumes neue Unterrichtsformen entwickeln können, wollen wir hier beispielhaft darlegen. Guter Unterricht muß unseres Erachtens von den Bedürfnissen und Erfahrungen des Schülers ausgehen, um sie zu interessieren und zu aktivieren.

Da ist z. B. die Tatsache, daß wir Gymnasiasten als reine Geistesarbeiter eingestuft und behandelt werden. Wie wenig das stimmt, und wie positiv sich andere Arbeit als die des Geistes auf den Unterricht auswirkt, sei an einem Beispiel aus dem Unterricht am Christianeum gezeigt. Wir haben im Grundkurs Kunst des 2. Semesters eine Statue gemacht, deren Gerüst aus Eisenstangen und Holzteilen regelrecht gebaut werden mußte. Diese „Handarbeit" war für viele von uns eine neue Erfahrung und wirkte sehr anregend auf den Spaß am Unterricht.

Man könnte sich Projekte, die in diese Richtung gehen, aber nicht nur in Kunst vorstellen, sondern z. B. in Gemeinschaftskunde als Betriebspraktikum oder in Biologie als Exkursionen, wie an die Elbe und auf den Ziegeleiteich bereits geschehen.

Eine große Möglichkeit für die Ausnutzung unseres schulischen Freiraums sehen wir in den Projektreisen. Sie werden heute noch viel zu wenig für wirkliche Alternativen genutzt. Es könnten im Rahmen der Projektreisen z. B. Be-

triebspraktiken angeboten werden, wie es in den Haupt- und Realschulen schon geschieht, um besser auf den Beruf vorzubereiten. Außerdem wäre es sehr wichtig, Projekt- oder Klassenreisen zusammen mit Haupt-, Real- und Beruffschulen durchzuführen, um der Entfremdung dieser Schulströme entgegenzuwirken. Dasselbe gilt genauso natürlich für Kurzprojekte und Teile des normalen Unterrichts.

Das Kurssystem an der Oberstufe bietet uns heute die Möglichkeit, in Einzelfällen jahrgangsübergreifenden Unterricht zu machen. Dies wäre allerdings sehr gut auszuweiten auf z. B. gemeinsame Kurse aus Mittel- und Oberstufe. Dies kann man sich vorstellen bei bestimmten Projekten in Deutsch, etwa im Lehrplanrahmen „Rhetorik und Kommunikation" unter dem Thema Schülerverhalten, wo eine Analyse aus der Sicht der Mittel- und Oberstufe wahrscheinlich beiden Teilen sehr viel Vorteil bringen würde.

Der störendste Faktor für den Unterricht ist die Schule selbst. Ein wirklich interessiertes Mitmachen im Unterricht ist sehr behindert durch den strengen 45 Min.-Takt der Stunden, durch den ständigen Wechsel der Unterrichte (Chemie – Deutsch – Sport) und durch die geringen räumlichen Möglichkeiten in der Schule. Wie solche negativen Formen mit Erfolg durchbrochen werden können, zeigt z. B. die Erfahrung mit einem Deutsch-Seminar zum Thema „Kommunikation" im 1. Semester. In 2 Tagen auf einer Reise haben wir Schülerverhalten und Kommunikation in der Schule am eigenen Beispiel analysiert und Ansätze zur Veränderung gesucht. Während dieser Zeit war die Beteiligung jedes einzelnen wesentlich größer als in den Schulstunden davor.

Wir sollten solche Möglichkeiten, dem restriktiven schulischen Rahmen zu entgehen, viel mehr nutzen, zudem dies ein besseres Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, aber auch der Schüler untereinander hervorbringt.

Ein weiteres Manko an der Schule von heute ist die Abgehobenheit des Unterrichts. Gerade in Mittel- und Unterstufe ist der Stoff viel zu wenig an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Schüler orientiert. Dies läßt sich vielleicht am deutlichsten an einem sehr umstrittenen Beispiel zeigen, dem Sexualkundeunterricht: Eine amerikanische Untersuchung fand heraus, daß Kinder im Alter von 12 – 15 Jahren die meisten pornographischen Schriften lesen. Dies sollte uns ein klares Zeichen sein, daß ein Bedürfnis nach sexueller Aufklärung vorhanden ist und uns andererseits warnen, dieses Bedürfnis nicht unbefriedigt zu lassen. Denn Aufklärung und Sexualkunde im weiteren Sinne aus Pornoschriften ist wohl nicht das Wahre.

Hier wird also der Unterricht gegenwärtig nicht an den Bedürfnissen der Schüler orientiert, sondern an irgendwelchen Ängsten der verklemmt erzogenen Eltern, ihr Kind könne verdorben werden. Das kann aber nicht Ziel eines schülerbezogenen Unterrichts sein.

Zwei Punkte erscheinen uns hier noch wichtig

1. Der Sport muß wieder mehr Freude machen und weniger leistungsorientiert sein, und
2. Musik muß entweder (falsch) den Beinamen „wissenschaftliche" erhalten, oder wieder (richtig) zu einem musischen Fach werden. Auch hierfür gibt es Beispiele, wie das geschehen kann.

All diese Beispiele sind natürlich aus dem Rahmen herausgepickt und klingen etwas systemlos. Sie sollen jedoch Ansätze zeigen, unseren Unterricht umzugestalten.

Das Kooperieren aller Beteiligten ist nötig!

Gerade die Durchführung neuer Unterrichtsmethoden stößt natürlich vielerorts auf Widerstand. Zum ersten – und besonders ärgerlich – leider häufig bei den Schülern, die Unverständnis und fehlendes Engagement zeigen. Dies ist jedoch aufgrund der oben beschriebenen Schülersituation schon fast verständlich. Nach Durchführung eines Projektes oder Versuches ist jedoch das Echo von dieser Seite meistens positiv.

Im Bereich der Mitgestaltung der Schule durch uns Schüler im Rahmen von Schülerinitiativen wie der Zwiebel und der Gruppe Unterricht sowie der Schülervertretung kommt es sehr auf die Möglichkeit der guten Zusammenarbeit mit dem Direktor an. Hier haben wir Herrn Kuckuck viel zu verdanken, der Schülerinitiativen einen denkbar großzügigen Rahmen gab und Toleranz und Verständnis in fast allen Situationen zeigte.

So ist, glauben wir, unsere Schule wohl noch denkbar gut bestellt mit positiven Ansätzen zur Veränderung. Ein Beispiel hierfür ist die Zeugnismitberatung als Schulversuch in den 10. Klassen. Diese Situation sollte von allen Beteiligten als Chance genutzt werden, noch mehr als bisher von den alten überkommenen Formen weg zu neuen Versuchen zu kommen.

MINUCIUS FELIX ALS SCHULAUTOR

von Joachim Becker

Wenn ich entscheiden muß, welcher lateinische Schriftsteller in einem Kurs gelesen werden soll, empfinde ich jedes Mal die zeitliche Begrenztheit, von der der in den Schulen übliche Lektürekanon gekennzeichnet ist, als einseitig und den Bewegungsspielraum des Lehrers in höchstem Grade einengend. Nimmt man Plautus als Anfangs- und Tacitus als Endpunkt, kommt man auf einen Zeitraum von ca. 300 Jahren römischer Antike; betrachtet man die Mehrzahl der in der Schule gelesenen Autoren, so schrumpft dieser Zeitraum auf ca. 150 Jahre zusammen.

Schon der bekannte Mittellatinist Wilhelm Meyer aus Speyer hat um die Jahrhundertwende darauf hingewiesen, wie unverantwortlich diese zeitliche Beschränktheit ist. Ich halte es zum mindesten für erwägenswert, ob statt der bisher üblichen Schriftstellerlektüre nicht ab 10. Klasse oder Vorsemester Lesebücher besser wären, die den großen zeitlichen Rahmen der Latinität und ihre Bedeutung für die europäische Geistesgeschichte bis in die Neuzeit hinein aufzeigten. Nicht irgendwelche läppischen, inhaltsleeren mittellateinischen Gedichtchen und Geschichtchen müßten in solche Lesebücher hinein, sondern in Auszügen etwa Minucius Felix, Ammianus Marcellinus, Augustin, Boethius, Waltharius, Ruodlieb, Joachim v. Fiore, Otto v. Freising, Erasmus, Melanchthon u. a.

Im folgenden soll von einem Schriftsteller die Rede sein, dessen Lektüre nur ein wenig den üblichen Lektürekanon überschreitet, von Minucius Felix. Über ihn haben wir keine genaueren aus der Antike stammenden Angaben. Seine kleine Schrift selbst ist die einzige Quelle, die wir über ihn haben. Er stammte wahrscheinlich aus Afrika, war Jurist und lebte wohl um 200 n. Chr. in Rom. Das Prioritätsverhältnis von Tertullians „Apologeticum" und Minucius' „Octavius" ist nicht sicher geklärt. Wahrscheinlich schließt sich Minucius an Tertullian an. Dann wäre das Erscheinungsjahr 197 des Apologeticums der terminus post quem für unseren Dialog „Octavius". Überliefert wurde er zusammen mit den sieben Büchern „Adversus nationes" („Gegen die Heiden") des Arnobius (ca. 300 n. Chr.), und zwar, weil man Octavius irgendwann einmal mit octavus verwechselte, als achtes Buch seines Werkes. Erst im 16. Jahrh. stellte der französische Jurist Baudouin fest, daß dieses sogenannte achte Buch sich in Inhalt und Stil von den ersten sieben Büchern unterscheidet und hier die von den Kirchenvätern Lactanz und Hieronymus erwähnte Schrift des Minucius Felix vorliegt.

Minucius hat als einer der ersten eine Apologie des Christentums in lateinischer Sprache abgefaßt. Lange Zeit war diese literarische Form eine Domäne der griechischsprachigen Reichshälfte. Als Verfasser einer christlichen apologetischen Schrift gilt er als Kirchenvater und wird dementsprechend in Patrologien und Darstellungen der frühchristlichen Literatur erwähnt. Deshalb könnte man meinen, er habe, wenn überhaupt, nur in deutscher Übersetzung im Religionsunterricht einen berechtigten Platz. Daß dies nicht der Fall ist, kann leicht gezeigt werden. Wer nämlich nur unter theologischen Gesichtspunkten den „Octavius" liest, wird, obgleich er eine Menge interessanter Einzelheiten erfährt, aufs Ganze gesehen enttäuscht sein. Z. B. bilden Begriffe wie

Arianismus, Ikonoklasmus und Monophysitismus in dieser frühen Zeit noch keine Streitpunkte. Überhaupt erscheint das Christentum als einheitliche Größe. Es fehlt eine systematische Darstellung der christlichen Lehre. Selbst so wichtige Begriffe wie Sündenfall, Erbsünde und Trinität werden nicht erwähnt. Nicht einmal der Name des Stifters der christlichen Religion erscheint an irgendeiner Textstelle.

Aber gerade weil der Schwerpunkt dieser Apologie woanders liegt und nicht auf der Ausführung einer Systematik, ist diese Schrift als Lektüre des Lateinunterrichts möglich, der ja schließlich keine christliche Religionsunterweisung darstellt. Was den „Octavius" in besonderem Maße geeignet macht als Schullektüre, ist das in ihm geschilderte Aufeinanderprallen zweier geistiger Mächte, des absterbenden Heidentums und des aufsteigenden Christentums. Schließlich darf man ja nicht vergessen oder totschweigen, daß die Jahrhunderte der römischen Kaiserzeit zuerst vom Christentum nur berührt, dann beeinflußt und schließlich sogar geprägt wurden. Also selbst wenn man sich bei der Lektüre auf die Antike beschränkt, darf diese Tatsache nicht gänzlich im Hintergrunde bleiben. Eine Lektüre des berühmten Christenkapitels bei Tacitus und des ebenso berühmten Briefwechsels zwischen Plinius und Trajan ist ein bißchen wenig.

Die Schrift „Octavius" ist durch den Titel Minucius' Jugendfreund Octavius Januarius gewidmet. Er ist der eine der beiden Gesprächspartner, der andere ist Caecilius Natalis. Während Octavius für das Christentum eintritt, verteidigt als Anwalt der konservativen, am Glauben der Väter festhaltenden Richtung Caecilius das Heidentum. Beide Kontrahenten bestreiten alleine das Gespräch, während Minucius Felix nur als Schiedsrichter fungiert. Alle drei sind wahrscheinlich gebürtige Afrikaner. Octavius ist, vielleicht beeindruckt und veranlaßt durch die standhafte Haltung der Christen bei den Verfolgungen und Prozessen, zuerst Christ geworden, danach Minucius.

Nicht nur durch die Beschränktheit der Personenanzahl ist das gesamte Buch sehr übersichtlich gestaltet. Als literarische Form hat Minucius – und das ist selten im apologetischen Schrifttum – die Dialogform gewählt. Schon dies zeigt seine Schulung an antiker Literatur und seinen Anschluß an sie. Es ist nicht der platonische Dialog, der durch häufige Reden, Gegenreden, Fragen, Antworten und Unterbrechungen gekennzeichnet ist und dadurch mehr Lebensnähe zeigt, sondern der aristotelische, in dem nach einem Vorwort des Verfassers von den Gesprächsteilnehmern jeweils längere zusammenhängende Reden für oder gegen einen philosophischen Standpunkt gehalten werden. Schon in der Wahl dieser literarischen Form erkennt man – wie auch sonst an vielem – die Beeinflussung durch Cicero.

Der Aufbau ist klar: kurze Einleitung, längere Rede des Caecilius für das Heidentum, kurzes Zwischenstück mit Worten des Schiedsrichters und des Caecilius, längere Rede des Octavius für das Christentum, kurzer Schluß mit Bekehrung des Caecilius. Die Einleitungsszene ist mit Recht – weil anmutig geschildert – gerühmt und mit anderen berühmten Einleitungen – wie z. B. der Einleitung des platonischen „Phaidros" und der der ciceronischen Schrift „De legibus" – verglichen worden. Die Erinnerung des Minucius an vergangene Zeit, an seinen Freund Octavius, sein unverhofftes Eintreffen in Rom, der Spaziergang der Freunde am Strande während eines Ausfluges nach Ostia, das Spielen einiger Kinder am Meer, all dieses ist sehr anschaulich geschildert. Auf einem Steindamm unmittelbar am Ufer des Meeres sitzend, legen Caecilius und

Octavius ihre philosophischen und theologischen Gedanken dar, in der Mitte zwischen ihnen sitzend als Schiedsrichter Minucius.

Es beginnt Caecilius mit der Verteidigung des altrömischen heidnischen Glaubens. Man merkt an seinen Worten bald, daß er ein Vertreter des Konservativismus und dadurch des typisch Römischen ist. Jede Neuerung ist ihm suspekt, revolutionär. Wenn seine philosophischen Ausführungen auch nicht ohne Widersprüche sind, so zeigt sich bei ihm doch vielfach eine skeptische Grundhaltung, und so ist es mehr der Patriotismus, der ihn am Glauben der Väter festhalten läßt. Roms Größe sei bewirkt worden durch das treue Bewahren des altrömischen Glaubens. Ein Abfall werde das Staatsgefüge erschüttern und Roms Machtstellung in Frage stellen. Was gegen das Christentum vorgebracht wird, ist zunächst das, was auch zu anderen Zeiten gegenüber andersartigen und gänzlich fremd wirkenden Religionen verleumderisch behauptet wird, wie z. B. Unzucht und Mord bei religiösen Handlungen. Ansonsten werden angegriffen der gänzlich intolerante Monotheismus, die Vorstellungen von Weltuntergang, Himmel, Hölle und Auferstehung des Fleisches.

Die bedeutend längere Gegenrede des Octavius – hier zeigt sich eine gewisse Unausgewogenheit des Dialogs – geht die Argumente des Gegners Punkt für Punkt durch, was u. a. die Übersichtlichkeit dieser Schrift ausmacht, und widerlegt sie. Die Antwort des Octavius ist insofern der interessantere Teil, als man sieht, wie die antichristlichen Argumente philosophisch und rhetorisch gebildeter Heiden bekämpft werden von Christen, die ebenfalls heidnischantike Philosophie und Rhetorik beherrschen. In dieser verhältnismäßig frühen Zeit des Christentums wird sicherlich der weitaus größte Teil der Christen den unteren sozialen Schichten angehört haben. Octavius weist – wie schon antike Denker lange vor ihm – auf die Unmoral der Götter in der heidnischen Mythologie hin. Was die Größe des römischen Weltreiches angeht, so behauptet er für die römische aristokratische Führungsschicht Ungeheuerliches: Sie sei nicht zustande gekommen durch die vielgepriesenen römischen Tugenden, sondern durch Betrug, Raub, Mord und Religionsfrevel, nicht durch religio und pietas, sondern durch impietas. Überhaupt wird das ganze altrömische Tugendsystem angegriffen. Die alten römischen Wertbegriffe werden in Frage gestellt, umgedeutet oder durch neue Begriffe wie amor und spes ersetzt. Virtus im Sinne von Heldentum gebe es auch bei Christen, die als Soldaten Gottes ihr Leben hingeben. Lehren wie die von Weltuntergang, Hölle und Auferstehung seien – und wenn auch nur in Ansätzen – auch bei heidnischen Dichtern und Philosophen zu finden. Überhaupt seien die Christen die wahren Philosophen, ja – unter Aufnahme eines stoischen Begriffes – die wahren Weisen. Der Dialog endet mit zwei kurzen Schlußkapiteln, in denen sich Caecilius – ein wenig zu rasch – zum Christentum bekehrt.

Dieses sind nur einige wenige Gesichtspunkte aus der Fülle der Gedanken dieser Schrift. Auffassungen der verschiedenen antiken Philosophenschulen klingen an, und auch der Religionswissenschaftler findet eine Menge interessanter Einzelheiten. Ob nun das Gespräch wirklich stattgefunden hat oder nicht, ist belanglos. Auf jeden Fall wird es Diskussionen dieser Art zwischen Gebildeten gegeben haben. Sicherlich ist bewußt auf eine systematische Darstellung der christlichen Lehre verzichtet worden, um zunächst einmal zu zeigen, daß der christliche Glaube auch für heidnischantik Gebildete annehmbar ist.

Der Dialog schließt sich in Aufbau und Gehalt eng an klassische Vorbilder, besonders Cicero, an. Wir finden Ciceros Sprache, teilweise in rhetorischer Steigerung. An einigen Stellen zeigt der Verfasser, daß er auch Senecas pointierten, antithesenreichen Stil zu handhaben versteht. Trotzdem ist er selbständig genug, auch sprachliche Neubildungen zu wagen. Der Verfasser ist nicht nur mit der antiken Philosophie und Dichtung (z. B. Anklänge an Vergil) bestens vertraut, sondern auch mit der Rhetorik, so daß derjenige, der rhetorische Stilmittel gerne im Unterricht behandelt, viel Material zur Verfügung hat (Antithese, Parallelismus, Anapher, Chiasmus usw.).

Man kann Minucius Felix im Anschluß an Ciceros Lektüre (etwa „De natura deorum") oder statt Cicero lesen, auch nach der Lektüre von Senecas „De providentia", einer Schrift, an die sich der „Octavius" gedanklich an einigen Stellen anschließt. Der Dialog empfiehlt sich durch Gehalt, Form und Sprache. Er stellt wegen seiner Kürze und klaren Gliederung eine auch für Schüler überschaubare literarische Einheit dar. Auch deshalb ist er – wie etwa aus denselben Gründen Sallusts „Coniuratio" – als Schullektüre sehr geeignet.

GOETHE, SCHILLER UND KEIN ENDE

von Rolf Eigenwald

> Ins Exil nahm Lenin das Werk Puschkins und den „Faust" mit. Was konnte er davon erwarten? Vermutlich: einen Kräftezuwachs.
>
> Robert Minder

Einer der Amtsvorgänger des Hans Reimer Kuckuck als Direktor des Christianeums, Ernst Vowinckel, dessen achtjährige Amtszeit von 1924 bis 1932[1]) sich gegen die voluminöse vierzehnjährige des ersteren eher episodenhaft ausnimmt, hat 1930 in der „Zeitschrift für Deutschkunde" einen Aufsatz publiziert, dessen Titel die besorgten Klagen und rückwärtsgewandten Prophetien mancher gegenwärtiger Kritiker des Deutschunterrichts auf den angemessen unheilschwangeren Begriff bringt: „Klassikertod".

Den Begriff setzt Ernst Vowinckel in Anführungszeichen, denn er zitiert aus den literaturdidaktischen Kontroversen der Jahre vor 1930 ein Schlagwort, das seiner Auffassung nach nicht „ohne die Absicht der Aufreizung geprägt worden"(394) ist. Vowinckel spricht gar von einem Literaturkrieg, den der – 1930 – „augenblicklich tobende Kampf um Klassik oder lebendige Dichtung" (495) darstelle.[2]) Mit lebendiger Dichtung meint Vowinckel die Gegenwartsliteratur seiner Zeit, und er spielt insgesamt an auf Debatten über den Literaturunterricht in der Schule, wie sie 1929 vor allem durch einen Aufsatz des Berliner Schulleiters Walter Schönbrunn ausgelöst worden sind. Der Titel des Aufsatzes von Schönbrunn: „Die Not des Literaturunterrichts in der großstädtischen Schule". Demokratische Zeiten kommen, scheint es, nicht aus ohne Kontroversen über den Literaturunterricht, über die Behandlung von Klassikern insonderheit.[3]) Und das ist gut so.

Klassikertod: Die Klagelieder aus Trauer über die (angeblich) Verblichenen sind bis heute nicht verklungen. Sie werden im Gegenteil augenblicklich wieder laut angestimmt. Zwischendurch gab es zeitweilig weniger Anlaß zur Klage: Die Faschisten hatten ein merkwürdiges, nicht immer spannungsfreies Verhältnis zu den Klassikern, schlossen jedoch ihren faulen Frieden; in der Epoche des postfaschistischen Biedermeier nach 1950 lebten und (glaubt man Berichten und Erlassen) blühten die Klassiker – in Friedhofsruhe. Seit den Ereignissen von 1968 ist ihr Zustand wiederum Gegenstand erregter Debatten; gegenwärtig weiß keiner so recht, ob die Klassiker tot sind, scheintot vielleicht, dornröschentot, ob ihre neuerliche Auferstehung aufgrund vor allem administrativer Wiederbelebungsversuche bevorsteht. Doch kein Prinz küßt sie wach, aus den Lungen kommt trockener Behördenstaub. Wie auch immer: Es herrscht Rätselraten; wo es Tote und die Angst vorm Tod gibt, haben die Lei-

1) Vgl. Manfred Schumacher, 100. Geburtstag von Studiendirektor Dr. Lic. Ernst Vowinckel am 18. März 1972. In: Christianeum 27, H. 2 (1972), S. 31 ff.

2) Ernst Vowinckel, „Klassikertod". Deutsches dichterisches Schrifttum als Bildungsgut der Jugend. In: Zeitschrift für Deutschkunde 44, H. 6 und H. 7/8 (1930). Die Zahlen in Klammern verweisen jeweils auf die Seiten des in zwei Teilen publizierten Aufsatzes.

3) Vgl. Horst Joachim Frank, Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945, München 1973, S. 729.

chenredner, Wahrsager, Gerüchtemacher, Quacksalber und Gesundbeter Konjunktur.

Freilich, Totgesagte leben lang. Die Klassiker haben bis heute die wütenden Attacken ihrer Verächter ebenso abgeschüttelt wie die erstickenden Umarmungen und täppischen Liebeserklärungen ihrer (zumeist bildungsbürgerlichen) Verehrer. Ihren drohenden oder vollzogenen Untergang verkünden die Gazetten seit Jahren immer erneut, und doch leben die Klassiker. Kein Zweifel, die Jahrzehnte übergreifende Aktualität der von Ernst Vowinckel 1930 zitierten Trauerbotschaft vom Klassikertod läßt sich auch heute leicht dokumentieren. Wer sich beispielsweise jeden morgen unerschrocken der Lektüre einer Zeitung stellt, die ihren verbiesterten Provinzialismus hinter einem weltumspannenden Namen verbirgt, sieht die heile Welt der Klassik nur noch am Boden zerstört. Für die WELT-Leser ist morgens um sieben die Welt nicht mehr in Ordnung. Sie wissen auch, von wem die Zerstörungsarbeit besonders intensiv betrieben wird; von denen nämlich, die zur Erhaltung oder Restauration der heilen Klassiker-Welt berufen sein sollten: von den Deutschlehrern. Glaubt man der WELT, werden im Deutschunterricht nur noch Bierdeckel besprochen.[4]) Bundespräsident Walter Scheel bestätigt dies, laut WELT, ausdrücklich: „Eine ganze Phalanx von Bildungsstrategen hält es nicht mehr für der Mühe wert, die deutschen Klassiker auf den Schulen zu lesen."[5]) Indes läßt die WELT ihre Leser nicht ohne Hoffnung. Schleswig-Holsteins neue Grundsätze für den Deutschunterricht werden gepriesen, verordnen sie doch die Lektüre Goethes, Schillers, Lessings und Kleists. Das ist der neueste Stand der Diskussion über Tod und Leben der Klassiker, daß sich ihre Aktualität durch ministeriellen Erlaß regeln läßt. Das Kommando ersetzt die Einsicht. Die Schüler gehorchen wieder der Not, nicht dem eigenen Triebe. Behördenvertreter maßen sich an, einem Lessing unter die Arme zu greifen. Statt auf die Vitalität Schillers und Kleists zu setzen, vertrauen sie lieber ihrer Verfügungsgewalt. Und die WELT verkündet im Jargon der Sportberichterstattung die Gegenreform aus dem Norden als Fortschritt: „Goethe schlägt Bierdeckel".[6])

Im Zeichen allgemeiner politischer Restauration erfolgt die von der WELT jüngst bejubelte Renaissance der Klassiker, eine Renaissance, deren reaktionärer Charakter sich auch darin zeigt, daß bei der Entscheidung für oder gegen Klassiker-Lektüre Schülerbedürfnisse keine Rolle mehr spielen sollen. Wieweit derart autoritäre Lösungsvorschläge für komplizierte Rezeptionsvorgänge unter den besonderen Bedingungen der Schule hinter den Diskussionsstand auch des Jahres 1930 zurückfallen, macht der Aufsatz von Ernst Vowinckel deutlich. Den abgestandenen Verordnungen aus Schleswig-Holstein lassen sich seine differenzierten Überlegungen gegenüberstellen; sie könnten die genannten Lehrplan-Planer verstören, sofern die für Irritationen überhaupt noch offen sind. Vowinckel will Kenntnis der Literatur, auch die der Klassiker, nicht erzwingen, sondern skizziert eine „Psychologie des ästhetischen Le-

4) Hans Jürgen Schmelzer, „Wir besprechen jetzt Bierdeckel". Ein offener Brief an Kultusminister Girgensohn. In: Die Welt 91 (19. 4. 1975), S. II.
5) Walter Scheel, Nation und Geschichte. In: Die Welt 72 (26. 3. 1977), S. 4.
6) Günter Zehm, Goethe schlägt Bierdeckel. In: Die Welt 23 (28. 2. 1977), S. 25. Die eklatanten Schwächen der Vorschläge aus Schleswig-Holstein legt in einer glänzenden Kritik dar: Karl Otto Conrady, Gegenreform im Norden. Zum neuen Lehrplanentwurf für Deutsch-Unterricht in Schleswig-Holstein. In: Frankfurter Rundschau 296 (Silvester 1976), S. III.

sens" (486), um die Beziehung zwischen Schülern und Literatur mit hoher Sensibilität für die Bedürfnisse der Rezipienten und für die Notwendigkeit der Stoffe erspüren zu können. Technokraten wie autoritäre Bildungsplaner rümpfen gewiß die Nase über die Begriffe, mit denen Vowinckel arbeitet: Neugier, Erlebnisverlangen, Gier nach Wirklichkeit. Ästhetisches Lesen erzeugt für ihn „Zustände des Gemüts, die über alles bisher in die Eigenexistenz Eingetretene hinausgehen" (486). Lesen als Gewinn neuer Dimensionen – Vowinckel hat durchaus (wenn auch nicht in diesen Worten) den utopischen Gehalt der Literatur als Grundlage jeglicher produktiven Lektüre gesehen. Für ihn ist Literatur Kräftezuwachs im Sinne Minders. Literaturunterricht erhält – in Vowinckels Ausdrücken – einzig Sinn, „wenn Inhalt und Gehalt der Lektüre eine Angelegenheit des Ich werden, so als ob es selbst handelte, dächte, litte und begehrte" (485). Keine Rede von Distanz; der Literatur soll ihre ergreifende, erschütternde, provozierende Wirkung auch in der Schule erhalten bleiben.

Vowinckel weiß, was er da anstrebt, welche Schwierigkeiten auftreten. Die Schule ist gewiß kein amöner, ein eher unwirtlicher Ort für Lektüre und Interpretation literarischer Werke, sie kann „bis zur Aufhebung ästhetischer Erlebnisse führen" (486). Außenstehende begreifen schwer, daß schulische Lesestoffe statt Spaß, Neugier, Lustgewinn oft Ekel und Abwehr hervorbringen. Daher auch werden in Elternversammlungen Forderungen erhoben, Widerstände gegen Lektüre vor allem älterer Literatur mit mehr oder weniger subtiler Gewalt zu brechen. Allmächtig nistet auch in den Köpfen Außenstehender die Vorstellung vom Nürnberger Trichter als pädagogischer Weisheit letzter Schluß. Dressur soll Erziehung ersetzen; die Kinder sollen nach Möglichkeit auf Literatur abgerichtet werden. Vowinckel hätte seine liebe Not gehabt, gegen solche Auffassungen die eigene durchzusetzen, der zufolge die Stoffauswahl „sowohl die Psychologie unserer Jugend wie das uns vorschwebende Bildungsziel berücksichtigen" (394) muß. Er nimmt die Schüler und ihre Leseinteressen ernst und befindet sich damit durchaus in der Nähe von Positionen, wie sie in den letzten Jahren von fortschrittlichen Literaturdidaktikern vertreten worden sind, daß nämlich „Reflexionen über einen veränderten Literaturunterricht nicht von der Literatur ausgehen dürfen, sondern von der Reflexion der gesellschaftlichen Lage im allgemeinen und der Schüler in ihr im besonderen ihren Ausgang nehmen müssen".[7]) Der Unterschied bleibt allerdings auch sichtbar; Vowinckel hat die Schwierigkeiten mit dem Literaturunterricht in aller Regel nicht im gesellschaftlichen Kontext gesehen. „Der Didaktiker wie der Schulpraktiker müssen wissen, daß ihre Arbeit per se politisch ist."[7]) Diesen Satz hätte Vowinckel sicher nicht unterschrieben. Die Gemütslage und die Interessen der Schüler sieht er sehr differenziert; das unterscheidet ihn fundamental von den Lehrplan-Planern des Jahres 1977 aus Schleswig-Holstein, nach deren Vorstellungen im Literaturunterricht die Schüler mit ihren Wünschen, Abneigungen, Haßgefühlen, Leiden und mit ihrer Begeisterung und ihrem Engagement durchaus fehlen könnten. Die politischen und gesellschaftlichen Gründe für die Interessenlage bei Schülern bedenkt Ernst Vowinckel, hierin ganz bürgerlicher Intellektueller, freilich nicht.

7) Heinz Ide, Über die Notwendigkeit eines veränderten Literaturunterrichts. In: Diskussion Deutsch, Sonderband ‚Ideologiekritik im Deutschunterricht', S. 7.

Die Psychologie der Schüler, ihre Interessenlage läßt sich ermitteln; notfalls, indem man sie direkt befragt. Haben Schüler – immer vorausgesetzt: Bücher sind für sie mehr als ein Produkt der holzverarbeitenden Industrie – Interesse an den Klassikern? Diese Frage legt Ernst Vowinckel sich und seinen Primanern vor, weigert sich mithin 1930, Klassiker-Lektüre unbedacht zu oktroyieren, wie es gegenwärtig, mit Berufung auf die Bildungsgüter der Nation oder (technokratisch gewendet) auf Sachzwänge, in jedem Fall aber begründet mit den überlegenen Einsichten der selbsternannten Klassiker-Anwälte, geschieht. Einer tautologischen Beweisführung nach dem Muster ‚Was sein muß, muß sein' verweigert sich Vowinckel, und seine an die Primaner von 1930 weitergegebene Fragestellung „Deutsche Klassiker und deutsche Dichtung der Gegenwart: Eindrücke und Erlebnisse" (486) zeitigt bekannte und (gerade auch deshalb) überraschende Ergebnisse. Zum Exempel:

Früher, höre ich oft von Älteren, von Eltern zumal, seien die Klassiker mehr und vor allem mit größerer Begeisterung gelesen worden. Solche Aussagen verklären die Vergangenheit (unterstellt, sie sind nicht simple Zwecklügen). In seinem Aufsatz zitiert Vowinckel Äußerungen aus Klassenarbeiten zum genannten Thema, in denen Schillers Stil als „hohl, pathetisch und allzu bombastisch" abqualifiziert wird: „Alles scheint eigentlich recht unwahr und gekünstelt zu sein." (488) Die Klassik gilt als „erstarrt' (89). In Goethes „Hermann und Dorothea", heißt es bei einem anderen Primaner, „plätschern die Verse so leicht und nichtssagend hin, der Stoff wird in die Länge gezogen" (489) Was Primaner vor mehr als vierzig Jahren weiterhin schreiben, können Studienstufenschüler, sofern sie Klassiker lesen, heute in der Regel bestätigen: „im übrigen ist es meine Meinung, daß man die Klassiker zum allergrößten Teil nur aus einem inneren Mußgefühl liest" (489). Ein anderer Schüler gesteht, Goethes „Wahlverwandtschaften" seien ihm zuviel geworfen, „Werthers Leiden" habe er „nur unter dem Zwang der Schule" (489/490) gelesen: „eine solche Melancholie und Sentimentalität paßt gar nicht in unsere Zeit und erst recht nicht für unsere Jugend. Ich halte sie durchaus für krankhaft." (490) Ein Blick in die „Geschichte des Deutschunterrichts" von Horst Joachim Frank bestätigt, daß ähnlich kritische Urteile über die Klassiker nicht nur von Christianeern 1930 niedergeschrieben worden sind.[8])

Indes, neben spontaner Kritik finden sich in den Primaneräußerungen auch Anerkennung, Begeisterung und Sympathiebekundungen für Werke Goethes und Schillers, für ihre Gedichte und für den „Faust" beispielsweise.

Fest steht freilich: Eine ungebrochene, rundum begeisterte Aufnahme finden Klassiker auch 1930 bei Schülern nicht, auch wenn diese, erwachsen geworden, d. h. beschwert mit dem gesamten Normenpaket der Erwachsenenwelt, es ihren Kindern so darstellen. Der Wunsch scheint Vater des Gedankens zu sein. Den Klassikern gehört offensichtlich mehr die Alters- als die Jugendliebe. Erinnerungs(ohn)mächtig stilisieren sich Ältere zu einem Vorbild, das sie Jüngeren vorhalten. So tritt an die Stelle des Klassikertods die Klassikerverklärung.

Vollauf ist also den Primanern von 1930 nicht zu trauen, fragt man sie heute nach ihrem Verhältnis zur Literatur der Vergangenheit. Ausgenommen bleibt natürlich einer ihrer Altersgenossen, den ich als einen praktizierenden Huma-

8) Vgl. Horst Joachim Frank, Geschichte, S. 730.

nisten liberal-christlich-altphilologischer Prägung kenne (wenn diese dedikatorische Einfügung gestattet ist). Gleichermaßen erasmisch und jugendbewegt, blauäugig-ungermanisch, hat er, oft ein reiner Tor im Dickicht menschenverachtender Technokratie, die Fahne der Humanität hochgehalten (wiewohl ich mir ihn als Fahnenträger überhaupt nicht vorstellen kann). Ausgestattet mit der Wander-Vogel-Perspektive auf die Gegenwart (Sohn eines Strandwanderers), listenreich und doch – Hans im Glück – von heiterer Offenheit, verletzlich und immer auch Hebamme für Ideen, hat er den Geist der Bergpredigt in unsere Zeit hinübergerettet. Fürwahr kein politischer Kopf, allenfalls Genosse, pardon: Mitglied in der „Partei der Bildung" (würde er Carl Heinrich Bekker zitieren), hat er als Schulleiter dazu beigetragen, die Erde bewohnbarer zu machen. Aber nicht alle seine Altersgenossen, Primaner der Zeit um 1930, sind praktizierende Humanisten oder gar hommes de lettres. Und sie darf man fragen, inwiefern und wozu Iphigenies Humanität sie verpflichtet, wie sie mit der Toleranz des Nathan in der Geschäftswelt klarkommen, in welcher Branche sie Hamlet, in welcher Eugen Onegin unterbringen würden (als Manager vielleicht?), wo in der Gesellschaft Posa mit seinen vorlauten Sprüchen geduldet würde, wo Hyperion, unter die Neudeutschen verschlagen, behaust sich fühlen könnte.

Nein, in der Tat müssen sie eher Angst haben vor der Poesie, auch vor der klassischen, sie, deren Credo das Einmaleins der Volkswirtschaft ist, die Hohepriester der Pragmatik, die das ABC der Ellenbogengesellschaft souverän buchstabieren. Es sollen die lautstarken Anhänger der Klassik, die sich flott im Fahrwasser der Dichter und Denker bewegen, einmal sagen, was sie beitragen zur Veränderung einer „Gesellschaft, deren Lebensstandard ihren Geistesstandard so glücklich überflügelt" hat, in der man sich öffentlich in der Regel ohne Hemd nicht sehen lassen kann, „ohne Kopf, in der Regel, schon" in diesen geistfernen Zeiten, wie Hans Wollschläger, der „Ulysses"-Übersetzer, formuliert.[9])

Verdächtig oft höre ich in Elternversammlungen die Forderung nach Klassiker-Lektüre, forcierte Liebesbeteuerungen, gemessen an der frischen Kritik der Primaner 1930. Sieht man in Schiller, Goethe, Kleist Stützen der Gesellschaft? Werden Lessing und Hölderlin empfohlen, weil man sie zahnlos wähnt? Setzt man auf die durchschlagende Wirkungslosigkeit, die Max Frisch den Klassikern attestiert hat? Ihrer Verstörungskraft beraubt, sollen ihre Werke als ewige Quelle affirmativer Zitatenweisheit dienen: Büchmann statt Büchner.

Sollen die Klassiker nicht Bildungsgut, damit immer auch: mögliches Bildungsgerümpel bleiben, muß das Vowinckelsche Thema auch heute gestellt sein: „Deutsche Klassiker und deutsche Literatur der Gegenwart: Eindrücke und Erlebnisse". Wer Lessing empfiehlt, muß sagen können, inwiefern dessen Schriften sein Leben beeinflussen, was die Tradition der Aufklärung ihm bedeutet, wo sie seine Praxis bestimmt. Wer Kleist zu ästimieren vorgibt, muß seine Beweggründe nennen (auch Wilhelm II. hat den „Prinzen von Homburg" geliebt, freilich nur in der Übersetzung vom Deutschen ins Wilhelminische). Eine Doppel-Leben-Strategie, die nach schöngeistiger Feierabendbe-

9) Die Rede, aus der die Zitate stammen, zählt für mich zu den schönsten Prosa-Stükken der letzten Jahre: Hans Wollschläger, In diesen geistfernen Zeiten... In: Das Tintenfaß 26 (1976), S. 9 ff, hier: S. 11 und S. 17.

schäftigung (in der Nachfolge der Schullektüre) und harter Berufswelt (gezeichnet von Konkurrenz, Unterdrückung und Sozialdarwinismus) trennt, mag bequem sein; redlich ist sie nicht. Und deshalb ist ihnen heute nicht allen und nicht immer zu trauen, den Primanern von 1930.

Und wie verhält es sich mit ihren Kindern und Kindeskindern? Lesen sie, denen von den Älteren so oft Geschichtsverlust und Literaturmüdigkeit vorgeworfen werden, in diesen geistfernen Zeiten Texte aus der Zeit um 1800? Ich kann, wie Ernst Vowinckel, in erster Linie nur von eigenen Erfahrungen ausgehen. Sind Werke Lessings oder Schillers Gegenstand der Lektüre, reagieren Schüler oft skeptisch und distanziert. Das Gegenteil wäre unerträglich für Autoren und Rezipienten: eine Jubelveranstaltung zum höheren Ruhme Goethes. Lessings „Minna von Barnhelm" erweist sich immer wieder als sperriger Text, der Spaß erst nach längeren Erschließungsarbeiten (unterstützt durch Franz Mehring, Paul Rilla, Georg Lukács, Heinz Schlaffer) bereitet. Schiller erzielt mit „Kabale und Liebe" Lacherfolge, die er kaum geahnt haben mag. Weshalb aber sollen nicht Schüler einen Text kritisch angehen, den schon Clemens Brentano belästert hat, weshalb nicht einen Autor verlachen, dessen „Glocke" die Romantiker vor Gelächter unter den Tisch gebracht hat. Aber gerade Schillers bürgerliches Trauerspiel kann, mit Texten Diderots, Lessings, Hebbels, Fontanes verknüpft, für Schüler zu einem zunehmend interessanten Diskussionsstoff werden, ihnen Kräftezuwachs bringen, und das nicht nur, weil Friedrich Engels in ihm das erste deutsche politische Tendenzdrama gesehen hat.

Vom Klassikertod heute zu sprechen, ist ungerecht. Vielleicht haben die Primaner oder ihre Nachfolger, die Schülerinnen und die Schüler der Studienstufe, ihre eigenen Klassiker, indem sie ihre Akzente in den tradierten Kanon bringen: Jakob Michael Reinhold Lenz ziehen sie Goethe vor (aus Gründen), Hölderlins Pathos behagt ihnen eher als Schillers, E.T.A. Hoffmanns poetische Fragestellungen ergreifen sie stärker als die Kleists in seiner „Penthesilea" (auch ich kann mit Anselmus mehr anfangen als mit der Familie Schroffenstein); Autoren aus der Zeit nach der Kunstperiode sind für sie vielleicht neue Klassiker, Büchner und Heine also oder Georg Herwegh, der ständig unterschätzte, der nach dem Verhältnis von „Literatur und Volk" gefragt hat.

Ich kenne viele Schülerinnen und Schüler, denen die Lektüre der genannten Autoren Ermutigung, Herausforderung, Anstoß zur Selbstreflexion bedeutet. Natürlich gibt es daneben auch ärgerlich viele, deren Alphabetisierung die Technik des bloßen Lesens nicht überwunden hat: Rationelles Lesen ziehen sie dem „ästhetischen Lesen" Vowinckels vor. Für das Unerhörte sind sie taub, fühllos für „Zustände des Gemüts, die über alles bisher in die Eigenexistenz Eingetretene hinausgehen" (Vowinckel). Heines 1854 geäußerte Furcht, sein „Buch der Lieder" könnten eines Tages „Krautkrämer zu Tüten verwenden, um Kaffee oder Schnupftabak darin zu schütten", machen sie verständlich. Und kollidiert ihr Kopf einmal mit einem Buch und klingt es dann hohl, dann muß, wie schon Georg Christoph Lichtenberg festgestellt hat, nicht immer das Buch das sein. 1977 ebenso wenig wie 1930.

Ein letzter Blick auf Vowinckels Aufsatz: Der Autor geht, wie gezeigt, feinfühlig den Lese-Motivationen der Schüler von 1930 auf den Grund. Schüler sind für ihn jedoch ziemlich selbstverständlich Gymnasiasten, eigentlich Christeaneer. Im Titel seines Aufsatzes spricht er gleichwohl vom „Bildungsgut der Jugend". Daß Bildung an Besitz geknüpft ist, daß Literaturunterricht soziale

Privilegien verdoppeln kann, läßt Vowinckel außer acht. Kein Lehrer kann jedoch verhindern, daß sein Literaturunterricht das Imponiervokabular der ohnehin eloquenten Oberschüler um Goethe- oder Schiller-Zitate anreichert, ihrer Herrschaftssprache den Segen klassischer Bildung erteilen hilft, sie zu Einsichten bringt, die sie später kontraproduktiv verwenden: Klassiker-Kenntnis als Entréebillet zur High Society.

Soll Klassiker-Unterricht im politischen Sinne wirken, muß er gerade also auch das „Vereinigte Königreich von Besitz und Bildung"[10] in Frage stellen, ohne gleichzeitig den Stumpfsinn vom nationalen Kulturerbe zu verbreiten. Es interessiert nicht nur, was Schüler von den Klassikern halten, sondern auch, welche Schüler überhaupt die Chance haben, (klassische) Literatur zu lesen.

Klassikertod? Es dürfen also die Klassiker gar nicht sterben, sollen die Kräfte, die die Lektüre ihrer Werke hervorbringt, auch den Zukurzgekommenen und Vergessenen in unserer Gesellschaft zuwachsen, sollen auch sie, die Nicht-Gymnasiasten, lernen, in den Texten früherer Zeiten die unsere zur Darstellung zu bringen, lernen, die Erfahrungen, Kämpfe, Vorschläge, Träume und Hoffnungen historischer Subjekte auf die eigenen Erfahrungen, Kämpfe, Vorschläge, Träume und Hoffnungen produktiv zu beziehen. Auch sie haben ein Recht, loszukommen vom Pflock des Augenblicks, geschichtsbewußt zu leben, selbstbewußt.

10) Hans Mayer verwendet diese Fügung in einem Aufsatz, der manch aufklärende Überraschung zum Klassiker-Verständnis des Bürgertums birgt; H. M., Bildung, Besitz und Theater. In: H. M., Das Geschehen und das Schweigen. Aspekte der Literatur, Frankfurt/M. 1969, S. 69 ff. – Das Gebot der Redlichkeit verlangt darauf hinzuweisen, daß ich in meinem Aufsatz Gedanken von Walter Jens, Walter Benjamin und Dieter Richter verwendet habe, ohne sie ausdrücklich zu kennzeichnen.

ANMERKUNGEN ZUR DIDAKTIK DES PHILOSOPHIEUNTERRICHTS

von Reiner Schmitz

Fachdidaktik steht immer im Spannungsfeld zwischen den Problemen und Anforderungen der jeweiligen Wissenschaft, den Interessen und Fähigkeiten der Schüler, den Erwartungen der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und vor allem den Rahmenbedingungen des Schulbetriebs. Beim Schulfach Philosophie scheinen diese vier Faktoren ein didaktisches Konzept besonders zu erschweren.

Schon ein Blick auf die an den Hochschulen etablierte Wissenschaft zeigt die besondere Situation des Faches. Die Vielfalt der Schulen, der methodischen Ansätze und der unkoordinierten Spezialgebiete erschschreckt sowohl im Vergleich zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen als vor allem auch angesichts des tradierten Anspruchs von Philosophie, die *eine* Wissenschaft von den Voraussetzungen und Bedingungen des menschlichen Wissens überhaupt zu sein. Zwar sind meist die einzelnen philosophischen Seminare oder Institute und manchmal auch der gesamte Fachbereich einer Universität von der Herrschaft einer Schule bestimmt, die Summe aber der unter den Namen Philosophie zusammengefaßten wissenschaftlichen Aktivitäten bietet ein verwirrend gestaltloses Bild. Zudem findet die Auseinandersetzung zwischen den Schulen meist in polemischen gegenseitigen Angriffen und nur selten im offenen wissenschaftlichen Gespräch statt. So ist es denn auch nicht leicht, Philosophie an der Universität zu lehren, noch schwieriger aber ist es, dieses Fach zu studieren. Denn selbst unter Vernachlässigung aller hochschuldidaktischen Vorüberlegungen läßt sich nicht ohne weiteres ein Studienplan für Philosophie entwerfen. Ein einheitlicher Studienplan könnte überhaupt nur enzyklopädisch aufgebaut sein.

Ein enzyklopädisches Curriculum für die Schule ist sowohl wegen der Begrenztheit der Zeit als auch wegen der Komplexität der Anforderungen nicht möglich. So steht die Fachdidaktik angesichts der etablierten Wissenschaft vor der „paradoxen Aufgabe, die einheitliche Propädeutik einer nicht existenten Wissenschaft oder eines Bündels von vorhandenen, aber miteinander unvereinbaren systematischen Gedankenstrukturen zu finden."

Die Interessen und Erwartungen sowie die Fähigkeiten und Voraussetzungen der Schüler gegenüber dem für sie zunächst neuen Fach Philosophie sind nicht weniger uneinheitlich. Die Schüler, die Philosophie wählen, verfügen glücklicherweise zwar zumeist schon über ein ausgeprägt kritisches Bewußtsein gegenüber willkürlich verordneten Unterrichtsstoffen, sind aber andererseits nur sehr selten in der Lage, ihre unterschiedlich individuellen Interessen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen und so selbständig ein jeweiliges Curriculum für ihren Philosophieunterricht zu entwerfen. Neben tradierten Vorstellungen von der Philosophie finden sich bei Schülern bereits detaillierte politische, soziologische, psychologische und auch weltanschauliche Interessen, deren Befriedigung sie von der Philosophie erwarten. Auch die Fähigkeiten vor allem zur Lektüre sowohl historischer als auch zeitgenössischer Texte philosophischer Autoren sind unterschiedlich entwickelt und reichen im Durchschnitt manchmal nicht aus. Daraus resultiert häufig der Vorwurf, phi-

losophische Texte seien überhaupt zu kompliziert und besonders zu abstrakt und erfüllten auf keinen Fall die in die Philosophie gesetzten Erwartungen. Das Verdikt über die Philosophie, sie sei zu abstrakt und verweigere die doch irgendwie versprochenen und auch erhofften Antworten auf konkrete Probleme der Lebensbewältigung, kann den Philosophielehrer in der Tat in aufrichtige Zweifel am Sinn seiner Profession stürzen.

Die gesellschaftliche Öffentlichkeit hat im Unterschied zu anderen Fächern vielleicht glücklicherweise bisher nicht viel Interesse für das Schulfach Philosophie gezeigt. Man begegnet dem Fach mit respektvoller Gleichgültigkeit, der wohl die Vorstellung zugrunde liegt, Philosophie könne dem Schüler zwar unmittelbar nichts nützen, ihm aber auch kaum Schaden zufügen. Das Mißtrauen, welches aus dem alten Verdacht resultiert, Philosophie verderbe die Jugend und verdrehe ihr mit radikalen Ideen den Kopf, hält sich die Waage mit der Hoffnung, philosophische Besonnenheit werde von allzu einseitigen Radikalismen und Aktivtäten abraten.

Was schließlich die Rahmenrichtlinien für den Philosophieunterricht betrifft, so wird der Philosophie gegenüber den anderen Fächern keineswegs ein Sonderstatus eingeräumt. Sie muß vielmehr wie alle anderen Fächer mehr oder weniger direkt verwertbare und abprüfbare Lerninhalte vermitteln und natürlich auch eine objektivierbare Messung der Individualleistung der Schüler ermöglichen. Schließlich gerinnt auch die im Fach Philosophie erreichte Punktezahl zusammen mit den Punkten der anderen Fächer zur alles entscheidenden Gesamtnote. Bei diesem Wettlauf Punktrichter sein zu müssen, widerspricht sicherlich nicht nur den pädagogischen Ansichten einiger Philosophielehrer. Die Allmacht des Leistungsverrechnungssystems degradiert letztlich auch alle nicht unmittelbar verwertbaren Inhalte und Ziele des Philosophieunterrichts zum weltfremden Sandkastenspiel. Der Schüler, der bei der Wahl seiner Fächer und Lehrer den Weg des maximalen Punkteprofits sucht, ist nicht faul, geschweige denn dumm, er verhält sich vielmehr systemgerecht. Ob allerdings das Fach Philosophie bei diesem Schüler noch eine Chance bekommt, wenn es sich am Punktehandel nicht mehr beteiligt, ist zweifelhaft. Sicher gibt es auch Philosophien, die bereit sein könnten, diese Rahmenbedingungen des gegenwärtigen Schulsystems zu rechtfertigen, im Philosophieunterricht jedenfalls wären sie vor der Kritik der Schüler nicht zu retten. Ein Philosophieunterricht, der andererseits nur Kritik formuliert, ohne Abhilfe zu schaffen, verliert auch schnell an Glaubwürdigkeit.

Soweit zu den Schwierigkeiten und nun zur bescheidenen Andeutung eines Lösungsvorschlags:

Zunächst zu den Rahmenbedingungen. Philosophie ist im bestehenden Verrechnungssystem der gymnasialen Oberstufe nicht konkurrenzfähig. Die Argumente, die gegen die Zulassung eines Leistungsfachs Philosophie vorgebracht werden, Philosophie sei sowohl zu schwer als auch zu wenig kontrollierbar und deshalb mit den anderen Leistungsfächern schwer vergleichbar, sind systemimmanent betrachtet durchaus berechtigt. Auch hat das Abprüfen und Vermarkten philosophischen Wissens eine unwahre Seite. Seit Platons Auseinandersetzung mit den Sophisten ist der Philosophie der Gedanke widerwärtig, ihr eigenes Wissen, ihre Resultate als bare Münze auszugeben.

Vielleicht sollte Philosophie deshalb nicht so sehr anstreben, Leistungsfach zu werden, sondern sich zunächst in anderer Richtung betätigen. So könnte sie vielleicht zunächst helfen, den Freiraum der einzelnen Schule innerhalb des

Oberstufensystems zu erweitern. Sicherlich eignen sich die musischen Fächer in vieler Hinsicht viel besser zu außerunterrichtlicher Selbstdarstellung einer Schule. Aber sollten nicht auch gerade die theoretischen Fächer helfen, die Schulen aus der Vorherrschaft von Unterricht und Leistungsbewertung zu befreien? Mir schwebt so etwas wie ein regelmäßiges ,,Philosophisches Kolloquium" zwischen Eltern, Lehrern und Oberstufenschülern zu allgemein gefaßten Themen vor, wie etwa zum ,,Verhältnis von humanistischer Bildung und moderner Industriegesellschaft" oder zum ,,Herrschaftsanspruch von Technik und Wissenschaft". Natürlich ist der Grad der Selbstbestimmung, den die einzelne Schule verwirklicht, nicht in erster Linie von den Beiträgen der einzelnen Fächer, sondern von der Selbständigkeit und Aktivität der die einzelne Schule tragenden Gruppen und Personen abhängig.

Nun zu den fachinternen Schwierigkeiten, vor die der Philosophieunterricht gestellt ist. Die beschriebene Vielfalt der etablierten Universitätsphilosophie läßt sich curricular verschieden bewältigen. Zunächst kann der Lehrer seinen Unterricht ausschließlich an der wissenschaftlichen Schule orientieren, der er selbst angehört, und dies entweder offen eingestehen oder geschickt verschleiern. Diese Möglichkeit gewährleistet zwar unter Umständen gute Unterrichtserfolge, weil sich der Unterrichtende mit seinem Stoff identifiziert, schränkt aber unzulässig die Informations- und Entscheidungsfreiheit der Schüler ein. Die andere Möglichkeit besteht in der Konstruktion eines enzyklopädischen oder exemplarischen, in jedem Fall aber pluralistischen Curriculum. Als Beispiel können hier die Lehrplanrichtlinien von Schleswig-Holstein angeführt werden, die den Stoff nach ,,Philosophischen Ganzschriften, zentralen Begriffen, philosophischen Disziplinen, philosophischen Richtungen, Themen nach Sachgebieten und Themen nach Denkmethoden und Denkformen" aufgliedert. Die Lernziele werden in einem solchen Curriculum nurmehr abstrakt gefaßt. Der Schüler soll allgemeine kognitive Fähigkeiten entwickeln und vor allem nicht einseitig informiert werden. Die Anleitung zum konträren Denken bleibt ein ebenso abstraktes Lernziel. Hier bietet sich dann auch die weitverbreitete ,,Pröbchenlektüre" als didaktisches Allheilmittel an. Auch diese Möglichkeit scheint mir nicht auszureichen. Hier lernt der Schüler zwar etwas und wird auch vielseitig informiert. Er lernt aber nicht, warum er all dies lernt. Hinter dem vielfältigen Angebot erscheint für ihn nur die Verbindlichkeit einer nicht weiter ergründeten abstrakten Vernünftigkeit. Der Grund, warum sich ein philosophischer Gedanke zu einem bestimmten System, einer bestimmten Schule entwickelt hat, das Woraus und Wogegen dieser Entwicklung erfährt der Schüler nicht. Er bekommt vielmehr den allgemeinen Eindruck, die Philosophie sei ein Arsenal mehr oder weniger beliebiger konträrer Meinungen, aus denen er nach seinen individuellen Bedürfnissen zu wählen habe.

Ich plädiere anstelle dessen für einen historisch orientierten Philosophieunterricht, ganz im Gegensatz zu den Hamburger Richtlinien, die von einer extensiven Beschäftigung mit Philosophiegeschichte eher abraten. Es soll nicht so sehr darauf ankommen, im Unterricht unmittelbar gegenwärtige Probleme aufzugreifen – hier stände Philosophie in hoffnungsloser Konkurrenz zum Fach Gemeinschaftskunde – und die Vielfalt der gegenwärtigen Lösungsvorschläge zu unterbreiten, es soll vielmehr eine Genese der Probleme versucht werden. Die Geschichte soll zu Rat gezogen werden, nicht, weil es schom immer dieselben Probleme waren, die sich den Menschen gestellt haben, sondern weil sich diese Probleme verändert haben und sie nur als veränderte, also histo-

risch begreifbar sind. Wenn unser Denken von der Stelle kommen will, muß es in seiner Geschichte Anlauf nehmen. Vor allem in der Schule ist die breite Orientierung an der Geschichte notwendig, weil nur noch in der Geschichte die Anfänge unseres Denkens aufgezeigt werden können. In ihrer Geschichte bietet die Philosophie auch gleichzeitig das für den Unterricht geeignete Material. Historische Texte zu behandeln, ist sowohl lehrreicher als auch einfacher, weil wir aus der Distanz klarer zu begreifen vermögen. Wissenschaftliche Propädeutik ist entweder logisch oder historisch aufzubauen. Bei der Philosophie liegt die Logik ihrer Entwicklung in ihrer Geschichte begraben. Kant hat in diesem Zusammenhang den Begriff einer ,,philosophischen Archäologie" geprägt. ,,Eine philosophische Geschichte der Philosophie ist selber nicht historisch oder empirisch, sondern rational, das ist a priori möglich. Denn obgleich sie Fakta der Vernunft aufstellt, so entlehnt sie solche nicht von der Geschichtenerzählung, sondern zieht sie aus der Natur der menschlichen Vernunft als philosophische Archäologie."

Je mehr sich die Konfusion des zeitgenössischen Bewußtseins verrät, um so größer wird vielleicht das Bedürfnis nach einer solchen ,,philosophischen Archäologie" auch im Curriculum der gymnasialen Oberstufe.

MUTMAßUNGEN ÜBER K

von Peter Anders

„An dem Tischchen saß bereits, mit den Hors-d'œvres beschäftigt, ein älterer Herr, zierlich von Figur, etwas altmodisch gekleidet (mir schwebt ein vatermörderähnlicher Kragen vor, den er trug) und mit grauem Bärtchen, der, als ich ihm artig den Abendgruß bot, mit Sternenaugen zu mir aufblickte. Ich bin außerstande, zu sagen, worauf eigentlich das Sternenartige seines Blickes beruhte. Waren seine Augensterne besonders hell, milde, strahlend? Gewiß, das waren sie wohl, – aber waren es darum schon Sternenaugen? „Augenstern" ist ja ein geläufiges Wort, aber da es nur etwas Physisches sachlich bei Namen nennt, deckt es sich keineswegs mit der Bezeichnung, die sich mir aufdrängte, da doch etwas eigentümlich Moralisches im Spiele sein muß, wenn aus Augensternen, die jeder hat, Sternenaugen werden sollen."

„Seine Bezeichnung der Erde als „Stern" tat es mir sonderbar an, im Zusammenhang mit der Beschaffenheit seiner Augen. Dazu erregte mir gleich das Wort „gegenwärtig", das er der „Bewohnerschaft" beigab, ein Gefühl bedeutsamer Weitläufigkeit. Und dabei hatte seine Redeweise nebst dem sie begleitenden Mienenspiel viel von der Art, in der man zu einem Kinde, allerdings einem sehr feinen, spricht, – etwas zart Neckisches."

„Professor Kuckuck", vervollständigte er seine Vorstellung. „Paläontolog und Direktor des Naturhistorischen Museums in Lissabon, eines noch nicht genügend bekannten Instituts, dessen Gründer ich bin."

Nur kurz als Einleitung: dreimal habe ich mich mit den „Bekenntnissen des Hochstablers Felix Krull" beschäftigt. Ob mich früher Mdm. Houpfé oder die Musterungsszene mehr interessierten – ich weiß es nicht mehr.

Den letzten Versuch kann ich eindeutig festlegen: Verregnete Frühjahrsferien in Paris, im Halbdunkel eines Hotelzimmers. Auch der Mittelpunkt des Interesses ist diesmal klar: das 5. Kapitel des 3. Buches, aus dem die Einleitungszitate stammen, die Szene im Wagon-Restaurant des Express-Zuges Paris-Lissabon – eben jener Professor Kuckuck – Gesprächspartner des gerade zum Marquis de Venosta gewordenen Felix Krull.

Wie kam nun Thomas Mann auf Professor Kuckuck?

Drei Möglichkeiten bieten sich an:

1. Alles beruht auf reine Zufälligkeit. Diese Lösung verwerfe ich von vornherein. Sie wäre das Ende aller Spekulationen; damit gibt sich meine Neugierde nicht zufrieden.
2. Thomas Mann besaß ein Ferienhaus an der Kurischen Nehrung. Er kaufte sich den „Strandwanderer" als – so sagt die Verlagsanzeige – „zuverlässigen Begleiter und Ratgeber für alle, die in den Seebädern Erholung suchen und bei ihren Spaziergängen und Wanderungen am Strande auf alles achten, was ihnen die Natur im Binnenlande nicht bietet".
   Professor Kuckuck war Autor dieses Bandes, soviel vorweg.
   Kuckuck,– der Name muß ihn dann irgendwie beeindruckt haben. Wie aber kommt es dann zu der genauen Personenbeschreibung?

3. Ein Zusammentreffen hat tatsächlich stattgefunden. Und diese Möglichkeit ist für mich die einzig realistische. Allerdings beginnen jetzt erst die Schwierigkeiten: wo, wie, unter welchen Bedingungen trafen die beiden zusammen?

Die etablierte Germanistik ließ mich bei diesen Fragen weitgehend im Stich. (Vielleicht mit Ausnahme von Hans Mayer, ihn will ich mir für die Zukunft warmhalten.)

In seinen Briefen erwähnt Thomas Mann zwar immer wieder den „Felix Krull", der Name Kuckuck fällt jedoch nicht. Bedauerlicherweise.

Allerdings hatte ich bisher eins weitgehend unterschätzt: Das Kollegium eines humanistischen Gymnasiums. Welche Bibliotheken und Kenntnisse blühen hier fast im Verborgenen!

Ich steckte mit meiner respektlosen Neugier nahezu alle an, hitzige Pausengespräche waren die Folge. Mehrmals mußten wir zum pünktlichen Unterrichtsbeginn ermahnt werden. Gemeinsam kamen wir zu folgenden Arbeitsergebnissen:

Drei Orte erreichten die engere Wahl als möglicher Treffpunkt:

1. Berlin hatte zunächst etwas Faszinierendes – jedoch eben nur zunächst. Wo sollen unsere beiden sich dort getroffen haben? Am Alexanderplatz etwa? Das hielten wir für reichlich geschmacklos. In irgendwelchen Regierungs- oder Kulturpalästen? Lustlos kalkulierten wir verschiedene Möglichkeiten durch. Hier merkten wir, daß wir den Zeitpunkt noch nicht miteinbezogen hatten. 1917? Schnell und sehr einig ließen wir das vor-fast-revolutionäre Berlin fallen.

2. Potsdam 1915? „Friedrich und die große Koalition" war gerade erschienen und ein Kongreß von Meeresbiologen fand hier im Sommer des Jahres statt. Sanssouci? Langes Hin und Her über diese Möglichkeit. Die Diskussion wurde hitzig und politisch. Eine Spaltung in zwei feindliche Lager war unverkennbar.

Nachdem wir beschlossen hatten, nicht nach Verbänden abzustimmen, jeder sollte nur seinem Gewissen folgen, wurde Potsdam mit 23 zu 22 Stimmen abgelehnt (Stiller, verhaltener Jubel bei mir und 22 anderen Kollegen). Um es nicht zu spannend zu machen: eine Spaltung des Kollegiums wurde glücklicherweise vermieden.

Inzwischen hatte ich als dritte Möglichkeit Dresden ins Spiel gebracht. Hier mein Plädoyer für die sächsische Hauptstadt:

Liebe Kolleginnen und Kollegen! Ich bin für folgenden Treffpunkt: Dresden, 25. 4. 1909.

Als feststehend kann folgendes gelten: Thomas Mann faßte schon früh den Plan, ein Buch über einen Hochstapler zu schreiben. „Ich sammle, notiere, studiere jetzt für etwas längst geplantes, ganz sonderbares: „Die Bekenntnisse des Hochstaplers..." So steht es in einem Brief vom 2. 1. 1909 an Kurt Martens.

1909 erschienen das „Eisenbahnunglück" und „Königliche Hoheit".

Professor Dr. Paul Kuckuck war Kustos für Botanik an der Biologischen Anstalt auf Helgoland... 1905 erschien sein „Strandwanderer", fast ein Standardwerk der Meeresbiologie. 1918 verstarb Paul Kuckuck im Alter von nur 52 Jahren.

Sowohl Thomas Mann als auch Professor Kuckuck kannten Dresden recht gut.

Der Dresdner ,,Stadtanzeiger" vom 24. 4. 1909 kündigt für den folgenden Donnerstag folgende Veranstaltungen an:
Opernhaus:
Richard Strauß dirigiert ,,Salome".
Schauspiel:
(großes Haus) Ernst von Wildenbruch: Die Rabensteiner. In der Inszenierung des Königlichen Schauspielhauses Berlin.
(kleines Haus) Ludwig Thoma: Moral (ausverkauft)
Sportveranstaltungen und Kunstausstellungen übergehe ich. Weiter wurden angezeigt, und hier wird's für uns interessant: Dichterlesung in der Buchhandlung Julius Krakauer, Pragerstraße und: Tagung der königlich sächsischen Akademie, Abteilung Biologie im Schloß Moritzburg.

Thomas Mann kam am 25. 4. aus München kommend gegen 17 Uhr in Dresden HBF an. Sein Zug hatte erhebliche Verspätung. Ein Unglücksfall unterwegs war relativ glimpflich verlaufen. Gott sei Dank. Das Hotel Excelsior lag nur wenige Schritte vom Bahnhof entfernt – ein Dienstmann war auch gleich zur Stelle. Das Wiedersehen mit der Stadt wollte ihn nicht so recht erfreuen; die lange Bahnfahrt, darüberhinaus die nicht einkalkulierbare Verspätung, der kühle Abschied von Katja: all das hatte ihn erheblich herabgestimmt. Er hatte versucht, im Zug zu arbeiten – nichts war dabei herausgekommen. Vielleicht waren ihm auch Gedanken an Heinrich, den er vor Jahren hier besucht hatte, unbequem. Vorerst störte ihn einiges: das allzu diensteifrige Hotelpersonal und der näselnd singende Tonfall der Sprache. Immerhin, Richard Wagner hatte auch so gesprochen, sagte er sich.

Julius Krakauer kümmerte sich schon um ihn. Zwei Stunden verblieben jetzt noch zur Entspannung. Das Exemplar ,,Königliche Hoheit" legte er behutsam auf den Schreibtisch, ein kleiner Imbiß stand schon bereit für ihn.

Etwa zur gleichen Zeit (kurz nach 17 Uhr) verabschiedete sich Dr. Paul Kuckuck von seinen Kollegen in Moritzburg, er wollte diesen Abend allein verbringen, sich etwas in der Stadt umsehen, vielleicht den würzigen Elbtraminer probieren. Er nahm die Kleinbahn bis Radebeul – Weißes Roß, erreichte die Straßenbahn Linie 15 ohne überlange Wartezeit und stieg am Neustädter Markt aus. Über die Augustusbrücke, vorbei an der Hofkirche, Semperoper, Schloß und Sophienkirche erreichte er den Altmarkt und von dort die Prager Straße. Sein Hotel, ,,Stadt Breslau", lag in der Höhe der Buchhandlung Krakauer, links vom Hauptbahnhof aus gesehen. Da er Hunger hatte, aß er in dem Böhmischen Restaurant unmittelbar rechts neben dem Hotel eine Kleinigkeit.

Inzwischen war es fast dreiviertel Acht geworden. Thomas Mann erwartete Julius Krakauer, der ihn zur Buchhandlung hinüberbegleiten würde. Seine Stimmung hatte sich gebessert. Aus dem Unfall, immerhin Eisenbahnunfall, Eisenbahnunglück ließ sich etwas machen, zumindest eine Lesebuchgeschichte. Und dann war da der alte Plan: Der Hochstapler-Roman. Er ging die Figurenkonstellation durch und kam noch nicht weiter.

Krakauer holte ihn pünktlich ab. Thomas Mann las aus ,,Wälsungenblut" und ,,Königliche Hoheit" vor einem dankbar-gerührten Publikum.

Inzwischen war Professor Kuckuck kurz in seinem Zimmer gewesen. Auf alle Fälle steckte er ein Exemplar des ,,Strandwanderers" in die Jackentasche, vorsichtig und behutsam. Vielleicht ergab sich ein Besuch bei Bekannten – so war er nicht ganz ohne Präsent.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, das Folgende ist rasch erzählt, ich bitte noch um einen Augenblick Geduld und Ruhe:

Natürlich ging Paul Kuckuck nicht an der Buchhandlung vorüber, im Gegenteil: er schaute hinein und hörte einen vorzüglich vortragenden Autor. Natürlich kam es später zum Büchertausch. Der eine gab den „Strandwanderer" und bekam „Königliche Hoheit" und umgekehrt. Ein kurzes Gespräch mag auch stattgefunden haben – das ist sogar ziemlich sicher. Der lange, fast registrierende Blick Thomas Manns wird dem Professor wohl kaum entgangen sein.

Professor Dr. Paul Kuckucks Spur verliert sich hier zunächst. Nehmen wir an, daß er sich müde und zufrieden irgendwann an diesem Abend zur verdienten Ruhe begeben haben wird.

Unwesentlich später kehrte Thomas Mann ins Excelsior zurück. Krakauers Neugier hatte ihn nicht übermäßig belästigt. Eine sinnlich-beschauliche Heiterkeit hatte die kleine Depression des Spätnachmittags verdrängt, fast bedauerte er, daß er Katja bei den Kindern in München zurückgelassen hatte. Und schließlich war da der freundliche kleine Professor, mit dem er nach der Lesung in der Buchhandlung angeregt geplaudert hatte, seine Augen..., die freundliche Geschäftigkeit, sein ausgeprägtes Mienenspiel und die Beharrlichkeit, mit der er von seinem Institut erzählte, mit dem er sich nahezu identifizierte, fast ließ er einen nicht zu Wort kommen... Wie könnte man ihn, dieser Gedanke kam ihm plötzlich, mit Felix Krull alias Marquis de Venosta in Verbindung bringen? Er hatte schon eine Ahnung... Er blätterte im „Strandwanderer", dann las er laut:

> „Die Seelilie ist aber keine Blume, sondern eine festsitzende Tierform der Tiefsee, zum Kreis der Stachelhäuter gehörig und davon wohl die altertümlichste Gruppe. Wir haben eine Menge Fossilien davon. Solche an ihren Ort gebundene Tiere neigen zu blumenhafter Form, will sagen zu einer stern- und blütenartigen Rundsymmetrie. Der Haarstern von heute, Nachkomme der früheren Seelilie, sitzt nur noch in seiner Jugend an einem Stiele im Grund fest. Dann macht er sich frei, emanzipiert sich und abenteuert schwimmend und kletternd an den Künsten herum."

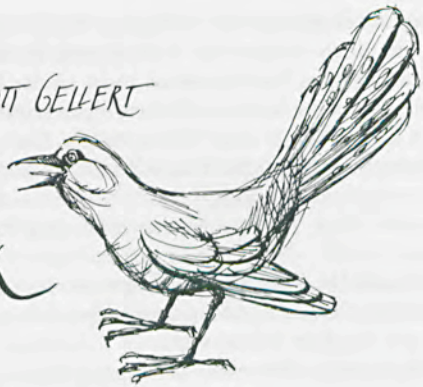
Soweit meine Darstellung.

Die Mehrzahl der Kollegen zeigte sich überzeugt. Das bewies die Schlußabstimmung. 40 billigten den Bericht, 3 waren dagegen – 2 enthielten sich der Stimme.

Der Schulleiter, so wird vermutet, soll sich enthalten haben – allerdings gibt es dafür wiederum keine Gewißheit.

CHRISTIAN FÜRCHTEGOTT GELLERT

DER KUCKUCK



DER KUCKUCK SPRACH MIT EINEM STAR,
DER AUS DER STADT ENTFLOHEN WAR.
"WAS SPRICHT MAN", FING ER AN ZU SCHREIN,
"WAS SPRICHT MAN IN DER STADT VON UNSERN MELODIEN?
WAS SPRICHT MAN VON DER NACHTIGALL?"
"DIE GANZE STADT LOBT IHRE LIEDER." —
"UND VON DER LERCHE?" RIEF ER WIEDER.
"DIE HALBE STADT LOBT IHRER STIMME SCHALL."
"UND VON DER AMSEL?" FUHR ER FORT.
"AUCH DIESE LOBT MAN HIER UND DORT."
ICH MUß DICH DOCH NOCH ETWAS FRAGEN:
"WAS", RIEF ER, "SPRICHT MAN DENN VON MIR?"
"DAS", SPRACH DER STAR, "DAS WEIß ICH NICHT ZU SAGEN;
DENN KEINE SEELE RED'T VON DIR." —
"SO WILL ICH", FUHR ER FORT, "MICH AN DEM UNDANK RÄCHEN
UND EWIG VON MIR SELBER SPRECHEN."

Christianeum, Mitteilungsblatt des Vereins der Freunde des Christianeums in Verbindung mit der Vereinigung ehemaliger Christianeer

32. Jahrgang, Heft 1, Hamburg den 28. 5. 1977

Abgabe an Mitglieder kostenlos

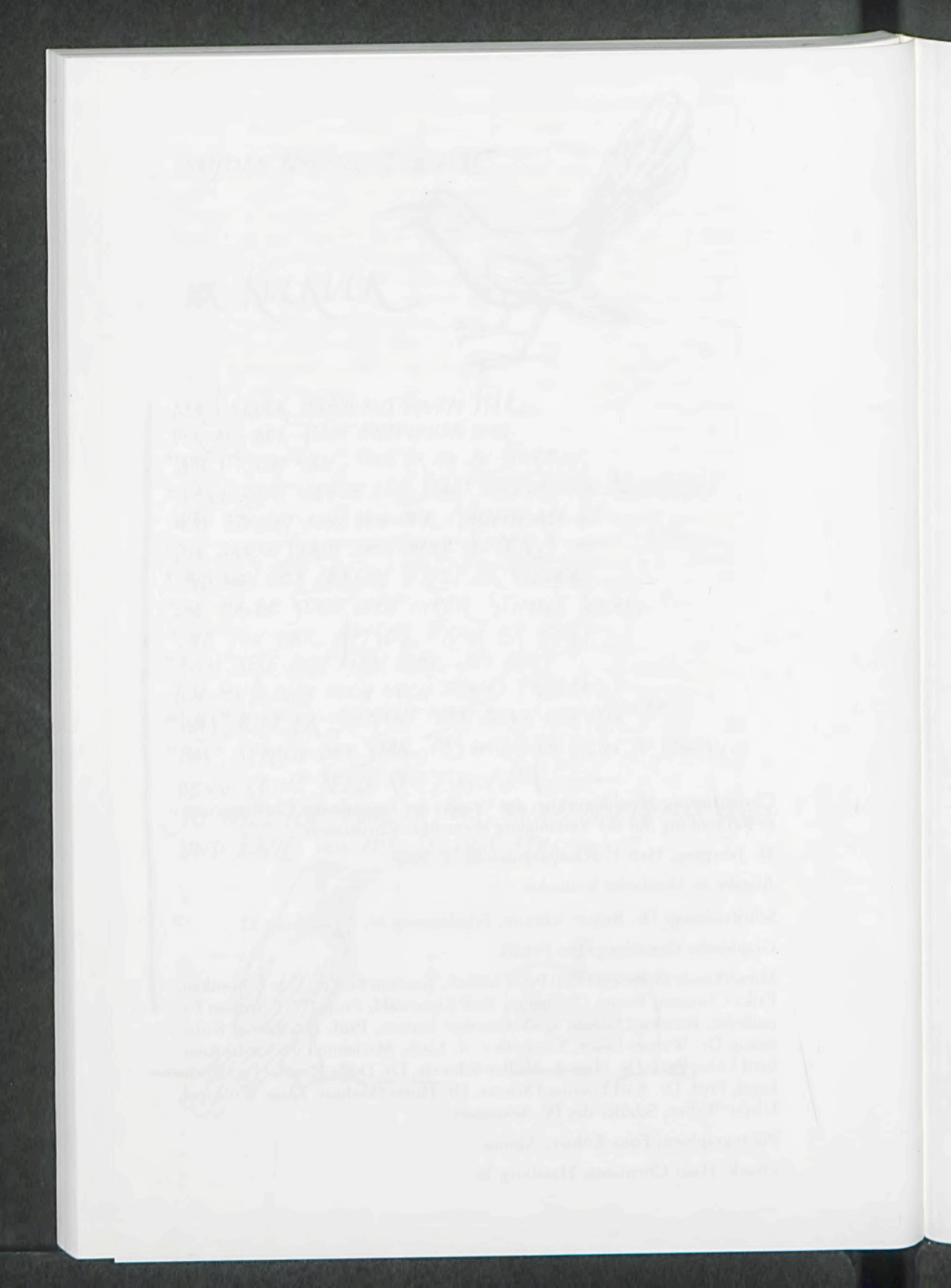
Schriftleitung: Dr. Reiner Schmitz, Friedensweg 34, 2 Hamburg 52

Graphische Gestaltung: Ivo Petrlik

Mitwirkende an diesem Heft: Peter Anders, Joachim Becker, Udo I. Beenken, Erika Claussen, Benno Diekmann, Rolf Eigenwald, Prof. Dr. Christian Farenholtz, Bernhard Gleim, Erich-Günther Jantzen, Prof. Dr. Reimer Kornmann, Dr. Werner Lauer, Elisabeth v. d. Lieth, Marianne Luckhardt, Reinhard Lüke, Prof. Dr. Hans R. Müller-Schwefe, Dr. Doris Nagel, Hans Rothkegel, Prof. Dr. Karl Eberhard Schorr, Dr. Horst Skerhutt, Klaus W. Vopel, Ulrike Weber, Schüler des IV. Semesters.

Photographien: Foto-Köhler, Altona

Druck: Hans Christians, Hamburg 36



Schülertag
Schultag

SIGILLUM GYMNASII ACADEMICI ALTONENSIS
SUPERNIS ALIMUR VIRIBUS

CHRISTIANEUM

MITTEILUNGSBLATT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER
32. JAHRGANG HEFT 2 HAMBURG DEZEMBER 1977

Inhalt

„Die dem Christen zugemutete Gewaltlosigkeit"
Vortrag von Prof. Dr. Ulrich Wilckens zum Reformationstag 1977

Roderich Borm † .....

Dokumentation zur Abiturientenentlassung 1977 .....
I. Die Initiative: Ein Brief des Schulleiters .....
II. Unterschiedliche Reaktionen .....
III. Die Abschlußfeier .....
IV. Alphabethisches Verzeichnis der Abiturienten .....
V. Nachtrag: Ein nicht veröffentlichter Leserbrief .....

Verabschiedung des Schulleiters –
Abschiedsworte von Herrn Kuckuck .....

OStR Dr. Gerhard Renn wurde pensioniert .....

Chronik für das Schuljahr 1976/77 .....

Wir stellen vor! Ulf Andersen –
Neuer Schulleiter des Christianeums .....

„Aus dem Leben eines Neuphilologen"
von Dr. Adolf Keller .....

Die Mitglieder der Schulkonferenz 1977/78 .....

Der Elternrat des Christianeums 1977/78 .....

Die Schülervertretung 1977/78 .....

Bekanntmachungen und Nachrichten .....

Abgabe an die Mitglieder kostenlos

Schriftleiter: Dr. Reiner Schmitz, Friedensweg 34, 2000 Hamburg 52

Redaktion: Ludwig Hartmann, Hans Kuckuck, Dr. Doris Nagel, Felix Rehder, Anneliese Scheder-Bieschin

Druck: Hans Christians, 2000 Hamburg 36

„DIE DEM CHRISTEN ZUGEMUTETE GEWALTLOSIGKEIT"

Einleitung des Schulleiters zum Reformationstag im Christianeum 1977

Verzicht auf Gewalt, Gewaltlosigkeit, ein kritisches Thema in kritischer Zeit – ein zu kritisches Thema? Vielleicht, aber ein zeitnahes Thema. Die Deformation des Menschen bedrängt uns – auch hier an dieser Schule – mit ihren Opfern, mit ihren Tätern.

In diese bedrängte Zeit haben beide Kirchen gesprochen. Ihr habt ihre Worte soeben gelesen. Und am Reformationstag, der mehr ist als ein Tag historischer Erinnerung, ist uns Orientierung angeboten: den Christen zu fragen, wie er mit der neutestamentlichen Forderung der Gewaltlosigkeit heute fertig wird, ob er, der sich Christ nennt, noch heute seinem Herrn nachfolgt als dem Menschen, der wieder die wahre Form des Menschen repräsentiert, dem homo reformatus, der radikal – bis zum Opfer – der Gewalt entsagt hat. Diese Frage wollen wir heute an den Christen stellen.

Nun begrüße ich als Gast zum zweiten Mal in unserem Haus den Neutestamentler der Hamburger Universität Herrn Prof. Dr. Wilckens. Er wird über die den Christen zugemutete Gewaltlosigkeit referieren und so, wie ich ihn kenne, sich nicht mit seiner Auslegung hinter der Historie verschanzen. Die anschließende Diskussion wird Herr Starck leiten.

Vortrag von Prof. Dr. Ulrich Wilckens
Liebe Christianeer,

ich denke, die gemeinsame Voraussetzung unserer heutigen Diskussion ist eine sehr große Betroffenheit über die Geschehnisse der letzten Wochen – Geschehnisse, die sich ja im übrigen leider weiter fortsetzen und wohl auch fortsetzen werden.

Was muß mit Menschen geschehen sein, daß sie zu einer so kalten Unmenschlichkeit fähig geworden sind? Ich persönlich kann mich schlechterdings nicht hineindenken in eine junge Frau, die ihrem Patenonkel ins Auge sehen kann, während er erschossen wird. Mir fehlt jegliche Möglichkeit zu verstehen, wie man Menschen mit genauem Vorbedacht gezielt niederschießen kann, um die Entführung eines Menschen zu erreichen; wie man diesen Menschen wochenlang quälen und dann am Ende mit einem Schuß in den Kopf töten kann. Das alles will mir nicht in den Kopf und vor allem nicht in das Herz. Ich verstehe das alles nicht, ich bin wirklich ratlos.

Denn ich kann innerlich nicht einfach wegsehen, wie man nach einem grausigen Film wegsehen kann, sich eine Zigarette anzünden und nach Hause fahren kann, weil es ja eben doch nur ein Film war. So kann ich nicht reagieren, weil ja die Unmenschlichkeit wirklich geschieht, geschieht in einem Land, das meine eigene Heimat ist, in einer Gesellschaft, zu der ich gehöre. Ich bin da einfach persönlich beteiligt, auch wenn ich das alles immer nur am Fernsehschirm gesehen, nicht selbst erlebt und nur in Zeitungen darüber gelesen habe.

Es geht ja hier um etwas qualitativ anderes als z. B. bei einem schrecklichen Unglück. Bei einem Unglück muß ich mir sagen: Daß Menschen auf der Straße, in einem Eisenbahnzug, in einem Flugzeug, in einem Bergwerk umkommen, das gehört – so schrecklich das für die Betroffenen ist – leider zur Wirklichkeit des Lebens hinzu. Aber ich weigere mich entschieden, mir nun etwa sagen zu müssen: Terrorismus, das sei eine neue Gegebenheit unserer modernen technischen Industriegesellschaft; damit müsse man eben neuerdings rechnen und sich gewöhnen, damit zu leben. Nein, terroristische Gewalt können wir – meine ich – nicht als Defekt unserer Gesellschaft einkalkulieren. Daß Menschen in der Gesellschaft, die die unsere ist, so perfekt unmenschlich werden können, das können wir alle *nicht* hinnehmen und vor allem nicht ad acta legen. Hier beginnt schließlich etwas mitten unter uns, was seit den organisierten Unmenschlichkeiten in den Konzentrationslagern des nationalsozialistischen Staates in unserem Land nicht mehr geschehen ist. Dieser Brand, der da angefangen hat, muß gelöscht werden, jetzt und ganz gewiß von uns allen. Und weil das so ist – Herr Kuckuck hat das schon angekündigt –, kann ich jetzt nicht einen allgemeinen Vortrag über Gewaltlosigkeit halten und nicht von Euch erwarten, daß Ihr eine allgemeine Diskussion über dieses Thema führt.

Aber was heißt das, den Brand löschen? Viele meinen, das heiße die Aufforderung an den Staat, an seine Polizeiorgane, an den Gesetzgeber, vielleicht auch an die Justiz, Härte zu zeigen, damit es gelinge, alle Terroristen und ihre Helfershelfer hinter Schloß und Riegel zu bringen. Gewiß heißt es das gegenwärtig, leider muß es das heißen. Aber jeder Einsichtige weiß, daß *damit allein* dieser Brand ganz gewiß *nicht* gelöscht wird. Wenn das nicht unsere Gesellschaft als ganze entschlossen in Angriff nimmt und es nicht auf den Staat ablädt, so wird das Problem des Terrorismus ganz zweifellos nicht überwunden werden. Dazu gehört aber – man kann sich drehen und wenden, wie man will –, daß wir alle beginnen müssen, uns ernsthaft mit der Frage auseinanderzusetzen, wo denn in unserer Mitte die Gründe für die Entstehung von so aktueller Unmenschlichkeit zu suchen sein mögen. Gewiß, es spricht sehr vieles dafür, daß – so wie die Dinge jetzt stehen – mit den Terroristen selbst als Mensch zu Menschen nicht mehr wird geredet werden können, obwohl auch dies niemals als definitiv gelten darf! Der damals leider so umstrittene Besuch des Berliner Bischofs Scharf bei Ulrike Meinhoff im Gefängnis hat da ein Zeichen gesetzt, das auch heute gilt und morgen gelten muß. Doch selbst wenn es sich faktisch immer wieder im Einzelfall herausstellen sollte, daß mit solchen Menschen nicht als mit Menschen zu reden ist, so bleiben sie für uns auch so Menschen aus unserer Mitte. Das dürfte eigentlich *nicht nur* Abscheu, Wut und Distanzierung in uns bewirken, sondern uns eben *auch* zu der Frage an uns selbst provozieren, welche Ursachen denn in unserer Gesellschaft dafür wirksam sein möchten, daß Mitmenschen und Mitbürger so aus der Menschlichkeit ausbrechen; und was sich denn in unserer Mitte selbst ändern müßte, damit künftig nicht noch mehr von den Menschen, die mit uns in dieser Gesellschaft leben, aus der gemeinsamen Menschlichkeit ausbrechen. In dieser Richtung zielen die beiden Erklärungen der evangelischen und katholischen Kirche, die Ihr gelesen habt. Sie setzen

dabei die Positionen des Evangeliums Gottes voraus, wie es in der Bibel bezeugt ist. Wenn ich Euch nun im folgenden einige der wichtigsten Motive dieses Evangeliums nennen und kurz ihren Sinn erläutern soll, so tue ich das nicht als ein unbeteiligter, bloß referierender Wissenschaftler (so etwas darf und kann es in der Theologie gar nicht geben), sondern als ein vom Evangelium persönlich überzeugter Mensch, den Ihr bei dem, was er hier aus der Bibel vorträgt, persönlich behaften können sollt. Anders – meine ich – kann man vom Evangelium nicht reden. Ich will es in vier Punkten tun:

Erstens: Jeder weiß, das fünfte Gebot lautet: „Du sollst nicht morden" – so muß man wörtlich übersetzen. Dieses Gebot war in der Gemeinde des Alten Testamentes eine der elementaren *Grenzmarkierungen,* die den Lichtkegel der Aufmerksamkeit auf die Grenze werfen, an der der Lebensbereich einer an Gott gebundenen Gesellschaft auf jeden Fall und unter allen Umständen verlassen wird. Der Mörder hat diese Grenze überschritten. Darum lautet das fünfte Gebot wörtlich nicht „Du sollst nicht", sondern „Du wirst nicht", sofern Du nämlich im Bereich der Gerechtigkeit bleiben willst. Nach der Bibel nämlich ist Gott der Schöpfer, der Herr alles Lebens, als der Anwalt des Lebensrechtes aller Lebenden. Das bedeutet: Kein Mensch lebt für sich selbst. Wer das tut: grundsätzlich nur für sich selbst leben; und wer dies gegen seine Mitmenschen so durchzusetzen sucht, daß er sie als Hindernis auf seinem eigenen Weg beseitigt, der verfehlt den Sinn des Lebens. Ich formuliere mit Bedacht so: den Sinn *des* Lebens. Es ist nämlich nicht nur so, daß der Mörder sich an dem Leben des anderen vergreift, das ihm nicht gehört und über das er nicht Verfügungsgewalt hat, sondern daß er eben darin auch sein eigenes Leben zunichte macht. Denn Gott hat das Leben so geschaffen, daß es nur gemeinsam mit anderen sinnvoll und glücklich sein kann. Wer das Leben des anderen auslöscht, isoliert zugleich sein eigenes Leben so, daß es verkümmern muß. Das ist das Zeichen an der Stirn jenes Kain, dessen Leben in der Geschichte der Genesis fortan mit tiefer Symbolik als dauernde Flucht beschrieben wird. Dem wiederum liegt der Gedanke zugrunde, das alles Leben allein Gott gehört und allein Gott jedem Leben seinen Sinn und seinen unendlichen Wert gibt. Was nach menschlichem Ermessen und nach menschlicher Erfahrung vielleicht als sinnlos und wertlos gelten könnte – z. B. ein total behindertes Kind, das zu nichts zu taugen scheint, oder ein unheilbarer Kranker dem nur noch qualvolles Sterben bevorsteht –, das hat dennoch weder Sinn und Wert verloren. Sinn und Wert menschlichen Lebens liegen jenseits aller menschlichen Erfahrung und jenseits alles menschlichen Urteilens. Sie liegen bei Gott. Was Gott mit dem fünften Gebot letztlich und absolut schützt, das ist also die Freiheit des Menschen. Die Freiheit jedes konkreten einzelnen Menschen, und zwar sowohl die Freiheit des anderen als auch meine eigene Freiheit. Die Freiheit steht und fällt – Gott sei Dank – nicht damit, was dem Menschen selbst zu ihrer Verwirklichung gelingt oder mißlingt. „Du sollst nicht morden", das ist eine Grenzbestimmung, die diesen unendlichen Adel jedes Menschen schützt. Weil Gott der Herr und Anwalt alles Lebens ist, darum ist der Mensch dem Menschen heilig.

Im Neuen Testament nun aber ist dieser Gedanke radikalisiert worden. Der Grenzpfahl ist vom äußersten Rand menschlichen Zusammenlebens in dessen Mitte verrückt worden. Als verrückt gilt darum auch vielen das Wort Jesu in der Bergpredigt: „Zu den Alten ist gesagt: ‚Du sollst nicht morden', wer aber mordet ist des Gerichts schuldig. Ich aber sage Euch, wer seinen Bruder haßt, (schon der) ist des Gerichtes schuldig." Und das wird im ersten Johannesbrief zusammengezogen zu dem einprägsamen Satz: „Wer seinen Bruder haßt, ist ein Menschenmörder" (1. Joh. 3, 15).

Wir reden heute entsprechend von „Aggression", also von Angriff gegen den anderen. Und wir drücken damit aus, daß Haßgefühle keineswegs etwa als bloße Gefühle in unserem Innern den anderen noch gar nicht selbst betreffen, daß vielmehr ‚schon' unsere Gefühle die Atmosphäre zwischen mir und dem anderen sehr wirksam und sehr spürbar bestimmen. Der Mensch ist nie in seinen Gefühlen und in seinen Gedanken mit sich allein. Jesus meint: Wo Menschen einander hassen, ist ihr Zusammenleben bereits vergiftet. Haß nämlich verzerrt das Gesicht des anderen, zieht ihm gleichsam eine Maske über, eben die Maske des Hassenswerten. Kein Mensch selbst, kein Gesicht als solches ist hassenswert. Wer haßt, der zieht einem wahren, lebendigen Gesicht eine Maske über. Ein Mensch in der Uniform eines Polizisten hört dann auf, *dieser* Mensch mit *diesem* Gesicht zu sein, der Mann dieser Frau z. B. oder der Mann dieser zwei Kinder usw., der Haß macht ihn einfach zum „Bullen". Ein Hans Schleyer wird dann ebenso zum Kapitalisten gemacht, eine Gudrun Ensslin zum Unhold; das alles sind Masken. Die Maske, die der Haß dem anderen über sein Gesicht zieht, hat immer die Funktion, sein unverwechselbares Gesicht, sein konkretes Menschsein zuzudecken und ihn mir zum Unmenschen zu machen, auf den ich dann einschlagen kann, sei es mit Worten, sei es mit Taten. Haß entmenschlicht den Menschen. Und Jesus meint, das fängt im kleinen Alltag an. Und wir haben es in unserer Gesellschaft in den letzten Jahren zunehmend härter erfahren, wie schnell Haß, vor allem kollektiver Haß, sich eskalieren und die öffentliche Atmosphäre vergiften kann. Wie rasch es gehen kann, daß aus einem politischen Gegner der „Klassenfeind", oder der „Feind der Freiheit" oder gar der „Sympathisant des Terrorismus" wird. Und gegen solche Feinde ist dann leicht und erschreckend rasch jedes Mittel recht, weil man dann nicht mehr mit Menschen zu tun hat, sondern mit Masken.

Zweitens: Gibt es nicht aber doch auch berechtigte Gründe zum Haß? War nicht Hitler zu hassen? War es nicht Stalin? Sind es nicht für die Schwarzen die sie unterdrückenden Weißen? Für die ausgebeuteten Massen von Armen – etwa in Südamerika – die sie niederhaltenden Reichen? Gibt es nicht einige – vielleicht sogar viele – berechtigte Gründe zu hassen? Gründe, die man zum Schutz der anderen, der Entrechteten, der Unterdrückten zur Geltung bringen kann. Kann Haß nicht der erste und notwendige Anfang eines Widerstandes und Kampfes zur Erringung von Freiheit und von Menschenwürde sein? Und heißt es nicht so auch vielfach in den Psalmen der Bibel: „ich hasse Herr, die Dich hassen"? Hat es nicht auch in der Kirchengeschichte eine Menge Haß gegeben, von Christen gegen Christen?

Die Antwort Jesu auf diese Fragen lautet bekanntlich ganz rigoros und ohne jeden Kompromiß: „Liebt Eure Feinde, tut Gutes denen, die Euch hassen," (Lk. 6, 27). Das heißt: unterscheide *immer* den Menschen von dem Bösen, das er tut. Hasse das Böse, aber vergib dem, der Dir Böses getan hat; oder wie Paulus sehr einprägsam zusammenfaßt: „Laß Dich nicht vom Bösen besiegen, sondern durch das Gute besiege das Böse!" (Röm. 12, 21). Und das Konzept einer Gesellschaftsordnung nach dieser Norm ist dasjenige, wie es Paulus im Berck auf die Kirche (1. Kor. 12) im Bilde des Organismus herausstellt. Unser Körper – so sagt er – besteht aus vielerlei verschiedenen Teilen, die alle verschiedene Funktionen haben und von denen keines entbehrlich ist. Und er folgert aus diesem Bild für das Zusammenleben der Menschen im Glauben an Gott folgendes: „Gerade diejenigen Glieder unseres Leibes, die die schwächsten zu sein scheinen, sind um so notwendiger; und denen am ganzen Leibe die geringste Stellung zuzukommen scheint, die umgeben wir mit um so größerer Ehre; und die Schamteile werden bei uns als um so edlere Glieder geachtet. Die edleren dagegen haben das nicht so nötig. Doch Gott hat den Leib so zusammengefügt, daß er den benachteiligten Gliedern um so mehr Ehre gegeben hat. Darum darf es nicht zu einer Spaltung im Leibe kommen, sondern alle Glieder sollen gleicherweise füreinander Sorge tragen. Leidet ein Glied, so leiden alle Glieder mit; und kommt ein Glied zu Ehren, so freuen sich alle Glieder mit."

Spätestens hier wird deutlich, was für eine Provokation das Neue Testament enthält. Denn wenn man auch die Zielrichtung dieser Forderung Jesu vielleicht bejahen könnte – als praktische Verhaltensregel scheint sie über jedes erreichbare Ziel hinauszuschießen. Gerade auch engagierte Christen selbst pflegen durch die kompromißlose Radikalität der Forderung Jesu ungleich mehr beschämt zu werden, als sich etwa im Blick auf ihr faktisches Verhalten gerechtfertigt zu fühlen. Niemand hat je sagen können, er habe dieses Gebot Jesu erfüllt.

Nun ist jedoch Jesu Forderung radikaler Nächstenliebe nicht als moralischer höchster Sollwert gemeint, als das höchste sittliche Ideal, dem Menschen nacheifern sollen. Jesus meint vielmehr, daß die Liebe in dieser Radikalität durchaus Wirklichkeit sei – nämlich in Gottes Handeln. Was ich jetzt sage, um das auszuführen, gehört zu jeder christlichen Begründung von Gewaltlosigkeit allerdings entscheidend hinzu. Gott selbst, verkündigt Jesus, handelt in solcher radikalen Liebe. Gott selbst setzt seine überlegene Macht, die er als Gott gegen Menschen hat, nicht gegen die Menschen ein, sondern für sie. Das Reich Gottes, dessen Anbruch Jesus verkündigt hat, ist nichts anderes als die Herrschaft der Liebe, die Herrschaft radikaler Liebe. Genauer, Gott will seine Herrschaft nicht gegen die Menschen als die ihm Unterlegenen gewaltsam durchsetzen, sondern er stellt seine überlegene Kraft vollauf und nicht rücknehmbar für die Sache der Liebe in Dienst. Das war der entscheidende Kern dessen, was Jesus von Gott verkündigt hat. Von diesem „Reich Gottes" engagiert, hat Jesus selbst leidenschaftlich im Sinne der Liebe gehandelt. Er hat sich darum mit denen im damaligen Israel solidarisiert, die von seiten der Frommen und Anständigen in Israel als disqualifizierte gehaßte Feinde galten – Feinde Gottes.

Er hat sie, die „Ungerechten", zur Umkehr zu Gott gerufen, indem er sie davon zu überzeugen suchte, daß für Gott keine noch so große Schuld und keine noch so große Verhärtung definitiv ist, daß vielmehr Gott auch seine Feinde als Menschen, als seine Partner akzeptiert, ihnen Raum schafft und auch einem verfehlten Leben noch Sinn und Zukunft gibt. Und er hat mit den Frommen, die das ablehnten und bekämpften, weil sie den Unterschied zwischen Frommen und Nichtfrommen gewahrt wissen wollten, leidenschaftlich gerungen und sie von der göttlichen Wahrheit solcher radikalen Liebe zu überzeugen gesucht. Aber er hat sie dennoch nicht mit Gewalt bekämpft, keine Kampfgruppen gegen sie gesammelt, wie es andere Messiasprätendenten damals getan haben. Jesus war kein Revolutionär im Sinne des gewaltsamen Umsturzes. Und er hat sich – wie Sie wissen – von seinen Feinden auch widerstandslos verhaften und töten lassen. Am Kreuz hat Jesus seine Verkündigung gewaltloser Liebe persönlich wahr gemacht.

Und seitdem ist für Christen das Kreuz das Wahrzeichen dessen, daß es radikale Liebe wirklich gibt; das es sie *bei Gott* gibt. Die Forderung an den Christen, seinen Nächsten radikal zu lieben, ist die Konsequenz des Kreuzes Christi. In Christus wissen Christen die Forderung der Nächstenliebe erfüllt; und nur darum können sie sie für sich selbst bejahen und sich für sie engagieren über jedes eigene und jedes fremde Versagen hinweg, ohne zu resignieren. Sie wissen und ermutigen sich gegenseitig immer neu damit, daß – wie Johannes es einmal formuliert – „Gott uns zuerst geliebt hat" (1. Joh. 4, 19); und sie können sich deswegen konkret verpflichtet wissen, sich selbst für die Sache dieser Liebe zu engagieren, wie wenig es im Grunde auch ist, was sie dafür tun können und was ihnen dafür faktisch gelingt. Und nur deswegen, weil Christen im Glauben vollauf davon überzeugt sind, daß die Sache der Liebe die Sache Gottes ist, nicht von dem abhängt, was Menschen an Liebe gelingt oder nicht gelingt, nur deswegen gibt es gleichsam einen festen unaufsprengbaren Riegel in ihnen, der jeden Umschlag christlichen Engagements in Gewalt blockiert. Christen können sich mit all denen verbinden und zusammenarbeiten, die sich für Ziele einer Vermenschlichung unserer Welt einsetzen. Aber sie werden nicht mittun können, wo zur Erreichung solcher Ziele Menschen Gewalt angetan werden soll. Sie werden im Gegenteil in solcher Gewalt nichts anderes sehen als den Bruch der Humanität, die sie von Christus gelernt haben; und sie werden sich solchen Aktivitäten entgegenstellen.

Drittens: Gleichwohl nun bejaht das Neue Testament die Gewalt des Staates. Paulus spricht im Römerbrief Kapitel 13 von der Verpflichtung für jedermann, sich allen staatlichen Gewalten unterzuordnen. Die staatliche Gewalt habe – so sagt er – von Gott das Schwert erhalten, um eine äußere Ordnung zu gewährleisten, in der das Gute gefördert und geschützt und alles Böse geahndet wird. Dieses berühmte Wort des Paulus ist allerdings vielfach mißdeutet und viel Unheil damit angerichtet worden. So, als werde hier eine prinzipielle Untertanengesinnung legitimiert und von den Christen gefordert, unter allen Umständen für richtig zu befinden, was immer ihr Staat tue, und sie keinerlei Recht und Pflicht zum Widerstand gegen einen Staat hätten, der Unrecht tut, schützt oder fördert. Man hat dabei häufig nicht beachtet, daß in Römer 13 dem Tun des Saates ein

Kriterium gesetzt ist, nämlich „das Gute". Und es gibt exegetisch keinen Zweifel, daß Paulus mit dem „Agaton", dem Guten, die Liebe meint. Daraus folgt, daß dem Staat zwar nicht selbst die Verwirklichung von Liebe obliegt, er aber dazu verpflichtet ist, alles Tun der Liebe in seinem Bereich zu schützen und allem Tun des Bösen mit Gewalt in den Arm zu fallen. Eben dazu – freilich *nur* dazu – trägt er das Schwert.

Hier sind nun in der Geschichte der Kirche immer wieder Grenzsituationen dort entstanden, wo staatliche Gewalten dieses Schwert zu Zwecken gebrauchten, die nicht dem Schutz des Guten, sondern vielmehr eindeutig dem des Bösen galten. In solchen Situationen standen Christen immer wieder vor der Frage, ob sie im äußersten Fall nicht auch selbst zum Schwert zu greifen hätten. Ich erinnere an die Diskussionen im Kreis des Widerstands gegen den faschistischen Staat um die Frage einer Ermordung Hitlers. Diese Diskussionen sind für uns heute von aktuellem Interesse. Sie zeigen nämlich, mit welchen Widersprüchen im christlichen Gewissen dort gerungen worden ist und wie der Entschluß, Hitler zu töten, in vollem Bewußtsein dafür gefällt und vertreten worden ist, in jedem Fall dabei selbst schuldig zu werden. Und sie zeigen vor allem, daß es sich hier um einen äußersten Grenzfall, nicht aber darum gehandelt hat, den Terror des faschistischen Staates durch Gegenterror zu bekämpfen. Der dem Terrorismus zugrundeliegende anarchische Gedanke, es könne eine Gesellschaftsordnung wirklicher, vollkommener Humanität nur durch eine entsprechend vollständige Zerstörung der bestehenden, inhumanen Ordnung geschaffen werden, kann unter keinen Umständen christliche Billigung oder gar Unterstützung finden. Denn wie inhuman auch immer eine Gesellschaftsordnung und eine Staatsform tatsächlich sein mag, so ist darin für christliche Sicht doch immer solange wenigstens ein Moment göttlicher Ordnung enthalten, als ein solcher Staat immerhin eine äußere Ordnung gewährleistet, die erstens den einzelnen Bürger an der Ausübung seiner Religion nicht hindert und entsprechend der Kirche die Freiheit einräumt, sich für die ihr aufgetragene Sache in der Gesellschaft zu engagieren, zweitens die elementaren Menschenrechte zu schützen wenigstens vorgibt, so daß man sich jederzeit rechtens auf sie berufen kann, und drittens die ihm zugeordnete Gesellschaft als ganze vor Übergriffen von außen schützt. In diesem Sinn darf die Kirche das Gebet für die„ Obrigkeiten" (vgl. 1. Tim. 2, 1 f.) nicht aufgeben, auch dort nicht, wo sie ansonsten – in Ausübung der ihr anvertrauten Verkündigung des Willens Gottes – bestehende Unrechtsverhältnisse und Inhumanitäten aufzudecken und öffentlich zu kritisieren hat.

Zwar unterscheidet sich der moderne demokratische Staat von den „Obrigkeiten", die Paulus in Röm. 13 im Blick auf die Behörden des Römischen Reiches unter Nero vor Augen hatte, entscheidend darin, daß – jedenfalls der Idee nach – das „Volk" alle Rechte und Pflichten des „Souveräns" selbst übernommen hat. Der Staat steht so heute nicht mehr in der Weise den Bürgern gegenüber wie damals unter Claudius und Nero. Gleichwohl bleibt auch in unseren Demokratien ein Gegenüber von Staat und Gesellschaft durchaus bestehen; der Staat trägt z. B. in Ausübung von Jurisdiktion und Polizeigewalt das „Schwert", von dem Paulus Röm. 13

spricht, auch wenn diese seine Ausübung durch die konstitutionelle Trennung der Gewalten prinzipiell kontrollierbar geworden und dem Parlament als dem Repräsentanten des Volkes diese Kontrolle obliegt. Ferner hat sich seit der Antike das Verständnis von Gut und Böse seit der Proklamation der allgemeinen Menschenrechte zweifellos sowohl wesentlich vertieft – übrigens nicht ohne entscheidenden Einfluß biblisch-christlicher Überlieferung – als auch insofern verändert, als die Auslegung von Gut und Böse aufgrund des Demokratisierungsprozesses dem geschichtlichen Wandel eines jeweils zu erringenden Konsensus unterworfen ist. Um so sensibler und anspruchsvoller so aber das allgemeine sozialethische Empfinden und Urteilen (gerade in den letzten 10 Jahren) geworden ist, um so entschiedener hat die Kirche darauf zu bestehen, daß es letzte Kriterien für Gut und Böse gibt, die als solche keinerlei auf dem Wege demokratischer Meinungsbildung zustande gekommenen Urteilen und Entscheidungen unterworfen, sondern in Gottes Willen begründet und darum unwandelbar gültig sind. (Die Erklärung der katholischen Bischofskonferenz leitet z. B. von daher ihren wiederholten Widerspruch gegen die Neufassung des § 218 ab.) Insofern bleibt also für christliches Denken auch unter den veränderten Verhältnissen jener Anspruch nach Röm. 13 bestehen, daß der Staat als Schützer des Guten und Wehrer des Bösen dem Willen Gottes verpflichtet und als solcher dem einzelnen Bürger gegenüber letztlich von Gott her legitimiert ist. Und es bleibt so auch der Unterschied gewahrt, daß der Staat das „Schwert" zu führen hat, das dem einzelnen Christen in der Nachfolge Jesu zu führen untersagt ist.

Viertens: In dem ganzen Strudel der gegenwärtig aktuellen Probleme gibt es für Christen eine Grundfrage, um die sie sich nicht herumdrücken können. Sie stellt sich so: Wenn wir auf der einen Seite Jesu Botschaft vom „Reich Gottes" als der Herrschaft der Liebe im Glaube anerkennen und uns selbst für diese Sache des Reiches Gottes zu engagieren haben; wenn wir aber auf der anderen Seite gewahr werden, daß es in der Wirklichkeit unseres gesellschaftlich-ökonomischen Lebens ganz starke Widerlager gibt gegen eine Verwirklichung dessen, was das Reich Gottes will, und wenn für Christen der Weg gewaltsamer Aufsprengung dieser Widerlager auf jeden Fall verstellt ist und sie diejenigen, die diesen Weg zu gehen bereit sind, zurückzuhalten suchen müssen – wie steht es dann mit diesem Widerspruch zwischen der faktischen Wirklichkeit der „Verhältnisse" und der geglaubten Wirklichkeit des Reiches Gottes? Was ist dann ein Glaube wert, der auf eine Wirklichkeit des Reiches Gottes bei Gott setzt, obwohl er sieht, daß die faktische Wirklichkeit der Menschen dem widerstreitet. Und wie kann an eine solche Wirklichkeit sinnvoll geglaubt werden, die die Wirklichkeit des Faktischen jetzt und auf absehbare Zukunft ausschließt?

Sie sehen, das ist strukturell die gleiche Frage, wie sie sich gegenwärtig tief enttäuschten linken Sozialdemokraten ganz genauso stellt, wenn sie etwa mit kundigen Realpolitikern wie Helmut Schmidt diskutieren. Und es ist strukturell auch die gleiche Frage sogar, die der Grund dafür ist, daß eine Anzahl Jüngerer sich von der SPD gegenwärtig trennen und den verschiedenen kommunistischen Gruppen links von ihr sich anschließen zu

müssen meinen, weil sie nur dort noch die Fahne der Hoffnung auf die neue Gesellschaft aktiv hochgehalten sehen. Jedoch, während diese kommunistischen Gruppen nur noch den Weg gewaltsamer Revolution und jene Linken in der SPD kaum noch reale Chancen für wenigstens Fortschritte auf dem Weg zu einer besseren Gesellschaft sehen, sehen Christen – ich meine Christen, die es mit dem Evangelium ernst nehmen –, daß es sinnvoll und sogar für sie geboten ist, nüchternen Realismus gegenüber der faktischen Lage und deren Möglichkeiten mit dem Ziel einer radikalen Veränderung unserer Welt zu verbinden, ohne auf der einen Seite zynisch und auf der anderen sei es resigniert, sei es „spinnert" zu sein.

Christen haben nämlich Ernst zu machen damit und sich konkret einzulassen darauf, daß die Verwirklichung der Liebe nicht der Menschen, sondern Gottes Sache ist. Hier wird der Gottesglaube ganz wichtig und konkret. Sie haben – um es mit Paulus zu sagen – konkret zu hoffen, auch da wo nichts zu hoffen ist (vgl. Röm. 4, 18; 8, 24 f.). Weil sie glauben, daß Gott in seiner Liebe seine Menschenwelt nicht verkommen lassen wird, da er sie im Tod und in der Auferstehung Christi schon gerettet *hat*, können und sollen sie auf die radikale Veränderung der Gesellschaft zum „Reich Gottes" als konkret bevorstehender, „endgeschichtlicher" *Tat Gottes* hoffen. Dieser Glaube und diese Hoffnung sind es, die Christen ermutigen und engagieren zum vollen Einsatz für jede Vermenschlichung unseres Zusammenlebens, wo immer dieser möglich ist. Und sie kritisieren sehr empfindlich alle Faulheit und Resignation, die es unter Christen genauso gibt wie unter Nichtchristen.

Aber der Glaube lehrt Christen eben auch, zu unterscheiden zwischen dem immer Unvollkommenen, was Menschen tun und tun können, und dem vollkommenen Heil Gottes. Er lehrt sie – um es überscharf zu sagen – eine tiefe Skepsis gegen jeden idealistischen oder marxistischen Fortschrittsglauben, weil er sie lehrt, der Wirklichkeit der Sünde und des Bösen realistisch ins Gesicht zu sehen. Durch Menschen wird niemals eine neue Welt verwirklicht werden, in der es keine andere Macht gibt als die der Liebe. Aber dieses Wissen führt zu keinerlei Resignation; denn der Glaube an Gott wird zu konkreter Hoffnung auf Gott, der seine neue Schöpfung für die Menschen verwirklichen wird, so wahr er Jesus von den Toten auferweckt hat; und dies ist der eigentliche Grund dafür, daß Christen einerseits dem Staat das Recht und die Pflicht zusprechen, den Rahmen für eine Gesellschaftsordnung zu schützen, in der die, die sich für das Gute engagieren, ungehindert wirken könnnen, ohne sich mit Gewalt durchzusetzen, und daß sie dem Staat für diesen Zweck notfalls auch die äußere Gewalt zusprechen, die Christen sich selbst zu versagen haben. Sie tun es, weil sie im Staat *nicht* das Reich Gottes und auch nicht einmal die Speerspitze des Reiches Gottes erkennen, sondern lediglich eine beschränkte äußere Ordnungsmacht; und weil sie das Gottesreich Gott selbst vorbehalten wissen und vorbehalten sehen wollen. Und dies wiederum ist auch der Grund dafür, daß sich die Kirchen für unseren liberalen demokratischen Rechtsstaat gegenwärtig einsetzen. Wiederum nicht, weil sie in ihm das Nonplusultra einer Gesellschaftsordnung sehen, an der es nichts mehr zu verbessern gäbe, wohl aber deswegen, weil er die zur Zeit optimalen

äußeren Bedingungen dafür gibt, daß Menschen mit verschiedenen politischen Zielen und verschiedenen Lebensanschauungen miteinander so leben, daß sie einander gleiches Existenzrecht zusprechen und doch miteinander darum ringen, wenigstens elementare Menschenrechte gemeinsam zu akzeptieren und zur Geltung zu bringen. Nur in einem solchen äußeren Rahmen politisch geschützter Toleranz ist es möglich, die Sache des Reiches Gottes als die Herrschaft der Liebe so parteilich zu vertreten, wie man sie nur vertreten kann. Für solche Überzeugungsarbeit oder, um es mit dem biblischen Wort zu sagen: für die Verkündigung des Evangeliums, sind Christen eigentlich da.

RODERICH BORM †

Roderich Borm ist tot! Als diese Nachricht in den Weihnachtstagen des letzten Jahres seine Freunde traf, wollte es wohl keiner glauben. Daß die uns allen so sichtbare Vitalität Roderich Borms so unverhofft gebrochen sein sollte, kam allen, die ihn kannten, unwahrscheinlich vor. Aber es war unabänderlich. Am ersten Weihnachtstag 1976 ist Roderich Borm gestorben; der Tod kam leise, unvermutet und schnell. Ein Herzversagen machte seinem agilen Leben ein rasches Ende.

Roderich Borm war für die Musik und durch die Musik im Christianeum eine Persönlichkeit eigener Art. Stets war er ein begeisterter und begeisternder musischer Lehrer, Freund und Helfer für seine Schüler, gleich welchen Alters sie waren. Alle mochten sie ihn, auch wenn sie längst die Schule verlassen hatten und selbst schon in einem Beruf standen oder gar eine Familie gegründet hatten. Aber über die Schüler ging seine Ausstrahlung, ja, seine Zugkraft bis in die Elternhäuser der Christianeer. Ob es sich um Anschaffung von Instrumenten im Hause oder um die Hausmusik an sich oder gar um die Mitwirkung der Eltern an musikalischen Veranstaltungen der Schule handelte, immer fand Roderich Borm ob seines verbindlichen Wirkens einen Widerhall.

So war für alle musikantischen Eltern, Lehrer und Schüler oberer Klassen der 1948 gegründete Elternchor eigentlich eine selbstverständliche Ge-

staltung des musischen Wesens am Christianeum, wenn man dabei bedenkt, daß Roderich Borm eben erst an diese Schule berufen worden war. Mit einem Händel-Orgelkonzert im Herbst 1953, bei dem der Elternchor das „Halleluja" sang, war der Höhepunkt dieser elterlichen Beteiligung am musischen Leben der Schule erreicht.

Borms Sinnen galt, der Musik im Leben eines Gymnasiums die gebührende Stellung einzuräumen. So ließ er nach den damals üblichen Adventsmusiken, Weihnachtsfeiern und den würdigen musikalischen Umrahmungen bei Abiturienten-Entlassungen, den beliebten Hausmusikabenden nunmehr auch Kammermusik-Veranstaltungen folgen. Aber Roderich Borm wollte weiter. Der Aufbau eines Schülerorchesters mit symphonischer Besetzung schwebte ihm vor und gelang ihm auch so, daß die Arbeit dieser musischen Schülergemeinschaft über die Grenzen der Schule hinausklang: 1958 wurde Borm gebeten, den musikalischen Teil einer Weihnachtsfeier im Hamburger Rathaus zu gestalten, und 1964 spielte sein Orchester anläßlich des 300jährigen Altonaer Stadtjubiläums auf der Festsitzung; und zum festen Bestandteil des Christianeums gehörten in der Folgezeit die Jahreskonzerte des Orchesters in den winterlichen Monaten. Schließlich gab der Zuspruch an musizierenden Schülern Roderich Borm die Möglichkeit, ein Nachwuchsorchester zu schaffen. Seine Beziehungen zur Ortsamtsleitung von Blankenese, zu Herrn Krahn, und die Unterstützung des Herrn Roeschen, der lange Zeit hindurch privaten Unterricht für Blasinstrumente auch am Christianeum gab, ließen Roderich Borm ein neues Orchester aufbauen. Es war ein Blasorchester, das bereichert wurde durch eine dankenswerte Förderung jener beiden Herren in Form einer beachtlichen Zuwendung von Blasinstrumenten. In den Jahren 1968 und 1969 konnte dieses sogenanntes C-Orchester eindrucksvolle Reisen nach Hovedgård und Kopenhagen durchführen; unvergeßlich für alle Beteiligten. Der Chronist darf nur an zwei Szenen erinnern: in Kopenhagen meisterte Roderich Borm drei Blasorchester von 125 Bläsern ohne wesentliche Probenarbeit vorher, und in Hadsund packte er mit zwei Sätzen des Septetts von Beethoven eine Kleinstadtbevölkerung und riß sie zu einem tiefempfundenen und herzlichen Beifall hin. Im Oktober 1972 spielte er mit seinem Orchester unter dem Eiffelturm! Das war echt Roderich Borm; so spontan und leidenschaftlich faszinierend kannten ihn all seine Schüler und seine Freunde, aber auch seine Kollegen bewunderten ihn.

Dabei konnte Roderich Borm auch recht unbequem werden für nach seiner Meinung unberechtigte Kritiken. Um – es war im Herbst 1958 – Mozarts Adelaide-Konzert spielen zu können, mußte er vier Bläser anwerben, weil vier seiner „Leibeigenen" aus verschiedenen Gründen nicht eingesetzt werden konnten. Roderich Borm, und das ist alles so wesenseigen, hinterließ in seinem Nachlaß eine Notiz mit der Überschrift „Die Geschichte mit den Bläsern!" Offensichtlich war dies eine Art Rechtfertigung. In den wenigen Sätzen zeigte sich Roderich Borms pädagogischer Spürsinn und sein Feingefühl: „ . . . den Termin 21. November wollte ich nicht ändern, weil die Abiturienten danach Ruhe haben müssen; ein neues Stück habe ich nicht schaffen können." Auch ihm, so ist weiterzulesen, sei es bei den „Söldnern" nicht wohl; aber er möchte dennoch bei Mozart

bleiben, denn es sei eine Arbeit eines Zehnjährigen und „unsere Herren Schüler haben gründlich darin zu arbeiten."

Roderich Borm ist am 20. Januar 1910 in Schmalleningken bei Tilsit als Sohn eines Holzkaufmannes geboren. Nach seinem Studium der Musik und der Biologie absolvierte er seine Staatsexamina in Königsberg und in Berlin. Am Königsberger Rundfunksender war er 13 Jahre als Chorleiter tätig. Nach seinem Vorbereitungsdienst in der Hamburger Waldörferschule und in Eppendorf kam er 1948 zum Christianeum, an dem er 25 Jahre – bis zu seiner Pensionierung – tätig war.

Am 25. Dezember 1976 starb Roderich Borm, unvergessen von allen, die ihn erlebten.

Weise

DOKUMENTATION ZUR ABITURIENTENENTLASSUNG 1977

Über die Abiturientenentlassung 1977 zu berichten, ist nicht unproblematisch, haben doch die Auseinandersetzungen um die diesjährige Abiturfeier am Christianeum die Gemüter der beteiligten Schüler, Eltern und Lehrer in besonderer Weise erregt. Auch läßt sich der Ablauf der Abschlußfeier nicht verständlich darstellen, wenn nicht die Wochen vorher geführte Diskussion wenigstens in ihren wichtigsten Dokumenten wiedergegeben wird. Andererseits können wir leider nicht die vielen im Zusammenhang mit der Vorbereitung dieser Feier bei der Schulleitung und an anderen Stellen eingegangenen Briefe von Eltern, Schülern und anderen mehr oder weniger Beteiligten abdrucken, weil wir damit in vieler Hinsicht den Rahmen unseres Mitteilungsblatts sprengen würden.

I. Die Initiative: Ein Brief des Schulleiters

Die erregtere Diskussion um die Abiturientenentlassungsfeier begann mit einem Brief des Schulleiters vom 4. Mai:

Liebe Abiturientin, lieber Abiturient!
Liebe Eltern!

In fünf Wochen etwa werden die Abiturienten den letzten Schultag vor den mündlichen Prüfungen (21. 6.–23. 6.) haben.

Diesen Tag erwarten die Abiturienten mit Ungeduld oder Verdrossenheit, die Lehrer mit der Enttäuschung, daß nach drei Semestern gemeinsamer Arbeit durch Lustlosigkeit, mangelhafte Vorbereitung, groteske Verspätungszeiten und leider auch durch ungenierte Unterhaltung der Unterricht weithin gestört oder zerstört wird. Nur noch wenige Kurse laufen normal oder gut in alter Weise.

In diesen Tagen machen sich – in offenem Anachronismus – Schüler und einige Lehrer Gedanken über Formen einer Verabschiedung dieses Jahrgangs, obwohl einige Schüler uns tagtäglich deutlich machen, daß wir ihnen und sie uns nichts mehr zu sagen haben, andere Schüler sich in dieser Sprachverwirrung nicht mehr verständlich machen können oder wollen.

Zwei Möglichkeiten für das Auseinandergehen bieten sich an:

1. Die Verlegenheit deutlich zu machen und das ausgefertigte Abiturzeugnis im Sekretariat abzuholen oder – wenn man mag – es beim Schulleiter in Empfang zu nehmen;
   oder

2. In einer Situation, in der nichts gemeinsam zu sagen ist, noch einmal gemeinsam etwas zu tun, etwa am letzten Tag der Schulzeit, am Donnerstag, dem 30. 6. 77, am Nachmittag in der Pausenhalle mit Eltern und Lehrern zusammenzukommen und einen Basar oder eine Versteigerung zu Gunsten behinderter Kinder oder der SOS-Kinderdörfer und – zu gleichen Teilen – zu Gunsten für Amnesty International zu veranstalten. Dabei könnte – jetzt doch verbal – kurz auf die Bedeutung dieser sozialen Initiativen hingewiesen werden, die Theatergruppe könnte zu deren Gunsten in der Aula spielen, ein Mandolinenkonzert wäre nicht unerwünscht, und vor allem könnte kräftig gespendet werden, sofern die Betroffenen die Schule doch in einigem gelten ließen. Gegen Ende einer solchen Zusammenkunft würden dann die Zeugnisse übergeben.
Ich würde mich freuen, wenn Sie auf Vorschlag 2 eingehen können, sonst bleibe es bei Vorschlag 1.

Mit freundlichen Grüßen
Kuckuck
Schulleiter

II. Unterschiedliche Reaktionen:

Die im Brief der Schulleitung erhobenen Vorwürfe und die Vorschläge zur Gestaltung der Abschlußfeier wurden in der Schule zwischen Abiturienten und Lehrern natürlich ausführlich erörtert. Die Art der Auseinandersetzung und vielleicht auch schon deren Ergebnis zeigt vielleicht folgende Einladung zu einem Gespräch mit Lehrern und Abiturienten am 16. 5. 77 im Lehrerzimmer.

An alle Schüler und Schülerinnen des vierten Semesters – *persönlich* –

Für alle, die es noch nicht mitgekriegt haben sollen, *WIR* wollen uns am Montag nächster Woche um 18 Uhr mit den Lehrern und Herrn Kuckuck im Lehrerzimmer zu einem Gespräch über die Situation in unserem Semester treffen.

Wir hatten dieses auf der letzten Vollversammlung des vierten Semesters so abgesprochen, leider waren nicht alle gekommen, obwohl es sie doch interessieren sollte. Vielleicht lag aber der Termin ungünstig, oder man hatte Angst vor Chaos, nun ja . . . Auf dieser Versammlung wurde mit nur ganz wenigen Gegenstimmen beschlossen, daß man als Reaktion auf den Brief von Herrn Kuckuck, aber auch als Reaktion auf die kritischen Stimmen der verschiedensten Lehrer sich zu einem Gespräch zusammensetzen sollte.

Wir erhoffen uns von diesem Gespräch eine Klärung von Mißständen, ein Verständlich-Machen von verschiedenen Positionen. Dieses Gespräch soll nicht zu einem Tribunal der Kritik und Gegenkritik ausarten, sondern soll konstruktiv aus der Analyse der jetzigen Situation Denkanstöße geben, was man in Zukunft besser machen könnte, sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite. Wir wollen nicht unsere „Schullaufbahn" beenden in einem Klima der Verhärtung und Frustration, ohne jedenfalls den Versuch gemacht zu haben, zu einem Ausgleich zu kommen!

Damit möchte ich auch das Argument entkräften, es habe ja doch keinen Sinn mehr, für die letzten zwei Wochen noch „so eine Aktion" zu machen, ich glaube auch, daß eine solche Aussprache auch für uns als Schüler langfristig gesehen durchaus etwas Positives haben kann. Und noch eins, gerade in einem Klima, in dem man wieder zu „Zucht und Ordnung" an den Schulen *zurück* will, sollte nicht der Eindruck entstehen, wir seien für eine Liberalisierung der Schule nicht reif!!! Die Gefahr besteht.

Aus den obengenannten Argumenten müßte für jeden von Euch mindestens ein Grund zu finden sein, zu dieser Versammlung zu kommen.

Zeigt, daß Euch die Schule nicht egal ist.

Fordert auch die anderen auf zu kommen, und macht Euch ein paar Gedanken für das Gespräch, damit das wahre Meinungsbild des vierten Semesters gezeigt wird. KRITIK MUSS GEÄUSSERT WERDEN. Also, nicht vergessen MONTAG, 16. 5., um 18 UHR!!!

Aber nicht nur die Schüler, vor allem auch die Eltern reagierten auf den Brief der Schulleitung. Das Spektrum der Kommentare reicht von schwersten Vorwürfen gegen eine „zu liberale Schulleitung" im speziellen und eine „völlig verfehlte Bildungspolitik" im allgemeinen bis zu unverhohlenen Sympathiebekundungen für den „mutigen Brief" des Schulleiters. Stellvertretend für die vielen Elternantworten sei hier der Zeitungsartikel eines Vaters abgedruckt, der dem Schulleiterbrief zu bundesweiter Öffentlichkeit verhalf.

Die Zeit, Nr. 23, 27. Mai 1977
Abitur '77: Rebellion und Resignation

Zum Jubeln ist niemandem mehr zumute – die Abschlußfeier spiegelt eine triste Wirklichkeit wider / Von Rudolf Walter Leonhardt

Dieser Brief ist ein Dokument, kein Wort gestrichen, kein Wort dazuerfunden:

(es folgt der oben abgedruckte Brief des Schulleiters vom 4. 5. 77)

Dies scheint mir eines der traurigsten Dokumente des Jahres, so traurig wie die Situation, die es wohl ohne bewußte Verzerrungen reflektiert. Ist das also das Ergebnis jener Bildungspolitik, für die viele von uns sich hochgemut auf die Barrikaden geschwungen haben?

Ich erinnere mich: Auch wir waren zu unserer Zeit die Schule manchmal ziemlich leid. Auch unser Verhältnis zu den Lehrern war keineswegs ungetrübt. Aber natürlich gab es Abiturientenfeiern. Und an einem humanistischen Gymnasium war es Ehrensache, daß die Dankesreden der Schüler wie die der Lehrer auf lateinisch gehalten wurden; da konnten viele Spitzen untergebracht werden, von denen die Spitzel der Nazi-Partei, die dem Direktor des Gymnasiums nicht wohl wollten, kein Wort verstanden. Es gab damals, 1933–1939, an diesen alten Gymnasien, etwa den sächsischen „Fürstenschulen", eine Solidarität zwischen Schülern und Lehrern, eine Solidarität im Geist, die oft sogar das Nazi-Reich überlebte. Vieles habe ich vergessen, old men forget: meine Abiturientenfeier nicht.

Dabei war für uns das Abitur gar nicht so wichtig. Das heißt: es zu bestehen, war natürlich schon gut. Aber wie einer es bestand, davon hing nichts ab. Es gab keinen Numerus clausus. Auch hatten wir damals ganz

andere Sorgen. Jeder, der sehen konnte, sah 1938 – auch als Siebzehnjähriger schon – den Krieg kommen; und ganz anders als 1914 gab es 1938/39 keinerlei Kriegsbegeisterung in Deutschland.

Eine wichtige Funktion erfüllten diese Abiturientenfeiern: Sie machten den Zusammenhang der Schule deutlich, indem sie Anfang und Ende zur Schau stellten: Kein Sextaner blieb ungerührt beim Anblick der „Großen", die es nun geschafft hatten; keinem Dichter wurde andächtiger gelauscht als diesen Abiturientenrednern, die doch nur von guten Lateinern verstanden wurden. Aber sie mußten wohl brillant sein, sonst hätte die Stimmung im Saal nicht so feierlich gespannt sein können, um sich dann immer einmal wieder in befreiendem Gelächter zu lösen. Musik tat das ihre; wir zogen Geige, Bratsche und Cello vor; Mandolinen hätten zu sehr an die Hitlerjugend erinnert.

Feierlich ging es dann auch zu bei der Übergabe der Zeugnisse durch den Direktor. Wer am besten bestanden hatte, bekam sein Zeugnis zuerst, halb stolzgeschwellt, halb peinlich berührt. Wir waren dreizehn, von denen heute nur einer gewiß, einer vielleicht noch lebt. Die andere Tradition, die der „Abituriententage", beliebtes literarisches Motiv von Werfel bis Kästner, konnte sich daher in unserer Generation schon nicht mehr entfalten. Aber die Erinnerung an die Abiturientenfeiern ist geblieben.

Woran werden sich unsere Kinder erinnern, wenn sie zurückdenken an ihre Schulzeit? War es alles wirklich so bedrückend, wie der Schulleiterbrief glauben machen muß?

Es trifft sich so, daß ich ihn kenne: einen großen Humanisten, der ein mühevolles Pädagogenleben lang bestrebt war, seine Schüler nicht nur zu lehren, sondern auch von ihnen zu lernen; kein Arsch-Pauker, er gewiß nicht.

Es trifft sich freilich auch so, daß ich ein paar der „Lieben Abiturientinnen" und „lieben Abiturienten" kenne: nette junge Leute die meisten von ihnen, ein wenig hochmütig mit ihren zwanzig Jahren, die ihnen als der Gipfel des Lebens erscheinen (wozu wir ja alle einiges beigetragen haben), auf die Greise von dreißig und mehr Jahren herabblickend, aber dann doch auch wieder ganz bereit, sich in ein Gespräch einzulassen und am Ende zu bekennen: So blind ist der Typ gar nicht, echt!

Ist Brückenschlag (die Lieblingsbeschäftigung Cäsars, Pflichtlektüre aller Gymnasiasten) so unmöglich, wie die Rebellierenden und die Resignierenden es meinen?

Es fehlt an offenem, unverkrampftem Meinungsaustausch zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Schülern und Eltern, zwischen Eltern und Lehrern.

Der Direktor weiß zum Beispiel nicht, niemand sagt es ihm deutlich, daß Gleichgültigkeit oder auch Trotzreaktionen der Schüler manchmal ihre guten Gründe haben. Die Abiturienten der Schule zum Beispiel, die hier das Modell abgibt, waren je nach Temperament enttäuscht oder verärgert oder verzweifelt über junge, unerfahrene Lehrer, die unselige 68er Generation, die sich vor der Schulbehörde großgetan haben mit Abituraufgaben, denen sie selber kaum gewachsen gewesen wären (wenn sie's nicht vorher hätten nachlesen können). Das Ergebnis idiotisch strenger (das heißt: frag-

würdig ich-bezogen strenger) Korrekturen war dann, daß Schüler, die „auf 3 standen," sich auf einmal einer „5" in der Abiturarbeit konfrontiert sahen. Und welcher Schüler möchte feiern, wenn er das Gefühl hat, seine Studien-, seine Lebenschancen seien ihm durch die Schule verpatzt worden, da nun ja statt des notwendigen Schnittes von 2,8 eine Numerus-clausus-Ziffer von 3,1 herauskommt?

In einem funktionierenden Schulsystem sollten derartige Divergenzen zwischen „Vorzensur" und Abiturnote analysiert werden. Sie sind normalerweise wohl nicht dem Schüler, sondern dem Lehrer anzulasten. Andererseits jedoch sind das Ausnahmen. In der Regel ist nächst dem Schüler selber am frohesten der Lehrer, wenn das Abitur gutgeht. Viele Schüler wissen das nicht.

Um den Kontakt zwischen Eltern und Lehrern bemühen sich alle Schulen mit sehr unterschiedlichem Erfolg. Die größte Schwierigkeit bei sogenannten „Elternabenden" oder „Elternversammlungen" liegt darin, Vielredner zu stoppen, die kein Ende finden können, wenn sie klagen über die angeblich ungerechte Behandlung ihrer jeweiligen Sprößlinge. Auch erfahrenen Moderatoren, die in der Leitung von Gesprächen mehr Übung haben als ein Lehrer, fällt es oft schwer, die richtige Mischung zwischen Höflichkeit und Härte zu finden, um Schwätzer zum Schweigen zu bringen.

Was schließlich das Verhältnis zwischen Schülern und Eltern anlangt: das wäre ein eigenes, ein abendfüllendes Thema. Lassen wir das.

Hoffen wir mit dem Schulleiter, daß die Schüler schließlich doch auf den mit Kinderdörfern und Amnesty International zeitgerecht schmackhaft gemachten Vorschlag 2 eingehen werden. Es gibt im Leben jener Privilegierten, die eine Oberschule absolvieren durften, noch immer keinen wichtigeren Einschnitt als diesen: das Abitur. Nur die erste Liebe vorher, die Hochzeit, die Taufe des ersten Kindes und der erste Job (meistens nachher) sind allenfalls vergleichbar. Man sollte solche Einschnitte markieren, um sie nicht so schnell zu vergessen.

III. *Die Abschlußfeier*

Trotz langer Auseinandersetzungen fand schließlich im Einverständnis mit dem größten Teil der beteiligten Schüler, Eltern und Lehrer eine Abschlußfeier gemäß dem 2. Vorschlag des Schulleiterbriefs statt. Nach einem guten, nach der vorhergegangenen Diskussion vielleicht schon zu harmonischen Anfang brachte ein völlig deplazierter und sicherlich auch geschmackloser Gedichtbeitrag eines Schülers zunächst eine nicht zu übersehende Mißstimmung in die feierliche Versammlung. Allerdings gelang es Schülern der Unterstufe mit szenischen Beiträgen aus dem Kunstunterricht sehr bald wieder, die Stimmung zu heben. Die anschließenden Informationen über die sozialen Initiativen am Christianeum und die „Amerikanische Versteigerung" von Abiturientenarbeiten aus dem Kunst-Leistungskurs trugen schließlich dazu bei, den intendierten Sinn dieser besonderen Form einer Abiturientenentlassung allen Teilnehmern zu verdeutlichen.

Programm der Abschlußfeier vom 30. 6. 1977 im Christianeum:

1. Brass Band
2. Ansprache des Schulleiters

3. Beethoven Sonatine
   Mandoline: Dorothee Wallner
   Klavier: Frank Becker
4. Eine Szene von Samuel Beckett
   gespielt von:
   Maria Hartmann
   Thomas Johannsen
   Ulrich Schmidt
5. „Gedicht"
6. Brass Band
7. Berichte zum Projekt Spiellandschaft
8. evtl. gesprochene Musik
   Schüler der Klasse 6c
9. Bericht über die Arbeit der Amnesty-International-Gruppe am Christianeum
   Christoph Rothe Abit. Dez. 1976
10. Brass Band
11. Amerikanische Versteigerung von Arbeiten des Leistungskurses Kunst IV. Semester
12. Angebot der Festgraphik für die Abiturienten
13. Verteilung der Zeugnisse
14. Verabschiedung
15. Finale Brass Band

Ansprache des Schulleiters bei der Entlassung der Abiturienten am 30. 6. 1977

Die Hauptpersonen seien zuerst angeredet: Liebe Abiturientinnen und liebe Abiturienten, liebe Eltern, liebe Kollegen und Schüler, liebe Gäste!

Wenn ich die hier zu ungewohnter und umstrittener Stunde Zusammengekommenen in der Hoffnung, daß Humor wenigstens in einer gewissen Dosierung Allgemeingut ist, anders, aber auch durchaus zutreffend anreden wollte, müßte ich jetzt mit der Anrede folgendermaßen fortfahren:

Liebe Vertreter der Presse, liebe Schreiber von Leserbriefen, die hoffentlich bald erscheinen, liebe Schreiber von Senatorenbriefen, liebe Korrespondenzpartner des Schulleiters!

Wir sind nun also doch beisammen! Vorschlag 2 des ominösen Briefes ist gewählt worden. Resignation nach 9jähriger Bemühung um diesen Abiturientenjahrgang wollte der Schulleiter gerade nicht aus seinen Zeilen herausgelesen wissen, er hat in der Auseinandersetzung die signa, die Feldzeichen nicht zurückgesetzt, er hat die signa gerade über die vermeintliche Kluft zwischen Lernenden, nicht mehr lernen Wollenden, Lernbehinderten und Lehrenden, nicht mehr mit Erfolg Lehrenden, Lehrbehinderten hinausgeworfen.

Da man es in einer Lateinschule auf lateinisch oder wenigstens auf neulateinisch zu hören erwartet, sei es so gesagt: In dem Brief standen nicht Worte eines Re-signierenden, sondern eines Prae-signierenden oder Pro-signierenden, Worte, die nicht als traurigstes Dokument des Schuljahres in

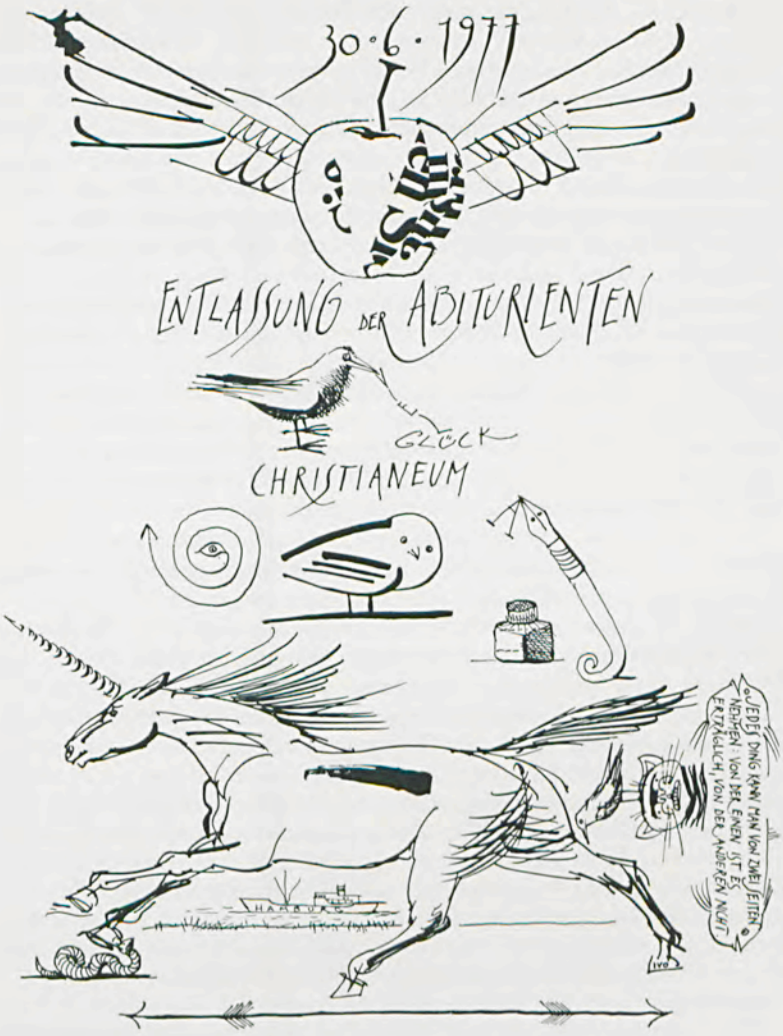
unsere Schulgeschichte eingehen wollen, sondern als ein ermutigendes Dokument der Hoffnung. Denn Briefe – und das übersieht man völlig – können ja „ankommen", sie können verstanden werden. Das deutliche Wort verletzt nicht – es deklamiert und klagt auch nicht –, es trifft und bewirkt Änderung, wie eine recht gestellte Diagnose die Therapie einleiten kann. Hier ist die Kommunikation geglückt, das Gespräch zwischen Schülern und Lehrern war wieder im Fluß, nicht nur auf einem langen Treffen im Lehrerzimmer, vor allem in den Kursen, in vielen Kursen, und das Mündliche Abitur verlief weithin geradezu in einer gelösten Stimmung mit manch erfreulichem Resultat, erst recht natürlich der Abend am letzten Abiturtag, so daß wir jetzt in der Erinnerung die vielen guten Stunden mit Ihnen in den vergangenen Semestern behalten werden und gerade auch die überstandene Krise des letzten Semesters und Ihre sympathische Reaktion und wir Ihnen und Ihren Eltern herzlich gratulieren können befreiten Herzens und das heißt mit Ihnen befreit, und nicht von Ihnen befreit. Ἀγαθῇ τύχῃ kann ich leider nur den wenigen Griechen unter Ihnen wünschen. Auf Deutsch also: Möge Ihnen das Rechte glücken und das Unrechte kräftig mißglücken in Ihrem und Ihrer Mitmenschen, die Sie durch Ihr Tun wissentlich oder unwissentlich tangieren werden, wahrem Interesse.

Warum sind wir nun hier zusammengekommen? Nur um, durch einen geschickten Brief des Schulleiters harmonisiert, die Übergabe des die Universität aufschließenden oder leider nur mit Verzögerung aufschließenden Abiturzeugnisses zu zelebrieren und mehr oder weniger gerührt-feierlich den Abschluß der Schulzeit zu markieren? Habe ich Ihnen Ihr Kommen mit den angekündigten Berichten über behinderte Kinder, SOS-Kinderdörfer oder Amnesty International nur zeitgerecht schmackhaft gemacht? Drücken wir uns, wenn wir uns dem Thema „Berichte über Versuche sozialen Engagements des Christianeums" zuwenden, vor dem, was eigentlich am letzten Schultag dem Abiturienten auf den Weg zu geben ist?

Ein Vater, der seine Kinder jetzt allerdings nicht mehr auf dieser Schule hat, schreibt mir: „Wir hätten es deshalb für völlig selbstverständlich gehalten, eine Abiturentenabschlußfeier zu veranstalten, in der diesen von Ihrer Seite noch einmal in aller Deutlichkeit die Werte klargemacht werden, um die es uns allen geht. Statt dessen wollen Sie eine Versteigerung zugunsten behinderter Kinder . . . veranstalten. Wir finden Spendenaktionen gut und notwendig. In den Zusammenhang, in den Sie diese Aktion stellen wollen, gehört sie jedoch nicht hinein."

Dazu ist zu sagen: Vor 2 Jahren haben wir – in betont unfeierlicher Form – die Verabschiedung der Abiturienten mit Eltern und Lehrern auf Wunsch der Eltern, toleriert von den Schülern, wiederaufgenommen, nachdem sie im Jahre 1969 feierlich bei einer Abiturientenentlassung auf Wunsch der Schüler zu Grabe getragen worden war und wir jahrelang eine ganz kleine Form der Verabschiedung gewählt hatten.

In diesen beiden Zusammenkünften 1975 und 1976 haben wir vor wieder einem großen Kreis Rechenschaftsberichte über Fragen des Unterrichts gegeben: Der Schulleiter berichtete über erste Erfahrungen mit der reformierten Oberstufe nach einer 4jährigen Erprobung und verglich Klas-



sensystem und Kurssystem. Im vergangenen Jahr beschrieb der Oberstufenkoordinator Dr. Schröder Stellung und Einfluß des Englischen als eines neuen Leistungsfaches in der alten Lateinschule, und der Abiturient Michael Schründer unterzog in einer vielbeachteten Rede die Oberstufenreform einer strengen Kritik, da sie mit ihrem übersteigerten Bemühen um Leistungsobjektivierung einen Intellektualismus fördere und die Erlebnisfähigkeit und Kreativität der Schüler abtöte.

Wir hätten diese Rechenschaftsberichte über Probleme des Unterrichts fortsetzen können, hatten sie für dieses Jahr auch schon vorbereitet, als –

wie bekannt – die Krise des 4. Semesters aufzog und der Schulleiter – wie gesagt – nicht resignierend, sondern „praesignierend" die Schüler auf das ansprach, worauf sie – wie ihr Tun offenlegt – anzusprechen sind, auf ihr soziales Engagement – auf den zweiten Sektor der Schule also, den der Erziehung und Selbsterziehung, der Praxis, der neben dem Sektor des erkennenden Unterrichts, der Theorie und dem Sektor der Gestaltung, der Poiesis, der „Poetik" nach den Einsichten des Aristoteles das Ganze menschlichen Tuns ausmacht, also auch das Ganze schulischen Tuns.

Drei Jahre lang arbeiten Schüler und Lehrer in einer Gruppe für Amnesty International zusammen mit beachtlichem Erfolg und mit großem Engagement. Der Schulleiter respektiert diese Arbeit, da sie Menschen aller Parteiungen in toleranter Kooperation zusammenbindet, als eine Klammer der divergenten Gruppen dieser Schule.

Seit Jahren arbeiten Schüler des Christianeums – bisher allerdings nach ihrem Abitur – in SOS-Kinderdörfern im Ausland mit, wie mir Dr. Baur, unser früherer Elternratsvorsitzender, sagte, der eigentlich heute über diese Arbeit berichten wollte, aber gerade durch seine ehrenamtliche Tätigkeit für die SOS-Kinderdörfer in München verhindert ist.

Seit gut 1/2 Jahr arbeiten Schüler, Lehrer und Eltern dieser Schule zusammen an einer Spiellandschaft, die sie für behinderte Kinder in Alsterdorf, beraten von Ärzten, entwerfen und zusammenstellen.

Sollte es so abwegig sein, wie meine Kritiker meinen, daß in einer Abiturientenverabschiedung über diese Aktivität humaner Praxis der Schule berichtet und (jetzt bin ich schon im 3. Teil meiner kurzen Ausführungen) auch geworben wird? Ja, ist das nicht die gelegene Stunde – die Griechen würden sagen: der Kairos –, in der zugunsten der Behinderten, sei es der durch Krankheit behinderten Kinder oder sei es der durch den Verlust der Freiheit behinderten politisch oder religiös engagierten Menschen, geworben, ja auch als Dank gespendet wird von denen, die als Unbehinderte heute ihre Schulzeit abschließen dürfen? Von den Abiturienten, die in den 9 Jahren ihrer Schulzeit hier gewiß bei aller Förderung auch Behinderung erfahren haben, zuweilen durch sich selbst, zuweilen auch durch Lehrer, zuweilen – verzeihen Sie bitte – auch durch Eltern, die aber im Vergleich zu den behinderten Kindern und den Gefangenen glücklich Unbehinderte sind.

Das 4. Semester hat sich im großen Consensus hinter meinen Vorschlag gestellt, die letzte Stunde der Schulzeit den Behinderten zu widmen. Sicher bleibt im Rückblick manch nachdenkliche Frage bedrängend offen:

Wie war es um unser soziales Engagement in den Jahren der Schulzeit in dieser – man muß es sagen – bevorzugten Schule bestellt?

Wie sozial und fair haben wir uns manchen Mitschülern gegenüber verhalten?

Wo waren die „Arbeitszirkel" für die, die es von Haus aus schwerer hatten als wir? Wie oft haben wir Klassenkameraden ausgeschlossen von unseren Parties, weil sie nicht wohnten, wo „man wohnt"?

Wie offen und frei von Vorurteilen ist unsere Schule etwa nach Altona oder nach Lurup hin für die Kinder, die in erster Generation ein Gymnasium besuchen?

Fragen über Fragen, die, heute aufgeworfen, die nach uns Kommenden beschäftigen sollen.

Nachdem wir unser heutiges Vorhaben: Berichte über soziales Engagement als ein Kernstück schulischen Tuns – ich hoffe ausreichend – begründet haben, zum Schluß noch wenige Bemerkungen über den Verlauf dieser Stunde:

Alles, was Sie jetzt sehen oder hören werden, in wie improvisierter Form es sich auch geben mag, dient unseren beiden Vorhaben: Der Herstellung einer Spiellandschaft für bestimmte behinderte Kinder in Alsterdorf,

Der Betreuung und womöglich Befreiung unseres oder unserer Gefangenen,

alle einzelnen Programmpunkte also:

- sei es das Spiel unserer Brass Band, in der eine ganze Reihe von Abiturienten mitspielen
- sei es die Beethoven-Sonatine, umgesetzt für die Mandoline Dorothee Wallners, begleitet von Frank Becker
- sei es die Samuel-Beckett-Szene, die von Thomas Johannsen, Ulrich Schmidt und Maria Hartmann gespielt wird
- seien es die Berichte über Alsterdorf von Rebecca Bernstein, 6 c, Peter Dorén, 2. Semester, und dem Alsterdorfer Arzt, Christianeer-Vater und ehemaligem Christianeer Dr. Hoehne (Abitur 1957) und der Bericht über die Amnesty-Arbeit, den der Mitbegründer unserer Schulgruppe, Christoph Rothe (Abitur 1976), geben wird
- sei es die Versteigerung einiger Arbeiten, die der Leistungskurs des 4. Semesters für unseren Zweck gestiftet hat, durch einige Lehrer und Schüler
- sei es schließlich die Festgabe unseres Kunsterziehers Ivo Petrlik, eine Grafik für die jetzt zu entlassenden Abiturienten.

Ich versuche eine Deutung der Grafik:

Ein reifer Apfel schwingt sich am 30. 6. 1977 in die Lüfte. Ein Vogel (welcher wohl?) wünscht viel Glück. Die Eule der Weisheit ist halbwegs befriedigt. Der Tintenwurm möchte noch einmal mit A oder mit Alpha anfangen, während daneben das denkende Auge der Mathematik berechnend einer nach oben zeigenden Spirale nachsieht. Am Elbuferweg springt ein vollreifes Einhorn, das Zeichen des Glücks, ins Freie, mit gezieltem Hufe die Schlange fesselnder Punktewertung zertretend. Auf dem Bauch eines Elbfisches ist ein Sinnspruch zu lesen:

„Jedes Ding kann man von zwei Seiten nehmen, von der einen ist es erträglich, von der anderen nicht,"

ein Sinnspruch, über dessen Deutung ein vom Vogel aufgeklärter Kater eigentlich nicht mehr nachzudenken braucht.

Wenn diese allegorienreiche Grafik, die nur in 150 Exemplaren erscheint und die nach der Versteigerung den Abiturienten und ihren Eltern angeboten wird, pro Stück wenigstens 10 Mark oder auch mehr? einbringt, so hat sie schon 1500 Mark für den guten Zweck eingespielt.

Und nun wünsche ich dem riskanten Unternehmen dieses Abends Glück und uns allen eine gute Stunde.

Bericht über die Amnesty-Gruppe am Christianeum

vorgetragen von Christoph Rothe

Amnesty International setzt sich, wie Sie wissen, überall in der Welt für politische Gefangene ein ohne Ansicht des jeweiligen politischen Systems. Unsere Gruppe von ai gibt es an dieser Stelle seit knapp 3 Jahren. Sie entstand im Nov. 1974. Unsere ersten Gefangenen, die wir betreuten, kamen aus Peru, Griechenland und Lesotho. Alle 3 sind im Laufe der Zeit freigelassen worden. Bald wurde unsere Gruppe als Schülergruppe von der Schulkonferenz anerkannt und begann, ihre Arbeit aufzunehmen.

Wir stellten uns auf Elternabenden vor, waren auf Schulfesten und bei anderen Gelegenheiten hier mit Informationsständen vertreten und bemühten uns, auch größere Teile der Schülerschaft zu engagieren. So hängen wir oft Briefmuster an unser Schwarzes Brett, in der Hoffnung, Schüler möchten sie abschicken und um Freilassung eines Gefangenen bitten.

Wir haben Informationsveranstaltungen gemacht, einmal z. B. mit dem Generalsekretär von ai, Helmut Frenz, mußten aber oft feststellen, daß das Interesse daran nicht sonderlich groß war. Dennoch ist es unser Vorteil als Schülergruppe, daß wir uns schnell ein relativ großes, allerdings nicht immer freiwilliges Auditorium verschaffen können, sei es z. B. auf Klassenrundgängen oder Elternabenden.

Dabei wurde unsere Arbeit von einem großen Teil der Lehrer und besonders von Herrn Kuckuck wohlwollend betrachtet und unterstützt, was sich unter anderem daran zeigte, daß bei der Gründung der ai-Gruppe 2 Lehrer Mitglieder wurden.

Natürlich gab es auch Schwierigkeiten.

Das größte Problem einer Schülergruppe ist, daß sich nur schwer ein Stamm von erfahrenen Mitarbeitern bildet, weil jedes Jahr ein Abiturientensemester die Schule verläßt.

Sodann gibt es natürlich auch Gegner und Kritiker unserer Arbeit. Verbreitet ist die Haltung: „Was soll ich mich um ferne Gefangene kümmern, ich habe andere Sorgen" – eine Haltung, die auch in dieser von materiellen Sorgen bestimmt nicht geplagten Gegend recht häufig ist.

Dann wird uns der Vorwurf gemacht, wir seien politisch einseitig. Ich meine, wer dies immer noch behauptet, der kann eigentlich nur böswillig sein. Wir haben an dieser Stelle ebenso für den von uns betreuten Baptisten aus der UdSSR gesammelt wie für unseren Gefangenen aus Lesotho.

Amnesty betreut genauso Gefangene aus der Sowjetunion und Staaten des Ostblocks wie Verfolgte in anderen Teilen der Welt. Hinter der Forderung nach Ausgewogenheit verbirgt sich aber meist der Wunsch, man möchte mit seiner Kritik nur den Ostblock bedenken.

Es ist allzu leicht und zeugt von Verlogenheit, wenn man, wie einige Zeitungen es tun, immer wieder allein auf Menschenrechtsverletzungen in Osteuropa hinweist und dabei mindestens ebenso schwerwiegende in der westlichen Hemisphäre verniedlicht, entschuldigt oder gar nicht erst erwähnt. Mit dem Finger nach drüben zu weisen kostet nichts. Wo aber ergiebige Handelsbeziehungen auf dem Spiel stehen, da wird schnell ein aus

politischen Gründen Verfolgter und Mißhandelter als Kommunist hingestellt, ein Etikett, das Mitleid gar nicht erst aufkommen lassen soll.

Für uns sind die Menschenrechte unteilbar. *Jeder* hat das Recht auf freie Meinungsäußerung. *Jeder* hat das Recht auf freie Religionsausübung. *Jeder* hat das Recht auf körperliche Unversehrtheit. Ich möchte Sie bitten, uns bei dem Bemühen, diesen Rechten Geltung zu verschaffen, zu helfen, indem Sie sich an der folgenden Versteigerung großzügig beteiligen.

Vielen Dank!

Spiellandschaft für körperlich und geistig behinderte Kinder
der Alsterdorfer Anstalten

vorgetragen von Peter Dorén

Schüler und Lehrer des Christiaenums hatten die Idee, eine Spiellandschaft für geistig und körperlich behinderte Kinder der Alsterdorfer Anstalten herzustellen. In der Spiellandschaft soll Spiel und Kreativität, Bauen und Konstruktion sowie Bewegung und Turnen erlernt werden. Sie setzt sich im einzelnen aus folgenden Teilen zusammen: Da ist zuerst eine mit Filz bespannte Wand, auf die Figuren aus Textilien geheftet sind. Dieses Spiel soll die Sprach- und Begriffsbildung sowie die Form- und Gestalterfassung fördern. So können die behinderten Kinder z. B. eine Geschichte auf dieser Tafel bildlich darstellen. Weiterhin können sie die Motorik der Hände koordinieren und, da bei geistig behinderten Kindern die elementaren Sinnesempfindungen wie Tasten, Berühren usw. eine besondere Rolle spielen, mit Hilfe dieser Tafel Begriffe einem Bild zuordnen und so das geschriebene oder gehörte Wort als zu einer bestimmten Form oder Figur zugehörig erkennen.

Als zweites sind es Großbausteinobjekte, ein Schiff sowie ein Tier, die von den Kindern variiert werden können. Sie sind aus Schaumstoff, so daß keine Verletzungsgefahr besteht und sie leicht zu bewegen sind. An Hand dieser Objekte soll das Gestalten, Bauen und das Formerfassungsvermögen geübt werden.

Die bisher beschriebenen Spiele dienen hauptsächlich den geistig behinderten Kindern. Da sie wenig abwechslungsreich spielen, müssen sie zu selbstgestaltendem Spiel, das ihre Phantasie weckt, angeregt werden.

Die folgenden Spiele sind primär für die körperlich behinderten Kinder gedacht. An ihnen soll die Muskulatur gekräftigt und der Bewegungsumfang vergrößert werden. Als erstes ein wellenförmiges Gebirge, auf das sich die Kinder hinlegen können, und zweitens eine kleine Fläche mit Wellen aus Schaumstoff, in der die Kinder z. B. Schwimmbewegungen nachvollziehen können. Weiterhin soll hiermit die Kombinationsfähigkeit entwickelt und verbessert werden.

Mit dieser Spiellandschaft wollen wir versuchen, außer den Kindern auch Ärzten und Betreuern zu helfen.

Nicht nur behinderte Kinder und das Personal der Alsterdorfer Anstalten haben durch die Spiellandschaft hoffentlich einen Vorteil, sondern

auch die Schüler: Sie lernen mit Material zu arbeiten und Gestaltungsprobleme zu lösen. Es ist ebenfalls sehr wichtig, daß sich gesunde Kinder mit den Problemen behinderter Kinder auseinandersetzen, da die Mehrheit der Mitbürger trotz Aktion Sorgenkind u. ä. noch immer nicht bereit ist, behinderte Kinder unbefangen als Teil des Alltags anzuerkennen.

Der Zweck meiner Erläuterung dieses Vorhabens ist eine Bitte an alle Anwesenden. Für die Realisation des Projekts sind Materialien erforderlich, die nicht aus Mitteln der Schule beschafft werden können. Deshalb an Sie die Bitte um Unterstützung. Wir benötigen Schaumstoff, Holz, Leinen- bzw. Segeltuche, Stoffe wie Filz, Rupfen usw. Außerdem diverse Kunststoffartikel wie Styroporkugeln, PVC-Kugeln und Netze. Da wir davon ausgehen, daß nicht alle Materialien zur Verfügung gestellt werden können, bitten wir Sie um eine Spende, damit die erwähnten Artikel gekauft werden können. Außerdem kann jeder Schüler, nicht nur der „künstlerisch begabte", nachmittags an der Fertigstellung der Objekte mitwirken.

Daß diese Spiellandschaft nur ein Tropfen auf den heißen Stein sein kann, ist allen Beteiligten klar, doch wir wollen versuchen, mit Hilfe dieser Spiele den Kindern eine Freude zu machen und ihren doch recht trostlosen Alltag ein wenig freundlicher zu gestalten, und wir hoffen, daß dieses Projekt viele Nachahmer findet. Wir sind entschlossen, das Projekt zu realisieren.

Vielen Dank

P. S.: Die Versteigerung, der Erlös der Grafik und die Spende in den Sammelbüchsen erbrachten für die behinderten Kinder und für Amnesty-International DM 2 082,23.

IV. *Alphabetisches Verzeichnis der Abiturierten:*

ABITURIENTEN IM JUNI 1977:

Aldag, Christoph
Anders, Friederike
Ballhaus, Martin
Becker, Frank
Behrens, Ditta
Beyer, Andreas
Bley, Marina
Boback, Harm
Böhm, Jan
Böttger, Susanne
Bohnsack, Joachim
Brandt, Ute
Brügge, Arend
Bruhn, Garlef
Brunck, Joana
Bünz, Elisabeth
Christiansen, Ruth
Claussen, Carsten
Farenholtz, Johannes
Fischötter, Sabine
Florack, Albert
Frieling, Christoph
v. Georg, Christian
Gercken, Norbert
Greve, Matthias
Haan, Wolfgang
Hälterlein, Bernd
Hahn, Katharina
Hansen, Claudia
Hartmann, Maria
Hasselmann, Oswald
Haug, Christoph
Hein, Frithjof
Hein, Olaf

Helberger-Rübcke, Matthias
Held, Johannes
Hoffmeister, Andrea
Holm, Kerstin
Homann, Nils-Peter
Jensen, Lorenz
Johannsen, Thomas
Kirsch, Claudia
Klahn, Ernst-Albrecht
Klutmann, Lorenz
Kressel, Caroline
Küstermann, Bettina
Laudan, Joachim
Lauschner, Sabine
Leonhardt, Dörte
Liedke, Roland
Loeffler, Birgit
Lönnecke, Anina
Luckhardt, Ulrich
Lück, Stephanie
Lundius, Wiebke
Märcker, Ralph
Maertens, Kai
Mahler, Andreas
Marlow, Robert
Martens, Klaus
Martin, Bettina
Meier, Rolf
Möller, Christine
v. Möller, Manuel
Molineus, Sigrid
Mutzenbecher, Marcus
Nagel, Erik
Oertel, Ralf
Ohlendorf, Christian
v. Oertzen, Virginia
Orlick, Bettina
Petersen, Jens
Petrelli, Immanuel
Postel, Enno
die Racca, Natalina
Reichel, Michael
Renk-Goetze, Marion
Reske, Cornelia
von Rosen, Thomas
Sabathil, Brigitte
Sievers, Volker
Singer, Stephan
Spengelin, Friedrich
Svensson, Inka
Schaar, Detlef
Schlage, Achim
Schmidt, Ulrich
Schneider, Christian
v. Schoenaich, Brita
Schorr, Claudia
Schrank, Petra
Stodollik, Michael
Storl, Jürgen
Stumme, Rudolf
Teuber, Susanne
Thiermann, Claus
Thiessen, Thomas
Thomas, Pamela
Voss, Kai
Wallner, Dorothee
Weber, Karin
Wisotzky, Erich
Wittenburg, Jacob
Wunderwald, Stefan

ABITURIENTEN IM DEZEMBER 1976:

Braasch, Marianne
Brocks, Rüdiger
Daß, Hermann
Kamp, Jens-Peter
Rothe, Christoph
Sievers, Burkhard
Zeuner, Wolfram

V. *Nachtrag: Ein nicht veröffentlichter Leserbrief*

Der folgende Leserbrief an die „Zeit" wurde trotz mehrfacher Anfrage bisher leider nicht veröffentlicht. Auf Bitten der Verfasser erscheint er deshalb an dieser Stelle.

Leserbrief Die Zeit Nr. 23 27. Mai 1977
Abitur 77: Rebellion und Resignation / Rudolf Walter Leonhardt

O, si tacuisses, . . .

Was Außenstehenden als traurigstes Dokument des Jahres erscheint, ist für uns der Anstoß gewesen, mit allen Beteiligten in der Schule die Gründe unseres Unbehagens zu diskutieren. Denn wir ziehen eine offene Auseinandersetzung während der Schulzeit (und auf deutsch!) einer den meisten unverständlichen, lateinischen Rede bei der Abschiedsfeier vor.

Stummer Protest und innere Emigration in Form derartiger Festreden empfinden wir nicht als Möglichkeit, Widerstand zu leisten und Probleme zu lösen. Indem Sie, Herr Leonhardt, ausschließlich Ihre eigene Schulzeit in den Mittelpunkt stellen, umgehen Sie jedoch eine Analyse der heutigen Schulsituation, die nicht bei der oberflächlichen Darstellung der Symptome und der Erteilung von pauschalen Ratschlägen und Patentrezepten stehenbleiben darf.

Trotzreaktionen oder Gleichgültigkeit der Schüler werden nicht durch die Benotung einer Abiturarbeit allein hervorgerufen, sondern stehen im größeren Zusammenhang mit der bildungspolitischen Situation. Denn erst durch den Druck, den NC und schlechte Berufsaussichten auf uns Schüler ausüben, bekommen die Zensuren ihre übersteigerte Wichtigkeit. Wohl kaum lassen sich dafür die Lehrer der „unseligen" 68-Generation verantwortlich machen, die keineswegs so unerfahren sind, wie Sie, Herr Leonhardt, es den Lesern darstellen wollen. Besonders in ihrem Unterricht versuchten diese Lehrer, uns die Fähigkeit zu Kritik und Toleranz für einen „offenen, unverkrampften Meinungsaustausch" zu vermitteln. Dies entspricht gerade den humanistischen Bildungsidealen, dessen Ergebnis Sie auf einen „gelungenen Festakt" reduzieren wollen. Deshalb haben wir den Brief des Schulleiters als ein Dokument der Offenheit und des Vertrauens aufgefaßt und weniger als ein Zeichen der totalen Resignation.

P. Thomas, S. Molineus, D. Wallner, U. Luckhardt, C. Kirsch
(Abitur 77 der betroffenen Schule)

VERABSCHIEDUNG DES SCHULLEITERS – ABSCHIEDSWORTE VON HERRN KUCKUCK

In der letzten Schulwoche vor den großen Ferien vom 26.–28. 7. fand anläßlich der Verabschiedung von Herrn Kuckuck im Christianeum ein großes dreitägiges Schulfest statt. Wir können über dieses Fest aus Platzgründen nicht ausführlich berichten, glauben aber auch, daß viele Ehemalige und Freunde der Schule wenigstens teilweise dieses sehr gelungene Fest der „großen Christianeumsfamilie" miterleben konnten. Für die, die nicht da sein konnten, sind hier wenigstens die Abschiedsworte von Herrn Kuckuck abgedruckt.

Liebe Gäste!

Wenn ich Sie recht verstehe, übergeben Sie mir, lieber Herr Dr. Baar, die Entlassungsurkunde nicht gerade gern. Warum soll ich verleugnen, daß ich dieses Papier höchst ungern in Empfang nehme? Beugen wir uns beide der starren Handhabung eines fast starren Gesetzes!

Das Positive an der Sache ist, daß ich mit diesem Papier den Status der Abiturienten – die wir ja gerade so spannend verabschiedet haben – wiedererlange. Wie die Abiturienten stehe ich also von morgen ab in der Berufsfindung. Ich bin sehr gespannt, wie ich mich da zurechtfinden und entscheiden werde – vom Bund bin ich übrigens erst einmal freigestellt.

Was sage ich zum Abschied? Den Dank, den Sie, Herr Dr. Baar, und Sie, lieber Herr Grundt, ausgesprochen haben, kann ich als in dieser Minute noch amtierender Schulleiter erst einmal weiterleiten, „delegieren" an alle die vielen, die mir geholfen haben, die Schüler, Lehrer und Eltern, an meine besorgten Schulräte und an die tüchtigen Hausmeister und Sekretärinnen, an alle, die mit mir kooperiert haben am runden Tisch der Schule, an dem alle Gruppen um die Eule der Weisheitsgöttin Athene versammelt waren – ich saß gleichsam in der Mitte zu ihren Krallen und gab mal der einen, mal der anderen Gruppe, mal der dritten Gruppe recht, und wir suchten gemeinsam, hart ringend – ich denke an die Jahre 1968/69/70/71 –, den teuren, nicht den billigen Kompromiß, und es war gut, wenn alle Gruppen etwas draufzahlten und alle etwas erleichtert und zugleich etwas belastet weggingen. Ich danke sehr, daß kaum einmal einer im Streit aufgestanden und weggelaufen ist. Ich wünsche der Schule, daß sie weiterhin den Weg des teuren, erkämpften Kompromisses und einer nicht billigen Toleranz geht.

Es war eine bunte gefüllte Zeit. Die Schule von 1963 und die Schule von 1977 hat nicht mehr vieles miteinander gemein. Gereicht ihr das nur zum Schaden? Es wäre vermessen, wenn ich heute schon ein Resümee geben wollte. Es war eine schöne Zeit, ich möchte sie wiederholen, alle Tage, auch die bitteren – nur die beiden Tage des Unglücks nicht, an denen wir unsere beiden Mitschüler Matthias Rehder und Jörn Heuer verloren haben. Wir vergessen sie nicht, ich gewiß nicht.

Ich habe versprochen, die Schule sachlich, offen, gerecht und tolerant zu leiten. In dieser Abschiedsstunde muß ich alle diejenigen bitten, denen ich in den 14½ Jahren meines Rektorates einmal unsachlich, stur-verschlossen, ungerecht und intolerant gegenübergetreten bin – und das ist sicher geschehen, bewußt oder unbewußt –, mir dies zu verzeihen, wie ich auch alle Unfreundlichkeiten bei diesem Neubeginn aus meinen Gedanken verbannen werde. Die Freundlichkeiten, die ich erfahren habe, haben aber die Unfreundlichkeiten weit überdeckt, und der Abschied, den Ihr mir bereitet, ist so überwältigend, daß er meinen weiteren Weg beleuchten wird, so daß ich nicht stolpere. Ich danke Euch allen!

Ob Ihr wißt, wer Euch geholfen hat, daß Ihr in den vergangenen Jahren einen meist ausgeglichenen und für Euch fast immer freien und auch kritisch beratenen Schulleiter gehabt habt? Ich muß jetzt meine unerschrockene Mutter nennen, die einen Horror vor den sog. „Philologen" hatte und, einzige Frau in einem Männerkollegium in einem schlesischen Internat, in kritischer Zeit ihren Mann gestanden und ihren Rektor zu Beginn der NS-Zeit erfolgreich geschützt hatte und dann natürlich selbst herausflog, und die, als ein Schüler bei einem Delikt von der Schule verwiesen wurde, der ganzen Lehrerkonferenz entgegenhielt: „Aber meine

Herren, hier fängt die Erziehung doch erst an." Dieser Satz hat mich durch die Jahre begleitet.

Und ich muß meine Frau nennen, die ich spät, aber nicht zu spät kennengelernt habe – auch keine Lehrerin, Gott sei Dank – (bitte, ich habe nichts gegen Lehrer, aber gegen ihre Kumulation) und die nicht nur Kleider gestaltet, sondern auch mich seit sechs, sieben Jahren ein bißchen mitgestaltet und in deren Schatten ich bei ihren Erfolgen so langsam gerate. Für die vielen, denen ich heute zu danken hätte, will ich nur diese beiden nennen.

Zum Schluß habe ich – wie im Märchen – drei Wünsche offen.

1. Es möge schnellstens gelingen, unser krankes Schuldach zu heilen. Wie die Kundigen mitteilen und jetzt sogar die Presse meldet, sind 2 Millionen DM bereitgestellt. Die Gutachter arbeiten fieberhaft auf unserem Dach, auch am heutigen Tage, um die Ursache der Schäden zu finden. Im Laufe der Ferien wird mit Gewißheit mit der Arbeit begonnen. Möge das Haus schnell wieder funktionstüchtig werden, aber bitte nicht durch eine brutale Lösung, die uns unser im ganzen doch schönes Haus durch Eingriffe – etwa durch Entfernung der Lichtbänder – fremd werden läßt.

2. Diese Schule möge immer ein volles Gymnasium bleiben von der Klasse 5 bis zur Klasse 13; bzw. bis zum 4. Semester! Soeben kommt auf meinen Tisch die „Antwort des Senats auf das Bürgerschaftliche Ersuchen zur Schulentwicklungsplanung mit Datenmaterial der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung". Auf Seite A 47 lese ich unter der lfd. Nr. 1 „Christianeum Zielbildvorschläge": Nach dem schulformbezogenen Vorschlag, einem Vorschlag, den gerade unsere Schule mit einem tatkräftigen Elternrat mit erzwungen hat, bleiben wir mit allen Stufen bestehen, aber nach dem zweiten stufenbezogenen Vorschlag verlieren wir die Unter- und Mittelstufe und werden mit 600 Schülern ein Oberstufenzentrum, das Oberstufenzentrum Othmarschen. Gerade die letzten drei Tage mit ihren Sport-, Orchester- und Chorveranstaltungen haben überzeugend gezeigt, wie sehr die Schüler der drei Stufen, der Unter-, Mittel- und Oberstufe, einander brauchen, zu welchen Leistungen sie miteinander fähig sind. Wenn wir die Unter- und Mittelstufe verlieren, würde eine blühende Schule zu einer tristen Voruniversität für Schüler, die ihren Lehrern nicht bekannt sind, die einander nicht kennen, die für drei Jahre aus den verschiedenen Schulen sich hier versammeln. Ein Christianeum, ob der Name nun weitergeführt wird oder nicht, gäbe es nicht mehr. Videant consules . . . passen Sie auf!

3. Möge es in dieser Schule immer Schüler geben, die entgegen dem trägen Strom der Zeit schwimmen und die Sprache der großen Dichter und Philosophen, aber auch die Sprache des Neuen Testamentes, das Griechisch, lernen, immer natürlich in fruchtbarer Konkurrenz mit ihren Mitschülern, die bisher so erfolgreich die russische Sprache erlernen. Mögen die Schüler der Griechisch-Kurse dann auch auf solche Texte stoßen und sie sich nicht nur durch den Kopf gehen, sondern sich auch von ihnen treffen lassen, wie den Text der letzten Griechisch-Stunde, die ich vor 2 Stunden gab, einen Text des athenischen Redners Demosthenes, gehalten in notvoller Zeit, als die Großmacht Mazedonien unter Philipp, dem Vater Alexander des Großen, ein schwaches, aber freies Athen bedrohte.

„Es ist nicht so, nein, ihr Athener, es ist ganz und gar unmöglich, daß jemand mit Lug und Trug und Meineid eine sichere Machtstellung erwirbt, sondern eine solche Politik läßt sich für einmal und für kurze Zeit durchführen und sie hat schon einmal einen glänzenden Erfolg, weil sie Erwartungen weckt, aber mit der Zeit wird sie entlarvt und bricht in sich zusammen. Denn ich glaube, wie bei einem Haus, bei einem Schiff oder anderen Bauten solcher Art die untersten Teile am stärksten und stabilsten sein müssen, so müssen auch bei den menschlichen Handlungen die Beweggründe und die Voraussetzungen wahr und gerecht sein."

Eine solche feste Basis der Gerechtigkeit und Wahrheit wünsche ich den Handlungen aller, die im Christianeum bleiben dürfen.
Leben Sie wohl!

OSTR DR. GERHARD RENN WURDE PENSIONIERT

Mit Ablauf des Monats Juli 1977 trat Dr. Gerhard Renn in den Ruhestand. Über 30 Jahre hat er in vorbildlicher Pflichterfüllung am Christianeum gewirkt.

Gerhard Renn wurde am 2. 8. 1913 in Kolberg in Pommern geboren. Nach einem dreijährigen Grundschulbesuch trat er in das Dom- und Realgymnasium seiner Vaterstadt ein. Dies Gymnasium bot seinen Schülern neben einer guten fachlichen Ausbildung reichlich Möglichkeit für zusätzliche Aktivitäten in Schülervereinen. Renn war z. B. Mitglied des Musikvereins, Stenografenvereins und des Ruderklubs. Schon früh zeigte sich sein Interesse für Geschichte.

Nach dem Abitur im März 1932 studierte Gerhard Renn in Tübingen, München und Greifswald Geschichte, Anglistik und Romanistik. Die geistigen Anregungen, die der junge Student an den beiden süddeutschen Universitäten empfing, waren für ihn von großer Bedeutung. Durch den Umzug der Eltern wurde Greifswald seine zweite Heimat. Hier promovierte er zum Dr. phil. mit einer anerkannten Arbeit aus der pommerschen Geschichte und erbrachte mit diesem eigenen Beitrag zur Forschung den Beweis für seine wissenschaftliche Befähigung. Nach dem Staatsexamen 1937 trat er dann in den höheren Schuldienst ein. Die Pädagogische Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen legte er 1940 ab. Im Kriege wurde Dr. Renn zum Marinewetterdienst eingezogen. Mehrere Monate seiner Ausbildung zum Marinemeteorologen verbrachte er in Hamburg. Hierher kehrte er nach dem Kriege zurück.

Im April 1947 trat Dr. Renn in das Kollegium des Christianeums ein, in einer Zeit großer Not, in der an den Lehrer besondere Ansprüche gestellt wurden. Er unterrichtete vor allem Englisch und Geschichte. Durch den British Council erhielt er die Gelegenheit, im Februar und März 1948 in Edinburgh das schottische Erziehungssystem kennenzulernen. Die pädagogische Erfahrung und sprachliche Förderung, die das Ergebnis dieser Wochen waren, sollten den Hamburger Schülern zugute kommen.

1950 wurde Dr. Renn zum Studienrat, 1966 zum Oberstudienrat ernannt. Solange das Christianeum die Fremdenreifeprüfungen durchzu-

führen hatte, gehörte er dem Prüfungsausschuß an. Er war Fachvertreter für Englisch und betreute den Schüleraustausch mit England und Amerika. Mit großer Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit verwaltete er das Schularchiv des Christianeums, aus dessen wertvollen Beständen er mit einigen Veröffentlichungen hervorgetreten ist (z. B. über „Struensee und die Neuordnung des Christianeums 1771" und „Oberpräsident v. Blücher und das Christianeum".).

Als begeisterter Lehrer sah Dr. Renn die Haupttugenden des Erziehers im eigenen Vorleben und in der Gerechtigkeit. Mit besonderer Hingabe und Geduld bemühte er sich, seine Schüler in die neuen Sprachen einzuführen. In seinem Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht stellte er die historischen Zusammenhänge heraus und weckte auf diese Weise Verständnis für die Aufgaben unserer Zeit. Im Kollegium trat er mit seiner ruhigen, ausgeglichenen Art immer wieder für ein friedliches, harmonisches Zusammenleben ein.

Das Christianeum dankt seinem langjährigen Lehrer und wünscht ihm von Herzen Glück und Gesundheit für seinen neuen Lebensabschnitt.

Haupt

CHRONIK FÜR DAS SCHULJAHR 1976/1977

2. 8. 1976 Wiederbeginn des Unterrichts. Bericht des Schulleiters über Dachleckagen während der großen Ferien vor der Lehrerkonferenz.

Aus dem Kollegium sind ausgeschieden:
StD Dr. Haupt, Frau StR Holtkötter, Herr Jegorow, StR Lüke (mit den noch verbliebenen 8 Stunden), StR Blay (bis auf 5 Stunden), der Lehrbeauftragte Herr Dorrn sowie die Referendare des 3. Semesters nach bestandenem Examen: Frau Klotz und die Herren Främcke und Weigel.
Frau OStR John wurde bis zum 1. 2. 1978 beurlaubt. Frau StR Hansmann kehrt nach Ablauf ihrer Beurlaubung an unsere Schule zurück.
In das Kollegium treten ein:
StR Geißler (Ek, Ges, Rel), StR Henning (M, Ph), StR Weigel (Bio, Ch);
als Lehrbeauftragte:
Herr Hansen (Bio), Herr Karwatzki (Mus), Frau Schmierer (E), Frau Schultz (E).
Als Referendare sind uns zugeteilt:
Frau Bahnsen, Frau Elster, Frau Hoff, Herr Achs.
Das Sekretariat übernimmt von Frau Reinhold, die wir vor den Ferien mit großem Dank verabschiedet hatten, Frau Margrit Reher.
OStR Becker übernimmt die Leitung der Großen Bibliothek. Es unterstützt ihn weiterhin Frau Helene Thomsen,

für deren ehrenamtliche Tätigkeit die Schule zu großem Dank verpflichtet ist. Die Schülerbibliothek wird von Frau StR Bernicke übernommen.

18. 8. 1976 Als Teilnehmer am Hamburger Fortbildungslehrgang für ausländische Deutschlehrer hospitieren Mr. Gilbert (England), Mr. Harders (USA).

30. 8. 1976 Für vier Wochen hospitieren bei uns vier Schulpraktikanten.

13. 9. 1976 Das Theaterkollektiv der SV zeigt in den großen Pausen in der Freilichtbühne eine Reportage „3 Jahre Chile".

16. 9. 1976 Die Übergabe eines Bildes des Schulgründers Christian VI durch Botschafter Frode Schøn und der Besuch des Blasorchesters Ballerup-Kopenhagen machen den „Tag des Christianeums" zu einem Tag deutsch-dänischer Begegnung.

24. 9. 1976 Matthias Rehder (Klasse 6a) verunglückt auf dem Heimweg tödlich.

25. 9. –
27. 9. 1976 Orchesterfreizeit auf Amrum mit Herrn Achs.

29. und
30. 9. 1976 Wahlen der SV nach unglücklich verlaufenen Vollversammlungen.

30. 9. 1976 Die Theater AG unter Frau Dörte Werneburg spielt Szenen von Tucholsky, Mrozek und Ziem.

1. 10. 1976 Trauerfeier für Matthias Rehder in der Johanniskirche in Rissen. Die Feier schließt mit dem Chorsatz „Dona nobis pacem".

25. 10. 1976 Nach einem Probeessen eröffnet ein Elternteam in der Halle einen Mittagstisch im Christiaenum („MIC"). Die Sitzinsel wird durch Elternspenden ermöglicht, der Umbau der Automatenwand zur Küchenzelle durch das Altonaer Bezirksamt. Der Elan der Eltern hat Erfolg: die Halle wird wohnlich.

1. 11. 1976 Der Oberstufenkoordinator Herr Dr. Schröder wird zum Oberstudienrat ernannt.

10. 11. 1976 Hermann Peter Piwitt liest vor der Studienstufe.

18.–
19. 11. 1976 Chorfreizeit des A-Chores (Studienstufe und 10. Klassen) in Waldheim am Brahmsee.

19. 11. 1976 Eine Überprüfung der Fahrräder auf ihre Verkehrssicherheit – durch ein Rundschreiben angekündigt und im Einverständnis aller Schulgremien von unserem Verkehrserzieher Herrn Tornier und seinen Kollegen durchgeführt – ergibt, daß von 333 Fahrrädern 120 Räder Mängel aufweisen. Die Beseitigung der Mängel wird am 3. 12. kontrolliert.

26. 11. 1976 Es häufen sich alarmierende Meldungen über Beschädigungen und Diebstähle von Fahrrädern, Mofas und über Verluste von Geld- und Wertsachen aus Schultaschen und Kleidungsstücken.

30. 11. 1976 Hausmusikabend mit Einzel- und Gruppenspiel aller Altersstufen.

6.–

12. 12. 1976 Offene Unterrichtstage in den Klassen 5–10.

13. 12. 1976 Die Nachricht vom tödlichen Mofa-Unfall Jörn Heuers (Kl. 9a) in der Parkstraße erschüttert die Schule. Am 21. 12. nehmen wir auf dem Groß-Flottbeker Friedhof von ihm Abschied.

14. 12. 1976 Mündliches Abitur für 7 Schüler (Zwischenabitur für Vor- und Nachzügler).

14. 12. 1976 Adventskonzert der Schule in der Altonaer Christianskirche mit Orchester-, Orgel- und Chorsätzen und dem Quempassingen.
Die Langspielplatte „Musik am Christianeum" mit Aufnahmen vom „Tag des Christianeums" (DM 25,–) erscheint rechtzeitig zu diesem festlichen Abend.

15. 12. 1976 Die Gruppe 535 von amnesty international, die aus Schülern und Lehrern der Schule besteht, berichtet in der Aula über unterdrückte Menschenrechte in der CSSR und über politische Verfolgung in Chile. Als Gast spricht der Generalsekretär der deutschen Sektion von ai, Helmut Frenz.

15. 12. 1976 Axel Eggebrecht liest vor der Studienstufe aus seinem „Katzen"-buch, aus „Der halbe Weg" und aus seinen Rundfunkkommentaren und stellt sich freimütig einer offenen Diskussion.

17. 12. 1976 Dr. Keller feiert seinen 70. Geburtstag.

17. 12. 1976 Der Weihnachtsbasar der 5. und 6. Klassen in der Halle bringt zugunsten behinderter Kinder in Alsterdorf und für Mutter Teresa und für Terre des hommes DM 1164,98 zusammen.
Der Verkauf von Unicef-Karten und Kalendern, den Herr Rothkegel seit Jahren in Gang hält, erbringt DM 1247,50. Ein Vorstoß der Schule auf einer Schulleitersitzung bewirkt, daß der Verkauf von Unicef-Karten in den Schulen wenigstens für Weihnachten 1977 noch einmal erlaubt wird.

25. 12. 1976 Das Christianeum verliert mit Roderich Borm seinen langjährigen hochverdienten Orchesterleiter.

31. 1. 1977 Die Schule erkämpft zusammen mit dem Schuldezernat und anderen Schulen den dringend benötigten unterrichtsfreien Organisationstag.
Am Ende des Schulhalbjahres scheiden aus dem Kollegium aus: die Lehrbeauftragten Frau Schmierer (E), Frau Schultz (E) und Herr Mrotzek (Ch) sowie die Referendare des I. Semesters Frau Hoff und Frau Bahnsen und die Examenssemester Frau Reschke und die Herren Barbian, Hübner, Kunze, Lamp und Matthiesen.

1. 2. 1977 In das Kollegium treten ein: Frau Baumann (Bio/Ek), Frau Holst (mit 11 Std. Sport), Frau Mandos (mit 12 Std. D/Ges) und Herr Werner Lamp (E/Russ).
Als Referendare des I. Ausbildungssemesters kommen zu

uns: Frau Lürding, Frau Ohlde und die Herren Fentzahn und Fiedeler, im II. Ausbildungssemester: Frau Baumann, Frau Mursch und die Herren Rehberg und Schröder.

18. 2. 1977 Gelungenes Faschingsfest des II. Semesters mit „Kostümen aus aller Welt" und bemerkenswerten Dekorationen.

21. 2. 1977 Es hospitieren für 4 Wochen acht Schulpraktikanten.

28. 2. 1977 Der Leistungskurs Englisch führt mit großem Erfolg in der Originalsprache auf: „The Importance of Being Earnest" von Oscar Wilde. Die Regie führt Frau Girrbach, das Deutsche Schauspielhaus leiht die Kostüme.

15. 2. 1977 Ortsbesichtigung der zahlreichen Dachleckagen durch die Leiter und durch Sachverständige des Hochbauamtes der Hamburger Baubehörde und des Altonaer Bauamtes.

23. 2. 1977 Peter Härtling liest aus seinen Geschichten und Gedichten für Kinder vor den 5. und 6. Klassen und diskutiert mit ihnen.

24. 2. 1977 Neubelebung des Streichorchesters unter Herrn Joost.

2. 3. 1977 Margot Schroeder liest vor der Studienstufe.

9. 3. 1977 Der Ausschuß für Schule und Kultur des Altonaer Bezirksparlaments hält seine Sitzung im Lehrerzimmer unserer Schule ab. Auf der Tagesordnung steht als Punkt 1 ein Bericht über die bauliche Situation des Christianeums. Während der Sitzung tropft das Regenwasser unaufhörlich und melodisch in die bereitgestellten Plastikwannen.

14.–
17. 4. 1977 Chorreise des C-Chores (6. und 7. Klassen).

21.–
24. 4. 1977 Chorreise des D-Chores (5. Klassen).
Beide Freizeiten werden von Herrn Schünicke und je einer Helferin aus der Studienstufe in Waldheim am Brahmsee – trotz großer Teilnehmerzahl – zu allgemeiner Zufriedenheit durchgeführt.

27. 4. 1977 Frédéric Brugger (Lausanne), der Leiter der Jury für den Wettbewerb bei unserem Neubau, besichtigt das gefährdete Schuldach.

28. 4. 1977 Treffen der pensionierten und ausgeschiedenen Lehrer.

4. 5. 1977 Brief des Schulleiters an die Abiturienten und ihre Eltern mit dem Vorschlag, angesichts der unbefriedigenden Unterrichtssituation des IV. Semesters die Abiturientenentlassung ausfallen zu lassen oder sie als Veranstaltung zugunsten behinderter Kinder und für amnesty international gemeinsam zu gestalten.
Der Brief wird von den Abiturienten mit der Einladung zu einem offenen Gespräch im Lehrerzimmer beantwortet. Fast alle Abiturienten nehmen an diesem Gespräch, das am 16. 5. 1977 stattfindet, teil.

9. 5. 1977 Die Fachkonferenz der Sportlehrer beschließt, die Öffnung der Sporthalle für einen Spielbetrieb während der Pausen

wegen mangelnder Unterstützung durch die Schüler bis auf weiteres einzustellen.

16. 5. 1977 Klavierabend von Reinhard Karwatzki mit Werken von Bach, Schubert, Henze, Gulda, Prokofieff und eigenen Kompositionen.

18. 5. 1977 Ein Protest gegen den Entwurf des Schulgesetzes, zu dem von Schülerseite aufgerufen wird, findet im Christianeum sehr geteilte Aufnahme.

17.– 27. 5. 1977 Projektreisen des II. Semesters führen nach Leningrad, Prag, Wien, Holland (mit dem Rad) Schwarzwald/Bodensee (Wanderung zu Fuß) und nach Hamburg.

2.– 5. 6. 1977 Die Brass-Band (C-Orchester) beteiligt sich mit 38 Mitgliedern am Internationalen Ballerup-Festival in Kopenhagen und findet dort freundliche Aufnahme.

6. 6. 1977 Der Vorsitzende des Vereins der Freunde des Christianeums Herr Neuhaus übergibt dem Schulleiter anläßlich seines Geburtstages ein Sonderheft der Schulzeitschrift, das Kollegen, Schüler und Freunde verfaßt haben.

8. 6. 1977 Beratungsabend für die 8. Klassen bei der Sprachenwahl Griechisch oder Russisch.

14. 6. 1977 Der Erste Baudirektor Herr Freese und die Leiter und Sachverständigen des Hamburger Hochbauamtes und des Altonaer Bauamtes besprechen im Christianeum nach einer Besichtigung der Schadenstellen die vordringlichsten Maßnahmen.

20. 6. 1977 Die Klasse 8c wird Hamburger Meister im Basketball.

30. 6. 1977 Die Verabschiedung von 104 Abiturienten findet im Kreise der Eltern, Lehrer und Freunde in der vorgeschlagenen Form statt. Ein ungeplanter Exkurs bringt die kritische Versammlung nicht vor ihrem Konsensus ab, sich über die Arbeit an einer Spiellandschaft für behinderte Kinder in Alsterdorf und über die Arbeit für amnesty international berichten zu lassen. Die Versteigerung der Abiturientenarbeiten aus dem Leistungskurs Kunst und die von Herrn Petrlik geschaffene Graphik bringen für die beschriebenen Sozialwerke den unerwartet hohen Betrag von DM 2000,– ein.

Nach der Übergabe der Abiturzeugnisse erhalten Klaus Martens und Dörte Leonhardt die vom Verein der Freunde des Christianeums gestifteten Buchpreise für besondere Leistungen.

In den Dr.-Gustav-Lange-Preis für die beste Leistung auf musischem Gebiet teilen sich Maria Hartmann und Dorothee Wallner.

Unter großem Beifall bedankt sich die Schule bei den Betreuern der Johanniter-Unfallhilfe-Station Claudia Kirsch und Sigrid Molineus.

Da auch die Vertreter der Reinigungsfirma Reimers in die-

ser Stunde nach 6jähriger – nicht immer leichter – Arbeit für die Schule ihren letzten Arbeitstag beenden, benutzt der Schulleiter die Gelegenheit, sich bei dem anwesenden Projektleiter der Firma Herrn Kollwitz und bei der besonders verdienten Vorarbeiterin Frau Jochens herzlich – unter dem Beifall der Versammlung – zu bedanken.

8. 7. 1977 Der Ausflug des Kollegiums erhält agonalen Charakter und erfreut alle Teilnehmer.

13. 7. 1977 Elternrat und Schule verabschieden die vorzeitig ausscheidende Vorsitzende des Elternrates Frau Erika Claussen und würdigen ihre Verdienste vor allem in der Auseinandersetzung um die Stufenschulpläne.

14. 7. 1977 Die Klasse 6a belegt im Hamburger Basketballturnier in ihrer Klassenstufe den 2. Platz. Im Hockey wird die Jungenmannschaft unserer Schule Hamburger Meister.

26.–
28. 7. 1977 Schulfest und Verabschiedung des Schulleiters.

26. 7. 1977 Sport-Musik-Show in der Sporthalle mit Darbietungen aus den verschiedensten Bereichen des Sportunterrichts, musikalisch begleitet durch die Brass Band.

27. 7. 1977 Orchester- und Chorkonzert in der Aula. (Gluck: Ouvertüre; Händel: Orgelkonzert; Orff: Carmina Burana)

28. 7. 1977 morgens Theateraufführung der Klasse 8 a (2 Einakter von Kishon).

17.00 Uhr Verabschiedung des Schulleiters in der Aula unter Mitwirkung der Orchester und des Chores (Singspiel).

20.00 Uhr Abschlußfest mit Tanz in der Aula, Jazz und Country-Songs in der Pausenhalle, Weinstube im Lehrerzimmer als Treffpunkt für Ehemalige.

29. 7. 1977 Die ausscheidenden Lehrer OStR Dr. Renn, OStR Anders und die Lehrbeauftragten Golecki und Stellmacher werden herzlich verabschiedet. Nach dem Aufbruch in die Ferien trifft die Nachricht ein, daß die Amtszeit des Schulleiters bis zum 31. 10. 1977 verlängert wird.

Vom Hamburger Abendblatt sucht Herr Veit Ruppersberg die Schule auf und beschreibt in einem viel beachteten Artikel „Immer wenn die Sonne scheint, regnet es durch" die Nöte der Schule. Im Verlauf der großen Ferien wird in schnellem und unbürokratischem Zusammenwirken der Behörden Schule-, Bau-, Finanzen und des Parlamentarischen Ferienausschusses die Dachsanierung beschlossen und in Angriff genommen. Ein Gutachten des Instituts für Bauphysik in Mülheim wird eingeholt und sichert das Vorhaben ab.

Kuckuck

WIR STELLEN VOR!

Ulf Andersen – Neuer Schulleiter des Christianeums

Nach langem Bemühen wählte die Lehrerkonferenz des Christianeums am 10. Oktober 1977 auf Vorschlag des Findungsausschusses und im Einverständnis mit den Vertretern von Elternrat und Schülerrat den neuen Schulleiter des Christianeums. Die Wahl fiel auf Herrn Ulf Andersen. Seit dem 1. November arbeitet sich Herr Andersen in seine neue Aufgabe ein, er wird voraussichtlich in Kürze (wahrscheinlich noch vor Erscheinen dieses Heftes) offiziell ernannt und in sein Amt eingeführt werden.

Ulf Andersen wurde am 16. 7. 1940 in Hamburg geboren. Nach sechsjährigem Besuch der Volksschule in Hamburg-Schnelsen von 1947–1953 war er bis zum Abitur im Jahre 1960 Schüler des Gymnasiums Sootbörn in Niendorf, das für seine vielseitige musische Erziehung bekannt war und durch den reformerischen Elan seines Schulleiters Rudolf Maack entscheidend geprägt wurde. Im Frühjahr 1960 begann er das Studium der Geschichte, Germanistik und politischen Wissenschaften an der Universität Hamburg. Bald nach Studienbeginn folgte eine Zeit vielseitiger Mitarbeit in der studentischen Selbstverwaltung, die 1962/63 im Amt des Hamburger Asta-Vorsitzenden gipfelte. Anschließend wurde das Studium in Tübingen fortgesetzt, wo auch 1964 die Pädagogikprüfung bei Otto Friedrich Bollnow abgelegt wurde. Nach Hamburg zurückgekehrt, bestand er im Jahr 1967 sein 1. Staatsexamen und trat in den Referendardienst ein. Während seines Studiums war Herr Andersen wiederholt auch journalistisch tätig, zuletzt als freier Mitarbeiter des WDR. Nach dem 2. Staatsexamen war er 7 Jahre Lehrer am Johanneum, von wo er im Sommer 1975 als Oberstufenkoordinator an das Gymnasium Oldenfelde versetzt wurde. Seit 1972 ist Herr Andersen Mitglied des Personalrats für pädagogisches Personal an Gymnasien. Herr Andersen ist verheiratet und hat zwei Kinder.

Wir wünschen Herrn Andersen in seiner neuen Aufgabe ein erträgliches Maß an Sorgen und Nöten, Erfolg bei der Gestaltung und Leitung der Schule und eine fruchtbare Zusammenarbeit mit Schülern, Eltern und Lehrern.

„AUS DEM LEBEN EINES NEUPHILOLOGEN"

„Glücklich ist, wer sein Hobby zu seinem Beruf machen kann", sagt George Bernard Shaw in seinem Pygmalion, und das bewahrheitete sich in schöner Weise bei mir. Es kam zu einer richtigen „Initialzündung", als ich damals als Zehnjähriger im Kriegsjahr 1916 im Bismarckgymnasium meine erste Französischstunde bekam. „Hambourg, le treize octobre", schrieb der neue Klassenlehrer an die Tafel und fügte noch einige Vokabeln hinzu. Der kleine Neuphilologe war fasziniert: eine Fremdsprache! Das war ein Erlebnis ganz besonderer Art, das in dem Kindergemüt ein starkes und bleibendes Interesse wachrief. Und dankbar blieb ich diesem ersten Französischlehrer dafür, daß er auf gründliches Vokabellernen großen Wert legte, so daß mir in den Oberklassen stets ein reicher Wortschatz mühelos zur Verfügung stand. Zunächst enttäuschend begann zwei Jahre später der mit großer Spannung erwartete Englischunterricht, denn für einige Wochen mußten im Chor unbekannte Wörter laut nachgesprochen werden, wo man doch eigentlich ein munteres Gespräch erwartet hatte. Das fing ja recht langweilig an; da hatte „Hamburg, den 13. Oktober" auf Französisch denn doch eine andere Ausstrahlungskraft gehabt. Doch bald wich diese anfängliche, kindliche Enttäuschung einem wachsenden Interesse auch für die zweite Fremdsprache. Wenige Jahre später wurde der Französischunterricht von einem jungen spritzigen Lehrer übernommen, der sehr anregend war, seine Schüler aber auch gehörig forderte. Immer mußten sie darauf gefaßt sein, daß es plötzlich hieß: „Zettel heraus!", und dann mußte in einer sogenannten Extemporale nachgewiesen werden, daß die aufgegebenen Stoffe beherrscht wurden. Das war für die Schüler sicherlich unbequem, aber die dadurch erworbenen sicheren Kenntnisse kamen ihnen immer zugute. Auf der Oberstufe kamen dann noch als freiwillige Unterrichtsfächer Latein und Spanisch hinzu.

Ein Glück sondergleichen war es für mich, daß auf der Oberstufe Herr Professor Eduard Schön den Französischunterricht übernahm, damals der führende Fachmann Deutschlands auf diesem Gebiete, der uns im starken Maße für französische Geistesart zu fesseln verstand. Nach diesem guten Schulunterricht stand es für mich nach dem im Jahre 1925 bestandenen Abitur fest, mich auch weiterhin mit großem Interesse den neuen Sprachen zu widmen. Nach zwei Semestern Romanistik und Anglistik in Hamburg sollte es eigentlich nach Lausanne gehen, doch der zweite Französischlehrer, der „spritzige", sagte mir gebieterisch: „Keller, du gehst nicht nach Lausanne, wo man für ‚vin blanc' ‚vin blinc' sagt, du gehst nach Paris!" Und dann bekam der völlig überraschte junge Student auf der Stelle eine ganze Reihe wertvoller praktischer Winke. An der Sorbonne zu studieren war damals nach dem verlorenen ersten Weltkriege für einen jungen Deutschen verständlicherweise nicht ganz unbedenklich, doch wurde es ein äußerst anregendes, glückliches Jahr. Aber geschenkt wurde einem auch dort nichts. So suchte sich beispielsweise Professor Mathiez, der den Lehrstuhl für die Geschichte der Französischen Revolution innehatte, wiederholt im Nationalarchiv irgendein wichtiges Dokument dieser Periode heraus, ließ es unter Weglassung der Daten und einiger Namen vervielfälti-

gen, an die Studenten seines Seminars verteilen, und deren Aufgabe war es nun, das Dokument in den Archives Nationales wiederaufzufinden und es zu kritisieren. Auf Grund vieler erfreulicher Erfahrungen im Umgang mit Franzosen wurde es mir zur Gewißheit, daß ich meinen zukünftigen Unterricht vornehmlich als bescheidenen Beitrag zur guten deutsch-französischen Nachbarschaft auffassen würde. Nach zwei weiteren Semestern in Hamburg und Ferienaufenthalten in England wurde mir ein ganz besonderes Glück zuteil: mein Professor für Hispanistik schickte mich als Lektor für Deutsch an die südspanische Universität Murcia, wo ich eine unvergeßlich schöne Zeit verleben durfte. Eigenartigerweise war es wieder ein dreizehnter Oktober – diesmal 1928 –, an dem ich in Murcia eintraf. Hier entstand auch meine tiefe Zuneigung zu dem so liebenswerten spanischen Volk, dessen Gastfreundschaft, Noblesse und Würde mich sehr beeindruckte. Doch nach diesem herrlichen Aufenthalt im sonnigen Süden mußte auch an den Ernst des Lebens gedacht werden: 1930 und 1931 wurden Promotion und Referendarexamen absolviert, doch als ich mich im Mai 1933 um eine Assessorstelle im hamburgischen Staatsdienst bewarb, wurde mir trotz guter Zeugnisse eröffnet, daß keine freie Stelle zur Verfügung stünde – auch damals war also eine Übernahme in den Staatsdienst nach beendeter Referendarausbildung keineswegs eine Selbstverständlichkeit. Glücklicherweise suchte die damals noch private Wichernschule einen Neusprachler; ohne zu zögern, wurde ich Mitglied ihres jungen sympathischen Kollegiums und gab gleichzeitig Spanischkurse am Iberoamerikanischen Institut. Krieg und Kriegsgefangenschaft brachten dann eine unerwünschte Unterbrechung meiner Lehrtätigkeit. Erst im März 1948 kam für mich der ersehnte Augenblick, wo ich wieder vor einer Klasse stehen konnte, allerdings, durch meine völlige Ausbombung bedingt, ohne die allernotwendigsten Bücher. Nach einjähriger Tätigkeit am Gymnasium Blankenese glückte es mir, im Anbau des Christianeums eine Wohnung für mich und meine Familie zu finden, und so war es nur allzu verständlich, daß ich mich schnellstens an unser Gymnasium versetzen ließ. Neben Französischkursen am Institut Français habe ich mit großer Hingabe vielen Schülergenerationen neusprachliche Kenntnisse vermittelt. Besonders dankbar war ich den beiden Schulleitern, Herrn Dr. Lange und Herrn Kuckuck, daß sie Wert darauf legten, daß am Christianeum in freiwilligen Kursen auch die Sprache Cervantes' mit ihrer reichen Literatur unterrichtet wurde, damit wenigstens ein Teil unserer Jugend eingehender mit jenen Völkern vertraut gemacht wurde, mit denen uns seit jeher freundschaftliche Beziehungen verbinden. Dem gleichen Ziel dienten auch wiederholte Reiseleitungen im Auftrage eines bekannten Reisebüros nach Südspanien. Als es endlich für mich hieß, in den Ruhestand zu treten, da konnte ich es in dem Bewußtsein tun, eine glückliche Berufswahl getroffen zu haben, denn Arbeit im jugendfrohen Geiste hatte mir stets als erstrebenswertes Ziel vorgeschwebt.

Dr. Adolf Keller

MITGLIEDER DER SCHULKONFERENZ 1977/78

Schüler:

Rainer Rothe
Nicolas Nowack
Marcus Müller

Stellvertreter:

Ludwig Hartmann
Johannes Erler
Anne-Margret Bodis

Eltern:

Anneliese Scheder-Bieschin
Rosemarie Nowack
Ute Bangen

Herr Christian-Heinrich Gerlach
Herr Dr. Heinz Fahr
Herr Folkert Marr

Lehrer:

Herr Dietmar Schünicke
Herr Dr. Wolf-Dieter Tode
Herr Gunter Hirt

Herr Dr. Friedrich Sieveking
Herr Hans Rothkegel
Herr Dr. Reiner Schmitz

Nicht der Lehrerkonferenz angehörende Mitarbeiter:

Frau Margrit Reher
Herr Gerhard Jarck

Vorsitz: Der Schulleiter bzw. der stellv. Schulleiter.

ELTERNRAT DES CHRISTIANEUMS 1977/78

Vorsitzende:

Frau Anneliese Scheder-Bieschin
Hamburg 52
Borchlingweg 36 — 880 65 83

Stellvertretender Vorsitzender:

Herr Christian-Heinrich Gerlach
Hamburg 52
Borchlingweg 1 — 880 11 02

Schriftführerin:

Frau Rosemarie Nowack
Hamburg 52
Meistertwiete 8 — 880 35 41

Herr Jürgen Höfle
Hamburg 52
Jes-Juhl-Weg 9 — 880 15 31

Frau Ute Bangen
Hamburg 52
Seestraße 15 — 82 03 31

Frau Irmgard Jensen
Hamburg 52
Newmans Park 11 — 82 84 39

Frau Bärbel Binder
Hamburg 55
Falkensteiner Ufer 30a — 86 19 48

Herr Folkert Marr
Hamburg 52
Otto-Ernst-Str. 3 — 82 49 66

Herr Mathias von Borcke
Hamburg 52
Baron-Voght-Str. 19c — 82 19 35

Frau Amelie Poppenhusen
Hamburg 52
Wientapperweg 23 — 87 18 71

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

Herr Hans Carsten Runge
Hamburg 52
Borchlingweg 4 — 880 52 31

Ersatzmitglieder:

Frau Uta Börner		Herr Peter Erler	
Hamburg 55		Hamburg 52	
Gosslers Park 6	86 77 35	Bellmannstr. 24	899 25 28

DIE SCHÜLERVERTRETUNG 1977/78

Ludwig Hartmann (Vorsem.), Schulsprecher
Marcus Müller (3. Sem.), Stellvertretender Schulsprecher
Rainer Rothe (8d), Stellvertretender Schulsprecher
Sabine Pahl (3. Sem.)
Michael Breckwoldt (3. Sem.)
Jochen Fahr (9b)
Nicolas Nowack (10b)

FAMILIEN-NACHRICHTEN

Verstorben:

Dr. phil. Dr. theol. Hermann Trog, Oberstudienrat i. R.,
Hamburg 52, Holbeinstr. 8, am 23. 12. 1976
Roderich Borm, Oberstudienrat i. R.,
Hamburg 52, Bernadottestr. 208, am 25. 12. 1976
Ernst Ulrich Biermann-Ratjen,
Hamburg 52, Walderseestr. 61, am 26. 1. 1977
Ilse Beecken, geb. Kaiser,
Hamburg 52, Waitzstr. 57, am 5. 8. 1977

Vermählt:

Dipl.-Ing. Jan-Hinrich Fischer (Wirtschaftsingenieur VWI, Abitur 1969)
mit Frau Anette Suzanne-Esther, geb. Bolstorff, 6000 Frankfurt am Main 70, Wiener Str. 54, am 20. 5. 1977
Dipl.-Psych. Hellmut Abegg mit Frau Doina, geb. Polzer,
Hamburg 52, Grottenstr. 2, am 15. 7. 1977
Gerhard Lippe mit Frau Alexandra, geb. Mohr,
2105 Seevetal 1, Theodor-Storm-Str. 2, am 23. 7. 1977
Wolfgang Vogelmann mit Frau Monika, geb. Müller-Schwefe
Tübingen, Justinus-Kerner-Str. 37/II, am 1. 10. 1977
Jörg-Reimar Dietz mit Frau Gabriele, geb. Lindstaedt
Hamburg 52, am 18. 11. 1977

Geboren:

Tochter Katharina Elisabeth am 6. 4. 1977, Benedict Georgi und Frau Christl, geb. Schorn, Hamburg 52, Cranachstr. 56
Sohn Justus Mathias am 14. 4. 1977, Dr. Friedrich-Franz Wauschkuhn und Frau Elisabeth, geb. v. Siebert, 4000 Düsseldorf-Kaiserswerth, Alte Landstraße 121

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

Donnerstag, 29. Dezember 1977, ab 19.30 Uhr

in der Gaststätte „Provence", Am Millerntorplatz 1 (Hochhaus), 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. 1978 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 d e u t l i c h 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

VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER (V. E. C.)

Der Kassenwart

Hiermit bitte ich alle Mitglieder, den für die Geschäftsjahre 1977 und 1978 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,
Wiedenthaler Bogen 3 g, 2104 Hamburg 92
Tel. 7 96 22 91

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

Einladung
zur
Mitgliederversammlung 1978

am Donnerstag, 23. Februar 1978, 19 Uhr, im Lehrerzimmer des Christianeums

1. Teil: Informationsveranstaltung
„Musik am Christianeum"
2. Teil: Regularien

Tagesordnung

1. Eröffnung und Feststellung der Beschlußfähigkeit
2. Bericht des Vorsitzenden über das Geschäftsjahr 1977
3. Bericht des Schatzmeisters
4. Bericht der Rechnungsprüfer
5. Entlastung des Vorstandes
6. Entlastung des Schatzmeisters
7. Wahl der Rechnungsprüfer
8. Beitragsordnung
9. Satzungsänderung
(Es liegt der Antrag vor, in § 7 eine Ziffer 6 mit folgendem Wortlaut einzufügen:
„Der vom Vorsitzenden nach Beratung im Vorstand und Anhörung des Schulleiters für jeweils eine Amtsperiode des Vorstandes zu berufende Schriftleiter der Zeitschrift ‚Christianeum'."
In Verbindung mit vorstehender Einfügung soll im § 10 der vierte Satz gestrichen werden.
10. Verschiedenes

Anträge zu den Tagesordnungspunkten können in der Versammlung gestellt werden; Anträge auf Erweiterung der Tagesordnung müssen dem Vorsitzenden oder dem Schatzmeister bis zum 9. 2. 1978 zugehen.

Der Vorsitzende
gez. Neuhaus