CHRISTIANEUM

MITTEILUNGSBLATT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIDER CHRISTISNER
35. JAHRGANG JAHRESHEFT HAMBURG DEZEMBER 1980

CHRISTIANEUM

MITTEILUNGSBLATT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIDER CHRISTISNER
35. JAHRGANG JAHRESHEFT HAMBURG DEZEMBER 1980

Abgabe an Mitglieder kostenlos

Verantwortlicher Redakteur: Dr. Reiner Schmitz, Friedensweg 34,
2000 Hamburg 52
Redaktion: Ulf Andersen, Uta Börner, Andreas Haug,
Dr. Doris Nagel, Anneliese Scheder-Bieschin

Herstellung: Christians Druckerei, 2000 Hamburg 36

HUMANISTISCHE BILDUNG IN DER MODERNEN INDUSTRIEGESELLSCHAFT

Vortrag von Prof. Dr. Hanns-Albert Steger, Universität Nürnberg-Erlangen anläßlich der öffentlichen Diskussionsveranstaltung des Christianeum, Hamburg , am 31. Januar 1980

„Als die Deutschen den andern Völkern Europas anfingen interessant zu werden – es ist nicht zu lange her –, geschah es vermöge einer Bildung, die sie jetzt nicht mehr besitzen, ja die sie mit einem blinden Eifer abgeschüttelt haben, wie als ob sie eine Krankheit gewesen sei: und doch wußten sie nichts Besseres dagegen einzutauschen als den politischen und nationalen Wahnsinn. Freilich haben sie mit ihm erreicht daß sie den andern Völkern noch weit interessanter geworden sind, als sie es damals durch ihre Bildung waren: und so mögen sie ihre Zufriedenheit haben! Inzwischen ist nicht zu leugnen, daß jene deutsche Bildung die Europäer genarrt hat und daß sie eines solchen Interesses, ja einer solchen Nachahmung und wetteifernden Aneignung nicht wert war. Man sehe sich heute einmal nach Schiller, Wilhelm von Humboldt, Schleiermacher, Hegel, Schelling um, man lese ihre Briefwechsel und führe sich in den großen Kreis ihrer Anhänger ein: was ist ihnen gemeinsam, was an ihnen wirkt auf uns, wie wir jetzt sind, bald so unausstehlich, bald so rührend und bemitleidenswert? (. . .) es ist ein weicher, gutartiger, silbern glitzernder Idealismus, welcher vor allem edel verstellte Gebärden und edel verstellte Stimmen haben will, ein Ding, ebenso anmaßlich als harmlos, beseelt vom herzlichsten Widerwillen gegen die ‚kalte' oder ‚trockene' Wirklichkeit, gegen die Anatomie, gegen die vollständigen Leidenschaften, gegen jede Art philosophischer Enthaltsamkeit und Skepsis, zumal aber gegen die Naturerkenntnis, sofern sie sich nicht zu einer religiösen Symbolik gebrauchen ließ. (. . .) Es war jener matte Glanz, jenes rätselhafte Milchstraßenlicht, welches um diese Bildung leuchtete: dabei sagte sich der Ausländer: „Das ist uns sehr, sehr ferne, da hört für uns Sehen, Hören, Verstehen, Genießen, Abschätzen auf; trotzdem könnten es Sterne sein! Sollten die Deutschen in aller Stille eine Ecke des Himmels entdeckt und sich dort niedergelassen haben? Man muß suchen, den Deutschen näherzukommen." Und man kam ihnen näher: während kaum viel später dieselben Deutschen sich zu bemühen anfingen, den Milchstraßenglanz von sich abzustreifen; sie wußten zu gut, daß sie nicht im Himmel gewesen waren –, sondern in einer Wolke!"

Friedrich Nietzsche
(civis portensis 1854–64)
„Morgenröte – Gedanken über die moralischen Vorurteile", 1881

Zu Beginn meiner Ausführungen setze ich bewußt ein jetzt nahezu 100 Jahre altes Zitat von Friedrich Nietzsche, um sogleich eine Vorwarnung zu geben: in den folgenden Darlegungen wird es sich nicht um eine philologische, auch nicht um eine antiquarische, aber auch nicht um eine pragmatische, sofort nützliche Verteidigungsrede für den neuhumanistischen Bildungskanon handeln; dies geschieht ausführlich durch bestimmte Fachverbände. Stattdes-

sen soll der Versuch gemacht werden, mit den Instrumenten der Kultursoziologie über die Rechtfertigung humanistischer Bildung in unserer modernen Industriegesellschaft auf allgemeinere, dabei aber gleichzeitig auf konkretere Weise zu sprechen, als dies der gängige Pragmatismus vermöchte.

Der industrielle Positivismus, die durchgehende Stimmung unserer Industriegesellschaft, will sich heute die Bildungsinstitutionen unterwerfen: sie sollen die Jugend darin bestärken, das Gegebene als unveränderlich hinzunehmen. Dieses Ziel kann nur erreicht werden durch die Zerstörung des Bildungsinhaltes der alten Eliten, so wie er in den humanistischen Schulen gepflegt und überliefert wird. Die Alternative: ebendiese Inhalte für alle verfügbar zu machen, kommt dabei nicht in den Sinn. Stattdessen werden Vergangenheit und Zukunft um einer fragwürdigen Aktualität willen ausgelöscht. Es geht nur noch um den perfekten industriellen Funktionalismus, in den unsere Jugend möglichst nahtlos eingepaßt werden soll. So etwa hat sich Heinz Joachim Heydorn in einer Analyse aktueller Bildungsprobleme geäußert.

Wir wollen zunächst einige Überlegungen über diesen ,,Bildungsinhalt der alten Eliten" vorausschicken, ehe wir auf unsere eigene Zeit zu sprechen kommen.

– – – – – –

Der einzige deutsche Aufklärer europäischen Zuschnitts, Gotthold Ephraim Lessing (civis afranus 1741–46), hat die aktive Kritik an der Herrschaftsstruktur seiner Zeit, wie alle hier Anwesenden wissen, schon als Schüler auf seine Fahne geschrieben. Später dann, schon in Berlin, veranlaßte der sogenannte ,,Berner Bürgerlärm", der 1749 die Gemüter erregte, weil er zur Hinrichtung des schweizerischen Dichters Samuel Henzi führte, sein ,,Samuel Henzi"-Fragment, in dem Lessing den Kämpfer gegen patrizische Repression verherrlichte. Im Grunde schlug der gerade eben Zwanzigjährige, damals einer der ersten ,,freien Schriftsteller" Deutschlands, sein abgebrochenes dreijähriges Leipziger Theologiestudium im französisierenden, emanzipatorischen Berlin ,,aufhebend", bereits klar die Losung an, mit der er drei Jahrzehnte später sein literarisches Lebenswerk abschließen würde. In den Freimaurergesprächen der beiden Freunde Ernst und Falk (1778–1780), die in Bad Pyrmont ihr Brunnenwasser trinken, geht es nach wie vor und wiederum um die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse. Die beiden unterhalten sich über Funktion und Aufgabe des bürgerlichen Staates und die Möglichkeit, die Folgen der staatlichen Trennung der Menschen voneinander ,,so unschädlich zu machen, als möglich". Es geht dabei um die ,,Leute, die es freiwillig über sich genommen haben, den unvermeidlichen Übeln des Staates entgegen zu arbeiten" (3. Gespräch); es geht um ,,das gemeinschaftliche Gefühl sympathisierender Geister" (5. Gespräch). Im Hintergrund steht das damals unerhörte Ereignis des bewaffneten Kampfes der neu-englischen Siedler in Nordamerika gegen das britische ,,ancien régime" (1775–1783) und die Vorstellung, ,,daß da endlich die Freimäurer ihr Reich mit gewaffneter Hand gründen" (5. Gespräch); zitiert wird auch Benjamin Franklins lapidares ,,statement": ,,Was Blut kostet, ist gewiß kein Blut wert". – Im ,,Nathan" (1779) und in der ,,Erziehung des Menschengeschlechts" (1780) hat Lessing

seine „philosophie" (das Wort im französischen Sinne gebraucht) abschließend formuliert. Seine Prinzipien lassen sich in folgenden acht Punkten zusammenfassen:

1 – Überall mit den „eigenen Augen" sehen;
2 – jede Sache von möglichst vielen Seiten angehen;
3 – stets als ein „ungläubiger Anwalt" der Wahrheit auftreten;
4 – Leser, Zuhörer und Zuschauer als Richter und Partner an einer analytischen und möglichst vorurteilslosen Untersuchung teilnehmen lassen;
5 – das Streben nach Wahrheit ihrem Besitz vorziehen;
6 – die literarische Praxis mit grundsätzlichen theoretischen Erörterungen fördern und absichern;
7 – einen jeden möglichst auf seinem eigenen Wege zur Erkenntnis führen;
8 – den Fortschritt nicht im Bruch mit der Vergangenheit, sondern in exakter, produktiver Auseinandersetzung mit der Tradition und oftmals durch ihre belebende Erneuerung und „Rettung" herbeiführen.

Die unerhörte revolutionäre Brisanz dieser Handlungsmaximen liegt auf der Hand; das europäische „ancien régime" ist durch diese aufklärerischen Grundsätze in der Tat wenige Jahre später buchstäblich in die Luft gesprengt worden.

Uns soll es aber jetzt keineswegs um eine Analyse des Lessingschen Opus gehen, sondern um die Tatsache, daß es Lessing war, der die deutsche Klassik und den deutschen Idealismus literarisch überhaupt erst möglich gemacht hat (so wie sie erkenntnistheoretisch durch Kant ermöglicht wurden). Lessing zeigt nämlich in seiner persönlichen und philosophischen Entwicklung in modellhaft reiner Form jenen Abstraktionsvorgang auf, der von der unmittelbaren Volksfrömmigkeit des Kamenzer Pfarrhauses zur weltbürgerlichen, gesamtmenschlichen Bildung der deutschen Klassik geführt hat („Denn was mich Euch zum Christen macht, das macht Euch mir zum Juden!" sagt Nathan); jenen Vorgang, der die alte, bis ins 12. Jahrhundert zurückzuverfolgende Klosterschule zum Ausgangspunkt der gelehrten Bildung durch Wissenschaft und Kunst gemacht hat. – Es ist dieser Abstraktionsvorgang, der unsere Gesellschaft schließlich in eine letztlich anonyme Volkskultur und die Repräsentativkultur einer Bildungs-Oberschicht aufgeteilt hat, aber in der deutschen Klassik noch Prozeß, Vorgang bleibend, immer wieder von neuem von dieser Volkskultur ausgehend, und damit eine verbindende Brücke aufrechterhaltend. Es handelt sich um eine „Aufhebung" der Volksfrömmigkeit in dem Dreisinn des Wortes, wie ihn Hegel formuliert hat: Aufheben ist gleichzeitig ein „Aufbewahren", ein „Überwinden" und ein „Erhöhen".

Goethe hat das in den „Zahmen Xenien" deutlich ausgesprochen:

„Wer Wissenschaft und Kunst besitzt,
Hat auch Religion;
Wer jene beiden nicht besitzt,
Der habe Religion."

In diesem Sinne war, mit Helmut Schelsky zu sprechen, Bildung letztlich ein religiöser Vorgang in der Person. Johann Gottlieb Fichte (civis portensis 1774–80) konnte sagen: „Was nicht wissenschaftlich ausgebildet ist, ist Volk." Im preußischen Deutschland ist dann später diese Zweiteilung in „Volk" und Bildungsoberschicht in ein politisches Herschaftssystem ver-

wandelt und mit gesellschaftlichen Schichten identifiziert worden: an die Stelle der „Gelehrtenrepublik" der Aufklärung tritt das Bündnis von „Besitz und Bildung" als Charakteristikum des preußischen Kaiserreiches. Der Neuhumanismus, und mit ihm Wilhelm von Humboldt, werden unter Mißachtung ihrer eigentlichen Absichten zur Abstützung dieser gesellschaftlichen Herrschaftsteilung als Herrschaftssymbole eingesetzt. Eduard Spranger spricht 1908 in einer Erörterung über „Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee" davon, daß „die innere Geisteseinheit" es ermögliche, daß man das Bewußtsein der ganzen Menschheit in sich führe –, „in stiller Ruhe und wechselloser Einfalt". Dies wird mit Hilfe Schleiermacherscher Formulierung begründet, die Spranger zu der Folgerung bringen: „Selbst der Gegensatz der Lebensalter wird durch solch innere Klarheit, Selbstheit und Gleichmäßigkeit aufgehoben, und es ist eine herrliche Bestätigung für diesen theoretischen Satz Schleiermachers, wenn man von Humboldt –, der dies Ideal wie kein zweiter praktisch verwirklicht hat –, sagen konnte: er sei von keinem Alter gewesen."

Wie sehr diese grobe Fehldeutung Humboldts dem allgemeinen Klassikbild des preußischen Kaiserreiches entsprach, zeigen die eingangs zitierten bissigen Bemerkungen Friedrich Nietzsches. Deshalb spricht er von der „sogenannten klassischen Bildung" als einer „Vergeudung unserer Jugend".

„Denn so weit geht die stolze Einbildung unserer klassischen Erzieher, gleichsam im Besitz der Alten zu sein, daß sie diesen Dünkel noch auf die Erzogenen überfließen lassen, nebst dem Verdachte, daß ein solcher Besitz nicht wohl selig machen könnte, sondern daß er gut genug für rechtschaffne, arme, närrische alte Bücher-Drachen sei: „mögen diese auf ihrem Horte brüten! er wird wohl ihrer würdig sein!" – mit diesem stillen Hintergedanken vollendete sich unsere klassische Erziehung. – dies ist nicht wieder gutzumachen – an uns! Aber denken wir nicht nur an uns!"

In Wirklichkeit ist dieses Bild erheblich zu korrigieren, worauf zuerst Heinz Joachim Heydorn mit Nachdruck hingewiesen hat. Deutlich sagt Humboldt: „Das allgemeinste Bestreben der menschlichen Vernunft ist auf die Vernichtung des Zufalls gerichtet"; und das Ziel der Weltgeschichte ist es, daß „die in der Menschheit begriffene Fülle und Mannigfaltigkeit der Kraft nach und nach zur Wirklichkeit kommt"! Dem gegenüber steht die mit der industriellen Revolution anhebende Welt, in der der Zufall zunimmt, Irrationalität akkumuliert wird, die Flut des Schichsals steigt. Auch Goethe hat in „Hermann und Dorothea" auf den gleichen Sachverhalt der bedrohenden Irrationalität als Charakteristikum der neuen, industriell bestimmten Zeit hingewiesen.

Aus den Humboldtschen Schulplänen geht jedoch eindeutig hervor, wie sehr Humboldt gerade das Gegenteil dessen im Sinne hatte, was man ihm später, im Kaiserreich, zugeschrieben hat. Es müsse darum gehen, sagt er,

„die Übung der Kräfte auf jeder Gattung von Schulen allemal vollständig und ohne irgend einen Mangel vorzunehmen, alle Kenntnisse aber, die sie überhaupt wenig oder zu einseitig befördern, wie notwendig sie auch sein mögen, vom Schulunterricht auszuschließen, und dem Leben die speziellen Schulen vorzubehalten".

Menschenbildung umfaßt den Menschen; es gibt keine volkstümliche und

keine höhere Bildung, die getrennt nebeneinander stehen, es wird ein Bildungsprinzip für alle behauptet, kommentiert Heydorn: ,,Was der einzelne Mensch ist, erfährt man erst, wenn seine Voraussetzung egalisiert wird, nicht früher." Der Mensch soll sich als ,,konstitutive Vernunft" begreifen, d. h., er soll das Lernen lernen. Der Stoff, über den dieses Selbstbegreifen möglich wird, ist die Mathematik und sind die Alten Sprachen (Griechisch, Latein, evtl. Hebräisch) –, die realen Bildungselemente hingegen werden weitgehend aus dem Schulplan eliminiert.

Die Gründe für die Betonung der alten Sprachen liegen nicht in ihrer Bedeutung als Medium für die Überliferung literarischer Inhalte:

> ,,Ihre Bedeutung für die formale Bildung des Geistes ist es, die in den Mittelpunkt gerückt wird, die sie durch ihre Struktur und ihre Fremdheit besitzen. Das unmittelbare Interesse soll aus dem Bildungsprozeß herausgesetzt werden, weil es Verhaftung an anderes einschließt, Auslieferung an die Fremdbestimmung; der Mensch muß sich selbst zum Gegenstand werden. Ziel dieses einzigartigen Konzentrationsprozesses ist die Freilegung der schöpferischen Kraft des Menschen, die Entwicklung seiner Fähifkeit, die ihm eigene, menschliche Welt zu erzeugen" (H.-J. Heydorn).

Die soziale Determination des heranwachsenden Menschen durch die Schule soll ausgeschlossen werden; er soll vor dem frühen Raub seines Lebens durch die Gesellschaft geschützt werden. ,,So wird der Mensch zugerüstet für seine eigene Substantialität, mit der er dem Wirklichen gegenübertreten kann, um es nicht unverändert zu lassen." Die Schule vermittelt, verstärkt, eröffnet die Fähigkeit zum Widerstand, und zwar zum geistigen Widerstand; sie übergibt dem Menschen ein Instrumentarium für die Selbstverteidigung.

Bildung wird damit – in der Sicht Humboldts – zur Antithese der gesellschaftlichen Vorherbestimmung und Prädestination. ,,Griechisch gelernt zu haben, könnte auf diese Weise dem Tischler ebensowenig unnütz sein, als Tische zu machen dem Gelehrten", heißt es im ,,Litauischen Schulplan" –, eine klare Aufforderung noch vor dem Beginn der großen Industrialisierung unserer Gesellschaft, die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit, jenen Pferdefuß unserer heutigen Lage, ebenso zu überwinden, wie die soziale Schichtentrennung. Humanistische Bildung soll gerade nicht monopolhaftes ,,Eigentum" einer Herrschaftselite sein oder werden.

Und damit auch ja nicht mißverstanden werde, was er sagen will, spricht Humboldt in der ,,Konstitution für die Juden" das Fazit deutlich aus: ,,Wer vom Knecht zum Herrn wird, der macht einen Sprung; denn Herren und Knechte sind ungewöhnliche Erscheinungen. Aber wem man bloß die Hände losbindet, die erst gefesselt waren, der kommt nur dahin, wo alle Menschen von selbst sind." Wer dächte bei diesem Zitat nicht an das berühmte Kapitel über ,,Herr und Knecht" in Hegels Phänomenologie des Geistes und an dessen Wirkung auf Karl Marx!?

Diese revolutionäre Seite der deutschen Klassik ist uns allen vorenthalten worden – statt dessen ist uns jener ,,weiche, gutartige Idealismus, welcher vor allem edel verstellte Stimmen und edel verstellte Gebärden haben will" (Nietzsche), vorgespielt worden –, eine Illusion mit grausigen Konsequenzen. – Zugleich wird an den Zitaten aus Humboldts Memoranden die Rückbindung der Humboldtschen Bildungskonzepte an Lessings brisantes Bil-

dungsprogramm unmittelbar einsichtig. Die Revolution in Frankreich ist in diese Kontinuität eingebettet: sie liegt, auch zeitlich, genau zwischen beiden Texten.

– – – – – –

Die hier geschilderten gesellschaftlichen Voraussetzungen des Bildungskonzepts der deutschen Klassik sind für uns heute in einer entscheidenden Hinsicht nicht mehr gegeben: Es fehlt die Ausgangsbasis des Absstraktionsvorgangs, der zur deutschen Klassik geführt hat –, die religiös bestimmte Volkserziehung. An ihre Stelle ist unsere verwissenschaftlichte Alltagswelt getreten. Das ,,sekundäre System", wie Hans Freyer sagt, ,,die künstliche Welt", wie Helmut Schelsky formuliert, sind heute die Ausgangsbasis unserer Sozialisationsprozesse. Unsere Kleinkinder lernen keine Muttersprache mehr, sondern die Fernseh- oder Comics-Sprache und drücken ihre Gefühle über dieses Instrument aus, wie jeder, der Kinder oder Enkel im Sozialisationsalter hat, sofort bestätigen kann. Unsere Nahrungsmittel sind chemisiert; unsere Familienstruktur ist midikamentös geplant; Bevölkerungüberschuß in Entwicklungsländern wird mithilfe veterinärmedizinischer Methoden gestoppt (Beispiel Indien 1976); das Denken wird durch dumpfe pseudowissenschaftliche Ideologien gesteuert; die Moral wird im Pornogeschäft ,,wissenschaftlich" vermarktet; unsere Studenten werden in kurrikularisierten Studiengängen systematisch ent-qualifiziert, ebenfalls mit wissenschaftlicher Akribie. ,,Bildung", als Abstraktionsprozeß, kann heute nicht mehr als quasi-religiöses ,,Aufgehen in Wissenschaft" verstanden werden.

An die Stelle der ,,sittlichen und religiösen Volkserziehung", jener Ausgangsbasis der deutschen Aufklärung und Klassik, ist heute, in der Industriegesellschaft – strukturell gesehen – die pragmatische, unmittelbar berufsbezogene wissenschaftliche Volkserziehung unserer Lehr- und Studiengänge, als neue Ausgangsbasis des modernen industriellen Positivismus, getreten. Diese ,,wissenschaftliche Volkserziehung" hat überhaupt noch gar nichts mit ,,Bildung" zu tun; wissenschaftliches Denken und Handeln ist unsere Praxis, unser Alltagsleben, das es erst zu ,,bilden" gilt. Die Bildungsfrage können wir überhaupt erst dann stellen, wenn wir die ,,wissenschaftliche Volkserziehung" durchlaufen haben. Ganz scharf formuliert deshalb Helmut Schelsky: ,,Bildung der Person liegt heute in der geistigen Überwindung der Wissenschaft", ,,in der geistigen und sittlichen Auseinandersetzung mit den Handlungswissenschaften, die unsere Zivilisation konstituieren". Wenn wir mit Wilhelm von Humboldt einer Meinung darüber sind, daß Bildung geistiger Widerstand, Fähigkeit zur Selbstverteidigung gegen gesellschaftliche Fremdbestimmung sein sollte, dann kann das für uns Heutige nur bedeuten, daß sie die Fähigkeit zum geistigen Widerstand gegen eine solche Fremdbestimmung entwickeln sollte, die uns unter dem Deckmantel der Wissenschaftlichkeit verabreicht wird. Stattdessen wird das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland ganz und gar aufgezehrt durch seine Einbeziehung in die unmittelbare verwissenschaftlichte Praxis des Alltagslebens; es fördert, wie Schelsky sagt, ,,die wissenschaftlich-technische Selbstobjektivierung" unserer jungen Menschen, statt ihr entgegenzuarbeiten, statt die Identität der Person zu

sichern. Es müßte stattdessen eigentlich, fährt Schelsky fort, darum gehen, „den personenbewahrenden Widerspruch gegen die jeweiligen Entfremdungstendenzen der herrschenden geistigen, wissenschaftlich-technischen und sozialen Systeme als Dauerauftrag der Bildung" zu bezeichnen.

An dieser Stelle setzt die spezifische Möglichkeit humanistischer Bildung in der Industriegesellschaft ein, – jenseits und abseits aller pragmatischen Hinweise auf die unmittelbare Nützlichkeit der Kenntnis hybrider Sprachbrokken für das Verständnis technisch-wissenschaftlicher Zauberformeln. Es geht vielmehr um die Entzifferung der „synthesis", der zusammenhaltenden Kraft unserer Kultur. Wer sich den Durchgang zum Verständnis unserer spezifisch europäischen kulturellen „synthesis" eröffnet hat, hat die Wissenschaft des industriellen Positivismus überwunden und ist frei geworden für Bildung, – aber nicht im Sinne jener „edel verstellten Stimmen", über die sich Nietzsche sarkstisch mokierte, sondern im Sinne jenes harten geistigen Widerstandes gegen das was ist und uns daran hindert, das Allgemein-Menschliche in unser je persönliches Menschsein umzuwandeln. Damit bleiben wir – auch und gerade in der Industriegesellschaft – gänzlich im strukturellen Zusammenhang des Humboldt'schen Denkens, wenn auch mit neuen industriell und technologisch bestimmten Aussageformen. Es gilt dann nach wie vor auch für uns, was Wilhelm von Humboldt am 9. Oktober 1804 an seine Frau schrieb: „Wer, wenn er stirbt, sich sagen kann: ‚ich habe so viel Welt, als ich konnte, erfaßt und in meine Menschheit verwandelt', der hat sein Ziel erfüllt . . . Er hat getan, was im höheren Sinne des Wortes Leben heißt, und es ist Torheit, das Leben einem fremden Zweck unterwerfen zu wollen." Das sind harte, fast brutale, jedenfalls revolutionäre Worte des späteren Gründers der Universität von Berlin (1810).

– – – – – –

Wenn wir uns nun über die Aufgabe klar sind, Bildung in der Industriegesellschaft als Fähigkeit zum geistigen Widerstand gegen die wissenschaftlich-technologische Fremdbestimmung zu bezeichnen, so müssen wir uns fragen, wie der erforderliche Abstraktionsvorgang, die „Aufhebung" unserer unmittbaren Einbindung in die industrielle Produktionswelt unserer Tage, bewerkstelligt werden kann. Wenn wir das wissen, können wir einen Bildungsweg beschreiben, der zwar nicht mehr hinsichtlich seiner Aussageformen, sehr wohl aber strukturell genau dem Vorgang entspricht, den wir hinsichtlich der deutschen Klassik und damit des Neuhumanismus beschrieben haben. Diese „Aufhebung" (im Hegelschen Dreifach-Verstand dieses Wortes) ist natürlich alles andere als eine Rückkehr zu idyllischen vor-industriellen Zeiten, die ist keine Nostalgie, keine rokokohafte Melancholie, – sie ist der entschiedene Versuch, die industriell-technologische Entzauberung unserer Welt (auch unserer Innenwelt) auf einem Höheren Bewußtseinsniveau „aufzuheben", – um auf diese Weise die neuen Möglichkeiten zu ergreifen, die Bildung heute bietet: jenes „im höheren Sinn des Wortes Leben", wovon Humboldt sprach.

Es geht also darum, daß unsere Jugend die industrialisierte, verwissenschaftlichte Welt unserer Tage in ihre eigene Menschheit verwandelt. Das

kann sie aber nur, wenn sie deren inneres Gefüge, deren „synthesis" begreift. Auf dem Markt werden Heilslehren angeboten, – intellektuelle Fertighäuser, schlüsselfertig, bestens eingerichtet für Pinocchio und seine Gesellen. Doch gilt es, diese trügerische Kulisse heute ebenso zu durchschauen, wie der Aufklärer die trügerische Kulisse seiner eigenen Zeit zu durchschauen lernte. Der Bildungsweg Gotthold Ephraim Lessings ist ein Exempel für das, was wir meinen: Lessung erfuhr, erlebte die „Aufgebung" seiner unmittelbaren Eingebundenheit in die Ausgangswelt des Pfarrhauses. – Der Bildungsweg Werner Heisenbergs umfaßt, beispielhaft für unsere Zeit, die Überwindung von Wissenschaft, von der wir gesprochen haben, innerhalb der modernen Industriegesellschaft: Heisenberg erfährt und erlebt, wie er in seinen Erinnerungen beschreibt, den Weg von der „Aufhebung" seines jugendlichen bildungsbürgerlichen Humanismus (Lektüre von Platons „Timaios") bis zum Durchbruch zur „einheitlichen Feldtheorie" im Alter und einem gänzlich veränderten Timaios-Verständnis. „Wer über die Phlosophie Platos meditiert, weiß, daß die Welt durch Bilder bestimmt wird" sagt er am Schluß. An Hand der Heisenberg'schen Memoiren ist schließlich auch verständlich zu machen, daß die Überwindung der Wissenschaft" in ihrer Eigenschaft als Basis der Industriegesellschaft selbst ein wissenschaftlicher Vorgang in der Person ist; – daß der Wissenschaftsbegriff selbst in dialektische Bewegung gerät. Goethes Sinnspruch würde dann für uns heute in der Industriegesellschaft lauten: „Wer die Fähigkeit zur geistigen und sittlichen Auseinandersetzung mit der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation besitzt, der hat auch Wissenschaft; – wer diese Fähigkeit nicht besitzt, der habe Wissenschaft". Diese Umformulierung gibt gleichzeitig Gelegenheit, noch einmal darauf hinzuweisen, daß die in der zweiten Hälfte des Sinnspruches ausgedrückte Meinung Goethes zur Schichtentrennung zwischen Volk und Gebildeten schon damals nicht der Intention Humboldts entsprach, und ebensowenig heute die Bildungskonzeption beherrschen sollte, – sie in der Tat aber, leider, beherrscht, ja sich fast ausschließlich nur um die zweite Hälfte kümmert und stattdessen – im Gegensatz zum eigentlich Erforderlichen – die erste Hälfte völlig vernachlässigt.

Wie der erforderliche Abstraktionsweg zu gestalten wäre, – dafür haben unsere Schulen eine 800jährige Erfahrung; und eben deshalb ist – unversehens, für die, die es immer nicht wahrhaben wollten – auf die humanistische Bildung eine fast unerhörte Verantwortung zugekommen, gerade heute ganz besonders. Geht es doch, wie wir schon sagten, darum, die Tiefenstrukturen, das innere Gefüge, unserer heutigen Industriegesellschaft begreifbar zu machen, die „synthesis" zu erfassen, die unsere Gesellschaft zusammenhält.

Wir geben drei konkrete Beispiele für das, was wir meinen und sprechen über Ideologien – Geld – Bewußtsein; „eidos" – „nomisma" – „logos".

1.

Der Begriff der „Ideologie" ist von Destutt de Tracy in einem Vortrag im Jahre 1796 zum ersten Male verwendet worden. Im Grunde handelte es sich um eine Lehre über philosophische Theorien mit Anspruch auf praktische Geltung. In diesem Sinne könnte Lessing als „philosophe" und „idéologue" bezeichnet werden (man lese nur seine Auseinandersetzungen mit dem Hamburgischen Hauptpastor Goeze). Der Begriff ist später einschneidend verän-

dert worden durch Karl Marx, insofern dieser ihn dem Begriff des „falschen Bewußtseins" verkoppelte (eine entwickelte Öffentlichkeit macht es nötig, das eigene Interesse als das öffentliche zu verschleiern, – sie macht es andererseits aber möglich, dieses verschleierte Interesse ideologiekritisch zu enthüllen). Wie kommt es nun dazu, daß die Marxschen Kernbegriffe Klasse, Proletariat, Diktatur, Kapital aus dem antiken Rom stammen? Was soll dadurch verschleiert werden? Es geht uns bei dieser Frage nicht um Begriffsgeschichte (die längst geleistet und leicht nachzulesen ist), sondern um die merkwürdige Tatsache, daß bis zum heutigen Tage bei entscheidenden Stationen unserer kulturellen Entwicklung in Europa immer wieder – fast zwanghaft – der Zusammenhang mit dem antiken Ursprung unseres kollektiven Kulturbewußtseins hergestellt wird.

Marxens Dissertation über die „Differenz der demokritischen und epikureischen Naturphilosophie", in der Epikurs Lehre der Freiheit im Mittelpunkt steht, ist ein charakteristisches Beispiel dafür. Ohne die Diskussion mit seinem Jugendfreund Bruno Bauer ist sie gar nicht denkbar, – sie ist darüber hinaus aber noch ein Teil eines selbstverständlichen kulturellen „Hintergrundes" des Marxschen Denkens, – bis hin zu Bauers „Christus und die Cäsaren" (1877), worin Philon und Seneca eine Hauptrolle spielen, – ein Werk, das den größten Einfluß auf Friedrich Nietzsches Religionskritik haben sollte.

Wie konsistent dieser europäisch-kulturelle „Hintergrund" beblieben ist, zeigt sich in unserer unmittelbaren Gegenwart erneut in der eben beginnenden Gramsci-Rezeption und der italienischen Diskussion um den „historischen Kompromiß": Gramscis Notizhefte, Tausende von Seiten, sind prall gefüllt mit aktualitätsbezogener Antike, – und über den „historischen Kompromiß" kann sowieso nur der diskutieren, der weiß, was die Mailänder Edikte des Jahres 313 nicht nur historisch, sondern vor allem auch kulturgeschichtlich und religionsgeschichtlich bedeuten. Man kann die Behauptung wagen, daß die aktuelle Eurokommunismus-Diskussion im Grunde eine von antiken Grundpositionen aus geführte Humanismus-Diskussion ist, einschließlich der seit eh und je dazugehörenden Religionskritik. Wie könnte man heute sinnvoll über die „Theologie der Befreiung" sprechen, ohne gleichzeitig vom vorkonstantinischen Christentum, der Stoa und von Philon von Alexandrien zu sprechen und damit das Bruno Bauer/Karl Marxsche Diskussionsprojekt wieder aufzugreifen?

2.

Der Motor der modernen Industriegesellschaft (privat-, monopol- oder staatskapitalistischer Prägung) ist das Geld, – im 7. Jahrhundert v. Chr. in Griechland (etwa 680 v. Chr. im ionischen Lydien) als staatlich garantierter Münzfuß in der Form gemünzten Gelds entwickelt und „erfunden". In allen anderen Kulturen sind zwar auch Gold und Silber bevorzugte Metalle, – bleiben aber Waren, die als Waren gewogen werden. Bei den Griechen ist das Geld eine Real-Abstraktion der konkreten Gesetzlicheit der „polis"; gemünztes Geld ist „nómisma", im süditalienischen Neu-Griechenland „nómos", gleichlautend und gleichbedeutend mit „nómos" = Gesetz. Beides ist schlicht das, was „gilt". „autonomía" haben die Städte, die sich selbst ihre Gesetze und ihre Münzen prägen.

Angeregt durch Alfred Sohn-Rethel, den Schüler Alfred Webers, ist in den vergangenen sechs oder sieben Jahren eine umfangreiche Diskussion über die Frage entstanden, auf welche Weise „Geld" und „Begriff" Ergebnisse ein und desselben Abstraktionsvorganges sind. „Die abstraktifizierte Einheit der Welt kursiert als Geld zwischen den Menschen und ermöglicht ihren bewußtlosen Zusammenhang zu einer Gesellschaft", sagt Sohn-Rethel. Wenn das so ist, dann ist das Entstehen des Geldes gleichzeitig anzusetzen mit dem Auftauchen rein mathematischen Denkens; und in der Tat ist es Pythagoras, der wahrscheinlich an der Einführung des Münzsystems in Kroton selbst mitgewirkt hat. Hier ist einem Naturstoff in aller Form aufgestempelt worden, daß er nicht zum Gebrauch, sondern nur noch zum Austausch und Wertträger bestimmt ist.

Die Thesen Sohn-Rethels haben inzwischen eine äußerst heilsame Unruhe verursacht und den dogmatischen Marxismus an einer verwundbaren Stelel getroffen, denn es ist nun auch geschichtsmaterialistisch beschreibbar geworden, warum die Verstandesbegriffe gleichermaßen für alle Teile unserer Gesellschaft, ganz unabhängig von sogenannten Klassenzugehörigkeiten, gültig sind: sie sind die in Begriffs-Münzen gespeicherte und real-abstrahierte intellektuelle Arbeitsleistung unseres gesamten Kulturzusammenhangs. Sohn-Rethel spricht daher von der Geburt des Subjektes aus dem Markt, aus der „agora".

Kürzlich hat Rudolf Wolfgang Müller in einer umfangreichen Studie über die Entstehungsgeschichte von Identitätsbewußtsein und Rationalität seit der Antike den für unser Thema entscheidenden Übergang von der Welt Homers zu der des Archílochos von Paros, vom „oikos" zur „polis", beschrieben. Besonders gut gelungen ist seine Interpretation der Verse, in denen Homer den durch Hephaist für Achill angefertigten Schild beschrieben hat, – jener Verse, die wir alle aus unserer Schulzeit kennen, – und die einer der Höhepunkte homerischer, iliadischer Darstellungskraft sind. Möglicherweise erinnern wir uns auch an die Rolle, die diese Schildbeschreibung in Lessings „Laokoon" spielt (auf den wir noch zurückkommen werden). Lessungs brillante Besprechung der homerischen Verse ist dazu noch gewürzt durch einen bissigen und für Vergil wenig schmeichelhaften Vergleich zur „Aeneis": Lessing spricht dort von der „üblen Wirkung", welche Vergils Abweichung von dem homerischen Wege der Schild-Beschreibung habe.

In R. W. Müllers sozial- und wirtschaftsgeschichtlicher Analyse tritt die herrschaftlich orientierte Produktionsweise des „oikos" klar zutage.

„Unter ihnen aber stand beim Schwaden auf seinen Stab gestützt schweigend der König und war vergnügt in seinem Herzen".

Die Sprache der homerischen Epen ist ausgesprochen gebrauchswertbezogen (Beziehung zu hauswirtschaftlicher Arbeit und Genuß). In den Epen gibt es keinen von den Griechen selbst betriebenen Handel; es gibt kaum ein Wort für Händler oder Kaufmann, auch nicht für Kaufen bzw. Verkaufen. Es herrschen die Geschenktauschbeziehungen. Und der „Listenreiche" muß sich immer wieder dagegen wehren, mit fremdländischen „Gaunern" verwechselt zu werden, da er ja, wie seit eh und je bemerkt worden ist, schon viel eher einem „modernen", als dem „klassischen" Heldentypus zugehörte.

Archilochos gehört demgegenüber schon der neuen, banausischen städtischen Bevölkerung an, die als Händler, Söldner, Seeleute den Zirkulationsbereich des Münzgeldes abstecken und dabei – wie die Lyrik des Archilochos beweist – ein prononciertes Ichbewußtsein entwickeln.

Heute aber, in der modernen Industriegesellschaft, stehen wir vor der Aufgabe, eine moderne europäische Wirtschaftsethik zu entwickeln, die Technologie und Wissenschaft zu zähmen in der Lage ist und Wertsetzung bei grundsätzlich begrenzten Ressourcen anstelle der sinnlos gewordenen Wachstumsideologie zu leisten vermag. Wie könnten wir diese Umstellung, sicher die einschneidendste unserer modernen Geschichte, zustandebringen, ohne uns ganz grundsätzlich über die Prämissen unseres gesamteuropäischen Identitätsbewußtseins klar zu sein? Die Selbstanalyse setzt, wie wir alle wissen, den Mut zur Aufdeckung unserer eigenen Tiefenstrukturen voraus. Wenn wir Technologie und Wissenschaft ,,überwinden" wollen, müssen wir zurück zu unserem Ausgangspunkt, dorthin, wo wir hergekommen sind. Humanistische Bildung weiß den Weg – so soll sie ihn heute so weisen, wie sie ihn seinerzeit der deutschen Klassik gewiesen hat.

3.

Wenn wir schließlich vom ,,Bewußtsein" sprechen, so ist auch hier wieder unser gesamteuropäisches Bewußtsein gemeint. Eines der großartigsten Beispiele der möglichen ,,Bandbreite" dieses Bewußtseins aus der deutschsprachigen Literatur ist Lessings ,,Laokoon" (1766), in welchem der gesamte seinerzeit gültige europäische Kulturfundus (mit allen zugehörigen toten und lebenden Nationalsprachen) mit atemberaubender Selbstverständlichkeit im Original ,,im Griff" ist. Wer von uns könnte das heute noch so leisten? Antike Kulturgeschichte, Renaissance, europäische Nationalkulturen, philosophische Aufklärung sind bruchlos ineinander integriert. Lessing spielt souverän auf dem Instrument der Literatur, der Malerei und Poesie, und zeigt, welches die deutsche Spielart europäischen Bewußtseins zu seiner Zeit hätte sein können, wenn der entstehende Nationalismus dieser Möglichkeit nicht vorzeitig ein Ende bereitet hätte (So schlecht kann die Schule nicht gewesen sein, aus der er kam).

Doch wenn wir aus unserer industrialisierten Zeit heraus den Zugriff zur gemeinsamen europäischen Identität neu wagen wollen, so müssen wir uns auch der Begriffswährung, mit der wir arbeiten, neu versichern. Wir erläutern das am Beispiel des ,,logos", sicherlich des wichtigsten dieser Begriffe: Aus den Forschungen von Johannes Lohmann geht eindeutig die mathematisch-musikalisch-philosophische Dreieinigkeit des ,,logos" hervor. Die faszinierenden musikwissenschaftlichen Studien des Philologen Lohmann (zusammengefaßt in ,,Musiké und Logos", 1970) eröffnen eine völlig neue Sicht auf die synthetische Kraft des ,,logos"-Begriffes und machen die Mathematik der griechischen Musik und Philosophie, die Musik dieser Philosophie und Mathematik, – und die Philosophie der griechischen Mathematik und Musik verständlich. ,,logoi" sind z.B. in der griechischen Mathematik nicht dasselbe wie unsere ,,Brüche", sondern ,,Verhältnisse"; die Mathematik ist also die Lehre von den ,,Verhältnissen der Verhältnisse", ,,lógos lógon lógon", der Philosophie und der Musik. Die Griechen führen, sagt Lohmann, gewissermaßen die Division nicht aus, sondern ,,betrachten" das Verhältnis vonDivi-

dend und Divisor. Und sie führen auch die Multiplikation nicht aus, sondern betrachten das Produkt als ein räumliches Verhältnis, weswegen wir heute noch die Multiplikation einer Zahl mit sich selbst als ,,Quadrat" beuzeichnen. Es geht also dieser Mathematik nicht so sehr um das Ausrechnen, als vielmehr um das Erforschen der Bedingungen der Möglichkeiten des Ausrechnens (wie Kant sagen würde).

Das Anschauen, die betrachtende Haltung, ist die griechische ,,theoria". ,,lógon didónai" ist von daher das ,,Rechenschaft ablegen" über ein Verhältnis, sei dies mathematisch, musikalisch oder philosophisch. ,,Platos ‚Idealismus' ist im Grunde nichts weiter als der ins Geistige übertragene Atomismus Demokrits und Leukipps. Plato hat den ursprünglichen Atomismus auf den Kopf gestellt, so wie Marx Hegel auf den Kopf gestellt hat, nur ist die Richtung der platonischen Umsetzung der von Marx vorgenommenen entgegengesetzt, es ist die Umsetzung eines ursprünglichen Materialismus in einen Idealismus". Der mathatisch-musikalisch-philosophische ,,logos" berechnet nicht das bloß Faktische, wie es unsere technisch-wissenschaftliche Zivilisation tut, sondern deutet Zusammenhänge. Dieser deutende Grundbegriff des kulturellen Ausgangspunktes unserer Geschichte gewinnt zentrale Wichtigkeit in einer Epoche, in der wir an der Stelle des berechenbaren Progresses wieder die Deutung von Wertsetzung zu rücken haben, – in der wir aufgrund der Einsicht in unsere begrenzte Ressourcenlage wieder die eigentliche Wirklichkeit in der hinter der Vielfalt des unmittelbar Erscheinenden stehenden allgemeinen Form dieses Erscheinenden zu suchen haben.

Wie weitreichend die Konsequenzen dieser neuen erkennntnistheoretischen Ausgangsposition für unser europäisches Identitätsbewußtsein sein werden, ist heute noch gar nicht zu überblicken. Beispielsweise kann erst auf der Basis einer kontrastiven Analyse des griechischen mathematisch-musikalisch-philosophischen ,,lógos" und des arabischen intentionalen ,,ma'na" abgeschätzt werden, auf welche tiefgreifende Weise Thomas von Aquin arabisch denkt und ein hierarchisch konzipiertes objektives ,,Sein" gegenüber einem Rechenschaft über das, was ,,ist" ablegenden ,,lógos" durchzusetzen versucht. Er setzte – im Banne arabischer Denkstrukturen – die Welt als ,,Willen" gegen die – griechische – Welt als ,,Vorstellung" (um den Sachverhalt mit dem Vokabular Schopenhauers auszudrücken). Der europäische Subjektivismus und Nationalismus war und ist das widersprüchliche Ergebnis des Durchgangs unserer Kulturformation durch diese Arabisierung und des gleichzeitigen Widerstands gegen sie; – doch war dieser Subjektivismus uneingeschränkt nur solange haltbar, als die Illusion einer unbeschränkten Ressourcenlage bestand und daher der christliche oder sozialreligiöse Heilsweg undbesorgt in materiellen Progress umgesetzt werden konnte. Das geht heute nicht mehr. Wir müssen einen neuen Anfang machen und – ob wir wollen oder nicht – Platon, Pythagoras, Seneca, Philon . . . ganz neu lesen, um uns in der veränderten Situation wieder zurechtzufinden.

– – – – – –

Wir hoffen deutlich gemacht zu haben, was mit ,,Überwindung der Wissenschaft" als humanistischer Bildungsaufgabe in unserer hochindustrialisier-

ten Gesellschaft gemeint ist. Wir sollten diese Aufgabe entschlossen ergreifen. Ich schließe deshalb, so wie wir das in unserer Tradition gewohnt sind, mit einem Vorschlag für die Praxis: Ich meine, daß es an der Zeit ist, daß diese Schule gemeinsam mit anderen Gleichgesonnenen die Initiative ergreift und humanistische Bildung im Industriezeitalter als Voraussetzung europäischer Identitätsfindung neu definiert. Ich denke dabei an eine europäische Arbeitsgruppe aus Lehrern, Schülern, Professoren, Studenten und in anderen Berufen stehenden Humanisten, die über die geschilderten oder andere geeignete Probleme diskutieren könnte und ihre Ergebnisse gemeinsam und regelmäßig veröffentlicht, um die europäische Identitätsfindung aktiv voranzutreiben. Dabei wäre eine der wichtigsten Aufgaben die Untersuchung der Rolle, die der europäische Humanismus für diejenigen Bereiche unserer Kultur zu spielen in der Lage war und ist, die den reformatorischen Impulsen gefolgt sind, – nicht um Polarisierungen, sondern um Kontinuität im Wandel aufzuzeigen.

Der Vorschlag ist ernst gemeint, weil es gerade in unserer Zeit nicht zu vertreten wäre, dem Aufzeigen der Probleme nicht auch gleichzeitig den Versuch ihrer Lösung anzuschließen. Wir haben keinerlei Grund in der Defensive zu bleiben: Auch in unserer Industriegesellschaft bleibt humanistische Bildung Befähigung zum geistigen Widerstand, – führt sie den jungen Menschen dorthin, „wo alle Menschen von selbst sind"; – ist sie die Ausstattung des Menschen mit den geistigen Waffen, die ihn befähigen, den Kampf gegen seine Fremdbestimmung erfolgreich zu bestehen.

In diesem Sinne haben wir von „eidos" – „nomisma" und „logos" nur als Beispielen gesprochen, denen viele andere folgen könnten, – wenn wir dies nur wollen.

ABITURIENTENENTLASSUNG 1980

I. „SEID ANSPRUCHSVOLL"

Rede der Abiturientin Christine Roll
bei der Abiturientenentlassung

Als es vor drei Jahren darum ging, die Kurse für die Oberstufe zu belegen, sagte Herr Kuckuck zu uns: „Leute, seid anspruchsvoll, anspruchsvoll an euch selbst!"

Irgendwie hat mir dieser Satz damals imponiert, denn allzuoft habe ich das Gegenteil beobachten können. Leider allzuoft wurden die Kurse gewählt, in denen man mit dem geringsten Arbeitsaufwand die besten Zensuren abholen konnte. Und es wurde nur selten darauf geachtet, in welchen Kursen die interessantesten Themen angeboten wurden.

Natürlich hängt das damit zusammen, daß in der Regel gerade diese Kurse nicht mehr als die bloße Anwesenheit im Unterricht voraussetzen: Interesse an der Sache und persönliches Engagement. Es muß schon mal etwas mehr gelesen werden, als für ein einigermaßen erfolgreiches Abschneiden in der Klausur unbedingt erforderlich ist.

Doch wer an dieser Schule seine Augen und Ohren nur ein klein wenig geöffnet hat, konnte schon eine ganze Menge mitkriegen. Von dem breitgefä-

cherten Kursangebot einmal abgesehen, haben wir am Christianeum Lehrer, die uns Schülern die Unterrichtsinhalte wirklich nahebringen, mit eigener Position und Interesse an Gesprächen in mit den Schülern. Doch jetzt, am Ende der Schulzeit, ist mir ganz klar geworden: Im Endeffekt liegt das, was der Einzelne von seiner Schulzeit hatte und aus ihr machen wird, bei ihm selbst. Auch der beste Lehrer kann das Interesse des einzelnen Schülers nicht erzwingen. Er kann Anregungen geben, ja, eventuell auch beim Schüler Begeisterung erwecken. Doch schließlich kann er uns Schülern die Fenster nur zeigen, hinausgucken müssen wir selber!

Und da muß eben jeder mit sich selbst ausmachen, ob er sich über seine Bequemlichkeit hinwegsetzen, seine Selbstzufriedenheit abschütteln will, um auf die Suche nach Neuem, Unbekanntem zu gehen, um seinen Horizont zu erweitern. Denn das Fatale an einem niedrigen Horizont ist, daß gerade dessen Niedrigkeit einem nicht gestattet zu erkennen, was es außer der paar eigenen Kenntnisse noch zu wissen gibt. Ich will hier auf keinen Fall Unwissenheit und menschliche Unzulänglichkeit anprangern. Im Gegenteil, Bildung, von der wir nun ja angeblich ein paar ordentliche Schübe verabreicht bekommen haben, ist doch nicht nur abstraktes, paukbares Wissen, sondern auch der Umgang miteinander. Was ich verurteile, ist die Haltung des Nicht-mehr-Wissen-Wollens, des Desinteresses, der Gleichgültigkeit gegenüber allem, was nicht die eigene, engste Umgebung betrifft; Gleichgültigkeit nicht nur gegenüber einer Sache im Unterricht, sondern schließlich auch gegen Menschen, Lehrer wie Schüler.

In den vergangenen Jahren konnte ich manchmal die Fähigkeit einiger Jetzt-Abiturienten bewundern, eine Doppelstunde, das sind immerhin eineinhalb Stunden, z. B. in Deutsch, mit nur „Sprücheklopfen" zu nutzen. Dabei können gerade die geisteswissenschaftlichen Fächer, je nachdem, wie sie vom Lehrer dargeboten und vom Schüler entgegengenommen werden, dazu geeignet sein, einen Überblick zu verschaffen und Zusammenhänge zu erkennen.

Die vergangenen drei Jahre haben mich geistig in einem Maße bereichert, wie ich es wohl kaum so umfassend in so kurzer Zeit noch einmal erfahren werde, denn auch auf der Universität setzt mit der Festlegung auf ein Studiengebiet die Spezialisierung des Geistes ein und damit die große Gefahr des Herumlaufens mit Scheuklappen. Wieweit man sich auf der Uni dann mit Problemen beschäftigt, die nicht unbedingt zum Studienfach gehören, bleibt jedem selbst überlassen.

Ich bin mir nicht sicher, ob Herr Kuckuck seien Aufforderung zum Anspruch jedes einzelnen an sich selbst in diesem Sinne verstanden wissen wollte, aber für das, was die Schüler aus dem Bildungsangebot machen, für ihren Wissensdrang, ihre Neugier und letztlich ihr Interesse, sind sie, zumindest in dieser Schule, selbst verantwortlich.

Christine Roll

II. CHRISTIANEUMSSPEZIFISCH:
Großes Bildungsangebot und großes Desinteresse

Ich bin jetzt drei Jahre lang am Christianeum gewesen, und möchte hier gern über das sprechen, was mir an dieser Schule gefallen und was mir nicht gefallen hat.

Es ließen sich sicherlich viele Punkte nennen, die man von jeder anderen Schule auch sagen könnte, z. B. Mängel und Erfolge des Oberstufensystems oder auch die stetig fortschreitende Bürokratisierung und Reglementierung. Daß ich diese Dinge hier nicht anspreche soll überhaupt nicht heißen, daß man nicht gerade auch an dieser „relativ liberalen" Schule etwas gegen solche Tendenzen unternehmen muß.

Ich möchte hier allerdings auf die Punkte hinweisen, die ich für christianeumsspezifisch halte, und die uns während des Schulalltages oft gar nicht als solche bewußt geworden sind.

Wir befinden uns hier in einer Oberklassenschule. Das heißt, unser Jahrgang besteht potentiell sowohl aus den Chefs der größeren, marktbeherrschenden Konzerne, als auch aus revolutionären Schreiberlingen, sowohl aus zukünftigen Psychoanalytikern, als auch aus denen, die sich eine Analyse werden leisten können, aus potentiellen Terroristen, wohlgemerkt potentiellen, genauso wie aus deren Opfern. Ich meine, daß diese Klassenlage zweischneidige Folgen hat, denn

a) ist die Schulsituation davon geprägt, daß weit aus mehr an Bildung möglich ist als an anderen Schulen
b) ist sie davon geprägt, daß gerade diesen erweiterten Möglichkeiten mehr Desinteresse oder Verachtung entgegen gebracht wird als an anderen Schulen.

Unter Bildung möchte ich hier nicht allein klassische Bildung verstanden wissen, sondern auch das Erlernen von politischem Handeln und Durchschauen. Ich behaupte daher, daß Bildung in einer Amnesty Gruppe, im Schülerrat, in der Schülerzeitung oder in anderen Gremien sich genausogut oder mehr ereignet als z. B. im Geschichtsunterricht.

Die Ausgangsmöglichkeiten für beide Arten von Bildung sind am Christianeum ideal. Von zu Hause her haben schon die meisten einen größeren Wortschatz und bessere Sprachfähigkeiten als der Durchschnitt, zudem ist der Wissensstand der Eltern relativ hoch. Es wird zusätzlich noch viel Wert auf Bildung außerhalb der Schule gelegt, z. B. auf den privaten Musikunterricht. Deshalb gibt es am Christianeum verstärkt innerschulische Aktivitäten wie z. B. Orchester, Chor, Literatur AG, Mittelstufen AG usf.

Wenn ich mir aber diese Initiativen genauer anschaue, stelle ich fest, daß sie nur von etwa knapp einem Viertel des Jahrganges getragen werden. Das allgemeine Desinteresse wird auch da besonders deutlich wo Lehrer radikale Stellungen beziehen oder zu provozieren versuchen und oft als Reaktion nur eine lässige Coolheit zurückbekommen: „Wissen Sie, daß mag ihre Meinung sein, ich sehe aber nicht ein, wieso ich für diese eine Kursnummer mich mit ihnen streiten soll."

Das Angebot einerseits ist das, was mich am meisten an dieser Schule angezogen hat, die gelassene, manchmal fast völlig erstarrte Atmosphäre anderer-

seits ist das, was mich am meisten abstößt. Und doch gehören beiden anscheinend zusammen: wer schon so viele Bücher, Instrumente und Theaterkarten von zu Hause bekommt, braucht sich in der Schule nicht mehr darüber zu ereifern, ist also u. U. übersättigt.

Wer zu Hause zwar kaum Bildung, dafür aber umsomehr Geld hat, braucht sich von einem Lehrer mit Beamtengehalt doch nichts sagen zu lassen. Er kann den Lehrer und noch vielmehr die Inhalte, die der vermitteln will, ganz ruhig verachten.

Ich persönlich habe an dieser Schule eine ganze Menge gelernt, aber je mehr ich vom Christianeum profitiere, desto stärker wird mein Drang, Eliteschulen abzuschaffen, damit die höhere Allgemeinbildung, die uns hier heute bescheinigt wird, auch wirklich wieder eine allgemeine wird.

Mit unserem Semester gehen, abgesehen von einigen Lehrern und vielleicht ein paar jüngeren Schülern, die Leute von der Schule ab, die sich noch mehr oder weniger an Anne Bodis erinnern. Vielleicht hätte sie an dieser Stelle eine Chaos Aktion gemacht oder eine provokante Rede gehalten, wo jetzt Nichts steht.

Caroline Sölle

III. ANMERKUNGEN ZUM DEUTSCHUNTERRICHT UND ZUM DEUTSCH-ABITUR

vorgetragen bei der diesjährigen Abiturienten-Entlassung von Reiner Schmitz

Meine Damen und Herren!

Heinrich Heine schreibt in einem seiner Zeitgedichte aus dem Vormärz 1844 „An den Nachtwächter" in der letzten Strophe:

Du fragst mich, wie es uns hier geht?
Hier ist es still, kein Windchen weht,
Die Wetterfahnen sind sehr verlegen,
Sie wissen nicht wohin sich bewegen . . .

Liebe Abiturienten, haben Sie keine Angst, ich will das Bild von der Verlegenheit der Wetterfahnen bei Windstille zunächst noch gar nicht gegen sie verwenden. Das kann ich ja vielleicht nachher noch tun, so zum Abschied. Es paßt wohl auch auf viele andere Bereiche des öffentlichen Lebens in unserer Republik, aber auch in diese Nesseln will ich mich nicht setzen. Ich will es lieber zuerst, gegen uns, die Schule heute verwenden. Da läßt sich sicher Verlegenheit in vielen Bereichen feststellen, aber damit ich nicht von der allgemeinen Flaute rede, gestatten Sie mir einige speziellere Anmerkungen zum Fach Deutsch, seiner Entwicklung in den letzten Jahren und seiner Bedeutung im gegenwärtigen Abitur.

Ich glaube in der Tat, daß sich Heines Bild von der Windstille und der Verlegenheit der Wetterfahnen auf die gegenwärtige Situation des Deutschunterrichts übertragen läßt. Ich habe häufig das Gefühl, uns fehlt die eindeutige klare Windrichtung, uns fehlt ein deutliches auch nach außen sichtbares Selbstverständnis. An Stelle dessen sehe ich die Gefahr der Einschüchterung

durch eine Öffentlichkeit, die mit vielfach kontroversen Forderungen und auch Beschimpfungen an uns herantritt. Mich beunruhigt, daß der bildungspolitische Konsens, der sich vor zehn Jahren im allgemeinen Wunsch einer Reform der Schule und Lehrpläne niederschlug und dem das Fach Deutsch eine wenn auch zunächst umstrittene Neubesinnung und Reform seiner Inhalte und Methoden verdankte – mich beunruhigt, daß dieser Konsens schon wieder verloren zu gehen scheint. Um offen zu sein – mich ärgern in diesem Zusammenhang die Bildungspolitiker, Ministerialbeamte, Universitätsprofessoren und auch Journalisten, die diesen Konsens mitgetragen haben – vielleicht haben sie auch nur so getan – und die heute nach einer angeblichen „Tendenzwende" diesen Konsens schon wieder in Frage stellen. Um noch konkreter zu werden – mich ärgert der Oberschulrat, der mit der Geschichte vom Abiturienten, der Goethe nicht kannte, durch die Lande zieht, um damit die literarische Bildung heutiger Abiturienten generell zu diskreditieren, – mich ärgert der Universitätsprofessor, der glaubt, sich über den gänzlichen Niedergang der literarischen Bildung und die mangelnden Fähigkeiten der Abiturienten zu schriftlicher Arbeit und selbständiger Lektüre beklagen zu müssen. Für all das macht er ganz selbstverständlich die Lehrplanrevision und Oberstufenreform verantwortlich, ohne dabei allerdings zu prüfen, wie entscheidend gerade bei dieser Reform die Bedürfnisse der Hochschulen Pate gestanden haben. Man denke nur an die teilweise übertriebene Verwissenschaftlichung der Lehrpläne und an die völlig unorganische Implantation der Linguistik in den Deutschunterricht der Oberstufe. Mich ärgern schließlich diejenigen journalistischen Beiträge, die nicht weniger sein wollen als eine bildungspolitische Generalabrechnung und häufig nicht mehr sind als eitle autobiographische Vergleiche der heilen, niveauvollen Welt des eigenen alten humanistischen Gymnasiums mit dem heruntergekommenen technokratischen Jedermanns-Gymnasiums ihrer armen Kinder.

Gemeinsam ist ihnen allen die scheinbare Ahnungslosigkeit über die wirklichen Leistungen und Schwierigkeiten des heutigen Gymnasiums und die notorische Vergeßlichkeit in bezug auf all die Mißstände, die eine Ausweitung der gymnasialen Bildung und eine Oberstufenreform dringend erfordert haben. Manche möchten uns heute weismachen, das was sich in den späten 60iger und Anfang der 70iger Jahre in unserer Gesellschaft und vor allem auch in der Bildungspolitik getan hat, sei eine mutwillige Revolution und Zerstörung altbewährter Institutionen gewesen. Dazu hat zweifellos das revoluzzerhafte Gebaren vieler junger Leute beigetragen. Was aber bildungspolitisch verwirklicht wurde, war nicht mehr als notwendige Reform. Und über diese Notwendigkeit war man sich bundesweit, in allen Ländern, einig. Gerade am Fach Deutsch kann man aus der Rückschau zeigen, daß reformiert, d.h. daß zu den Quellen klassischer Bildungstheorie zurückgekehrt und nicht umgestürzt wurde. Subjektiv mag das für viele Beteiligte anders ausgesehen haben.

Lassen Sie mich kurz aus meiner Sicht zusammenfassen, worum es bei der Reform des Deutschunterrichts vor etwa 8 Jahren ging:

Das Fach Deutsch war durch eine Betrachtung seiner Geschichte der letzten 100 Jahre in eine erhebliche Identitätskrise geraten. Hatte sich doch dieser Deutschunterricht fast widerstandslos in den Dienst der jeweils herrschenden politischen Systeme und Richtungen gestellt. Darüberhinaus war er bis 1945

Schmiede deutschen Wesens und Hort deutscher Kultur gewesen. Und hatte nicht der Deutschunterricht der Nachrkriegszeit, wenn auch bescheidener und zurückhaltender, an diesen Traditionen angeknüpft? An der Notwendigkeit einer Neubesinnung zweifelte also keiner, der diese Geschichte kannte.

Zunächst galt es, das Verhältnis der beiden elementaren Bereiche Sprache und Literatur neu zu bestimmen. Von Anfang an wurde eigentlich nur von sehr fachfremden Reformern eine strikte unterrichtliche Trennung der beiden Bereiche gefordert. Hauptsächlich ging es darum, beiden Bereichen durch wechselseitige Beziehung eine größere Komplexität zu geben. Deutschunterricht sollte insgesamt immer Sprachunterricht sein, Literatur aber das ausgezeichnete Material dieses Unterrichts bilden. Sprache und Literatur wurden allerdings nicht mehr nur esoterisch, sondern auch in ihrer Wechselwirkung zur Gesellschaft begriffen.

Im Bereich Sprache ergab sich folgende entscheidende Veränderung: Neben den hauptsächlich normativen herkömmlichen Sprachunterricht sollte ein kreatives und ein kritisches Moment treten. „Die Phantasie an die Front"! hieß ein Schlagwort. Die Disziplinierung des Sprachverhaltens der Schüler sollte als Hauptziel von den Zielen Kommunikation und Reflexion über Sprache ergänzt werden. Natürlich mußte der Deutschlehrer, der sich in der Nachfolge Konrad Dudens zum Scharfrichter über Interpunktion. Orthographie, Grammatik, Ausdruck und Stil bestellt fühlte, umlernen. Betrachtet man aber die ursprünglichen Ziele sprachlicher Bildung, wie sie etwa der Begründer der Schulform des humanistischen Gymnasiums in Preußen, Wilhelm von Humboldt, formuliert hat, so kann man große Übereinstimmungen feststellen. In der sprachlichen Bildung realisiert für Humboldt der Mensch seine geistige Individualität und Freiheit; nicht indem er sich bloß einer normierten Hochsprache unterwirft, sondern indem er Sprache praktisch und theoretisch als das lebendige Komplement seines Denkens erkennt. „Sprache muß daher die doppelte Natur der Welt und des Menschen annehmen, um die Entwicklung und Rückwirkung beider aufeinander wechselseitig zu befördern." In der Sprache ist der Mensch reproduktiv und kreativ zugleich. Wie soll aber ein Kind diesen schöpferischen Aspekt von Sprache erfahren, wenn ihm im Sprachunterricht Sprache immer wieder als das schon fertige Regelgebilde vorgestellt wird, dem es sich nur zu unterwerfen hat. Wohlgemerkt, hier ist vom muttersprachlichen und nicht vom fremdsprachlichen Unterricht die Rede. Gefordert wurde deshalb eine kompensatorische Spracherziehung, d. h. der Niederschlag der gesellschaftlichen Unterschiede in der Sprache der Kinder soll zunächst einmal ausgeglichen, Chancengleichheit wenigstens angestrebt werden. Wie soll anders das idealistische Bildungskonzept der allgemeinen Schule als einer Schule, die allen alles lehrt, je praktisch werden, wenn nicht wenigstens die Sprachbarrieren eingerissen werden?

Aus diesen Vorüberlegungen ergeben sich eine Reihe neuer Themen des Sprachunterrichts, je nach Altersstufe verschieden, die sich hier nicht alle darstellen lassen. Für die Oberstufe sind das im Themenbereich des 1. Semesters Rede und Gespräch, z. B. Probleme der Rhetorik, Kommunikationstheorien, praktische sprachliche Übungen, im Themenbereich des 4. Semesters Reflektionen über Sprache, z. B. Theorien zur Entstehung von Sprache und Sozialisation, Sprachprobleme in der Literatur etc.

Entsprechend dieser Erweiterung des Bereichs Sprache erfährt der Bereich Literatur eine notwendige Ausdehnung. Das erste Opfer dieser Ausweitung mußte der schon lange umstrittene Kanon des Literaturunterrichts sein. Wird doch durch diesen Kanon die Freiheit des literarischen Interesses und die Individualität der Geschmacksbildung geradezu auf den Kopf gestellt. Besonders der deutschen Klassik wurde durch die Befürworter des Kanons ein Bärendienst erwiesen, weil dieser zu einer unvermeidlichen Erstarrung ihrer Rezeption führte. Goethe schreibt zu solchen Versuchen der Literatur unter die Arme zu greifen an Schiller: „Wenn Künstler und Kunstwerke sich nicht immer wie Bleimännchen von selbst auf die Beine stellten, so müßten sie durch solche Freunde für ewig mit dem Kopf in den Quark gepflanzt werden." Die von Goethe festgestellte Selbsterhaltungskraft der Literatur macht darüberhinaus den Kanon auch überflüssig. Literatur erzwingt sich selbst immer wieder ihrer Aktualität und jede Zeit hat ihren heimlichen freiwilligen Literaturkanon.

Als didaktisches Prinzip gilt jetzt der themenzentrierte Literaturunterricht, d. h. es geht nicht nur um das Einzelwerk sondern auch um beispielsweise historische oder poetologische Gesichtspunkte und Vergleiche. Damit ergibt sich auch notwendig ein Methodenpluralismus der Interpretation. Der alte Literaturunterricht beschränkte sich hauptsächlich auf die werkimmanente Betrachtungsweis, durch sie war die Literatur, wie Thomas Mann sagt, „zur Sphäre machtgeschützter Innerlichkeit" erhoben worden. In der Kritik an dieser Innerlichkeit mußte der politische Bezug der Literatur schmerzlich deutlich werden. 120 Jahre, spätestens seit der gescheiterten Revolution von 1848 war der große Teil des deutschen Bildungsbürgertums mit der Verdrängung des politisch emanzipatorischen Charakters seiner Literatur beschäftigt. Den Dichtern der Aufklärung und Klassik aber war der politische Bezug ihrer Literatur noch selbstverständlich. Schiller hat in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen sogar ein Programm entwickelt, wie der Mensch über literarische Bildung hin zur politischen Freiheit gelangen soll. Bei uns ist das politische Mandat des Dichters immer noch umstritten, und der Schriftsteller, der es wahrnimmt, läuft Gefahr, mit Ungeziefer verglichen zu werden. Die Einbeziehung der lebenden Dichter und die ständige Neubestimmung des Stellenwerts moderner Literatur im Deutschunterricht bringt aber nicht nur das Problem iher innenpolitischen Brisanz mit sich. Es kommt auch der Aspekt der gesamtdeutschen Literatur ins Blickfeld. Ich zitiere Günther Grass, der in seinem neuen Buch: „Kopfgeburten oder die Deutschen sterben aus" sich selbst vor Chinesen folgende Thesen vertreten läßt:

„Als etwas Gesamtdeutsches läßt sich in beiden deutschen Staaten nur noch die Literatur nachweisen; sie hält sich nicht an die Grenze, so hemmend besonders ihr die Grenze gezogen wurde. Die Deutschen wollen und dürfen das nicht wissen. Da sie politisch, ideologisch, wirtschaftlich und militärisch mehr gegen- als nebeneinander leben, gelingt es ihnen wieder einmal nicht, sich ohne Krampf als Nation zu begreifen: als zwei Staaten einer Nation. Weil sich die beiden Staaten einzig materialistisch hier ausleben, dort definieren, ist ihnen die andere Möglichkeit, Kulturnation zu sein, versperrt. Außer Kapitalismus und Kommunismus fällt ihnen nichts mehr ein. Nur ihre Preise wollen sie vergleichen."

Ein Literaturunterricht, der ein Hauptgericht auf die Behandlung moderner deutscher Literatur legt, ist längst nicht ahistorisch oder modernistisch, wie hessische Elternvertreter meinen. Die deutsche Literatur nach dem 2. Weltkrieg ist wie keine andere mit der deutschen Geschichte beschäftigt.

Im heutigen Literaturunterricht kann also prinzipiell sehr vieles Gegenstand sein: Von den Liedern Walthers bis zur visuellen Poesie Ernst Jandls, von Lessings Nathan bis zu Becketts Endspiel. Vom Nibelungenlied bis zu Stefan Heyms „Collin". Aber auch die Trivialliteratur der verschiedenen Jahrhunderte kann behandelt werden. Daß der Schüler einen literaturgeschichtlichen Überblick bekommt, ist sowieso nur dann gewährleistet, wenn es gelingt, ein Lesevergnügen zu wecken, daß auch nach der Schule noch andauert.

Lassen Sie mich noch ein letztes Moment der Reform herausstellen, das ich unter dem Stichwort „Versachlichung" zusammenfassen möchte. Der moderne Deutschunterricht hat das alte Pathos abgelegt. Allen gegenteiligen Behauptungen zum Trotz wird im modernen Deutschunterricht weniger indoktriniert, weniger weltanschaulich formiert oder deformiert als in früheren Zeiten. Durchsichtigkeit der Anforderungen, Pluralität der Meinungen, Kontroverses Denken sind Prinzipien, die die Meinungsfreiheit des Schülers garantieren wollen. Wenn es früher weniger Konflikte gab, dann war das eher ein Zeichen größerer Angepaßtheit an herrschende Meinungen als ein Zeichen weltanschaulicher Enthaltsamkeit.

Für die heutige Kritik am Deutschunterricht ist es typisch, daß sie sich nicht mit diesen Reformsätzen auseinandersetzt, sondern lieber deren individuelle Entgleisungen ins Visier nimmt. Etwa so: Meine Tochter hat in vier Jahren Deutschunterricht dreimal das Thema Werbung behandelt. Oder: Mein Sohn hat in seiner ganzen Schulzeit kein einziges Gedicht auswendig gelernt. Oder: Die Lehrerin X. läßt uns immer nur die Bildzeitung analysieren. Noch beliebter ist eine Kritik, die vom generellen Niveau- und Kulturverfall ausgeht, auf den Deutschunterricht bezogen, wird kurzerhand behauptet, die Neuerungen hätten zu einem Verfall der sprachlich formalen Fähigkeiten und eine generellen Rückgang literarischer Bildung geführt. Diese Vorwürfe werden dann an den Leistungen und Fähigkeiten heutiger Abiturienten festgemacht. Weil mich als jungen Lehrer dieser Vorwurf vom Niveauverfall besoners getroffen hat und ich keine andere Möglichkeit zu seiner sachlichen Widerlegung gesehen habe als einen historischen Nachweis, bin ich in das Archiv des Christianeums hinabgestiegen und habe dort Deutschthemen und Deutschaufsätze von 1948, dem ersten Nachkriegsgjahr am Christianeum bis 1980 miteinander verglichen. Ich versprach mir dabei zunächst eine Antwort auf zwei Fragen:

1. Wie haben sich die Anforderungen verändert?
2. Sind die Leistungen der Abiturienten vor allem hinsichtlich der Aspekte sprachliche Form und literarische Bildung schlechter geworden?

Um ein Ergebnis vorwegzunehmen: Mein Gesamteindruck war für mich ermutigend.

Bis in die späten sechziger Jahre sah das schriftliche Deutschabitur am Christaneum etwa folgendermaßen aus: Der Schüler hatte in fünfstündiger Arbeitszeit – heute werden ihm wegen der Vergleichbarkeit zu den anderen

Fächern im Leistungskurs nur 4 und im Grundkurs sogar nur 3 Stunden gegönnt – der Schüler hatte einen Aufsatz zu schreiben, auf dessen formale Anforderungen er in einem durchgehend 5 bzw. 4stündigen wöchentlichen Deutschunterricht kontinuerlich vorbereitet war. Ihm wurden 5 Themen zur Wahl gestellt, ein oder zwei literarische Themen, ein Besinnungsaufsatz, meist zu einer mehr oder weniger tiefsinnigen weltanschaulichen Frage, einem Zitat oder einem Sprichwort, beispielsweise „Wissen ist Macht". Dann ein sehr allgemeingefaßtes historisches Thema, z. B. Französische Revolution oder Bismarcks Bündnispolitik, schließlich ein allgemeinpolitisch-sozialkundliches Thema, etwa Vereintes Europa, Wiederbewaffnung, beliebt waren auch nationale Fragen.

Bildbeschreibungen kamen seltener vor, zeitweise gab es auch weniger Themen, dann entfiel ein literarisches.

Ich möchte Ihnen zur Veranschaulichung die Abiturthemen einer Oberprima von 1955 vorstellen, die ich Ihnen wegen des 25jährigen Jubiläums dieses Abiturs und nicht etwa, weil sie besonders abschreckend sind, herausgegriffen habe.

Reifeprüfung 1955

Vorschläge für die Themen des „Deutschen Aufsatzes":

1. Begründen Sie an Werken der Dichtung, der Malerei oder der Musik Ihre Ansicht über Kunstrichtungen des 19. Jahrhunderts und der Gegenwart, die Ihnen besonders zusagen.

2. Welche Ideale könne nach Ihrer Ansicht heute bestimmt sein im Leben eines jungen Deutschen?

3. Setzen Sie sich mit der in London geäußerten Ansicht des Bundeskanzlers Adenauer auseinander: „Unsere Zukunft ist mit dem Schicksal des Westens verbunden."

4. Die Musik in ihrer Bedeutung als Mittlerin zwischen den Völkern.

Die in den 50er Jahren gestellten literarischen Themen behandelten zu mehr als 50% die kanonisierten klassischen Oberprimadramen, Nathan, Faust und Wallenstein. Ergötzlich zu lesen sind besonders sie vielen Faustthemen. Zum Beispiel: „Ist Goethes Faust das Bruchstück einer großen Konfession?" Wenn moderne Dichter vertreten waren, dann waren es eher die der inneren als die der äußeren Emigration. Eher Weingeber, Ernst Jünger, Carossa, Bergengruen oder Manfred Hausmann und seltener Thomas Mann, Heinrich Mann oder gar Bertolt Brecht. In den 60ger Jahren weitete sich das Spektrum der literarischen Themen, als beliebte Aufgabenart trat die Interpretation der Kurzgeschichte dazu, Beibehalten blieben die Besinnungsaufsätze, die historischen und die gemeinschaftskundlichen Themen, die Ende der 60er Jahre dann teilweise von den Gemeinschaftskundelehrern gestellt, aber als deutsche Aufsätze bewertet wurden. Die Art der Aufgabenstellung war nach heutigen Vorstellungen äußerst unpräzise. Noch 1967 konnte ein Lehrer anscheinend davon ausgehen, daß seine Schüler bei dem Thema „Wieviel Dichtung braucht der Mensch?" wußten, was er ungefähr hören wollte. Wenn man uns heute vorwirft, unsere Erwartungen würden aus den Aufgaben nicht immer deutlich, dann müssen frühere Schüler im völligen Dunkel getappt sein, wenn nicht irgendein geheimes Einverständnis zwischen Schülern und Lehrern vorausgesetzt werden darf. Man kann behaupten, daß die Schüler geradezu ver-

führt wurden, ihren Lehrern nach dem Munde zu reden. Nach einer kurzen Zwischenreform von 70–72 fand 1973 das erste reformierte Abitur nach heutigem Muster statt. Seitdem sind es nur noch 20–30% der Schüler eines Jahrgangs, die ein schriftliches Abitur in Deutsch ablegen. Dabei muß man aber bedenken, daß seit der Reform in den Fächern Gemeinschaftskunde, Geschichte, Erdkunde, Religion, Philosophie, Kunst und Musik, neuerdings sogar in Sport ein schriftliches Abitur möglich geworden ist, und fast jeder Schüler in einem dieser Fächer eine schriftliche Prüfung abgelegt. Die Gegenstände all dieser Fächer versuchte ja das alte Deutschabitur durch seine allgemeinen Themenstellungen mit abzudecken.

Heute kann sich das Deutschabitur auf die beiden Bereiche Sprache und Literatur beschränken. Durch den themenzentrierten Kursunterricht ergibt sich heute ein sehr reiches Themenangebot und weil wenigstens zwei der drei Semester, aus denen die Abiturienten gestellt werden, sich mit Literatur beschäftigen, ergibt sich ein deutliches Übergewicht der literarischen Themen, das durch die Wahl der Schüler noch verstärkt wird. Insgesamt sind die Themen sachlicher, genauer und spezieller geworden. Der Erwartungshorizont versteht sich in der Regel von selbst. Der Anteil der literarischen Themen hat sich auf jeden Fall enorm vergrößert.

Nun zu den Leistungen der Schüler:

Natürlich sind die Schüler nicht klüger oder intelligenter geworden. Vielleicht ist es sogar passiert, daß der eine oder andere orthographisch schwache Schüler nicht durch rechtzeitige Unterbrechung seiner Schulkarriere wie in früheren Zeiten aus dem Gymnasium eliminiert wurde. Schließlich geht auch die Verkürzung der Arbeitszeit auf Kosten der äußeren Form. Aber wer hier von Verfall redet, übertreibt kolossal. Auch in den 50er Jahren gibt es den Abituraufsatz mit 30 und mehr Rechtschreibefehlern. Inhaltlich sind die heutigen Abiturienten allerdings besser vorbereitet. Sie wissen genauer in ihren Themen Bescheid, Verfügen über ein größeres Problem – und Methodenbewußtsein, sind – leider längst nicht alle, aber doch in der Regel – kritischer, auch selbstkritischer gegenüber den eigenen großen Lösungen.

Vielleicht werden einige von Ihnen sagen: Das Christianeum ist nicht repräsentativ für Hamburger Gymnasien. Natürlich ist es nicht repräsentativ. Aber, meine Damen und Herren, vielleicht überlegen wir wieder einmal, welche gesellschaftlichen Gründe die Disparität unter Hamburger Gymnasien haben könnte. Diese Gründe, die, was das Bildungsgefälle anbetrifft, immer noch Abgründe sein können, vermag eine Schulform alleine nicht auszugleichen.

Mir ist bewußt, wie problematisch solche historischen Vergleiche sind. Aber bitte bedenken Sie: dieser hier diente in erster Linie der Verteidigung gegen Angriffe, die selbst aus verklärter Erinnerung argumentieren. Ich will auch keineswegs bei einer selbstgefälligen Verteidigung unseres gegenwärtigen Deutschunterrichts stehenbleiben. Ich will weder mir noch Ihnen weismachen, daß alles bestens läuft. Jeder von uns weiß aus eigener Erfahrung mit den jeweiligen Schülern, Klassen und Jahrgängen nur zu genau, daß das Konzept einer komplexen sprachlichen Bildung durch einen kritischen und vielseitigen Sprachunterricht und das Ideal der ästhetischen Erziehung des Menschen durch Literaturunterricht an sich nur abstrakt sind, d. h. daß sie einer

jeweiligen lebendigen Verwirklichung bedürfen. Wir bemühen uns, und der Deutschunterricht will in dieser Bemühung von keinem anderen Unterricht übertroffen sein, kritische, tolerante, aufgeschlossene, vorausblickende, verantwortungsbewußte Menschen zu erziehen, Menschen, die selbst denken können und selbst denken wollen, gebildete Menschen mit Mißtrauen gegen Vereinfachungen, mit Sinn für Geschichte, mit einer Ahnung vom Humanen, wie es sich in den Wissenschaften, den Künsten und der Religion ausdrückt. Menschen mit Sinn für Gerechtigkeit und Mut und Ausdauer.

Aber ich frage Sie: Wenn es uns gelänge, würden diese Menschen überhaupt gebraucht? Der moralische Anspruch der Schule zerbricht immer noch da, wo wir Lehrer als Heuchler entlarvt werden, die immer wieder bereit sein müssen, den großen Kinderkreuzzug anzuführen. Vielleicht sollen wir die Kinder am Ende gar nicht bilden, vielleicht sollen wir sie nur fertig machen. In diesen Widersprüchen zerbricht so manches inhaltliche und pädagogische Konzept. Resignation macht sich breit. weil nicht alle „Blütenträume reiften", weil Schulreform sich an Verwaltungszwängen und Numerus Clausus und Jugendarbeitslosigkeit totläuft.

Und doch dulden die Probleme der Zukunft keine Resignation und auch keinen Schritt zurück in die vermeintliche Bildungsidylle vergangener Zeiten. Liebe Abiturienten, lassen Sie mich doch noch zu Heines Bild von den Wetterfahnen und ihrer Verlegenheit zurückkommen. Ich fürchte, daß es für viele von ihnen zutrifft, und daß die Schule daran nicht unschuldig ist, und doch möchte ich Sie auffordern: Lassen Sie uns keine Wetterfahnen sein und nicht warten, bis irgendein Sturm losbricht.

IV. NAMENLISTE DER ABITURIENTEN AM CHRISTIANEUM 1980

Sven Ahlburg
Jürgen Altmann
Gunhild Bangen
Karsten Beeck
Horst Behnke
Ilsabe v. Bernstorff
Katrin Böttger
Petra Brünger
Daniel Crasemann
Claudius Crönert
Christine Denys
Patrik Dierks
Thomas Dittmer
Wolfgang Droege
Tobias Engelschall
Jörg Essen
Constantin Fesel
Verena Frankenbach
Holger Gahren
Marcus Gerstenberg
Florian Graßmann
Joachim Hagen
Ludwig Hartmann
Holger Hasse
Peter Heeckt
Martin Hesselmann
Christine Holthausen
Cornelius Huber
Martin Humbert
Andreas Ibel
Peter Jäderberg
Bettina Jannasch
Geert Junge
Martin Kirschner
Michael Knoll
Bettina Koch
Burchard Kreisch
Micheline v. Lamezan

Alexander Lampert
Timm Leonhardt
Christoph Liedke
Klaus-Torsten Mävers
Stefanie Mau
Andreas Mendt
Christian Mendt
Nils Meyer
Peter Moll
Stefan Motylewski
Kay Novak
Ragnar Nowak
Martin Orlick
Wolfgang Paehge
Stefan Pahl
Dorothea Philippi
Annegret Piel
Thorsten Reibel
Morten Reimer
Johann-Philip Ries
Christine Roll
Johannes Rüter
Caroline Sölle
Eleni Sotiropoulos
Thomas Speck
Jörg Scheelhaase
Martin Schröder
Kai Schupp
Johann Stachow
Kurt v. Storch
Andrea Talkenberg
Andreas Tjaden
Isabella Vértes
Eckard Voigt
Michael Wessling
Ulrich Westphal
Christian Wiethüchter
Regine Wilckens
Nicholas Wilkes
Henning Windelbandt
Christoph Winkler
Hans Zeyßig

AG's UND IG's AM CHRISTIANEUM

I. Ein Überblick

Griechisch	I. Semester	HM	Do., 11. u. 12. Std.
Fotografie	10. Kl.	Ja	Do., 14.30 – 16.45
Orchester Brass-Band		Aw	Mo., 16.30 – 19.00
Streichorchester		As	Mi., 15.30 – 18.00
Chor	5. Kl.	Schü	Do., 1. Std.
Chor	6. Kl.	Schü	Mo., 6. Std.
Chor	7. Kl.	Schü	Do., 7. Std.
Chor	8. – 10. Kl. und Oberstufe	Schü	Mi., 18.00 – 20.00
Literatur		Eg	Do.
Spanisch	Oberstufe	Mei	Di., 7. Std.
Kunst (Gobelin)	Mittelstufe	Pet	Do., 14.00 – 16.00
Französisch	9. u. 10. Kl.	Ms	Mo., 8. Std.
Französisch		Ms	Mi., 7./8.
Turnen	Unter/Mittelstufe	Hen/So	Mo., 7. u. 8. Std.
Schwimmen	Unter/Mittelstufe	Di	Fr., Bismarck-Bad
Hebräisch	Oberstufe	Rk	Mo., 7. Std.
Sanskrit	Oberstufe	Be	Mo. u. Mi.
Elektronik	8. Kl.	Weg	Mi., 7. u. 8. Std.
Darstellendes Spiel		Frau Sieg	Mi.
Wissenschaftstheorie	Oberstufe	Hg	Do. 19.00

II. TURNEN AM CHRISTIANEUM

Nach langer Zeit, in der die Sportart Geräteturnen am Christianeum den Eindruck eines fast Scheintoten hinterließ, kündet sich schwach eine gewisse Renaissance an. Grund genug, einmal kurz über die Situation des Turnens an dieser Schule zu referieren.

Trotz des Silberstreifs muß man feststellen, daß das Interesse am Turnen geringer ist, als es diese Sportart verdient. Die Frage stellt sich also. Was macht den Zugang zu Turnen so schwer, was ist es, das Turnen zu einer in der Breite nicht heißgeliebten Sportart werden läßt?

Ein wesentlicher (und nicht zu unterschätzender) Grund soll hier nur kurz vorangestellt werden: Turnen ist aus seiner Geschichte heraus eher ein kleinbürgerlich geprägter und besetzter Sport. Dieses Image haftet ihm zäh an und bewirkt, daß Turnen nicht als „chick" gilt. Hier sind die Änderungsmöglichkeiten seitens der Schule begrenzt; so sei gestattet, daß der Gedanke nicht weiter verfolgt wird, sondern daß im weiteren mehr die nicht gesellschaftlichen Aspekte dargestellt werden.

Turnen als Sportart erfüllt sicher nicht die Anforderung, zum notwendigen motorischen Ausleben und Abreagieren wesentlich beizutragen; im Gegenteil, hart gesprochen, ist Turnen keine Sportart zum Austoben, sondern zur Erlernung der Kontrolle über den Körper. Turnen kann deswegen nicht als Sporart das alleinige Angebot darstellen, sollte aber als Gegengewicht und auch als Ausgleich zu Sportarten freier und ungestümer Motorik mehr Beachtung finden.

Wie bei jeder Sportart, ist auch beim Turnen das unmittelbare Ziel das Erlernen von kontrollierten Bewegungen. Während jedoch beispielsweise ein gut erlernter Sprungwurf beim Handball Tore und damit über die Bewegung selbst hinaus ein noch dazu quantifizierbares Ziel ergibt, ist die erlernte Bewegung beim Turnen Selbstwert. Damit fällt eine zusätzliche Lernmotivation fort; dies ist durchaus ein Nachteil der Sportart Turnen. Turnen erfordert die Bereischaft, einen Bewegungsablauf machmal sehr häufig zu üben, bevor er beherrscht wird. Man muß also bereit sein, auf eine Bestätigung durch das Können und damit auf ein Gesamterfolgserlebnis lange zu warten, und darf sich bis dahin durch den Mißerfolg nicht entmutigen lassen. Sicher kann man auch aus einer Annäherung an den erstrebten Bewesgungsablauf Selbstbestätigung ziehen, und Trainer und andere Übende werden das Ihre tun, um diese Beatätigungslücke zu füllen; dennoch wird hier ein Anspruch an den Sporttreibenden gestellt. Das späte Erreichen des Übungsziels und damit des Haupterfogserlebnisses ist ein schweres Handicap für diese Sportart. Turnen erfordert also ein relativ hohes Maß an Selbstdisziplin, trotz einer vergleichsweise langen Zeit der Frustration, doch weiter auf das gesteckte Ziel hinzuarbeiten. Man sollte aber auch vermerken, daß das Hinführen zu dieser Art Selbstdisziplin und Zielkonstanz ein erstrebenswertes Ziel auch des Sportunterrichts ist.

Des weiteren ist zu bemerken, daß Turnunterricht nicht autoritärer oder den Schüler einengender sein muß als anderer Sportunterricht, bei dem es auf koordinierte Aktionen, sei es individuell, sei es in einer Mannschaft, ankommt. Selbstversändlich wird Turnen bei vorherrschender Unlust als

Zwang empfunden; dies ist aber kein Spezifikum dieser Sportart, und es ergibt sich daraus nur der Ansporn für die Lehrenden, Turninhalte und -ziele fach- und kindgerecht zu vermitteln. Ebenso ist es klar, daß die Angst, sich an den Geräten zu verletzen, wenig objektivierbar ist – bei Spielen treten ebensoviele Schmerzrisiken auf –; es gibt typische Turnschmerzrisiken, die aber kein Grund sein sollten, vor Turnen zurückzuschrecken.

Über den Wert des Turnens für Erlernung und Erfahrung von Körperbeherrschung braucht nicht gesprochen zu werden, er ist unbestritten. Es ist auch nicht unbillig zu sagen, daß die durch das Turnen vermittelte Körpererfahrung durch andere Sportarten praktisch nicht erreichbar ist. Sie ist andererseits zu wichtig, als daß man sie vernachlässigen kann. Dies gilt insbesondere für Schüler der Unter- und Mittelstufe; Bewegungsmuster, deren Grundlage nicht in frühen Jahren vermittelt werden, sind später, beispielsweise in einem Oberstufenkurs, kaum noch erkennbar. Andererseits sind viele Grundbewegungen für vorpubertäre Kinder leicht erlernbar und gehen auch in den Wachstumsphasen nicht verloren, so daß sich ihr Erwerb durchaus lohnt. Nebenbei nur erwähnt, daß Turnen für jede Entwicklungsphase erreichbare Bewegungsziele bereitstellt, die ihrerseits kontinuierlich aufeinander aufbauen, so daß ein durchgehender Prozeß der Erweiterung der Körperbeherrschung und erfahrung möglich ist.

Ein für das Turnen kritischer Punkt ist die Abhängigkeit des Tainierten vom Trainierenden, vor allem im Bezug auf Hilfe und Sicherung. Andererseits kann gerade das Vertrauen, das man als Übender zur Sicherheitsstellung haben muß und auch haben wird, wesentlich dazu beitragen, seine eigenen Barrieren und Ängste zu überwinden; dies ist ein nicht unerheblicher sozialer Aspekt.

Turnen als ausgesprochene Individualitätssportart (letzlich ist jeder Turner mit seinem Willen, seinem Körper und dem Gerät allein) ermöglicht natürlich nicht primär das Wir-Gefühl einer Mannschaftssportart, in der direkt mit anderen und unmittelbar gegen andere gespielt, gekämpft, verloren oder gewonnen wird. Selbstverständlich gibt ein Wettkampf beim Turnen jedem Einzelnen in einer Mannschaft zusätzliche Motivation zur individuellen Leistung, da der Erfolg der Mannschaft vom augenblicklichen Können und Einsatz des Einzelnen abhängt; aber wenn Wettkampfturnen nicht als primäres Ziel verfolgt wird, ist die persönliche Leistungssteigerung, das persönliche Erlernen von Teilen und Übungen, die Hauptform der individuellen Selbstbestätigung. Dies wird häufig als unzureichend angesehen, vor allem, wenn man Motivation als im wesentlichen nur in einem durch ein Spiel verbundnes Team erreichtbar versteht; doch wird dabei außer Acht gelassen, daß ein Erlernen von Bewegungsfertigkeiten im Turnen immer eine Gemeinschaftsleistung vom Übenden und der helfenden Gruppe darstellt. Man sollte auch sehen, daß Turnen die Möglichkeit bietet, jedem Kind, jedem Übenden durch die Auswahl ihm gemäßer und von ihm erreichbaren Teile Selbstbestätigung und Erfolgserlebnisse zu vermitteln. Turnen ist so in hohem Maße Eingehen auf die motorischen Möglichkeiten des einzelnen Übenden – auch die Hilfen taktiler und verbaler Art müssen extem idividuell erfolgen –, gibt damit aber dem Einzelnen die Möglichkeit, seine Grenzen zu erweitern und damit Freude zu gewinnen. Man sollte auch die Freude daran, daß ein anderer in der

Übungsgruppe das Lernziel mit Hilfe der übrigen erreicht hat, nicht als zu gering einschätzen; in der Übungsgruppe ist Turnen durchaus auch eine gemeinsame Anstrengung gegen die Tücken von Gerät, Übungsteil und eigenem Körper, deren endlich positiver Ausgang beim einzelnen Übenden ein Erfolgserlebnis – und auch ein Ansporn – für die anderen darstellt.

Turnen vermag also sehr wohl die vom Sportunterricht geforderten Erfolgserlebnisse und auch Sozialisationen zu erbringen, auch wenn beide anderer Art sind als bei Spielen; daß die vermittelten Fertigkeiten einen gewissen Wert darstellen, ist ohnehin unbestritten.

Die Situation nun, in der das Turnen im Christianeum steht, bietet sich wie folgt an: Der Oberstufenkurs hat eine beständige Teilnehmerzahl, die sich erfreulicherweise etwa zur Hälfte aus Schülern ergibt, die diesen Kurs wiederwählen, im Mittel– und Unterstufenunterricht wird wieder mehr geturnt, ein AG Turnen (für Schüler der Klassen 5–10) findet merkliches Interesse. Darüber hinaus gelang es beim letztjährigen Wettbewerb – Jugend trainiert für Olympia – nicht nur den „kleineren" Mädchen, einen achtbaren sechsten Platz unter über einem Dutzend teilnehmenden Schulen zu erreichen; die „großen" Mädchen schafften es sogar, die Hamburger Ausscheidung zu gewinnen und erreichten beim Bundesfinale den achten Rang. Nicht zuletzt dieser – vollständig in Eigeniniative errungene – Erfolg läßt Turnen wieder interessanter erscheinen.

Aus der Sicht eines Turnunterrichtenden bleibt zu hoffen, daß sich der Aufschwung dieser Sportart fortsetzt und mehr Unterstützung erfährt.

Klaus Henning

III. GRUNDKURS SANSKRIT

Ich gehöre zwar nicht zu denjenigen, die die Einführung der Reformierten Oberstufe des Gymnasiums enthusiastisch befürworten, muß aber zugeben, daß es Projekte gibt, deren Realisierung in völlig anerkannter Form, d. h. in Form gleichberechtigter Abiturfächer, früher nicht möglich war. Ein Beispiel hierfür bietet der Grundkurs Sanskrit.

Die Entstehung dieses Sprachkurses war von mir zunächst überhaupt nicht vorausgesehen und infolgedessen auch gar nicht geplant worden. Angefangen hatte es damit, daß am Ende der 10. Klasse zwei Schüler meines Griechischkurses an mich mit der Bitte herantraten, ihnen Sanskrit beizubringen. Sie hatten von mir gehört, daß ich während meiner Studienzeit altindische Texte gelesen hatte und selbst große Lust verspürte, diese Studien nach langer Unterbrechung wieder aufzunehmen und zu erweitern. Da ich mich schon immer für alte Hochkulturen und Vergleichende Sprachwissenschaft interessierte, sagte ich zu und wollte diesen Unterricht an einem Nachmittag jeder Woche bei mir zu Hause durchführen. Zu meinem Erstaunen sah ich mich plötzlich von zehn Interessenten umringt, so daß der Unterricht in der Schule erteilt werden mußte. In der 11. Klasse kamen wir wöchentlich dreimal zusammen. Es zeigte sich bald, daß sowohl für die Unterrichteten als auch für den Unterrichtenden drei Stunden pro Woche zusätzlich auf rein privater Basis – zumal bei der Schwierigkeit der Materie – eine nahezu unerträgliche

Belastung bedeuteten. Herr Andersen erkannte es und schlug vor, bei der Schulbehörde die Anerkennung dieses Faches als eines gleichberechtgten Grundkurses zu versuchen. Seine Bemühungen hatten Erfolg, und so sind wir in der glücklichen Lage, daß uns allen diese drei Stunden vom Beginn der 12. Klasse (1. Studiensemester) ab im Stundenplan angerechnet werden. Der Kurs hat neun Teilnehmer, von denen sieben gleichzeitig den griechischen Leistungskurs belegt haben.

Die Zeit von drei Jahren ist im Grunde genommen zu kurz. Wenn ich es für möglich halte, trotzdem relativ hohe Ziele zu errichen, dann liegt es nur daran, daß die Teilnehmer dieses Sprachkurses große sprachliche Begabung, große Engergie und großes Interesse zeigen. Die Schwierigkeiten, die diese Sprache bereitet, liegen in der Hauptsache im Formenreichtum und in der recht großen Anzahl von Lautgesetzen, ohne deren Beherrschung man selbst einen leichten Sanskrittext überhaupt nicht verstehen kann. Methodik ist bei einem so kurzen zur Verfügung stehenden Zeitraum schon „fast alles". Zusammenfasung zahlreicher einzelner Phänomene zu einer Gesamtschau und ständiger Vergleich des Wortschatzes, der Deklinations- und Konjugationssendungen, der Kasusfunktionen und syntaktischer Gebilde mit den entsprechenden Erscheinungen in den anderen indogermanischer Sprachen (ein Teilnehmer kann auch Russisch), um die Gleichartigkeit zu zeigen, oder auch bisweilen mit denen in einer anderen Sprachfamilie (zwei Teilnehmer können Althebräisch, also eine semitische Sprache), um die Andersartigkeit aufzuweisen, sind wesentlicher Bestandteil dieses Unterrichts.

Ich hatte bisher immer geglaubt, daß Schüler erst bei der Originallektüre und Interpretation gehaltvoller Texte wirkliches Interesse zeigen könnten und das Erlernen der Sprache als notwendiges Durchgangsstadium zu diesem Ziel auffaßten. Zu meiner Verwunderung stellte ich jetzt fest, daß in diesem Kurs auch schon der innersprachliche Vergleich und die systematische Erschließung der Sprache selbst großen Spaß bereiten. Eine fast unerläßliche Voraussetzung für das Erlernen des Sanskrit ist allerdings auch die Beherrschung mindestes einer der Klassischen Sprachen. Sehr viele syntaktische Erscheinungen sind so tpisch indogermanisch, daß ich keine Erklärungen zu geben brauche, sondern mir von den Schülern selbst sagen lasse, was an der betreffenden Stelle vorliegt. In der Regel bietet man mir sogar den in der Sprachwissenschaft üblichen grammatischen terminus technicus. Wenn auch die Beschäftigung mit der Sprache selbst schon derart fasziniert, so ist doch das eigentliche Ziel die Lektüre wertvollster Texte der Weltliteratur. Es kommt mir allerdings nicht auf die Menge des Gelesenen an. Es sollen einige Textpartien aus der bei den Indern mit Recht wohl am meisten geschätzten und verbreiteten Bhagavadgita (dem epischen Gedicht, von dem Wilhelm von Humboldt zutiefst beeindruckt war), den Upanishaden (den philosophisch-theologischen Abhandlungen, die Schopenhauer so begeisterten) und Kalidasas „Shakuntala" (dem Drama, das Goethe in einem berühmten Distichon pries) gelesen werden. Auch die punktuelle gegenseitige Beeinflussung beider Kulturkreise in Altertum und Neuzeit soll behandelt werden. Das Ideal wäre erreicht, wenn zum Abschluß des Kurses den Teilnehmern gezeigt werden könnte, mit welcher Methode sie verhältnismäßig leicht vom Sanskrit zum

Erlernen des Pali kommen könnten, der indischen Sprache, in der die Reden Buddhas überliefert sind.

Im griechischen Leistungskurs lesen wir dann parallel dazu Homer, Platon und Euriphides (vermutlich Ilias, Symposion oder Phaidros und das Drama „Helena"), um die entsprechenden literarischen Gattungen miteinander zu vergleichen.

Beliebt ist vielfach die Frage, „wozu" man irgendeinen Wissensstoff erlerne, wobei man wohl meint „für welche spätere Verwendung im Beruf". Diese so utilitaristisch gemeinte Frage ist mir stets unverständlich gewesen. Wozu hört man am Abend nach getaner Arbeit Klassische Musik, erfreut sich an Bildender Kunst oder beschäftigt sich mit Weltliteratur (die nach Möglichkeit doch immer in der Originalsprache gelesen wird, da hochstehende Literatur unübersetzbar ist)? Ich habe noch nie das Gymnasium als eine Einrichtung aufgefaßt, die den Schüler auf einen bestimmten Beruf vorbereiten soll. Für mich persönlich bleibt immer noch eine möglichst breite Allgemeinbildung das erstrebenswerte Ziel. Wer den Willen zeigt, wird nach der Schulzeit berufliche Erfolge, seiner Begabung entsprechend, erreichen.

Ein mindestens ebenso großes Problem liegt meiner Ansicht darin, ob der Mensch mit seiner immer größer werdenden Freizeit etwas Sinnvolles anzufangen weiß. Aufgabe des Lehrers ist es, Möglichkeiten geistiger Betätigungen aufzuzeigen. Was der Schüler nach Erlangung des Abiturs daraus macht, liegt dann an ihm selbst.

Joachim Becker

IV. SPANISCH AM CHRISTIANEUM

Im Sommersemester 1979 wurde nach langjähriger Unterbrechung wieder (die achte Sprache am Christianeum) Spanisch als Arbeitsgemeinschaft angeboten. Die Resonanz war erstaunlich: kaum faßte der Raum die Menge. Als jedoch das erste unregelmäßige Verb auftauchte, wurde es merklich leerer. Merke: Spanisch besteht nicht nur aus olé. Sangria und Tortilla con jamón.

Als Grundlage des Kurses wurde keines der im Handel angebotenen Lehrbücher angenommen. Die Überfrachtung mit Vokabeln und Grammtik hätte oben erwähnte Fluchtbewegung zur Panik werden lassen und die Urfurcht aller AG-Lehrer genährt, eines Tages nur noch leere Stühle vorzufinden (wobei die Überlegung, man könnte sich im Raum geirrt haben, zunichte gemacht wird durch einen, der zu spät kommt).

Also diente als Grundlage ein dialogfreudiger Kurs in 12 Lektionen, der an der Universität Hamburg ausgearbeitet worden war. In diesem Kurs wird gleich in der ersten Lektion jedes deutsche Wort vermieden. Alle Sprachstrukturen ergeben sich aus dem Zusammenhang oder können vom Lehrer schnell durch Vorsprechen eindeutig gemacht werden. Die Themen der einzelnen Lektionen sind dem sogenannten „täglichen Leben" entnommen: „Auf dem Flughafen", „Im Restaurant", „Frau Padilla geht einkaufen" usw. Erstaunlich ist, wie in die einfachen Dialoge all die Grammatik leicht faßlich eingewoben wurde, an der das Spanische als romanische Sprache so reich ist.

Nach 2 Kursen und einem Jahr kann, wer durchhält, zwar noch nicht Cervantes im Original lesen, hat aber eine solide Grundlage für Ferien und weiterführendes Studium.

Meier

V. INFORMATIK – EIN NEUES FACH IN DER OBERSTUFE

Seit eineinhalb Jahren besteht für die Schüler des Christianeums die Möglichkeit, im Rahmen der Reformierten Oberstufe das Fach Informatik zu wählen. Als viersemestriger Grundkurs geplant, erfreuten sich bisher beidesmal die Anfangskurse Info 1 großen Zuspruchs; da ein vollständiger Turnus noch nicht abgelaufen ist, können über den zeitlichen Verlauf der Begeisterung noch keine weiteren Aussagen gemacht werden, jedoch ist deutlich zu sehen, daß das Interesse an diesem Fach immer stärker auch in die Mittelstufe difffundiert.

Die Begründung für die Einführung des Fachs Informatik läßt sich im wesentlichen in zwei Bereichen finden, einem innerschulisch-didaktischen und einem außerschulisch-gesamtgesellschaftlichen. Zu diesen beiden Punkten ist kurz folgendes zu sagen:

Die Bedeutung der elektronischen Datenverarbeitung steigt immer weiter, mit immer größerer Wahrscheinlichkeit werden die Schüler in ihrem späteren (Berufs-) Leben nicht nur passiv – also als Verwalteter und Verdateter –, sondern auch aktiv – als Bediener, Anwender oder Entwickler mit der Technik und den Inhalten der EDV konfrontiert werden. Andererseits ist EDV nicht nur von praktischem Nutzen, sondern trägt gewaltige Risiken in sich; aus dem Spezialistentum und der potentiellen Allwissenheit derer, die sich der EDV bedienen, resultiert nicht nur ein teilweise fast mythischer Glaube an die Möglichkeiten, sondern auch ein breites Feld von Ängsten und irrationalen Voruteilen. Da Schule nicht isoliert von der Gesellschaft und ihren Entwicklungen leben sollte, ist es wichtig, daß sie sich auch der EDV annimmt und in diesem Gebiet Kenntnisse, Fähigkeiten und Urteilsgründe vermittelt.

Informatik im Unterricht kann dreierlei leisten: Erstens die Förderung der Fähigkeit, Strukturen zu erfassen, Probleme zu gliedern, Strategien zu entwickeln und Vorgänge sprachlich genau darzustellen, zweitens die Bereitstellung eines anwendungsbezogenen Zugangs zu mathematischen und naturwissenschaftlichen Fragestellungen und damit eine Motivation für die Inhalte benachbarter Fächer, drittens die Möglichkeit einer gewissen Kreativität im Umgang mit Problemstellungen und ihren Lösungen und im Kontakt mit der fremden „Intelligenz" (A. Turing) des Rechners. Informatik kann und sollte auch Teamarbeit fördern und üben; der Informatikunterricht sollte nicht zu einer Spezialisierung auf EDV-Problematik und einer ausschließlichen Beschäftigung mit Rechnern führen.

Aus diesen allgemeinen Überlegungen ergeben sich die Inhalte und Ziele des Fachs Informatik, die im folgenden dargelegt werden sollen.

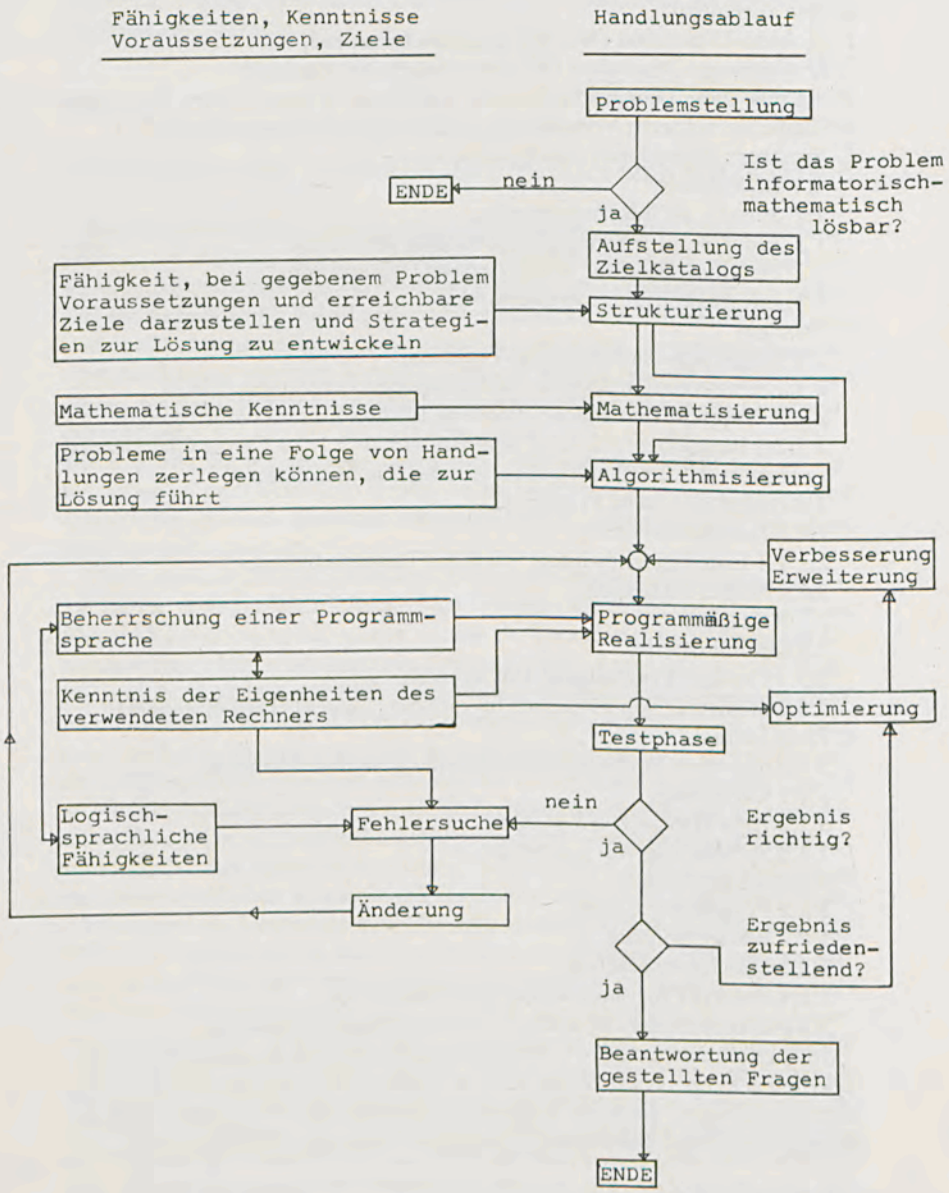
Der Informatikunterricht hat drei – miteinander verwobene – Dimensionen:

1. Strukturale Dimension (Welche Struktur haben Handlungen und Bearbeitungen allgemein?)
2. Problem-Dimension (Was soll bearbeitet werden?)
3. Realisierungs-Dimension (Wie kann bearbeitet werden?)

Wenn man diese Dimensionen weiter auffächert, kommt man zu folgenden Inhaltspunkten (deren Vermittlung ein Ziel des Info-Unterrichts ist):

1. Struktur: Algorithmus und Sprache
   1.1 Information
   1.2 Sprache als Informationsträger
   1.3 Prozesse als Informationsüberträger und -inhalt
   1.4 Handlungsstruktur von Prozessen (Algorithmus)
   1.5 Informationsübertragungstheorie
2. Problem
   2.1 Numerisch-mathematische Probleme
   2.1.1. Umsetzung bekannter mathematischer Standardverfahren
   2.1.2. Typische numerische Probleme für den Einsatz von Rechnern
   2.1.2.1 Iterationen – 2.1.2.2 Simulationen – 2.1.2.3 Große Gleichungssysteme – 2.1.2.4 Funktionsdarstellung von Meßdaten
   2.2 Nichtnumerische Probleme
   2.2.1 Datenaufbereitung
   2.2.1.1 Listenverarbewitung – 2.2.1.2 Textverarbeitung
   2.2.2 Mustererkennung
   2.2.3 Graphik
   2.3 On-line-Betrieb
   2.3.1 On-line-Verarbeitung von Signalen
   2.3.2 Steuerung von Prozessen im direkten Eingriff (Prozeßrechner)
3. Realisierung
   3.1 Allgemeine Funktionsweise digitaler Datenverarbeitung
   3.1.1 Codierung
   3.1.2 Arbeitsweise von Rechnern
   3.1.3 Speicherung von Informationen
   3.2 Rechnersprachen
   3.2.1 Programmsprachen
   3.2.2 Betriebssprache
   3.2.3 Maschinensprachen
   3.2.4 Direkte Programmierung von Prozessoren
   3.3 Funktionsweise der konkret vorliegenden Rechenanlage

Um zu dokumentieren, wie die einzelnen Punkte mit Kenntnissen und Fähigkeiten – bereits erworbenen oder im Laufe des Unterrichts erlernbaren – zusammenhängen, dient das folgende Flußdiagramm (vom Autor auch als Beispiel für gewisse Inhalte und Ausdrucksformen des Fachs gemeint):


Fähigkeiten, Kenntnisse Voraussetzungen, Ziele
Handlungsablauf
Problemstellung
Ist das Problem informatorisch-mathematisch lösbar?
nein
ENDE
ja
Aufstellung des Zielkatalogs
Fähigkeit, bei gegebenem Problem Voraussetzungen und erreichbare Ziele darzustellen und Strategien zur Lösung zu entwickeln
Strukturierung
Mathematische Kenntnisse
Mathematisierung
Probleme in eine Folge von Handlungen zerlegen können, die zur Lösung führt
Algorithmisierung
Verbesserung Erweiterung
Beherrschung einer Programmsprache
Programmmäßige Realisierung
Kenntnis der Eigenheiten des verwendeten Rechners
Optimierung
Testphase
Logisch-sprachliche Fähigkeiten
Fehlersuche
nein
ja
Ergebnis richtig?
Änderung
Ergebnis zufriedenstellend?
ja
Beantwortung der gestellten Fragen
ENDE

Daß die Bewältigung eines Problems ihrerseits über-informatorische Kenntnis schafft und daß in diesem Prozeß der Problemlösung genug Anstoß liegt, um Interesse zu wecken, wachzuhalten und einen guten und kreativen Unterricht durchzuführen, braucht kaum betont zu werden.

Die vierte und keineswegs unwichtigste Dimension des Info-Unterrichts, die gesellschaftliche (zu welchem Zweck, wem zu Nutzen, mit welchen Risiken), ist im momentanen Unterricht leider nicht in der ihr zukommenden Weise betont, sei es, weil doch zunächst die Vermittlung von informatorischen Inhalten und Fähigkeiten im Vordergrund steht, bevor über deren Bezug zur Umwelt und über Nutzen und Risiken gesprochen werden kann, sei es, weil die Arbeit an Problemen und mit Rechnern infolge ihres doch bastlerisch-spielerischen Charakters leicht eine Eigengesetzlichkeit entwickelt, die die Beschäftigung mit metainformatorischen Fragen in den Hintergrund treten läßt. Gerade deswegen muß man sich der Gefahr der Vernachlässigung der Frage nach dem Wozu bewußt sein und versuchen, auch ihre Beantwortung im Info-Unterricht in Angriff zu nehmen.

Eine wesentliche Randbedingung für den Unterricht – vielleicht die wesentlichste – ist die technische Ausstattung. Hier stellt sich die Situation am Christianeum im Augenblick als ausreichend, aber auch keineswegs als besser als ausreichend dar: Zur Verfügung stehen drei Kleinrechner mit Bildschirm und Kassettenspeicherung sowie ein Drucker. Die verwendete Programmsprache ist BASIC; Betriebs- und Programmsprache sind in der Rechnerstruktur kaum getrennt, eine Programmierung in Maschinensprache ist möglich. Die Geräte haben sich als narrensicher, flexibel und benutzerfreundlich erwiesen; lediglich ihre Zahl bereitet bei einem Kurs von fast zwanzig Schülern selbst dann Schwierigkeiten, wenn die Geräte auch außerhalb des eigentlichen Unterrichts den Teilnehmern jederzeit zur intensiven (und teilweise auch extensiven) Nutzung zur Verfügung stehen. Mehr wäre hier sicherlich mehr, doch muß man der Gerechtigkeit zuliebe feststellen, daß es auch so geht, daß Info-Kurse durchführbar sind. Selbstverständlich bleibt jedoch die Erweiterung des Maschinenparks und auch die Anschaffung einer Schnellspeichereinheit (Floppy-Disc) ein Ziel der näheren und ferneren Zukunft.

Wünschenswert ist, daß einige Inhalte des Informatikunterrichts auch in den Mittelstufenunterricht einfließen (durchaus im Sinne des Lehrplans); so würden noch mehr Schüler Zugang zu diesem Fach finden, und die durchaus positiven Ergebnisse spezifisch informatorischer Denkweise wären früher und auf breiterer Basis verfügbar.

Insgesamt scheint die Prognose nicht zu gewagt, daß Informatik schon in naher Zukunft einen festen Platz im Rahmen des Oberstufenunterrichts einnimmt.

Klaus Henning

VI. SCHRIFTSTELLER LASEN IM CHRISTIANEUM (3)

Wie in den Jahren 1976–79 – vgl. „Christianeum" 33, H. 1 (1978) und 34 (1979) – führte die Literatur-AG auch im Jahr 1980 Autorenlesungen in unserer Schule durch.

So war am 24. Januar 1980 der DDR-Autor Joachim Seyppel im Christia-

neum zu Gast. In einem Kurs der Studienstufe hatten sich Schüler zuvor intensiv mit Werken der DDR-Literatur befaßt und waren in diesem Zusammenhang auch auf ein umfangreiches Interview gestoßen, das der „Spiegel" mit dem DDR-Schriftsteller Joachim Seyppel durchgeführt und am 6. 8. 1979 publiziert hatte. Da bekannt war, daß Seyppel für einige Zeit in Hamburg leben sollte, bot es sich an, ihn einzuladen.

Während der Veranstaltung am 24. Januar kam der Autor fast nicht dazu, sein literarisches Werk lesend vorzustellen. Erst gegen Ende des Abends trug er zwei Passagen aus seinem Roman „Abschied von Europa. Die Geschichte von Heinrich und Nelly Mann dargestellt durch Peter Aschenback und Goergiewa Mühlenhaupt" (Berlin und Weimar: Aufbau 1975/1979) und aus dem gerade abgeschlossenen Theaterstück „die Unperson oder Schwitzbad und Tod Majakowskis" (Köln und Frankfurt/M.: EVA 1979) vor. Die Stunden bis zur abschließenden Lesung beherrschte eine lebhafte und engagierte Diskussion, in die der Autor seine Lebensgeschichte einbezog, die wie bei kaum einem anderen deutschen Gegenwartsautor geprägt ist von ungewöhlichen Entschlüssen, von überraschenden Wechseln, verursacht durch die politischen Entwicklungen unserer Epoche oder durch die radikale, unstillbare Neugier des Autors selbst. In Berlin 1919 geboren, lebte und arbeitete Seyppel später zehn Jahre lang in den USA als Germanist, publizierte, dann in Westberlin lebend, in den 60er Jahren zahlreiche Erzählwerke, Übersetzungen und wissenschaftliche Essays. Er entschloß sich dann 1973, in die DDR überzusiedeln, dort zu schreiben, zu veröffentlichen, geriet (wie bei einem kritisch-wißbegierigen und unbotmäßigen Geist kaum anders zu erwarten) in die kulturpolitischen Auseinandersetzungen, wurde 1979 aus dem Schriftstellerverband ausgeschlossen (wie mehrere seiner Kollegen auch), durfte in die Bundesrepublik ausreisen und wohnt(e) seither in Hamburg – mit Unterbrechungen –, erhielt an Universitäten hierzulande Gastdozenturen und arbeitete an neuen Büchern, sich nur noch als ‚ecrivain moraliste' verstehend.

Die Diskussion mit Joachim Seyppel erstreckte sich am Abend des 24. Januar auf allgemeine politsche Probleme, vor allem aber natürlich auf die Frage, auf welche (unterschiedliche bzw. gegensätzliche) Weise sich Schriftsteller in der DDR und in der Bundesrepublik mit der Gesellschaft und den herrschenden politischen Kräften auseinandersetzen.

Der Konflikt zwischen einem Künstler und der Kulturadministration steht im Mittelpunkt von Seyppels Theaterstück „Die Unperson oder Schwitzbad und Tod Majakowskis", auf das sich die Diskussion im Laufe des Abends zunehmend konzentrierte. In seiner „Antikomödie für Liebende" geht Seyppel, gestützt auf eigene intensive Nachforschungen, dem Wahrheitsgehalt der offiziellen These auf den Grund, der großen Sowjetpoet habe aus Liebeskummer am 14. April 1930 Hand an sich gelegt. Das „Majakowski"-Stück rekonstruiert indes nicht nur die Geschehnisse um das Jahr 1930, es handelt gleichermaßen von den Erfahrungen, die Seyppel selbst, von einem Kollegen in der DDR einmal als ‚kaputte Type' apostrophiert, mit offiziellen Schreibvorschriften gemacht hat, wie sie der ‚realexistierende Sozialismus' kennt.

Der Einladung Seyppels zur Uraufführung seines Stücks durch die Städtischen Bühnen Münster am 15. Februar 1980 folgten zahlreiche Schüler und Ehemalige und reisten mit Zug und Bahn in Münster an. Verantstaltung der

Literatur-AG und Premierenbesuch in Münster bildeten so eine organische Einheit.

Mit Martin Beheim-Schwarzbach, der am 29. Mai 1980 im Christianeum zu Gast war, hat der Autor des Heinrich-Mann-Romans und des Majakowski-Stücks fast nichts gemein. Was die Berührung mit dem angelsächsischen Kulturkreis betrifft, gibt es allerdings gewisse Berührungspunkte zwischen beiden Schriftstellern. Genauer: Martin Beheim-Schwarzbach wurde, Sohn deutscher Eltern, auf einem Schiff im Londoner Hafen geboren, britischer Bürger ‚by birth' bis heute. Der Autor wuchs jedoch in Hamburg auf, ging hier zur Schule, begann, mit Richard Friedenthal befreundet dann, Ende der 20er Jahre zu publizieren und arbeitete als Schriftsteller und Journalist. 1939 ging er nach England und kam nach dem 2. Weltkrieg als Control Officer zurück, saß in englischer Uniform im Feuilleton der „Welt". Beheim-Schwarzbach, auch heute noch, 80jährig (er geht mit dem Jahrhundert) in Hamburg lebend, schrieb zahlreiche Bücher: Romane – darunter den Schelmenroman „Die diebischen Freuden des Herrn Bisswange-Haschezeck" –, Erzählungen, Biographien. „Knaurs Schachbuch" stammt aus seiner Feder, und er übersetzte Margaret Mitchells „Vom Winde verweht" ins Deutsche.

Aus dem gerade erschienenen Erzählband „Das Mirakel" (Hamburg: Knaus 1980) las Beheim-Schwarzbach am 29. Mai die Eingangserzählung „Das Bild des Widersachers" mit eindringlich-klarer Artikulation. Die Thematik des Textes war Schülern gewiß nicht allzu vertraut. Gleichwohl wurden sie von der Atmosphäre tiefer Gläubigkeit, wie sie der Erzählung eigen ist, von den farbigen, edel anmutenden, zuweilen auch knorrigen Sprache des Autors angerührt und in den Bann gezogen.

Die Diskussion über die Erzählung „Das Bild des Widersachers", die den Kampf zwischen Gut und Böse in Bilder und Handlungen umsetzt, gab, obwohl sie nicht gerade von hurtiger Wechselrede gekennzeichnet war, mancherlei Aufschluß über die Denkungsart des Verfassers. Beheim-Schwarzbach versteht sich als poetischen Einzelgänger, als Außenseiter im Literaturbetrieb, sein Leben führte ihn nie in den Dunstkreis der ‚Gruppe 47'. Mehr noch: er hält sich (und hielt sich zeitlebens) heraus aus den Debatten, die seine politsch engagierten Kollegen führten, verurteilt überhaupt politsch engierte Literatur, erklärt sich selbst (provokant fast) für einen bewußt unpolitischen Schriftstellern.

Wie beharrlich Beheim-Schwarzbach sich dem (meiner Ansicht nach auch für Schriftsteller notwendigen) Organisationsdenken verweigert, erfuhr ich erst, als ich beim ‚Literaturzentrum' wie gewöhnlich ein zusätzliches Salär beantragte. Der Autor ist weder im ‚lit' noch im VS Mitglied, erhielt folglich auch nicht den üblichen Zuschuß. Beheim-Schwarzbachs konsequente Haltung, sie wurde auch in der Diskussion amf 29. Mai ganz deutlich, traf bei allen Zuhörern auf Respekt.

Ist es die Aufgabe des Literaturunterrichts, Menschen mit dem zu konfrontieren, was über ihren Horizont geht, sie durch neue, unvertraute, unerhörte Gedankengänge und Entscheidungen herauszufordern, derart die Trägheit des Herzens zu bekämpfen, so trugen die Veranstaltungen der Literatur-AG mit so unterschiedlichen Autoren wie Joachim Seyppel und Martin Beheim-Schwarzbach sicher dazu bei.

Rolf Eigenwald

CHRONIK d. JAHRES 1980 AM CHRISTIANEUM

Januar

11. 1. Bei den Hamburger Schulmeisterschaften im Hockey erringen die Mädchen und Jungen des Christianeums jeweils den 2. Platz.

21. 1. Beginn des dreiwöchigen Betriebspraktikums für die gesamte Vorstufe.

24. 1. Auf Einladung der Literatur-AG liest der Schriftsteller Joachim Seyppel.

31. 1. Herr Dr. Siebers tritt in den Ruhestand; außerdem verlassen das Christianeum Frau Küspert und Herr Wolff.
Abends veranstaltet der Elternrat eine öffentliche Diskussionsveranstaltung in der Aula zum Thema „Was kann die Universität vom Gymnasium erwarten?" Einleitend referiert Prof. Dr. Hans-Albert Steger, Universität Nürnberg.
Teilnehmer der anschließenden Podiumsdiskussion, die von Dr. Wolfgang Rieger vom NDR geleitet wird, sind: Dr. Peter Fischer-Appelt (Präsident der Universität Hamburg), Curt Zahn (Leitender Oberschulrat), Prof. Steger sowie als Vertreter des Christianeums Ulf Andersen und Dr. Klaus Henning.

Februar

1. 2. Neu treten in das Kollegium des Christianeums ein: Frau Barner (D, Ku, Phil), Frau Bubrowski (D, G), Frau Holz (E, Soz), Frau Schopohl (Phys) und Herr Wegener (M).

4. 2.–15. 2. Schriftliches Abitur

18. 2. Die Turnerinnenmannschaft (Ltg. Dr. Henning) gewinnt den Wettkampf I der Mädchen im Rahmen der „Jugend trainiert für Olympia" und qualifiziert sich damit für den Bundeswettkampf in Berlin vom 6.–11. Mai.

24. 2. Der Chor der Studienstufe gibt in der Iserbrooker Kirche ein Konzert mit Werken von Schütz und Bach.

25. 2. Die Turnermannschaft erringt bei ihrem ersten Wettkampf, den Hamburger Meisterschaften, den 6. Platz.

März

24. 3. Schallplattenaufnahme der Chorgruppen

April

2. 4. Der Gobelin, den zwölf Schülerinnen und Schülern der Oberstufe in mehr als einjähriger Arbeit unter Anleitung von Herrn Petrlik gewebt haben, wird im Rahmen einer kleinen Feier der Schule übergeben.

14.–17. 4. Offene Unterrichtstage am Christianeum.

16.–20. 4. Chorreise der 5. Klasse zum Brahmsee.

Mai

6. 5. Die Schulkonferenz beschließt mit großer Mehrheit, daß von 1982 an die dritte Fremdsprache (Griechisch oder Russisch), die in der 9. Klasse begonnen wird, auch in der Vorstufe als Pflichtfach verbindlich sein soll. Mit diesem Beschluß soll gewährleistet werden, daß die Schüler in ihrer dritten Fremdsprache wieder verstärkt an die Literatur und den geistgeschichtlichen Kontext herangeführt werden können. Das Amt für Schule genehmigt einen entsprechenden Antrag.

8. 5. Bei den Bezirksmeisterschaften im Schwimmen belegen die Klassen 5 a, 5 c, 5 d des Christianeums die ersten drei Plätze (von insgesamt 27 teilnehmenden Mannschaften).

10. 5. Schallplattenaufnahme der Brass Band

11.–14. 5. Chorreise der 7. Klassen zum Brahmsee

28. 5. Schallplattenaufnaheme des Streichorchesters

29. 5. Martin Beheim-Schwarzbach liest im Christianeum

Juni

6.–10. 6. Bei dem Bundeswettbewerb „Jugend trainiert für Olympia" in Berlin erringt die Turnerinnengruppe des Christianeums überraschend den beachtlichen 8. Platz.

11.–13. 6. Mündliches Abitur

11.–15. 6. Chorreise der 6. Klassen zum Brahmsee

16. 6. Große Schulfête zum Abschluß des Abiturs. Der Reinerlös kommt der Gestaltung der Pausenhöfe zugute

20. 6. „Boogie-Show" der Parodistengruppe von Herrn Haustein in der Aula

27. 6. Feierliche Entlassung der 80 Abiturienten des Christianeums. Anschließend Aufführung der „Catulli Carmina" mit szenischen Darbietungen von Lehrern und Schülern in der Einstudierung von Herrn Petrlik und Herrn Schünicke. Erstmals werden die neue Langspielplatte „Musik am Christianeum", Folge 2, und das neue Jahrbuch vorgestellt.

30. 6. Fahrt der 7. Klassen zu den Eutiner Sommerspielen

Juli

2. 7. Gitarrenabend mit Michael Dossow

3. 7. Bei der Hamburger Russischolympiade erringen Schüler der Klasse 10 b den 3.–5. Platz.
Abends Aufführung der Theater AG unter der Leitung von Frau Ursula Sieg mit Thornton Wilders „Das lange Weihnachtsmahl".

8. .7. Sportfest des Christianeums. Neben den Bundesjugendspielen werden die leichtathletischen Schulmeisterschaften sowie Mannschaftswettkämpfe ausgetragen. In einem Rahmenprogramm haben die Schüler Gelegenheit zu verschiedenen Ballspielen und Geschicklichkeitsübungen.

11. 7. Das Schuljahr endet mit der Generalprobe des Singspiels „Till Eulenspiegel" vor den 5.–10. Klassen (Es wirken mit die Chöre der 5., 6. und 7. Klassen unter der Leitung von Herrn Schünicke).
Anschließend wird Herr Möbes verabschiedet, der nach 23jähriger Zugehörigkeit zum Christianeum in den Ruhestand tritt.

August

6. 8. Das Amt für Schule genehmigt die Einrichtung eines Grundkurses Altindisch in der Studienstufe. Das Chirstianeum ist damit vermutlich das erste deutsche Gymnasium, an dem Sanskrit als Unterrichtsfach gelernt werden kann.

25. 8. Mit dem Beginn des neuen Schuljahres treten neu ein in das Kollegium: Frau Richter (M, Rel), Frau Jacobs (K), Herr Thielmann (M, Phys, Ek) sowie mit einem Lehrauftrag für Musik Miss Petersen.

27. 8. Festliche Einschulung der 121 neuen Sextaner. Zu ihrer Begrüßung wird das Singspiel „Till Eulenspiegel" von Günter Kretschmar aufgeführt.

September

18. 9.	Beginn der Verkaufsaktion „Postkarten aus der Christianeumsbibliothek"mit Motiven aus wertvollen Handschriften und Büchern der Bibliothek
22.–26. 9.	Freizeit des Streichorchester in Bad Bevensen
29. 9.	Musikabend in der Aula mit einem Konzert der Brass Band und einer Wiederholung des „Till Eulenspiegel".

Oktober

1. 10.	Diskussionveranstaltung zur Bürgerschaftswahl mit Vertretern von vier Parteien in der Aula für alle Schüler von der 10. Klasse an.
2.–16. 10.	Die Klassse 10 b, begleitet von Hernn Starck und Frau Holz, besucht im Rahmen eines Schüleraustausches die Park High School Birkenhead bei Liverpool
31. 10.	Aus Anlaß des Reformationstages wird in der Aula der Film „Brot und Wein"aus der Serie „Was Christen glauben" des ZDF gezeigt. Anschließend diskutierten die Schüler unter Leitung der Religionslehrer über das Verhältnis des Protestantismus zum Katholizismus heute. Die Schüler der beiden Russisch-Leistungskurse verbringen diesen Vormittag auf Einladung von Erzbischof Philoteos Narko im russisch-orthodoxen Gemeindezentrum in Stellingen.

November

11. 11.	Hausmusikabend
18. 11.	Konzert der Brass Band in der Gewerbeschule Altona
18.–23. 11.	Reise des Chores der Mittel- und Studienstufe zum Brahmsee
27. 11.	Konzert des Streichorchesters in der Aula

Dezember

1. 12.	Aventssingen in der Aula
15. 12.	Adventskonzert mit allen Chören und Orchestern in der Hauptkirche St. Michaelis.

BERICHT ÜBER DIE ARBEIT DES ELTERNRATS

Die Arbeit des ER findet auf drei verschiedenen Ebenen statt.
1. Die regelmäßigen Sitzungen
2. Mitarbeit in verschiedenen Gremien
3. Arbeitsgruppen

1. Regelmäßige Sitzungen

Regelmäßige Sitzungen finden einmal im Monat statt und dienen dem Zweck, die ER-Mitglieder zu informieren, aktuelle Themen zu diskutieren und evtl. Maßnahmen zu beschließen, und der intensiven Beschäftigung mit bestimmten Themen. In diesem Jahr fanden acht Sitzungen statt. Hauptsächliche Themen waren:

Vorbereitung der Podiumsdiskussion über das Thema „Was kann die Universität vom Gymnasium erwarten?", die dann am 31. Januar stattfand. Die Veranstaltung war gut besucht und fand lebhaftes Echo, nicht nur in der Presse, sondern vor allem auch in den verschiedensten hamburger Schul- und Elterngremien. Die Frage wurde, etwas vereinfachend so beantwortet: „einerseits sehr viel, anderseits zuwenig". Die Kritik richtete sich vorwiegend gegen die reformierte Oberstufe. Durch die Auffächerung und Spezialisierung des Stoffes, kann sie auf Spezialgebieten zu ganz hervorragenden Einzelleistungen führen, doch geht das auf Kosten eines soliden Basiswissens. Die Hamburger Elternkammer, der Hamburger Elternbund und die Arbeitsgemeinschaft der Elternratsvorsitzenden Hamburger Gymnasien haben das Thema aufgegriffen und ausführlich diskutiert. Es werden folgende Maßnahmen zur Verbesserung der reformierten Oberstufe vorgeschlagen:

– Die Zahl der bis zum Abitur für alle Schüler verbindlichen Fächer erhöhen (Deutsch, Mathematik, Geschichte, eine Fremdsprache)

– Veränderung der Wertung von Grund und Leistungskursen

– Intensivierung des Erfahrungsaustausches mit der Mittelstufe und der Universität

– Verbesserung räumlicher Voraussetzungen

Wie die Schulbehörde auf diese Anregungen reagieren wird, bleibt abzuwarten.

Das zweite Thema, das den ER im letzten Jahr sehr stark beschäftigt hat, war die Bedeutung und Behandlung der christianeumspezifischen Fremdsprachen, Latein, Griechisch und Russisch. Akut wurde das Thema durch das schwache Anmeldeergebnis zu den Leistungskursen in Latein und Griechisch, und zwar: Griechisch 1. Semester vier Schüler Latein 1. Sem. sechs Schüler
Griechisch 3. Semester elf Schüler Latein 3. Sem. fünf Schüler

Da an einem Kurs mindestens acht Schüler teilnehmen sollen, war das Zustandekommen der Kurse gefährdet. Nur durch die freiwillige Übernahme der zu kleinen Kurse durch Herrn Dr. Sieveking und Herrn Dürsen konnten die betroffenen Schüler Unterricht bekommen. Auf drei ER-Sitzungen haben wir zusammen mit den Fachvertretern für Altsprachen und Russisch die bestehende Situation analysiert und nach Möglichkeiten einer Verbesserung gesucht, wir haben den ersten Vorschlag der Lehrerkonferenz, daß die dritte

Fremdsprache – Griechisch oder Russisch – dreistündig bis zum Abitur weitergeführt werden muß und eins der vier Abiturfächer ist, diskutiert, und uns mit dem Echo, das von den Elternabenden der Klassen 5 bis 8 kam, auseinandergesetzt. Zu Beginn der Diskussion waren sowohl der Elternrat als auch die Lehrerkonferenz fast einhellig der Meinung, daß eine der drei Sprachen Abiturfach sein sollte. Die Diskussionen auf den Elternabenden zeigten jedoch, daß die Mehrheit der Eltern dies nicht wünschte. Ebenso deutlich wurde der Wunsch, die dritte Fremdsprache über das zehnte Schuljahr hinaus verbindlich zu machen.

Weitere Themen auf unseren Sitzungen waren: Ein Gespräch mit einer Gruppe von Lehrern über Probleme der Lehrerarbeitszeit und ein Gespräch mit Frau Mack, der Vorsitzenden des Hbg. Elternbundes über Elternarbeit in Hamburg.

2. *Mitarbeit in verschiedenen Gremien*

Wichtigstes Gremium, in dem Eltern mitarbeiten, ist die Schulkonferenz. Sie bestand im letzten Jahr aus fünf Lehrern, fünf Schülern, fünf Eltern, Frau Reher, der Schulsekretärin und Herrn Jarg, dem Hauswart. Von den Eltern waren Herr Dr. Fahr, Frau Poppenhusen, Frau Börner, Herr Marr und Frau Scheder Mitglieder der Schulkonferenz. Es fanden drei Sitzungen statt. Zweimal stand die Hausordnung auf der Tagesordnung, die in folgenden Punkten geändert wurde: Aus versicherungsrechtlichen Gründen ist das Verlassen des Schulgeländes, der bisher stillschweigend geduldete Gang zu Tante Milli, nicht mehr erlaubt, und laute tobende Schüler dürfen in den großen Pausen wegen Unfallgefahr nicht mehr in den Klassenräumen und Gängen bleiben. Bei der Diskussion um diese Änderungen wurde deutlich, daß die Pausenhöfe nicht ausreichen, der Betonplattenbelag zum Spielen ungeeignet ist und es für Schüler, die sich in der Pause ruhig zurückziehen möchten, keinen Platz gibt. Es bildete sich spontan ein Ausschuß aus zwei Schülern, Lehrern und Eltern „Aktive Pause", der sich bemüht, diese Probleme zu lösen.

Auf der letzten Schulkonferenz wurde über die dritte Fremdsprache diskutiert und folgender Schulversuch beantragt und inzwischen auch genehmigt: „Die dritte Fremdsprache muß im Vorsemester dreistündig fortgeführt werden und ist versetzungsrelevant."

Im Kreiselternrat sind wir vertreten durch Frau Nowack. Im letzten Jahr hat sich der KER vorwiegend mit Dingen beschäftigt, die uns weniger betrafen und zwar mit Gastarbeiterkindern und mit Bauproblemen einiger Schulen in Altona. Frau Nowack ist außerdem Ersatzmitglied für die Elternkammer.

Frau Scheder-Bieschin war als ER-Vorsitzende auch im Vorstand des Vereins der Freunde des Christianeums und Mitglied in der Arbeitsgemeinschaft der Elternratsvorsitzenden Hamburger Gymnasien. Diese AG diskutiert gezielt gymnasiale Themen und bietet den Elternräten Gelegenheit, Erfahrungen auszutauschen und Anregungen zu sammeln. Folgende Referate wurden im letzten Jahr gehalten: Die Situation der hbg. Gymnasien nach Einrichtung der neuen Gesamtschulen – Das Eimsbüttler Modell, eine erfolgreiche Form der Kooperation. – Beobachtungsstufe und Orientierungsstufe. – Vermittelt die reformierte Oberstufe zu wenig Bildung? Einmal aus der Sicht der

Schulbehörde und eimal aus der Sicht eines Schulleiters – über den Umgang mit Sprache,
Deutschunterricht. – Sinn und Ziel des Geschichtsunterrichts.

3. Arbeitsgruppen
Üblicherweise wird auf der ersten ER-Sitzung besprochen, welche Dinge behandelt werden sollen, und wofür sich jeder einzelne besonders engagieren möchte. Da gibt es Bereiche, die besonders viel Arbeit und Idealismus brauchen. An erster Stelle steht MiC. Das Mittagessen im Christianeum ist besonders für Oberstufenschüler und Lehrer, die z. T. den ganzen Tag in der Schule sind, von großer Bedeutung. Zur Zeit essen ca. 60 Personen täglich im MiC, und es erfordert Organisationstalent, Fleiß und Phantasie, die hierbei entstehenden Probleme zu lösen. Zusätzlich braucht man die Gabe der Überredungskunst, um möglichst viele Mütter für die Arbeit im MiC zu gewinnen. Frau Binder hat dies bisher hervorragend gemacht, sucht jetzt allerdings dringend jemanden, den sie als Nachfolgerin einarbeiten kann.

Information ist ein anderer Bereich, der viel Arbeit macht. Es handelt sich vorwiegend um die Vervielfältigung und Verteilung der Protokolle. In regelmäßigen Abständen wird im ER über Sinn oder Unsinn der Verteilung der Protokolle diskutiert. Zur Zeit ist es mal wieder so weit, denn im Zusammenhang mit der Diskussion über die dritte Fremdsprache stellt sich heraus, wie wenig die Protokolle gelesen werden. Offenbar ist das Protokoll in der jetzigen Form nicht geeignet, die Eltern richtig anzusprechen. Auf der anderen Seite ist gerade bei dieser Diskussion klar geworden, wie wichtig ein guter Kontakt zwischen Eltern und Elternrat ist.

Weitere Arbeitsgruppen sind: Schulpolitik, Berufsberatung, Rechtsfragen, Unterrichtsinhalte, Bau- und Einrichtungsfragen, Schüleraustausch und Schulverhaltensprobleme.

ASB

ELTERNRAT DES CHRISTIANEUMS 1980/81

Vorsitzende:

Anneliese Scheder-Bieschien
Mühlenberger Weg 18
2000 Hamburg 52 86 88 66

Schriftführerin:

Karin Müller
Oelsnerring 163 g
2000 Hamburg 52 82 91 24

Bärbel Binder
Falkensteinfer Ufer 30
2000 Hamburg 55 86 19 48

Dr. Jan Berg
Holbeinstr. 10
2000 Hamburg 52 899 10 01

Lutz Bremer
Wilhelmistr. 11
2000 Hamburg 52 82 94 40

Dr. Heinz Fahr Wackerweg 2 2000 Hamburg 52	80 29 82	Peter Holtappels Windmühlenstieg 5 2000 Hamburg 52	82 42 59

Ersatzmitgleider:

Karin Müller Oelsnerring 163 g 2000 Hamburg 52	82 91 24	Conrad Poppenhusen Ohnhorststr. 46 2000 Hamburg 52	82 46 49

Stellvertretende Vorsitzende:

Uta Börner Goßlers Park 6 2000 Hamburg 55	86 77 35	Dr. Ursula Rabe Frenssenstr. 77 2000 Hamburg 55	86 13 62
Carl-Wilhelm Lohmann Sohrhof 13 2000 Hamburg 52	82 82 87	Hannelore von Reiche Ligusterweg 21 a 2000 Hamburg 52	82 46 85
Rosemarie Nowack Meistertwiete 8 2000 Hamburg 52	880 35 41	Dr. Albrecht von Gleich Oelsnerring 8 2000 Hamburg 52	82 18 77

Die Schülervertretung 1980/81

1. Schulsprecher Andreas Haug 1. Sem.
2. Schulsprecher Julia Rieck 6d
3. Schulsprecher Jan Christoph Scheibe 1. Sem.

weitere Mitarbeiter: Kay Bosse, Johannes Rieck, Christina Stoltenberg, Sebastian Fischer-Zernin, Peter Börner

Ein ausführlicher Rechenschaftsbericht der letzten SV findet sich im Jahrbuch 1980

DAS KOLLEGIUM DES CHRISTIANEUMS
Stand vom 8. 11. 1980

Achs, Sylvia, StR (As)
Bio; Mus; Orchester; FV-Musik
Achs, Werner, StR (Aw)
Mus; Bio; Orchester
Andersen, Ulf, StD (A)
D; G; Gmk; Soz; Pol; Schulleiter
Barner, Marita, StR (Bar)
D; Phil; Ku
Baumann, Ursula, StR (Ba)
Bio; Ek
Becker, Joachim, OStR (Be)
Gr; L; M; Sans
Bernicke, Hanna, StR (Ber)
D; G; Soz; Gmk
Bochow, Joergen, StD (Bw)
M; Ph Fach Sem. Mathematik
Boysen, Hildegard, StR (Bo)
D; E
Braun, Detlev, StR (Br)
Ch; Sp; O-Stufen-Koordinator
Braun, Ursula, StR (Bn)
Ku; FV-Kunst
Bubrowski, Elke, StR (Bb)
D; G; Gmk; Soz
Crombach, Rolf, StR (Cr)
D; Soz; Gmk
Deicke, Wolf, OStR (Dei)
Gr; L; M; Phil; Schw; FV-Philosophie
Dietz, Hans, OsL (Di)
G; M; Schw; Sp; FV-Sport; VertrauensA.
Duehrsen, Heinrich, StD (Due)
Gr; L; G; Gmk; Unterstufenkoord.
Eigenwald, Rolf, OStR (Eg)
D; G; Gmk; Soz; Fach. Sem. Deutsch
Eschrich-Rennert, Hans-Werner, WA (Es)
M; Ph; Lehrmittelbücherei
Fortmann, Norbert, StR (Fo)
D; G; Gmk; Soz; Pol
Frank, Hans-Peter, StR (Fr)
D; Soz; Sp
Geissler, Rainald, StR (Gei)
Rel; G; Gmk; Bio; Ek; Soz
Gronwald, Dietrich, StR (Gw)
E; G; Gmk; Soz; FV-Geschichte/Politik

Grossmann, Klaus, StR (Gro)
L; Rus; G
Grundt, Klaus, StD (Gt)
M; Sp; Stellv. Schulleiter
Hansmann, Gisa, OStR (Hm)
Gr; L; M; Rel Vertrauensausschuss
Haustein, Peter, StR (Hs)
M; Ph; Sp; FV-Physik
Henning, Klaus, Dr. StR (Hg)
Astr; M; Ph; Info; Klassenfahrten
Hirt, Gunter, OStR (Hi)
D; G; Gmk; Soz; Sp; Pol
Holz, Duerten, StR (Hz)
E; Soz
Horst, Thomas, StR (Ho)
Bio; Schw; Sp
Jacobs, Inge, StR (Ja)
Ku; Ek
Jantzen, Erich-Günther, OStR (Jn)
Gr; L
John, Anke, OStR (Jo)
D; Rus
Kaiser, Margret, OStR
D; G; Gmk
Katte, Helga, StR (Ka)
Bio; Sp
Lamp, Werner, StR (Lp)
E; Rus
Lange, Wolfgang, OStR (La)
G; Gr; L
Lorenzen, Karl-Heinz, OStR (Lo)
Ek; Gr; L; M
Mandos, Ingeborg, StR (Md)
D; G
Matthies, Dagmar, StR (Ms)
Ek; Fr; FV-Erdkunde
Meier, Bernhard, StR (Mei)
Ek; Rus; FV-Russisch
Peterson, Deborah, LA (Pt)
E; Mus
Petrlik, Ivo, StR (Pet)
Ku
Pilzecker, Burghard, StR (Pz)
E; Soz VW
Puttick, Maurice James MA, (Pk)
E; Gr; L
Richter, Sigrid, StR (Ri)
M; Rel

Rothkegel, Hans, OStR (Rk)
Rel; L; H; G; Sp; Lehrer-Bibliothek
Schaefer, Guenther, OStR (Schf)
D; Sp
Schmitz, Reiner Dr., StR (Sm)
Phil; D; G; Gmk; Soz; FV-Deutsch, Verbindung-lehrer Schulzeitung
Schopohl, Renate, LA (So)
M; Ph; Sp
Schroeder, Reinhard Dr. MA (USA), StD (Schr)
E; Rus; Sp; O-Stufen-Koordinator
Schueler, Renate, StR (Sue)
D; G; Soz
Schuenicke, Dietmar, OStR (Schu)
Mus, Chor
Schulz, Ulrich, OStR (Sz)
Bio; Ch; FV-Chemie
Schwarzrock, Ulrike, OStR (Sw)
D; L
Sieveking, Friedrich Dr., OStR (Sg)
Gr; L; M; H; FV-alte Sprachen; Vertrauensausschuss
Starck, Rolf, StR (St)
E; Phil; Rel; FV-Englisch, FV-Religion
Stenzel, Michael, Dr., StR (Sl)
M; Ph; Info; FV-Mathematik
Thielmann, Peter, StR, (Th)
Ek; M; Ph
Tode, Wolf Dieter, Dr., StD (To)
Bio; Ch; Ek; Ph; Sp FV-Bio; MittelstufenKo
Wegener, Ulf, LA (Wes)
M; Ph
Weigel, Wolfgang, StR (Wg)
Ch; Bio
Weisz, Eugenio, WA (Wz)
Sp
Wilms, Uwe, StR (Ws)
M; Rus
Wisch, Gabriele, StR (Wi)
Bio; Ch

MITGLIEDER DER SCHULKONFERENZ

Eltern:

A. Scheder-Bieschin
Dr. H. Fahr
A. Poppenhusen
U. Börner
H. von Reiche
B. Binder
R. Nowack
Dr. U. Rabe
Dr. J. Berg
L. Bremer

Schüler:

Jochen Fahr
Arvin Chandra
Martin Kalberlah
Nicola Reichel
Rainer Rothe
Andreas Haug
Jan-Christoph Scheibe
Annette Wickelmann
Arne Homann
Franziska Kötz

Lehrer:

Herr Schünicke
Herr Hirt
Herr Dr. Tode
Herr. Dr. Sieveking
Herr Starck
Frau Bernicke
Herr Meier
Herr Dr. Henning
Herr Dr. Schröder
Herr Rothkegel

Nicht der Lehrerkonferenz angehörende Mitarbeiter:

Frau Reher
Herr Jarck

Vorsitz: Schulleiter bszw. Stellvertretender Schulleiter

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

Einladung

zur

Mitgliederversammlung 1981

am Dienstag, 10. Februar 1981, 19 Uhr, im Lehrerzimmer des Christianeums

1. Teil: Informationsveranstaltung
2. Teil: Regularien

Tagesordnung

1. Eröffnung und Feststellung der Beschlußfähigkeit
2. Bericht des Vorsitzenden über das Geschäftsjahr 1980
3. Bericht des Schatzmeisters
4. Bericht der Rechnungsprüfer
5. Entlastung des Schatzmeisters
6. Entlastung des Vorstandes
7. Wahlen zum Vorstand
8. Wahl der Rechnungsprüfer
9. Beitragsordnung
10. Verschiedenes

Anträge auf Erweiterung der Tagesordnung müssen dem Vorsitzenden oder dem Schatzmeister bis zum 27. 1. 1981 zugehen.

Der Vorsitzende
gez. Neuhaus

ADVENTSKONZERT DES CHRISTIANEUMS

Das diesjährige Adventskonzert des Christianeums findet am Montag, dem 15. Dezember, um 18.00 Uhr in der Hamburger Hauptkirche St. Michaelis statt.

FAMILIEN-NACHRICHTEN

Verstorben:

Karl Robert Pfeffer,
Godeffroystr. 10, 2000 Hamburg 55, Mai 1979
Prof. Dr. Rudolf Sieverts,
Rheingoldweg 57, 2000 Hamburg 56, am 28. 4. 1980

Geburtstage:

Das 85. Lebensjahr vollendeten:
Prof. Dr. Hans Oppermann, Oberstudiendirektor i. R.,
Burgholzweg 122, 74 Tübingen, am 13. 10. 1980

Das 80. Lebensjahr vollendenten:
Dr. Nis Walter Nissen, Oberstudienrat i. R.,
Bei der Rolandmühle 2, 2000 Hamburg 50, am 1. 9. 1980

Das 70. Lebensjahr vollendete:
Prof. Dr. Hans-Rudolf Müller-Schwefe,
Papenkamp 12, 2000 Hamburg 52, am 26. 6. 1980

NEUE LANGSPIELPLATTE MIT CHOR, STREICHORCHESTER UND BRASS BAND

Ab sofort ist die Langspielplatte
„MUSIK AM CHRISTIANEUM",

Folge 2, zu einem Unkostenbeitrag von 15,– DM im Sekretariat zu erhalten:
Chorwerke von Haydn, Mozart, Beethoven, Bach (Kantate Nr. 150), Concerto grosso: F-Dur von Händel, brass band music.

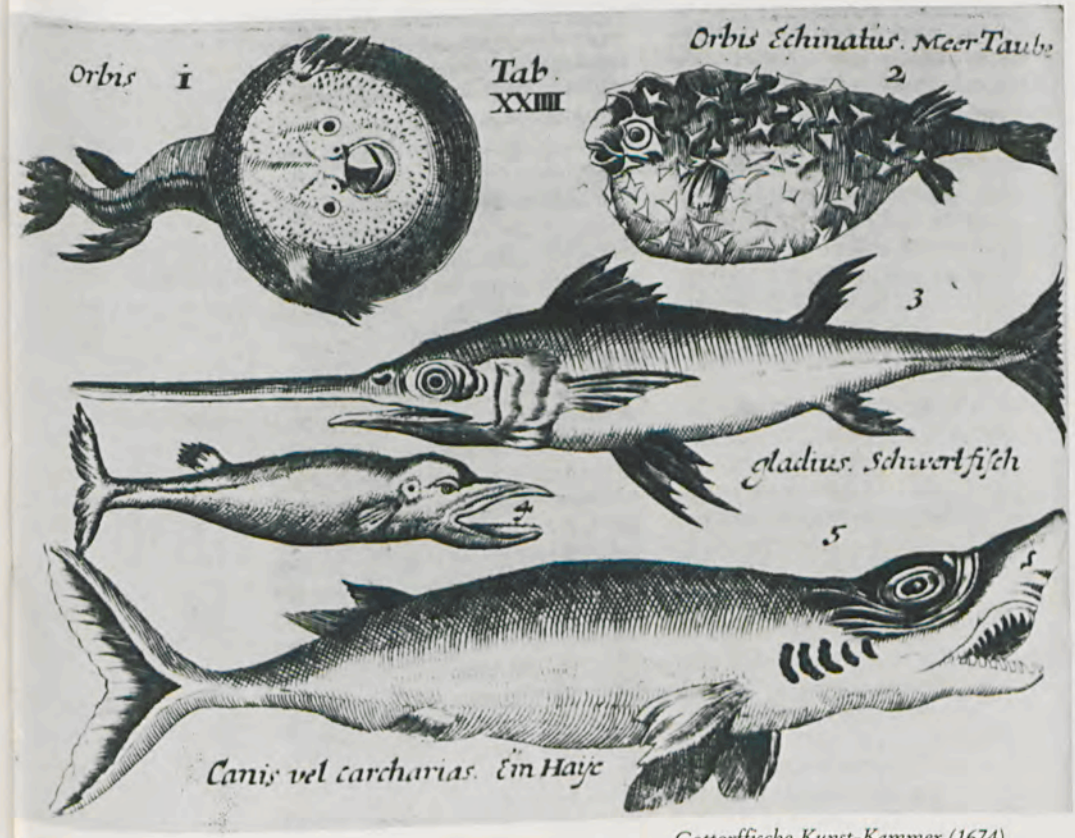
SKI FÜR DAS CHRISTIANEUM

In den letzten Jahren konnten wir wiederholt Skiprojekte durchführen. Wir machen diese Projekte mit Schülern des Leistungskurses Sport und Schülern einer 9. oder 10. Klasse, und wir glauben, mit dieser Zusammenführung von Schülern verschiedener Jahrgänge eine besonders gute und fruchtbare Projektform gefunden zu haben. Ich will hier aber nicht über die Zielsetzungen dieser Projekte berichten und unterstelle also, daß Schönheit und Sinn des Skilaufens für viele augenfällig ist; und was den Leistungskurs betrifft, so kann ich auf den Artikel von Günther Schäfer im vorigen Heft verweisen.

Ich möchte ein paar Sätze zu der finanziellen Seite dieser Projekte sagen. Wir fahren in die Alpen, solange eine Fahrt dorthin nicht deutlich teurer ist als eine Fahrt in den Bayrischen Wald. Wir haben die Schüler der 9. oder 10. Klassen immer davon überzeugen können, daß die Kosten für Skiausrüstungen, soweit sie geliehen werden mußten, von allen gemeinsam und d. h. aus der Klassenkasse aufgebracht werden sollten, und die Klassen haben sich viel einfallen lassen, um ihre Kassen entsprechend zu füllen.

Die Schüler der jetzigen 10 a und 10 c, die in diesem Frühjahr dabei waren, haben auf die Hälfte des erwirtschafteten Reiseüberschusses verzichtet und es uns so ermöglicht, drei Paar Ski für das Christianeum zu kaufen. Wir brauchen einen eigenen Schulfundus an Skiern, wenn wir bei den in der letzten Zeit so rapide gestiegenen Preisen weiterhin ähnliche Projekte durchführen und die Kosten erträglich halten wollen. Daher eine Bitte an Sie: Helfen Sie uns beim Aufbau eines Skifundus. Wenn Sie sich demnächst neue Ski kaufen, überlassen Sie uns Ihre alten; und wenn Sie wissen, wo noch Ski herumstehen, die nicht mehr benutzt werden, sorgen Sie bitte dafür, daß sie den Weg in unseren Fundus finden.

Wolf Deicke



Gottorffische Kunst-Kammer (1674)

Postkartenserie mit Motiven aus Büchern der Lehrerbibliothek

Die Lehrerbibliothek steht seit ihrer Gründung den Lehrern und Schülern, unter besonderen Bedingungen auch anderen Interessenten, zur Benutzung und Ausleihe offen.

Neue Bücher kosten Geld, längst fällige Buchreparaturen konnten bisher nur in dringenden Einzelfällen durchgeführt werden: Der jährliche Etat der Lehrerbibliothek läßt nur dringend erforderliche Neuanschaffungen und bei weitem zu wenige Buchreparaturen zu.

Zusätzliche Mittel soll nun die Postkartenserie einbringen. Zwei farbige und vier schwarz-weiße Motive werden geboten, u. a. das farbenprächtige Titelblat des Codex Altonensis und ein Holzschnitt aus der Halbstädter Bibel. Die Postkarten stecken in einem Zierumschlag, auf dem das älteste Exlibris der Bibliothek abgebildet ist. Die Motive werden auf der Schreibseite der Postkarte jeweils kurz erläutert.

Die Serie ist zum Preis von fünf DM über die Schule erhältlich.

Pet, Rk

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

Montag, 29. Dezember 1980, ab 19.30 Uhr

Hotel Intercontinental, Fontenay 10, Hamburg 36, Brasserie, statt.

Alle Ehemaligen und Lehrer sind herzlich willkommen.

Der Vorstand

Der Kassenwart

Hiermit bitte ich alle Mitglieder, den für die Geschäftsjahre 1980 und 1981 fälligen Beitrag (DM 6,–) auf eines der folgenden Konten zu überweisen:

Postscheckkonto Hamburg 10780-207 oder
Vereinsbank, Filiale Harburg, Nr. 16/07811
(BLZ 20730000)

Detlef Walter,
Wiedenthalter Bogen 3 g, 2104 Hamburg 92
Tel. 7962291

EINMALIGE GELEGENHEIT

Das Christianeum hat die einmalige Gelegenheit, sich nach einem neuen Flügel für die Aula umzusehen (erhebliche behördliche Zuschüsse!). Die Qualität des Instruments ist abhängig von der Selbstbeteiligung der Schule.

Wir erbitten Spenden an den Verein der Freunde des Christianeums unter dem Stichwort „Flügel".

1. Postscheckkonto Hamburg 40280–207 (BLZ 200 100 20)
2. Hamburger Sparkasse, Kto. 1265/125029 (BLZ 20050550)

INHALT

Humanistische Bildung in der modernen Industriegesellschaft
Vortrag von Prof. Dr. Hanns Albert Steger anläßlich der öffentlichen Diskussionsveranstaltung des Elternrats am 31. 1. 80 3

Abiturientenentlassung 1980
I. „Seid anspruchsvoll"
Rede der Abiturientin Christine Roll 15

II. „Christianeumsspezifisch: Großes Bildungsangebot und großes Desinteresse"
Rede der Abiturientin Caroline Sölle 17

III. Anmerkungen zum Deutschunterricht und zum Deutschabitur
vorgetragen von Reiner Schmitz 18

IV. Namenliste der Abiturienten 1980 25

AGs und IGs am Christianeum
I. Ein Überblick 26

II. Turnen am Christianeum
von Klaus Henning 27

III. Grundkurs Sanskrit
von Joachim Becker 29

IV. Spanisch am Christianeum
von Bernhard Meier 31

V. Informatik – ein neues Fach in der Oberstufe
von Klaus Henning 32

VI. Schriftsteller lasen am Christianeum (3)
von Rolf Eigenwald 35

Chronik des Jahres 1980 am Christianeum 38

Bericht über die Arbeit des Elternrats
von Anneliese Scheder-Bieschien 42

Elternrat des Christianeums 1980/81 44

Die Schülervertretung 1980/81 45

Das Kollegium des Christianeums (Stand vom 8. 11. 1980) 46

Die Mitglieder der Schulkonferenz 1980/81 49

Bekanntmachungen und Nachrichten 50