CHRISTIANEUM

1981

MITTEILUNGSBLATT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER
36. JAHRGANG HEFT 2 HAMBURG DEZEMBER 1981

CHRISTIANEUM

MITTEILUNGSBLATT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER
36. JAHRGANG HEFT 2 HAMBURG DEZEMBER 1981

Abgabe an die Mitglieder kostenlos

Verantwortlicher Redakteur: Dr. Reiner Schmitz, Friedensweg 34,
2000 Hamburg 52

Redaktion: Ulf Andersen, Uta Börner, Jürgen Dräger,
Margarethe Müller von Blumencron, Rainer Rothe,
Anneliese Scheder-Bieschin

Herstellung: Hans Christians Druckerei, 2000 Hamburg 36

ABITURIENTENENTLASSUNG 1981

I. ANSPRACHE DES SCHULLEITERS

Liebe Abiturienten!

Der zurückliegende Evangelische Kirchentag hat wie keiner seiner Vorgänger einen Zulauf von Jugendlichen erfahren, der auch die kühnsten Erwartungen übertroffen hat. Eines der eindrucksvollsten Ereignisse am Rande dieses Treffens war für mich die Begegnung einer ausgewählten Zahl junger Menschen mit Bundeskanzler Helmut Schmidt in unserer alten Altonaer Hauptkirche St. Trinitatis. Eindrucksvoll deswegen, weil hier in rigoroser Weise der unbeirrbare moralische Anspruch einer verunsicherten Generation in die Bewußtseinssphäre eines der Mächtigen dieser Welt vorzustoßen versuchte. Zu seiner Begrüßung hatte ein Jugendchor mit den Zuhörern ein selbstkomponiertes Lied eingeübt: ,,Es ist Angst in der Welt, große Angst und kleine Angst, meine Angst und Deine Angst . . ."

Da saß er, den sie den ,,Macher" nennen und mußte sich Fragen nach seiner urpersönlichen Verantwortung angesichts bedrückender Visionen von der atomaren Apokalypse stellen. Es wurden verschiedene Sprachen gesprochen, zwei gegensätzliche Welten prallten aufeinander. Ich glaube, daß der Kanzler im Rahmen der Rücksichten, die sein Amt ihm gebietet, oft nicht einmal unbillig geantwortet hat. Was soll jemand von seiner Verantwortlichkeit auch auf die Frage erwidern, ob er lieber ,,rot als tot" sein wolle, lieber ,,tot als Sklave?" Die Fragenden hatten das sicher längst für sich entschieden. Für mich hat der Verlauf dieser Veranstaltung bestätigt, was sich in überwältigender Weise auch bei anderer Gelegenheit manifestierte: daß das Motto des Kirchentages ,,Fürchte Dich nicht" kaum die Trost spendende, aus der Wärme des gemeinsamen Glaubens gestärkte Verheißung der Jugendlichen geworden ist. Die ,,Zukunftsangst der Jugendlichen", die in den letzten Monaten Medien, Parteien und Institutionen beschäftigte, ist einmal mehr das beherrschende Thema gewesen.

Wenn man genauer hinhörte, dann zeigte sich, daß diese Zukunftsangst nicht auf die Jungen beschränkt blieb, ein Gefühl, das über die Grenzen der Generationen hinweg aus der gleichen Sorge erwächst: Das immer schnellere Hinaufschrauben der atomaren Rüstungsspirale bis zum vielfachen ,,Overkill", die Endlichkeit vorhandener Rohstoffe und Energien in dieser Welt, beängstigend zunehmende Umweltvernichtung, der sich zuspitzende Gegensatz zwischen Arm und Reich auf der Erde und zu allem die Bevölkerungsexplosion mit unabsehbaren Konsequenzen.

Wenn Sie die Generation Ihrer Eltern und Lehrer fragen, so fühlen sich die nicht sicherer. Nur findet man nicht zueinander; Unverständnis auf beiden Seiten, man hat es gelernt, aneinander vorbeizureden oder gar nicht mehr zu kommunizieren. Aber das Zusammengehen der Generationen wäre wichtig, um diese Angst, die den Blick auf die Zukunft verbaut, zu meistern. Es wäre nur nötig, die jeweils andere Generation in ihrer besonderen Bedingtheit und historisch-kulturellen Erfahrung besser verstehen zu lernen.

Dies ist mir kürzlich erst deutlich geworden, als einer, dessen Name für Toleranz und Verstehen bürgt, an die Adresse der Jugend die zornigen Worte

richtete: „Ich will . . . mich nicht länger beschimpfen lassen. Das Ende meiner Bescheidenheit ist gekommen." Der dieses schrieb, ist Gerd Bucerius, ein Mann, der in seiner Zeitung wie kaum ein zweiter den Respekt vor der Meinung anderer, insbesondere auch von Minderheiten zum Prinzip gemacht hat. Aus Anlaß seines 75. Geburtstages verweist er mit Stolz auf die Leistungen seiner Generation, die der Jugend erst die Freiheit sich zu entfalten und die Zeit für kreative Muße verschafft habe und dazu den nötigen Wohlstand.

Aber schon beim Begriff der Leistung fängt die Begriffsverwirrung an: Die Älteren sprechen von der Leistung, die Hunger- und Trümmerjahre der Nachkriegszeit schnell überwunden zu haben. Für die folgende Generation, die „kritische" genannt – obwohl sie eher angepaßt war – wurde die „Leistungsgesellschaft" zum Garanten wirtschaftlichen Wachstums und persönlicher Freiheit. Bei vielen Jungen dagegen ist das Leistungsprinzip der Inbegriff der Entfremdung, die Zerstörung aller menschlichen Bezüge durch Anpassungszwänge, der Rückschritt zum homo homini lupus. Die Lebensleistung des einzelnen, die Leistung in der Bewährung am Mitmenschen; die Leistung bei der Fortentwicklung von Kultur und Gesellschaft ist dabei jeweils nicht gemeint.

Wir erleben in Teilbereichen einen Generationskonflikt, der in dieser Entschiedenheit nur in Zeiten von Übersättigung und Zivilisationsüberdruß auftritt. Aber anders als in der Endzeit des wilhelminischen Deutschland, wo es in Kreisen der bürgerlichen Jugend zu ähnlichen Erscheinungen gekommen ist, sind die Gegensätze bei Lichte besehen gar nicht so gravierend, wie es das Auseinanderfallen der Lebensgewohnheiten und der Sprache, das Abkapseln in Subkulturen, als es besetzte Häuser und zerbrochene Fensterscheiben vermuten lassen. Immer mehr „Erwachsene" müssen erkennen, daß sie in ihrem Anspruch, Vorbilder zu sein, nicht mehr mit der gleichen Selbstsicherheit auftreten können, wie es ihre Väter taten. Der Leitbildanspruch, den Eltern ihren Kindern gegenüber verkörperten, hing von der scheinbaren Voraussehbarkeit der Zukunft zumindest einer ganzen Generation ab. Wer aber kann heute noch mit der gleichen Gewißheit seinen Kindern einen Lebensentwurf für das Jahr 2000 vorlegen? Welche Eltern mögen guten Gewissens Zielvorstellungen vermitteln, die auf stetigem Wirtschaftswachstum und steigendem Lebensstandard beruhen? Auffallend ist doch, daß vielen Jugendlichen ein Ideal des Lebensgenusses hier und heute vorgelebt wird, in dem planerische Qualitäten und Tugenden des Verzichts und der Selbstbescheidung, die Hinwendung zum Mitmenschen und das Erlebnis der Gemeinschaft verkümmern müssen. Gerade dies aber sind Fähigkeiten und Bedürfnisse, die sich in Lebenssituationen bewährt haben, die die Mehrheit der Jugend nicht erfahren haben.

Auf der anderen Seite hat sich die ältere Generation in zunehmendem Maße als lernfähig erwiesen, wenn die Jugend ihr sinnvoll vormacht, wie die Zukunft zu retten wäre: das Umweltbewußtsein, die Zweifel am Sinn von Wachstum um jeden Preis, die Bereitschaft spontan und gemeinschaftlich zu handeln (wie in den Bürgerinitiativen demonstriert), ist wesentlich eine Folge von Denkanstößen, die von der Jugend ausgehen. Sie sind um so wirksamer, wie sich die jungen Menschen um Überzeugungskraft und nicht um Konfrontation um jeden Preis bemühen. Ich erinnere an die buntgestaltige, un-

übersehbare Flotille, mit der im Frühjahr so wirkungsvoll gegen die wachsende Zerstörung der Elblandschaft und -fauna demonstriert wurde. Viele der hier Anwesenden waren ja dabei.

Je mehr auch die etablierten Parteien erkennen, welche kraftvollen Impulse für die Bewältigung zukünftiger Lebensfragen aus dem Engagement der jungen Menschen erwachsen, (ich meine damit nicht das wahltaktische Aufschminken eines gefälligen Jugendlooks); je mehr sich das staatlich-politische System flexibel erweist gegenüber Notwendigkeiten von morgen, die den Gesetzgebern von gestern noch nicht vorstellbar waren, um so eher dürfte es möglich sein, daß unsere Jugend die res publica auch in Zukunft als ihre eigene Angelegenheit auffassen kann.

Mit großer Sorge beobachten wir, daß ein kleiner, aber einflußreicher Teil der Jugend Gefallen daran findet „auszusteigen"; als ob man sich aus der Schicksals- und Lebensgemeinschaft, die die eigene Existenz maßgeblich geprägt hat, einfach davonstehlen kann, Verbindlichkeiten hinter sich lassend, aller Pflichten und Verantwortung enthoben.

Sicherlich hat die Bewegung der Freaks und der Flippis, der Spontis und der Indianer, der Punker und der Popper für uns hier nicht die Bedeutung, zu der sie durch Medien und Märkte hochstilisiert wurden. Auch habe ich nicht den Eindruck, daß diejenigen von Ihnen, die sich zu einer etwas bequemeren Gangart in der Studienstufe entschlossen haben, damit gleich dem „Tunix"-Kulte huldigen, der bislang letzten und konsequentesten Abkehr von der Einsicht, daß nur der Ansprüche an die Gesellschaft stellen kann, der selber bereit ist, seine Fähigkeiten in ihren Dienst zu stellen.

In der Aussteigerbewegung selbst, sofern sie weitere Kreise ziehen sollte, sehe ich eine Gefahr für die Zukunft unserer Gesellschaft. Jene Mixtur aus antikapitalistischen, antibürgerlichen, antiindustriellen und naturverwurzeltromantischen Ideen, die in Bereichen der Jugendkultur auszumachen sind, hat schon einmal den Boden bereitet für eine irrationale Massenbewegung, die dann in einer schweren ökonomischen und gesellschaftlichen Krise den revolutionären Verheißungen eines charismatischen Führers nachzulaufen begann. Mit anderen Worten: Die Schüler und Studenten, die in der ersten Phase der Weimarer Republik dem Faschismus huldigten, waren keine Verführten des Großkapitals – wie das heute so manchesmal zu lesen ist – sondern vorbereitet durch eine ebenso technikfeindliche wie antibürgerliche Aussteigerbewegung, die kurz vor Ausbruch des 1. Weltkrieges auf dem Hohen Meißner ihr trutziges Bekenntnis ablegte: Worte, die heute fast wieder vertraut klingen; junge Menschen, die aus dem gleichen behütet-bürgerlichen Milieu ausgestiegen waren wie ihre Enkel in der Ökobewegung.

Eine andere Gefahr sehe ich in der oft bedenkenlosen Ablehnung oder Verhöhnung unserer Verfassung und der Institutionen des demokratischen Staates. Unser System hat sich 30 Jahre lang von der Sonnenseite zeigen können. Die Bewährung steht ihm noch bevor. Wir kennen die Formel von der „Unregierbarkeit" der Städte". Bis zum Ende der 80er Jahre, also gerade dann, wenn Sie Ihren nächsten und endgültigen Ausbildungsabschnitt abgeschlossen haben werden, gerät auch die Steuerung dieses hochindustrialisierten, parlamentarischen Staates voraussehbar in immer größere Turbulenzen. Einige Menetekel sind nicht zu übersehen:

1. Die Verminderung des Wirtschaftswachstums und sinkende Einnahmen des Staates bei gleichzeitiger steigender Verschuldung zwingen dazu, politische Entscheidungen auf wenige Sachzwänge zu reduzieren.
2. Der daraus folgende Abbau des Wohlfahrtsstaates hat mit Sicherheit zur Folge, daß bisher verdeckte gesellschaftliche Konflikte offen ausbrechen werden.
3. Die Kalkulierbarkeit der politischen Kräfte, die in der Regel zu Volksparteien zusammengeschlossen schienen – ein Grundpfeiler unseres reibungslos funktionierenden politischen Systems – wird zusehends schwieriger.

Unter diesen Bedingungen sind die beiden wichtigsten Lebensaufgaben des kommenden Jahrzehnts zu lösen: die Bewahrung des Friedens, wenn schon nicht durch die totale einseitige Abrüstung, wovon die eingangs erwähnten Kirchentagsteilnehmer träumen, wohl aber durch eine funktionierende, Vertrauen schaffende kontrollierte Rüstungsbeschränkung. Und zum anderen die endgültige und überzeugende Antwort auf die Frage nach der Energieversorgung im Jahre 2000.

Krisen des Systems scheinen programmiert. Um das festzustellen, braucht man kein Marxist zu sein. Wenn wir nicht wollen, daß der demokratische Staat eines nahen Tages unter dem massenhaften Ruf nach dem starken Mann in Scherben fällt, muß er verteidigt werden. Wir sollten nie vergessen, daß er erst den Rahmen bietet für Wandel und Fortschritt, ohne die Freiheitsrechte des einzelnen oder von Minderheiten aufs Spiel zu setzen. Dazu muß man die Institutionen und Gesetzmäßigkeiten kennen und nicht vor ihnen ausweichen. Andererseits sollte den Politikern bewußt sein, daß die Legitimation unserer Ordnung aus der Tradition nicht mehr ausreicht. Vielmehr muß sich das System immer wieder moralisch und praktisch rechtfertigen. In der aktiven Teilnahme an der Politik im Rahmen der verfassungsrechtlichen Möglichkeiten sehe ich einen Weg, um Angst vor der Zukunft abzubauen.

Auch im technisch-industriellen Bereich vermag ein Mehr an Wissen und Verständnis gerade jene Entwicklungen und Abläufe durchschaubar zu machen, von denen die meisten Ängste im Hinblick auf die Zukunft ausgehen. Es ist mir unverständlich, daß heute viele Studienplätze an unseren technischen Hochschulen leerstehen sollen, während alle Ausstiegsversuche aus der technischen Struktur der modernen Welt doch immer wieder an der einen Erfahrung scheitern müssen: Ohne die Technik droht das materielle Elend.

Und ein dritter Bereich gewinnt bei der Bewältigung der Zukunft eine neue Dimension: Unsere Eltern berichten uns, daß in Zeiten von Not und Ungewißheit das Erlebnis der Solidarität mit anderen, das Aufgehobensein in einer Gruppe vieles erträglicher machte und überwinden half. In der Zeit des scheinbar grenzenlosen Wirtschaftswachstums sind diese Bezüge oft in Vergessenheit geraten. Der Mensch braucht Gemeinschaft und deren Wertkonsens, um einen Sinn in seinem Leben zu finden. Ernst Bloch sprach einmal sehr bildhaft von dem „warmen Hauch des Kollektivs". Diese Einbindung in gefühlsmäßig empfundene Gemeinschaften zu erleichtern, die Fähigkeit zu rücksichtsvollem Denken und Handeln wiederzugewinnen, ist eine der Aufgaben, mit denen wir die Zukunft meistern können.

Entscheidend ist es für Sie als junge Menschen heute, nicht in Resignation und Selbstmitleid zu verfallen, wie es leider bei nicht wenigen Ihrer Altersge-

nossen zu beobachten ist. Sie darin zu bestärken, ist nicht zuletzt die große Herausforderung an die Generation der Älteren, vor allem aber und täglich an uns, die Schule.

Liebe Abiturienten! Von Ihnen erhoffen und erwarten wir, daß Sie den so skeptisch beschriebenen Weg in die endachtziger Jahre mutig einschlagen, daß Sie die bei uns erworbenen Kenntnisse in den nächsten Jahren vertiefen und erweitern zu Ihrem und dem Wohle der Allgemeinheit. Und daß Sie zu Beginn des nächsten Jahrtausends stolz auf eigene Leistungen blicken können, die den Frieden gesichert und das humane Denken gefördert haben. In dieser Hoffnung wünsche ich Ihnen viel Glück!

II. REDE EINES ABITURIENTEN

Meine lieben Anwesenden,

Wir hörten soeben die Anpsrache des Schulleiters. Das steht so im Programm. Und tatsächlich, es war der Schulleiter, und er hielt auch eine Ansprache – schön feierlich. Er hat sich dem Programm gefügt. Nun, daß er Schulleiter ist, dafür kann er nichts. Aber daß er eine feierliche Ansprache hielt, verzeih ich ihm nicht so leicht. Das erklär ich gleich.

Ansprache eines Schülervertreters, lese ich jetzt. Steht auch im Programm.

Das ist eine Unverschämtheit. Erstens bin ich kein Vertreter, d. h. typischer Repräsentant meines Jahrgangs – ich kann mich beherrschen. Und zweitens liegt es mir fern, eine feierliche Ansprache zu halten – lieber möchte ich untersuchen, ob es heute soviel zu feiern gibt.
Die nötige Geistesschärfe für einer solche Untersuchung habe ich ohne Zweifel. Ich bin nämlich reif.

Und wer mir das nicht glaubt – und das werden im Laufe dieser Rede wohl immer mehr werden, was auch Sinn dieser Rede ist – wer das nicht glaubt, dem kann ich das Gegenteil beweisen. Ich krieg es nämlich gleich schriftlich. Abitur! Die Deutschen haben es fertiggebracht, eine Übersetzung für dieses Wort zu finden, die noch aufgeblasener klingt, als das lateinische Wort selbst. Zeugnis der Reife. Nicht übel.

Dieses Zeugnis der Reife wird heute allen hier versammelten Schülern zuteil, welche die behördlichen Auflagen erfüllt haben. Darum ist heute ein bedeutender Tag, denn bedeutende Tage zeichnen sich dadurch aus, daß an ihnen etwas Unglaubliches geschehen ist.

Was ist das – das Zeugnis der Reife? Da wird dem Schüler ein durch Behördenstempel abgesegnetes Stück Papier in die Hand gedrückt, das ihm bescheinigt – oder besser gesagt unterstellt –, er hätte Reife erlangt, sei reif zu irgend etwas. Er sei reif dazu, auf die Gesellschaft losgelassen zu werden, sich seinen Platz in ihr zu suchen und an ihrem Fortbestand und an ihrer Weiterentwicklung mitzuwirken.

Das Christianeum genießt noch immer den Ruf einer Eliteschule, und tatsächlich wird ein unverhältnismäßig großer Teil seiner Schüler später wich-

tige Positionen im Staat einnehmen, in der Wirtschaft, im Rechtswesen, in der Politik vielleicht, und, das ist hervorzuheben, im Bildungswesen.

Je höher die Position ist, die man einnimmt, desto größere Verantwortung trägt man, und desto mehr wird von einem verlangt, sich seiner Rechte und besonders seiner Pflichten bewußt zu sein, klaren Verstand zu haben und zu gebrauchen, es wird kritisches, vernünftiges, weitsichtiges und tolerantes Denken verlangt. Alles Dinge, die eine umfassende Allgemeinbildung voraussetzen.

Damit ist ausgesprochen, was eine Schule vom intellektuellen Kaliber eines humanistischen Gymnasiums zu leisten hat. Eine allgemeinbildende Schule hat Allgemeinbildung zu vermitteln.

Triviale Einsichten wie diese verkommen gern zu Phrasen, und das ist gerade bei der Erkenntnis, daß Schulen Allgemeinbildung zu vermitteln haben, gefährlich und peinlich zugleich – peinlich für die Gesellschaft, peinlich für ihr Bildungswesen, peinlich für alle Betroffenen.

Die Gymnasien haben neun Jahre Zeit zur Erfüllung ihrer Aufgabe, und man meint, das sollte reichen. Ob es reicht, hängt einerseits von der Bereitschaft der Schüler ab, sich mit dem gebotenen Stoff auseinanderzusetzen, andererseits und hauptsächlich aber hängt es vom Schulsystem und der Qualifikation des Unterrichts ab. Wenn ein Schulsystem seinem Bildungsauftrag gerecht werden will – und zwar in angemessener Weise – so muß es den Schülern zuallererst begreiflich machen, daß Allgemeinbildung das wesentliche Maß für Lebensqualität ist. Dies tut besonders an Lehranstalten not, deren Schüler materielle Absättigung über die Maßen gewohnt sind. Die Bundesrepublik Deutschland gehört trotz – oder gerade wegen – ihres unvergleichlich hohen Lebensstandards zu den Ländern, deren Bevölkerung am geringsten über die eigene Geschichte und Kultur Bescheid weiß, also über die Grundlagen der modernen Zivilisation gefährlich schlecht informiert ist.

Allerdings. Wir räkeln uns wie die Barbaren inmitten unseres materiellen Wohlstandes, ohne recht zu wissen, wem diese Errungenschaften zu verdanken sind. Man bedient sich der Annehmlichkeiten der technischen Zivilisation mit der Selbstverständlichkeit des Steinzeitmenschen, der den Apfel vom Baum holt. Auch in den sogenannten gebildeten Kreisen, deren Ausgeburten heute das Abitur nachgeworfen wird.

Selbstverständlichkeiten, Dinge, die eben da sind, genießen keine Achtung – und diese Achtung der Grundlagen unseres Wohlstandes, nämlich die Entwicklung der Technik und unsere demokratische Gesellschaftsordnung, diese Achtung fehlt. Mit Achtung meine ich hier, daß das Leben in Demokratie und technischer Zivilisation als ein ungeheures Privileg erkannt wird, das die wenigsten Menschen auf der Welt genießen können, und das Generationen vor uns erarbeitet haben. Gerade als Schüler ist man der Demokratie und der Technik diese Anerkennung schuldig, da sich die eigene Mitarbeit am Erhalt unserer Lebensbedingungen bisher meist darauf beschränkte, teure Sachen zu tragen, neue Autos zu fahren und an die Auserwähltheit der eigenen Person zu glauben.

Wie es zu dem Glauben an die Richtigkeit dieser keineswegs schematisierten Lebensweise kam, wird an dieser Schule deutlich. Um das Leben in unserem doch sehr freiheitlichen Staat als Privileg zu erkennen, bedarf es eines

fundierten Geschichtswissens, Beschäftigung mit Literatur, Philosophie, Kunst, Religion und Naturwissenschaften, also den geistigen Grundlagen unserer Gesellschaft, denen sich keiner entziehen darf.

Nun ist es aber eine Tatsache, daß unsere reformierte Oberstufe es den Schülern ermöglicht, sich in der entscheidenden Phase, nämlich ab dem Vorsemester, den Geisteswissenschaften zu entziehen, was ein unentschuldbarer Fehler dieser Reform ist. Ursprünglich sollte ja dem Schüler mehr Spielraum in der Fächerwahl, mehr individuelle Entfaltungsmöglichkeit gegeben werden durch die Oberstufenreform. Kein schlechter Gedanke. Leider war das eigentliche Ziel dieser Neuregelung wohl, eine, wie soll ich es nennen, zeitgemäße Form von Bildung zu vermitteln, die sich im Zeitalter der Technik hauptsächlich an den Naturwissenschaften orientiert.

Dabei blieb der an dieser Schule gesteckte Rahmen der humanistischen Allgemeinbildung etwas auf der Strecke. Die reformierte Oberstufe ermöglicht es nicht allen Schülern, ihren Interessen durch entsprechende Kurswahl gerecht zu werden – denen z. B. nicht, die ihre Leistungsfächer beide im geisteswissenschaftlichen Bereich belegen wollen, dafür aber denen, die mit zwei naturwissenschaftlichen Leistungskursen, Englisch als einfachster Fremdsprache und vier Semestern durchschnittlichem Sozialkundeunterricht als Humanisten auf die Menschheit gehetzt werden.

Selbst hierfür ließen sich noch Entschuldigungen finden, wenn der naturwissenschaftliche Unterricht dem humanistischen Bildungsideal etwas gerecht würde. Daß dies nicht der Fall ist, steht außer Frage. Weder Grundkurse noch Leistungskurse bringen es fertig, den allgemeinbildenden Aspekt der Naturwissenschaften zu verdeutlichen, nämlich ihre erkenntnistheoretischen Grundlagen, ihre Arbeitsmethodik, allgemein wissenschaftliche Denkweise. Nicht der Umgang mit den Fakten, sondern die Fakten selbst werden gelernt. Ob der Marienkäfer phototaktisch positiv oder negativ reagiert, ob das linke obere Sauerstoffatom von Indanthrenblau ein +M-Effekt bewirkt – das sind alles Kleinigkeiten, die wegen ihrer Unbedeutsamkeit für das Erlangen geistiger Reife und Verantwortungsbewußtsein den Schüler kaum interessieren und schon gar nicht interessieren sollten. Doch obwohl sie ihn nicht interessieren sollten, auf der anderen Seite aber Lehrer stehen, die ständig die Unanfechtbarkeit des Lehrplans betonen und die, gelinde gesagt, mit ihrem Unterricht jedes Bildungsideal verspotten, werden die Marienkäfer und Farbstoffe halt geschluckt, in Hinblick auf die Abiturnote, und auf die spätere Karriere.

Karriere macht jeder auf seine Art, und das Handwerk des Sich-Durchsetzens gegen andere und des nötigen Opportunismus wird besonders an dieser Schule systematisch gelernt. Eine Lehranstalt, die sich als Vertreter des humanistischen Bildungsideals versteht, darf nicht zulassen, das man ab dem vierzehnten oder fünfzehnten Lebensjahr schon in dieser Weise seinen eigenen Weg geht. Denn ein wesentlicher Aspekt des Ideals – z. B. des Bildungsideals – ist es, daß man sich ihm unterwirft – im Denken wie im Handeln.

Was bedeutet dies, konkret gesagt, für ein humanistisches Gymnasium? Es bedeutet, daß vor allem die Geisteswissenschaften bezüglich ihrer Auflagen in der Oberstufe endlich wieder adäquat repräsentiert werden müssen.

Es bedeutet, daß bereits ab der fünften Klasse aus dem Unterricht ersichtlicht werden muß, daß es notwendig ist, sich mit seinem Stoff zu befassen,

und es muß verhindert werden, daß der Wert von Literatur, alten Sprachen und Philosophie nach drei, vier Jahren schulischer Laufbahn kleinkrämerisch danach bemessen wird, inwieweit die gebotenen Dinge später im Beruf karriereförderndsein könnten. Dieses ewige „Was nützt mir das alles?", ab der achten Klasse wohl die am meisten gestellte Frage, muß endlich verschwinden; jeder einzelne muß durch die Darbietung von alten Sprachen und Geisteswissenschaften in der Lage sein, sich diese Frage selbst zu beantworten, sobald sie auftaucht.

Wenn im altphilologischen Bereich einmal Texte übersetzt würden, die auch zu inhaltlichen Diskussionen Anlaß böten, d. h. philosophische, politische Texte, die ein Bild vom Geist der antiken Welt liefern, wenn im naturwissenschaftlichen Bereich die fachidiotische Faktenklauberei endet, wenn in Sozialkunde und Geschichte nicht mehr politisch ungewertete Wirtschaftsmechanismen und historisch nur unbedeutende Handelsbeziehungen zwischen Hansestädten aneinandergereiht werden – wenn das alles geschieht, wird sich die noch vor kurzem hier diskutierte Frage, ob Altsprachen – und warum nicht auch Deutsch, Philosophie und Geschichte – als Pflichtfächer ins Abitur eingebracht werden oder nicht, von selbst beantworten, und kein Schüler wird diese Pflicht als Belastung empfinden. Dann wird man die geistigen Eliten an dieser Eliteschule nicht mehr daran erkennen, daß sie bis aufs Messer bekämpft werden – von den einen aus Neid, von den anderen, weil sie sich als politische Linke verstehen und Nivellierung zur Moral erhoben haben, von beiden Seiten aus Dummheit.

Alle hier versammelten Schüler, die den behördlichen Auflagen gerecht wurden, werden in wenigen Minuten das Zeugnis der Reife erhalten. Die Verantwortung dafür, daß diese Reifebescheinigung bei den meisten Abiturienten blanker Hohn ist, tragen nicht die Schüler allein. Die Verantwortlichen sitzen hinter den Lehrerpulten und vor allem in den Elternhäusern, wo die gesellschaftlichen Aufsteiger mit der dicken Börse und der kleinbürgerlichen Mentalität ihre Kinder aufs humanistische Gymnasium prügeln. Diesen Leuten danke ich zum Schluß wenigstens dafür, daß sie mir ein Thema für diese Rede geliefert haben, und bitte sie, den Beifall etwas einzuschränken.

Vielen Dank.

Bernd Meister

III. NAMENSLISTE DER ABITURIENTEN 1981

Michael Abing
Christian Ancker
Joachim Antz
Eric Barthe
Frank Benthien
Doris Beyer
Karsten Boldt
Michael Borowiak
Haico Brüning
Gerhard Bünz
Alexander Claviez
Christopher Daase
Torsten Dittmer
Niels Dührsen
Andrea Fechner
Christoph Fertig
Marcus Fischötter
Sebastian Flitner
Jan-Hinrich Floto
Gisela Frahm

Moritz von Frankenberg und Proschlitz
Martin Gartenschläger
Stefan Glänzer
Almut Gross
Söhnke Grossmann
Thomas Hansen
Catharina Heinze
Christoph Henningsmeier
Kathrin Herfurth
Matthias Heymann
Claus Hönig
Arne Homann
Miriam Jahn
Justus Jens
Peter Joos
Martin Kalberlab
Gesa Koch
Katrin Koch
Annette Kock
Sven Kumpfert
Frank Krüger
Robert Lorenz-Meyer
Heidrun Mehnert
Bernd Meister
Oliver Meyran
Wolfgang Müller
Nicolas Nowack
Moritz v. Oswald
Jan-Hartwig Piehl
Eberhard Putzier
Hans-Ulrich Rabe
Marie-Louise Rahardt
Markus Ranft
Sabine Reddel
Nicola Reichel
Sabine Rittner
Harriet Roske
Nicolas v. Rosty-Forgách
Till Sadlowski
Claudia Scheelhaase
Bettina Schmidt
Sabine Schmidt
Daniel Schnorbusch
David Schorr
Anette v. Schuckmann
Karen Schueler
Henrik Schutt
Eva-Maria Schumann
Marian Sihle-Wissel
Silke Stichling
Gerhard Storl
Albert Stüben
Axel Trigo-Teixeira
Andrea Walther
Thomas Weingart
Patricia Wetzel
Jörg Wilken
Annette Winkelmann
Steffen Zeyßig
Hans-Ulrich Zöllner

PROJEKTE DER STUDIENSTUFE IM OKTOBER 1981

Die Projekte in der Studienstufe am Christianeum werden, seitdem die ersten 1973 stattfanden, immer wieder als touristisch ausgerichtete Unternehmungen kritisiert (vgl. den ersten Bericht über Projekte im Christianeum vom September 1974). Diese Kritik ist auch bei der Planung für das fünfte Projektunternehmen im Oktober 1981 besonders berücksichtigt worden. Zwar ist auch dieses Mal wieder gereist worden, wobei das Projekt Moskau/Leningrad für viele Schüler einen gewissen Maßstab setzt. So ist man durch das Loire-Tal und in Holland mit dem Fahrrad gefahren, nach England, Italien und Wien unter sprachlichen und kulturhistorischen Gesichtspunkten. Daß auch diese Reisen ihren Zweck für den einzelnen Schüler haben, zeigt der abgedruckte Bericht über Wien. Als exemplarisch für einzelne, zukünftige Unternehmungen sei auf zwei Projekte hingewiesen, über die weiter unten Berichte erscheinen. Zum einen ist dies das Projekt Griechenland, das durch die Bindung an einen zweisemestrigen Grundkurs Geschichte höchst sinnvoll vorbereitet worden ist, zum anderen ist dies das Projekt Theater, das das Zusammengehörigkeitsgefühl der teilweise vereinzelten Oberstufenschüler gefördert hat.

I. BERICHT VON DER WIENREISE

Die Wienprojektreise, die wir – eine Gruppe von dreiundzwanzig Schülern – unter der Leitung von Herrn Andersen in diesem Jahr unternahmen, liegt jetzt bereits zwei Monate zurück. Trotzdem fällt es mir auch jetzt noch leicht, einen Aufsatz über die ganze Reise zu schreiben, so stark sind die Eindrücke, die ich von dieser Stadt erhalten habe.

Ein Gefühl, der Vergangenheit begegnet zu sein, zieht sich durch alle Erinnerungen an diese Reise. Geschichte wird in Wien nicht einfach hektisch überbetoniert, sondern ist gegenwärtig. Deutlich wird das vor allem im Stadtzentrum, wo kaum ein Gebäude aus unserem Jahrhundert zu sehen ist. Wir fangen mit der Antike an oder besser mit einem Rückgriff auf die Antike: das Parlamentsgebäude und der Theseustempel im Volksgarten daneben lassen an das antike Griechenland denken. Beide stammen wohl aus der Hochzeit des Historismus. Wirklich original ist der Gebäudekomplex der Hofburg, der dem Volksgarten gegenüberliegt. Er ist seit dem Mittelalter bis in unser Jahrhundert beständig erweitert worden und wirkt beim ersten Hindurchgehen fast unüberschaubar. Die Hauptstation der ersten Tagestour unserer Gruppe ist der Stephansdom, das Wahrzeichen Wiens, den wir nach einem Bummel durch die Altstadt erreichen. In Schwarz und Grau strebt der reichverzierte Turm vor uns gen Himmel. Wir sind im gotischen Mittelalter. Der Innenraum des Doms aber ist licht und recht klar gegliedert für eine gotische Kirche. Außerdem stehen hier überall Barockaltäre, und die Besichtigung des mittelalterlichen Neustädter Altars aus der Nähe ist Führungsgruppen vorbe-

halten. Unsere Gruppe schließt sich einer Führung durch die Katakomben an. Es geht zum Teil recht tief hinab. In dem Gang zur Herzogsgruft stehen in Nischen Urnen mit habsburgischen Eingeweiden. Noch tiefer in den Katakomben befinden sich Gewölbe, in denen Knochenberge von den Wiener Pesttoten zu sehen sind. In manchen dieser Räume sind die Knochen sortiert und gestapelt. Es ist ein makabrer Anblick. Schließlich gelangen wir aus diesem düsteren, weitverzweigten System von Totenkammern wieder hinauf ins Freie. Den Nachmittag kann jeder mit eigenen Erkundungen verbringen. Abends geht es dann erneut in unterirdische Gewölbe, diesmal aber ein Kellerlokal. Obwohl es ein sehr weiträumiges, kaum zu überschauendes Lokal ist, ist es dennoch überfüllt. Schließlich kommen wir doch noch in einem Raum unter und verbringen den Abend bei Heurigem und Kümmelfleisch.

Aus Wien heraus führte uns der Wandertag des Projekts, an dem wir von Grinzing aus über den Kahlenberg und den Leopoldsberg nach Kloster Neuburg wanderten. Da uns das Wetter gnädig war, kamen wir bereits mittags auf dem Kahlenberg an, von dem aus man einen schönen Ausblick auf die Stadt hat. Spätestens hier war dann zu sehen, daß es in Wien auch sehr viele moderne Gebäude gibt, z. B. die UNO-City bei dem Donauturm. Nach einer kurzen Mittagspause ging die Wanderung weiter zum Leopoldsberg, der Ausblicke sogar bis nach Ungarn und der Tschechoslowakei bietet. Der Weg vom Leopoldsberg herunter war für mich äußerst beschwingt, da ich über eins der Walkmangeräte, die in unserer Gruppe von Kopf zu Kopf wanderten, Wiener Straußwalzer hörte, die mich die vom nassen Herbstlaub rutschigen Wege fast vergessen ließen.

In Klosterneuburg angekommen, begaben wir uns dierekt zum Stift Klosterneuburg, dem die Kleinstadt ihren Namen verdankt. Die Anfänge dieses Gebäudes liegen im frühen Mittelalter, aber seine heutige barocke Form verdankt es Kaiser Karl VI., der das Stift im Sinne des spanischen Escorial gestalten wollte. Sein Portrait, das wir bei der Besichtigung sehen, zeigt ihn dann auch in spanischer Kleidung. Als Karl starb, war Stift Klosterneuburg noch unvollendet, und da Maria Theresia Schloß Schönbrunn als Residenz vorzog, blieb es auch dabei, und die schönen Räume des Stifts wurden nie bewohnt.

Als wir aber an einem anderen Tag Schloß Schönbrunn besichtigten, wurde uns die Wahl Maria Theresias verständlich. Wer hätte zur Zeit des Absolutismus solch ein prächtiges Schloß nicht vorgezogen! Der einzige sich anbietende Vergleich ist Versailles. Nach dessen Vorbild entstand es auch. Die Inneneinrichtung allerdings stammt aus der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts und wirkt bei weiten nicht so repräsentativ wie die Schloßfassade. Aber prachtvoll ist sie wirklich in außergewöhnlichem Maße. Die typischen, vergoldeten Rocailleornamente sind in vielen der über vierzig Räume zu finden. Ebensowenig fehlen der obligatorischeSpiegelsaal und chinesische Kabinette. Die Einrichtung ist geradezu verschwenderisch luxuriös. Ein mit wertvollem Holz getäfelter Raum heißt bezeichnenderweise das „Millionenzimmer". Leider wurden wir während der Besichtigung durch den Touristenrummel gestört; es war uns die ganze Zeit eine lautstarke italienische Reisegruppe auf den Fersen, und vor uns war noch eine andere Gruppe. Selbst in dem immerhin eineinhalb Quadratkilometer großen Park waren überall Spaziergänger zu sehen, aber schließlich war Sonntag. Ich versuchte erst einmal anhand ei-

nes Plans, eine gute Route durch die symmetrische Parkanlage zu suchen. Sie ist nach barocken Vorstellungen genau auf den Schloßbau bezogen. Von den Sehenswürdigkeiten der Anlage lohnt sich das Palmenhaus ebenso wie die Gloriette, von deren Höhe man auf Wien schauen kann, oder die künstliche römische Burgruine, ein besonderes Baukuriosum von romantischer Wirkung. Ferdinand Georg Waldmüller, der berühmte Wiener Realist, hat sie einmal gemalt.

Das Bild hängt heute in der Gemäldegalerie des neunzehnten Jahrhunderts im Schloß Belvedere. Es ist das zweite Schloß, das wir in Wien sahen, und es ist schöner als Schloß Schönbrunn. Im allgemeinen wird es als Höhepunkt des Schaffens von Johann Lukas von Hildebrand angesehen. Er und Johann Bernhard Fischer von Erlach haben überhaupt die beeindruckendsten Bauten in Wien hervorgebracht. Das Schloß Belvedere imponiert vor allem dadurch, wie es durch die Leichtigkeit seiner Fassade und die Terrassierung seines Gartens die relative Enge des Terrains mühelos überspielt. Im Inneren des Schlosses befindet sich, wie gesagt, eine Gemäldegalerie, in der Bilder aus dem neunzehnten und zwanzigsten Jahrhundert von fast ausschließlich Wiener Malern zu sehen sind. In der Galerie des zwanzigsten Jahrhunderts hielt ich mich lange bei den Portraits von Gustav Klimt und den Bildern Schieles und Gerstls auf, die in der Jugendstilabteilung hängen. Von der Wiener Moderne war ich nur mit den Namen Kokoschka und Wotruba einigermaßen vertraut, und die Galerie schloß bereits.

Am Nachmittag desselben Tages sahen wir die Wiener Philharmoniker unter Leitung von Leonhard Bernstein proben. Im ersten Teil der Probe spielten sie Mozarts bekanntes Klavierkonzert Nr. 17 G-Dur. Bernstein selbst spielte den Klavierpart und dirigierte, wenn er nicht spielte, vom Klavier aus. Das Konzert war noch nicht so gut einstudiert und einige Stellen mußten wiederholt werden, aber darüber tröstete der wirklich einzigartige, volle Streicherklang der Philharmoniker hinweg.

Nach der Pause hörten wir die erste Symphonie von Brahms, bei der sich Bernstein am Dirigentenpult ziemlich verausgabte. Er sprang auf, wechselte den Standort, der Dirigentenstab wanderte von links nach rechts – Bernstein zog eine Show ab. Ich war von seinem extrovertierten Stil etwas befremdet, aber das Publikum klatschte begeistert, und Bernstein umarmte die Solisten und verteilte Küßchen. Er ist eben der Star des Wiener Musiklebens.

Eine andere kulturelle Veranstaltung, die wir besuchten, war die Aufführung von Shakespeares „Maß für Maß" im Burgtheater. Ursprünglich war zwar ein Stück von Schnitzler vorgesehen, aber aufgrund einer Programmänderung sahen wir dann ein immerhin „wienerisches" Stück von Shakespeare. Nach dem Theater wurde ich von einem Mädchen aus unserer Gruppe zusammen mit einigen anderen eingeladen, ihre Cousine zu besuchen, die in Wien Musik studiert. Spät in der Nacht kamen wir in den Genuß eines Kontrabaßkonzerts von Karl Ditters von Dittersdorf, eines Zeitgenossen Mozarts. Das Haus, in dem Mozart zeitweilig wohnte, das „Figarohaus", besuchten wir übrigens auch. Es ist ein schlichtes Mietshaus in der Altstadt hinter dem Stephansdom. Mozart wohnte in einer der kleinen Wohnungen, die heute noch bewohnt sind. Nur seine Unterkunft ist heute als Museum eingerichtet, in dem es verschiedene handschriftliche Dokumente, Briefe und Par-

titurarbeiten sowie eine Anzahl Schattenrisse musikalischer Zeitgenossen Mozarts zu sehen gibt.

Eine andere Sehenswürdigkeit der Altstadt befindet sich ein paar Ecken weiter.

Es ist die frühbarocke Jesuitenkirche, für deren Gestaltung der geniale Andrea Pozzo, Architekt, Illusionsmaler und Jesuitenpater, allein verantwortlich zeichnet. In dem geraden basilikaartigen Innenraum lebt noch das statische Raumgefühl der Renaissance. Eine verblüffende, an die Decke gemalte Scheinkuppel zieht den Blick nach oben. Es ist eine der schönsten Kirchen Wiens. Wenn ich sie mir andererseits alle wieder in Erinnerung rufe, so möchte ich das fast von jeder Kirche Wiens behaupten: von der mächtigen Karlskirche mit ihrer faszinierenden Außenfassade und der hochgotischen Maria am Gestade mit ihrem eigenwilligen Kuppelturm und dem mystischen Innenraum ebenso wie von der Peterskirche, deren dynamische Fassade sich so eindrucksvoll zwischen den angrenzenden Häusern behauptet, oder der Kirche am Hof mit ihrem hohen, barocken Giebel. Jede dieser Kirchen wäre eigentlich eine nähere Darstellung wert,aber oftmals war die Zeit auch für einen längeren Aufenthalt zu kurz, da es eben so viel anderes noch zu sehen gab.

Für die Besichtigung des Kunsthistorischen Museums beispielsweise müßte man sich im Grunde mindestens einen Extratag nehmen. Wir hielten uns dort drei Stunden in der großen Gemäldegalerie auf. Zu sehen gibt es Malerei vom fünfzehnten bis zum achtzehnten Jahrhundert. Ganz grob kann man die Galerie vielleicht in einen Teil mit italienischen Malern und einen mit Flamen, Holländern und Deutschen teilen. In einigen Räumen sah ich akademische Maler, die die alten Bilder, zumeist holländische Stilleben auf das genaueste kopierten. Sie ließen sich nicht durch Besucher in ihrer Arbeit stören. Die Fülle der Bilder ist so groß, daß man sich zwangsläufig beschränken muß. So hielt ich mich vorwiegend in der Abteilung der italienischen Malerei auf. Hier hängen unter anderem die berühmten Wienansichten Canalettos. Trotzdem kam ich nicht ganz durch. Als ich mich bei den Manieristen aufhielt, schloß das Museum.

Was ich bis hierher von der Wien-Projektreise wiedergegeben habe, ist nur ein Teil dessen, was wir in Wien erlebt haben, und das war wiederum nur ein – wie es mir im nachhinein vorkommt – geringer Teil dessen, was man in Wien noch erleben und entdecken könnte.

Knut von Maydell

II. „DAS BILLIGPROJEKT"!? (Theaterprojekt)

Dieses erste Theaterprojekt war mit 200 DM das bei weitem billigste und auch das einzige, das sich innerhalb der deutschen Grenzen abspielte: nämlich in Niederkleveez, einem kleinen Ort zwischen Malente und Plön. Bei der ersten Projektbesprechung wurde dann auch deutlich, daß die Gruppe aus vielen verschiedenen Charakteren zusammengewürfelt war. Deshalb wurde dem Projekt von nahezu allen mit Skepsis, aber dennoch mit Optimismus gegenüber dem Theaterspielen entgegengesehen.

Montag morgens ging es dann mit der dazugehörigen Hektik vom Hauptbahnhof los, und drei Stunden später stürmten alle unserem Zielort HAUS HANNA entgegen, um das beste Zimmer von allen, mit Balkon, zu ergattern. Ortskundige waren natürlich mächtig im Vorteil.

Peter Haustein wollte mit dem Auto die Lebensmittel und das Wichtigste, die Videoanlage, mitbringen. Doch wo blieb er? Langsam machte sich der Hunger breit, und Günther Schäfer packte die Nervosität des Verantwortlichen. Schließlich, um halb drei, rollte ein klappriges Auto mit einem fix und fertigen Lehrkörper auf den Vorplatz. Nachdem wir dann in Malente sämtliche Hähnchenbestände aufgekauft hatten, erfuhren wir auch den Grund des späten Kommens: Am letzten Wochenende war die Videoanlage aus der Schule entwendet worden. Also mußten wir auf unser wichtigstes Arbeitsmittel verzichten.

Nichtsdestotrotz fingen wir am ersten Abend mit viel Elan mit Vertrauensspielen an. Dabei fand sich die Gruppe sehr gut zusammen und entwickelte viel Phantasie. Am nächsten Morgen begann „Günthers Pantomimenschule". Wir waren erstaunt, wie man mit wenigen Grundbewegungen viel darstellen kann. Jedoch machte sich nach zwei Stunden allgemeine Trägheit breit, und wir entschlossen uns aus der Erfahrung des vorigen Abends heraus, nämlich, daß es sich in der abendlichen Atmosphäre besser spielen läßt, in Zukunft den Vormittag mit Ausschlafen, Frühstück und freien Vorbereitungen zu verbringen.

Am Abend schminkten wir uns eine Pantomimenmaske: Auf weißer Grundierung entstanden die unterschiedlichsten Gesichter. Mit diesen Masken ergab sich eine tolle Improvisationsnacht (von 23.00–1.30). Mit einem Leinentuch im Hintergrund und einem Diaprojektor hatten wir eine perfekte Bühne. In zwangloser Reihenfolge improvisierte jeder allein oder in Gruppen eine Situation oder Tätigkeit. Die Mimik mit den Masken spielte dabei eine große Rolle. Dieser Abend war ein totaler Erfolg. Von da an war jegliche Skepsis dem Projekt und der Gruppe gegenüber aus dem Weg geräumt.

Am nächsten Morgen war das Wetter so schön, daß wir mit der „Rentner"-Fünfseenrundfahrt nach Plön gefahren sind. Hier hatten wir alle zwei Stunden Freizeit, in der die gestern gelernte Pantomime in kleinen Gruppen als Straßentheater zur Anwendung kam. Durch die verlegenen Reaktionen vieler Leute fiel uns auf, daß wir in den letzten zwei Tagen schon gelernt hatten, uns ungezwungen zu geben. Auf der Rückfahrt wurden begeistert alle Erlebnisse ausgetauscht. Abends hatte Günther für jeden ein Gedicht ausgesucht mit der Aufgabe, dieses mit schauspielerischen und sprachlichen Mitteln so darzustellen, daß das Publikum lacht, was allen auch sehr gut gelang. Danach war die Stimmung so gut, daß viele eigene Initiativen entwickelten.

Am Donnerstag gingen wir alle geschminkt auf Wanderwegen mit einigen schauspielerischen Einlagen nach Malente. Unsere pantomimisch dargestellte Glasscheibe wurde von einigen Spaziergängern verständnislos umgerannt, während andere schmunzelnd drumherum gingen. Für alle Kurgäste waren unsere Gesichter etwas Besonderes, außer für ein Berliner Ehepaar, die sagten: „Dat kennen wir, bei uns in Berlin loofen de alle so rum!"

Wieder in HAUS HANNA angekommen und nach rauchigen Kartoffelpuffern lernten wir pantomimisch eine Treppe und ein Seil hochzusteigen

und wurden auch zu perfekten schleichenden Einbrechern. Nach dem Abendessen führte Peter Haustein uns in die Kunst des akzentuierten Sprechens ein, wobei die zwei eingeteilten Gruppen es sich zur Aufgabe machten, sich gegenseitig in Betonung und Lautstärke zu übertreffen. Danach wurden dann Gruppen eingeteilt, die sich frei eine Szene ausdenken konnten, die sie dann wieder in Theateratmosphäre vorspielten. Es kamen die unterschiedlichsten Themen wie: ein alltäglicher Fernsehabend, eine Restaurantszene in italienischer Manier, kleine Sketche aus verschiedenen Musikbereichen, ein Tag in einem Zugabteil und eine streng „gläubige" Beichte mit allem kirchlichen Zubehör samt Pausbackenengel.

Freitag brauchten wir den ganzen Vormittag, um das Haus für die nächste Gruppe sauber hinterlassen zu können, wegen der wir übers Wochenende aus dem Haus raus mußten. Auf der Rückfahrt freuten wir uns alle schon auf die nächste Woche.

Montag trafen wir uns erholt und ausgeschlafen wieder. In Haus Hanna fingen wir gleich mit Pantomime- und Sprechübungen an. Abends brach die Geisterstunde aus. Wir schminkten uns gegenseitig besonders gruselig und machten dann eine Horrorshow. Am Anfang war der Abend recht lustig, aber mit der Zeit gingen allen die Masken auf die Nerven. Wir mußten feststellen, daß unsere Erwartungen nach der ersten tollen Woche zu hoch geschraubt waren. In einer zwanglosen „Krisensitzung" wurde dies Problem erörtert.

Am Dienstag begannen wir mit gemischten Gefühlen. In kleinen Gruppen dachten wir uns im Laufe des ganzen Tages Sketche für einen Fernsehabend aus. Der Abend sollte viele Überraschungen bieten: Anneliese Rothenberger stellte ihre Nachwuchstalente vor: zwei Ballettänzerinnen mit Lehrerin (Peter, Martin und Andrea) sowie ein ungleiches verliebtes Paar (Andreas und der Räucheraal) und ein Gesangstrio (Jörg-Stefan, Christoph und Andreas).

Dann folgte die Tagesschau mit Sprecherin (Alexandra) und Auslandskorrespondenten (Beatrix, Sven und Nicole). Auch die Kleinen wurden bei uns berücksichtigt mit dem Sandmännchen (Ulrike) und einer Zwergengeschichte (Rasso und Jean). Die drei sorgten dann auch für den besseren Absatz unserer Produkte: Persil, Salzletten, Patentex Oval und Wiskas. Anschließend folgte das Gard-Haarstudio mit dem Beratungsfräulein (Dorothee) und Versuchsperson (Julia). Auch das Unterhaltungsquiz durfte natürlich nicht fehlen mit Showmaster (Raphael), zwei Kandidaten (Dorothee und Ulf) und einem Experten (Julia). Dann kam ein Interview mit dem Bundestrainer Jupp Derwanst (Jean) und Dieter Kürten (Günther). Auch kulturell wurde etwas geboten: eine Einmannaufführung von Wallenstein (Peter H.). Als dann keiner bei der Ziehung der Lottozahlen gewann, folgte das Wort zum Sonntag (beides Jörg-Stefan). Als Kontrastprogramm wurde ein schwarzer Sender angeboten mit Nachrichten, Quiz und Gymnastik für jedermann (Astrid, Jan-Christof, Dörte). Das Programm wurde durch unseren Ansager (Ulf) geschlossen.

Mittwoch verbrachten wir den ganzen Tag mit Vorbereitungen für verschiedene Hamletparodien, die wir abends aufführten. Zwischendurch wurde in der Küche ein tolles Buffet für den Abschiedsabend gezaubert. Abends

startete dann ein „offizieller" Empfang. Als alle sich bei guten Tischgewohnheiten satt gegessen hatten, startete eine „zwanglose" Fete.

Donnerstag morgen hatten wir alle Hände voll zu tun, die Überreste der Fete zu beseitigen und das Haus wieder auf Vordermann zu bringen.

Als Abschluß dieser Projektreise, von der alle begeistert waren, bekam man ein oder mehrere Souvenirs in Form von Ratschlägen mit auf den Weg.

Es ist also festzustellen, daß man auch mit wenig Mitteln, aber viel Einsatz aller Beteiligten viel erreichen kann. Wir alle aus der Gruppe wollen ein herzliches Dankeschön !!!!! an Günther Schäfer und Peter Haustein richten, die durch ihren Einsatz und ihre tollen Ideen dieses Projekt ermöglichten.

Wir hoffen, daß auch in zwei Jahren ein genauso gutes Theaterprojekt starten kann!

Ulrike und Dörte

III. PROJEKT GRIECHENLAND – THEORIE UND PRAXIS

Vor dem Wintersemester '80 war am Schwarzen Brett für das damalige 1. Semester ein Geschichtskurs von Herrn Hirt angegeben, der sich mit dem antiken Griechenland und in einem folgenden Kurs mit dem modernen Griechenland befassen sollte. Diese beiden Kurse sollten verpflichtend sein für die Teilnahme an einer Griechenlandtour im Rahmen der Projektreisen 1981. Ein Projekt in dieser Form an den Unterricht zu binden, war etwas ganz Neues. Leider waren in diesem Kurs mehrere, die wegen des Stundenplanes gezwungen waren, diesen Kurs zu belegen und gar nicht an dem Projekt teilnehmen wollten, und zwei Semester Geschichte ist ja nun mal Pflicht!

So verabredeten wir, die Griechenlandfahrer, einen festen Termin in der Woche (Freitagnachmittag), an dem wir uns mit der konkreten Reiseplanung befassen wollten, und Herr Hirt schien zum leichten Entsetzen einiger fest entschlossen, diesen Termin bis zu den Projektreisen, also ein volles Jahr lang, wöchentlich wahrzunehmen. Nun wurden aber gerade diese freitäglichen Treffen zu einer sehr witzigen Unternehmung. Meistens trafen wir uns bei Herrn Hirt zu Hause (sonst reihum bei den anderen Gruppenmitgliedern), was zur Folge hatte, daß wir, zum Schluß 15-Mann/Frau stark, uns per Bus, Bahn, Auto, Motorrad oder Fahrrad nach Stellingen durcharbeiteten, um dort, wie z. B. ich, wegen mangelnden Fahrradtrainings auf Hamburgs Hauptverkehrsadern, erst einmal erschöpft auf die bequemen Sessel zu sinken. Für das leibliche Wohl sorgte eifriges Kuchenbacken der Gruppe, wobei sich besonders Frau Hirt hervortat, die uns außer heimischer Beköstigung mit Kaffee, Tee und Kuchen noch hervorragend in die faszinierenden Geheimnisse (die meist aus vielen Knoblauchzehen bestanden) der griechischen Küche einweihte. Schon bald nahm die Gestaltung der Reise Form an. Es sollte eine Rundreise zu den bekannten antiken Stätten Athens, Delphis und des Peloponnes werden. Obwohl wir eine Woche Herbstferien zu dem Projekt hinzufügen wollten und so auf stattliche drei Wochen Reisezeit kamen, mußten wir einen Abstecher nach Kreta aus dem Programm streichen und auf spätere Privatreisen verlegen. Die Reise sollte mit Rucksack bewältigt werden, und es kam gleich die Idee, auch zu Fuß Teile Griechenlands zu erkun-

den. Durch Schauergeschichten über den Christianeumstourismus abgeschreckt beschlossen wir, auch des Spaßes wegen, auf den hier leider schon zur Gewohnheit gewordenen Luxus zu verzichten, Übernachtungen mit Schlafsack und Isoliermatte denen im Hotel vorzuziehen, auch mal ohne Dusche einige Tage überleben zu können, warme Mahlzeiten nicht regelmäßig zu erwarten usf.

Im Unterricht – zwei Stunden die Woche – wurden Themen, die im Geschichtsanfangssunterricht der Unterstufe schon angerissen worden waren, neu besprochen: Drakonische Gesetze, Verfassung des Solon und Kleisthenes, Perserkriege, Perikleisches Zeitalter; gehört hatte man das schon mal. Ziel des Unterrrichts war es, mit einigen Schwerpunkten nochmal einen geschlossenen chronologischen Überblick über die griechische Geschichte zu geben.

Im 2. Semester durchliefen wir, im wesentlichen durch Referate von Alexander dem Großen bis zur Neuzeit, den sehr viel unbekannteren Teil der griechischen Geschichte. Wir benutzten die Bücher „Griechenland ohne Säulen" von Johannes Gaitanides und „Spannungsfeld Ägäis" von Friedrich Sauerwein, das extra für die Schule angeschafft wurde. Die Kenntnis über die jüngere griechische Geschichte: das Parteiensystem usw. ermöglichte uns ein sehr viel besseres Verständnis des gigantischen griechischen Wahlkampfes, den wir auf unserer Reise vor der Wahl Papandreous sehr hautnah miterlebten.

Auf unseren freitäglichen Treffen begann Herr Hirt damit, uns einige Grundlagen des Neu-Griechischen zu vermitteln: Zahlen, danke, bitte, wieviel kostet das? usw., damit ein kleiner Small-Talk mit der einheimischen Bevölkerung möglich würde. Da sich aber das Vokabellernen meistens auf 10 Minuten vor unserer Sitzung beschränkte, blieb unser Niveau auf einer bestimmten Stufe stehen, die aber zumindest dafür ausreichte, den griechischen Busschaffnern klar zu machen, daß wir fünfzehn Leute seien, der Lehrer hinten sitze und für alle zusammen bezahle. Der Ehrlichkeit halber muß gesagt werden, daß hier die international bewährte Zeichensprache Wesentliches zum Verständnis beitrug. Die „Griechen" unter uns konnten aber feststellen, daß erstaunlich viele Ähnlichkeiten der Sprache mit dem Alt-Griechischen bestehen. Aufschriften und Wahlslogans konnten wir oft leicht verstehen, enorm viele Vokabeln des Neu-Griechischen sind vom Alt-Griechisch her zu erklären. Natürlich sind die Ausspracheregeln ganz anders, fast jeder Vokal und Diphthong wird wie „i" ausgesprochen. Und jeder Altphilologe krümmte sich in Schmerzen zusammen, wenn man diese barbarischen Ausspracheregeln auf einen antiken Text anwendete.

Auch sonst arbeiteten wir uns wirklich intensiv in die griechische Materie ein. Regelmäßige Anschläge am Schwarzen Brett von Herrn Hirt, schon von weitem durch die große ionische Säule, unser Markenzeichen, erkennbar, kündeten von neusten Plänen und Aktionen, als da wären: gemeinsamer Kinobesuch in „Alexis Sorbas", „Z", Vorbereitung auf Gastreferate: wer backt Freitag Kuchen? oder die einfache Information direkt vor unserer Abreise: Athen 32 Grad!

Besonders interessant waren die oben genannten Gastreferate, bei denen kompetente Fachkräfte uns zu bestimmten Themen fundierte Sachinforma-

tionen vermittelten. Herr Rothkegel, der uns später als Zweitchef nach Hellas begleitete, erzählte uns über die Orthodoxe Kirche in Griechenland, die im täglichen Leben noch eine sehr hohe Stellung einnimmt. Sehr oft konnten wir die Popen beobachten (Hut, kleiner Haardutt, Rauschebart, langes dunkles Gewand), die feierlich durch die Straßen wandelten oder ebenso würdig im Kapheneion saßen. Interessant wurde das Problem, weil die jetzt herrschende Sozialistische Partei Pasok die Trennung von Staat und Kirche forderte. Die Kirche spielt in Griechenland eine äußerst konservative Rolle.

Von Herrn Dr. Fahr wurden wir an einem Freitag in das antike Drama eingeführt, indem wir gemeinsam mit verteilten Rollen „König Oidipus" von Sophokles lasen. Dieses Stück erwies sich auch in der heutigen Zeit nach über 2000 Jahren noch als sehr fesselnd. Stück für Stück entlarvt Oidipus sich selbst als den Mörder seines Vaters und Gatten seiner Mutter. Deutlich kommen auch schon psychologische Aspekte in diesem Theater zum Vorschein. In Athen, Delphi und Epidauros konnten wir uns dazu noch von der Wirkung des Ortes und den eindrucksvollen Theatern der Antike ein Bild machen. Vom Griechischen Theater gingen ja Geistesströmungen aus, die nicht zuletzt auch heute noch die Kulturszene beeinflussen.

Herr Petrlik gab uns einen groben Überblick über die umfangreiche griechische Kunst, verbunden mit ein paar Faustregeln, um die unterschiedlichen Kunststile (Geometrik, Archaik, Strenger Stil, Klassik, Hellenismus) erkennen zu können. Außerdem organisierte er uns einen sehr interessanten Film über Griechische Tempel. Und ohne ein bestimmtes Wissen über die drei verschiedenen Tempelordnungen (dorisch, ionisch, korinthisch) macht ein Besuch der Antiken Stätten auch nicht so viel Spaß.

Als letzter Gastreferent berichtete uns ein griechischer Freund von Herrn Hirt, Herr Dr. Gidarakos, über die speziellen Probleme griechischer Arbeitnehmer in Deutschland und wie man helfen kann. Er selbst arbeitet nebenberuflich aktiv in einer Beratungsstelle für Gastarbeiter mit. An zwei Nachmittagen stiegen wir in lebhafte Diskussionen ein, die das Reisefieber erst richtig ankurbelten. Herr Dr. Gidarakos möchte noch ein Treffen zustande bringen, bei dem unsere Gruppe mit griechischen Jugendlichen zusammenkommt.

Außer für den Unterricht wurden von Herrn Hirt auch für die Reise Referate und Themengebiete vergeben, so daß wir mit Spezialisten für jeweils einen Bereich der griechischen Kultur (Kunst, Tempelbau, Theater, Kirche, Mythologie) und vor allen Dingen für die einzelnen Stätten unsere Reise antreten konnten. So kam es, daß wir in Griechenland vor Ort immer unsere eigenen Führer hatten, die auch durch Unterrichtserfahrung und z. T. intensive private Vorbereitung über das durchschnittliche Niveau hinausgingen. Nicht selten schlossen sich uns Einzeltouristen aus dem überaus reich vertretenen deutschen Sprachraum an, die uns treulich über die Akropolis, durch Delphi oder Mykene begleiteten. Als besonders eindrucksvoll empfand ich unseren Besuch auf der Akropolis, bei dem nach dem einführenden Referat eine Expertendiskussion der verschiedenen Fachleute geboten wurde, nach dem Motto: „Wenn ich nochmal kurz etwas zu der Tempelordnung sagen darf . . ."

Meistens suchten wir uns vor den Besichtigungen ein beschauliches Plätzchen, von dem man die Ausgrabungsstätten gut überschauen konnte. So

konnte man in Ruhe die Umgebung und die Information des Referenten auf sich wirken lassen. Ähnlich machten wir es in den Museen. Ein gemütlicher Innenhof bot die Gelegenheit, sich in Ruhe auf die bedeutenden Kunstwerke vorbereiten zu lassen.

Diesen Aspekt der Selbstgestaltung bei den Besichtigungen, die fast jeder der Gruppe einmal leitete, habe ich besonders genossen. Es hat nicht nur Spaß gemacht, sondern ich kann sagen, daß ich durch diese sehr intensiven Vorträge vor Ort auch eine Menge gelernt habe.

Außer kleinen Konflikten, die nicht ausbleiben können, ist diese Reise für mich in jeder Beziehung ein voller Erfolg gewesen.

Die Nachbereitung der Reise in einem griechischen Restaurant und bei einem Diaabend für die Eltern mit griechischen Gerichten rundete dieses Bild noch ab. Vielen Dank für den großen Einsatz von Herrn Hirt, der diese aufwendige Reisegestaltung ermöglichte und mit dem die Reise sehr viel Spaß gemacht hat!

Jochen Fahr

GERHARD MARCKS

18. II. 1889 – 13. XI. 1981

Ein Erinnerungsblatt zum Gefallenenmal des Christianeums

Gerhard Marcks, der Schöpfer des Gefallenenmals der Schule von 1959/60, ist im hohen Alter, wie aus den Zeitungen zu entnehmen war, am 13. November dieses Jahres gestorben. In Italien fügt man der Todesanzeige das Bild des Verstorbenen hinzu und bringt es im Wohnbezirk an Hauswänden an, damit die näheren und ferneren Bekannten seines Lebenskreises so noch einmal an ihn erinnert werden.

Ich möchte nun für das Christianeum – wer ist, wer war Gerhard Marcks? – ein solches kurzes Erinnerungsbild des Künstlers und der Person zu fixieren suchen und ihm als Erläuterung Auszüge aus Marcks' Briefen an mich aus den Jahren 1937–1946 (der Hauptzeit meiner Begegnung mit ihm) hinzufügen.

Wie soll man das Werk von Gerhard Marcks einordnen? Welches künstlerische Glaubensbekenntnis hat er vertreten? – Wenige Hinweise dazu möchte ich zu geben versuchen. Ich beginne mit Rodin. Seit er den Akt neuer Sinnlichkeit belebt und vom Schema des Eklektischen befreit hatte, begann in Frankreich und Deutschland am Anfang unseres Jahrhunderts eine ganze Generation junger Bildhauer sich mit dem Modell und dem Körpererlebnis auseinanderzusetzen und machte die menschliche Figur zur Mitte einer bedeutenden Statuarik.

Auch gesellschaftlich brachte die Ausbreitung des Sports ein neues Körpergefühl mit sich, mit dem fast gleichzeitig ein neues Jugendbewußtsein erwachte, das vor allem in Deutschland in der Jugendbewegung einen nachhaltigen Einfluß auf alles Kulturelle ausübte.

Gerhard Marcks unterscheidet sich von seinen Weggefährten von Anfang an durch sein Bemühen, über das Gefühlsmäßige des künstlerischen Modells hinaus weltanschauliche Inhalte mit einzubeziehen, wie es die teils historischen, teil mythischen Bezeichnungen seiner Werke deutlich machen. Marcks war empfänglich für solche Inhalte, die er mit dem eigenen Erlebnis zu verschmelzen suchte. Dieses Nichtgenügen am Bloßen Gegenstand des Modells oder der Realität verbindet ihn auch mit Barlach. Nur hatte Barlach sich einer mehr autochthonen Mythologie verschrieben, während Marcks seine Inhalte überwiegend aus dem Griechischen, einige auch aus dem Germanischen und Christlichen nahm. Einige Kunstbetrachter haben das als das Lyrische in der Marcks'schen Skulptur bezeichnet. Als Abiturient eines altsprachlichen Gymnasiums hatte er seine Griechisch-Kenntnisse zeitlebens bewahrt und vertieft. Die griechische Mythologie blieb ihm immer ein geistiges Bilderbuch, wovon vor allem sein reiches graphisches Werk ein beredtes Zeugnis gibt.

Gottfried Benn meinte einmal (wie ich es aus der Erinnerung frei wiedergebe), daß es genüge, wenn einem Lyriker sechs Gedichte gelängen, die bleibende Gültigkeit hätten. Er hielt sogar dieses Resultat als das auch für einen bedeutenden Lyriker allein mögliche. Im Werk von Gerhard Marcks ließe sich sicher eine weit größere Zahl seiner Arbeiten herausstellen, die eine über-

zeitliche Bedeutung gewonnen und in denen die weitgespannten Antriebe seiner geistig-künstlerischen Tätigkeit eine Synthese gefunden haben.

Von seinen Hauptwerken haben mich selbst zwei immer besonders berührt, die ich hier stellvertretend für andere nennen möchte. Es sind die Erstfassung der Schwimmerin von 1934, jetzt in der Nationalgalerie in Ostberlin, wo sie mit der Tänzerin von Kolbe (1914) als verdichtetes Bild von einer neuen Rolle der Frau in unserer Gesellschaft Zeugnis gibt, und der gefesselte Prometheus im Wallraf-Richartz-Museum in Köln. Zum letzteren hat sein eigener Sohn, der später gefallen ist, Modell gestanden. So scheint mit dem Herzen des Künstlers auch das Zeitenschicksal, der Idealismus einer Jugend, die in den Fängen des Bösen war und ihm nicht entkommen konnte, gerade in dieses Werk eingegangen zu sein. In einem der jetzigen Nachrufe ist bei diesem Prometheus darauf hingewiesen worden, daß er an Lehmbrucks großen Trauernden sich anlehnt. Das unterstreicht auch den Willen von Marcks, mit Überliefertem in eigener Sache zu experimentieren, zum anderen zeigt es, daß in der Kunst nicht nur Inhalte überliefert werden, sondern auch Formmotive, an denen oft ganze Generationen sich versuchen. Bei Lehmbrucks großem Trauernden versinkt das Empfinden der Trauer wie in eine große Leere, wo sich der Hohlraum zwischen Armen und Oberschenkeln wie ein Abgrund auftut, nur Schmerz, nur Trauer. Bei Marcks versucht die Gestalt sich den Fesseln zu entwinden, und wir blicken dabei auf die Tätigkeit und Drehung des Oberkörpers. Dadurch gewinnt der Ausdruck ein Stück Lebensenergie zurück und ein Stück Marcks'scher Lebenshaltung, hinter dem Tragischen noch einen Sinn aufspüren zu wollen. Einen Sinn, den der Künstler selbst als Glauben verstanden hat.

Marcks hatte als Erscheinung selbst etwas Edles und Repräsentatives. Er sah aus, wie der durch seine lange Lebenszeit reif und erwachsen gewordene deutsche Siegfried. Marcks war sich seines preußischen, der soldatischen Disziplin verpflichteten Herkommens wie seiner Zugehörigkeit zum Deutschen immer bewußt und hat daraus auch eine vaterländische Gesinnung gezogen, was aber ihn nie (und gerade vielleicht deswegen) mit den Verderbern des Deutschen, den Nazis, paktieren ließ. Marcks hat aber seine Deutschen dabei nicht idealisiert. Man könnte viele Urteile von ihm zusammenstellen, die härter als Hölderlin deutsche Unfähigkeiten brandmarken. Marcks bekannte sich (was im Preußischen und im besonderen Marcks'schen Verwandtschaftsverhältnis auch endemisch war) zur Idee des Adels, auch zum gesellschaftlichen Adel, zum Herrschaftlichen. Man kann einfach sagen zu einer Gesellschaft, die eine Elite heranbildet. Wer die Nivellierung und das bloße Funktionärstum kennengelernt hat, wird das verstehen. Herrschaft bedeutete für Marcks nicht zuerst Macht, sondern Menschenführung. Auch war er ein Freund vieler Handwerker und hat alles Handwerkliche seiner Bildhauerei selbst auf das Fleißigste geübt.

Das allgemein Vorbildhafte, das Marcks eigen war, fand auch in seiner Ehe seinen Ausdruck, die als lebendige und seelisch geistige Partnerschaft sein ganzes Leben in Treue bestimmt und gewahrt hat. Bei allem Aristokratischen aber, das ihn auszeichnete, gab er sich selbst nie feierlich. Er besaß eine berlinische Direktheit und einen volkstümlichen Humor. Viele seiner lakonisch-bildhaften Bemerkungen rafften Ereignishaftes zusammen und erheiterten

den Zuhörer durch ihren Witz. Auch in seinen Selbstbildnissen hat Marcks sich immer distanziert und untertrieben gesehen.

Der lebendige Eindruck aber seiner Person – man kann es nicht anders nennen – war immer ein großer. So möchte ich dieses Große, das da aus ihm sprach, im Bildnis eines anderen von ihm Zeugnis ablegen lassen. Dieser Vergleich, den ich hier mache, ist aber kein künstlerischer, sondern bezieht sich allein auf die sinnlich-sittliche Wirkung, die von der Person Gerhard Marcks ausstrahlte.

Ich denke an das Selbstbildnis Dürers von 1500 in der Pinakothek in München. Dürer hat in diesem Bild die eigene Erscheinung in einem (überlieferten) Maßschema des Anlitzes Christi dargestellt und in der Frontalität seiner Stellung die Haltung des Abendmahlchristus eingenommen. Dieses Bekenntnis zur Stellvertretung ist aber keine Blasphemie, sondern ein ebenso klassischer wie biblischer Gedanke. Die eigene Person wird – wie beim Priester – transparent, wohindurch wir auf ein Wahres blicken. Solche Transparenz aber besaß auch die Physiognomie von Gerhard Marcks. Hinter der genetischen und sittlichen Reinheit seiner Erscheinung stand ein Wahres, in dessen Dienst, von der Kunst bis zum Glauben, er sein Leben gestellt hatte. Dieser Eindruck ist mir von vielen Seiten oft bestätigt worden, daß ich überzeugt bin, keiner subjektiven Schwärmerei beim Niederschreiben verfallen zu sein.

Zuletzt möchte ich mit einer anderen Umschreibung schließen. Da zu Marcks' ernsthaftesten Lektüreerlebnissen immer Goethe gehört hat, den wir auch noch lange nicht auszitiert haben, möchte ich den Vers Goethes auf Albrecht Dürer auf Gerhard Marcks übertragen:

Sondern die Welt soll vor dir stehn,
Wie Gerhard Marcks sie hat gesehn:
Ihr festes Leben und Männlichkeit,
Ihr inner Maß und Ständigkeit.

E. Moebes

Als Postscriptum und Anhang:

Einige Stellen aus Marcks Briefen aus einer Zeit, als es kein Briefgeheimnis gab, Marcks selbst gab mir im Winter 1938, als ich gerade die Heizung im Atelier anmachte, seine Briefe von Barlach und bedeutete mir, sie mit zu verbrennen. „Bei Freunden ist Haussuchung gewesen" sagte er. „Es ist auch mein Name gefallen. Man will Barlach einen Strick drehen. Hier steht allerhand drin, was sie dafür gebrauchen könnten." Marcks selbst hat oft damals Bedenkliches niedergeschrieben – einiges davon ist in den Auszügen. Die mangelnde Vorsicht entsprang seiner Offenheit. Als wir einmal darüber sprachen, meinte er, er denke daran immer erst, wenn er den Brief schon in den Kasten gesteckt habe.

9. VIII. 37 „Sie werden allerhand Anfechtungen kriegen, je mehr an Ihnen ist, desto mehr. Schließlich wird Ihnen auch das, was von München aus mit der Kunst versucht wird, zu denken geben. Wer Stich hält, dem kann es zum Guten ausschlagen. Aber es wird ein Staucher sein. Wenn man überhaupt einen Sinn im Leben sieht, dann ist die heutige Zeit eine Herausforderung an den Geist.

Mit Nietzsche habe ich nur bedingt etwas anfangen können; er ist mir zu

journalistisch, und sein Übermensch wird heute in ganz Deutschland ausprobiert; Kierkegaard ist mir lieber, und Heraklit lieber als Plato. Die spätantikische Vergöttlichung des Menschen gefällt mir nicht. Je höher die Anschauung, je bescheidener muß der Mensch werden."

22. XI. 37 „Ihr Grauen vor der Welt ist mir wohlbekannt; ich glaube sogar, daß es der Anlaß zu aller Kunst ist. Sie ist sozusagen Ventil für den Dämon. Aber Sie dürfen sich nicht tatenlos Ihren Stimmungen hingeben, aus Selbsterhaltungstrieb nicht. Deshalb stürzen Sie sich in die Lehre, damit Sie sich bald Mittel verschaffen, die die Geister zur Ordnung zwingen."

22. VIII. 38 „Nichts besseres können wir tun als in uns die Idee des besseren Deutschland stärken. Wohl uns, daß wir in diesem Streben noch Gleichgesinnte finden – auf unsern Freunden beruht unsre Hoffnung. Aber lassen Sie keine Ressentiments in sich aufkommen."

16. IX. 39 „Ob aber die erschütterte Menschheit sich zur Kunst finden wird? Auch dazu gehört Erziehung, Selbsterziehung. Wer mag dem Taumel der Technik entrinnen, der uns vom Leben entfernt? Ich vertraue sozusagen auf Gott, da ich selbst keinen Ausweg sehe aus dieser Wüste."

29. VI. 40 „Schade, daß man keine von all den Prüfungen des Lebens ganz besteht. Und selbst Leonardo beweinte auf dem Totenbett seine Unzulänglickeit. – Gesetzt wir sind begnadet mit Entwicklungsmöglichkeit, so wäre diese unangenehme Erkenntnis nötig zum Aufwärts. Und das, denke ich mir, ist mit dem biblischen: ‚wer sich selbst erniedrigt, der soll erhöht werden' gemeint. Das ist keine gesellschaftliche Frage, sondern rein vor Gott gedacht."

23. II. 41 „. . . möchte Sie mit einem Hochbegabten bekannt machen, der jetzt hier allein und verzweifelt fortwurstelt, weil der Kommis ihn wegen Magenschwäche nicht brauchen kann. Da jede Generation andere Aufgaben hat, muß man sich auch an Gleichaltrige halten."

8. V. 41 „Wunderschön war dann die Fahrt nach Wien, 2 Tage lang. Wien kann sich was Anlage betrifft, durchaus mit Paris messen. Bis in die 70er Jahre ist dort gut und groß gebaut und geplant worden. Und welche Großstadt hat einen Stephansdom zum Zentrum? Sonst ist es ja eine Stadt des schönsten Barock . . . Ich hoffe auf Österreich! Wenn das uns nicht bezwingt, sind wir verloren, erstarrt und ersoffen in Betriebsamkeit und Kommis.

. . . Der Sinn der Deutschen fürs Minutiöse (eine Art barbarischen Uhrmacherfimmels), von dem Sie schreiben, ist allerdings ein großer Hemmschuh zur Form. Sie sehn den Wald vor lauter Bäumen nicht, bringen plötzlich ‚Handwerk', Gemüt oder ‚Sauberkeit' an, wo ihnen der große Sinn ausgegangen ist . . . Nicht zu reden von der Kultur der Kulturlosen. Im Kunstfach sind wir so wie Friedrich Wilhelm III. im Militärfach, von dem Napoleon sagte, man könnte sich mit ihm nur über Uniformknöpfe unterhalten; darin allerdings sei er beschlagen wie keiner."

2. IX. 41 „. . . auch sonst erinnert es jetzt an den vorigen Krieg. Viele Junge müssen „vor der Zeit" ihr Leben lassen. Selig, wer es in der Kraft und im Glauben hingibt. Dies ist manchmal nicht leicht – seit 25 Jahren hat sich das Weltrad weitergedreht, und ein entgöttertes Deutschland steht dem gottlosen Sowjetrußland gegenüber."

11. VI. 42 „Herbert schreibt von einsamen Ritten im Urwald, von Kranichen und wilden Schwänen und dem ‚wunderbar zarten nordischen Frühling'. Er scheint ein guter Soldat zu sein und das macht mich glücklich.

Gott gebe, daß das Morden bald ein Ende hat! Aussehn tut's nicht danach."

IV. 43 „Was Sie über S. schreiben, empfinde auch ich. Etwas verbindet mir sein Charakterbild mit dem des Bildhauers. (‚Prinzenerzieher') Scheibe dagegen ist dieser ganz auf Beobachtung und Verstand allein eingestellt. S. war irgendwo irrational. Wird er recht haben mit seiner Idee von Deutschlands Zukunft? Welcher Sterbliche vermag vorzeitig ‚den Sinn im Unsinn' (B. v. S.) zu erkennen? Wir sind gestraft mit einer schlechten, dazu infernalischen Regierung. Ist das Strafe, weil Gott uns lieb hat oder nur die Bestätigung unserer Unfähigkeit?"

9. VI. 44 „Ich bin von einer schönen Reise zurückgekommen. Ich habe noch einmal Abschied von L. v. K. genommen und sein Werk ziemlich vollzählig in Tutzing sehn können, ein Werk einer vergangenen Generation, sicherlich, aber mit genug Werten, die es über allen Generationswechsel erheben. Seine Frau betreut es so wie sie ihm im Leben ein Stab und Stecken für alles Seelische + Bedenkliche war. 2 Menschen, die sich ständig hinaufentwickelten. In diesen und ähnlichen Fällen ist Jugend nur Vorbereitung."

2. XI. 44 . . . „ auch der Sinn fürs Grobe, Erdhafte. (Den werden wir jetzt wohl nolens volens kultivieren, denn das wird unsre letzte Zuflucht sein, Mist zu fahren und Kartoffeln zu bauen. Das Bäumchen, das andre Blätter hat gewollt.) Frage, welche Aufgabe uns Künstlern dann noch zufallen wird? So als Einzelne titanisch leben wie bisher, das ist wohl vorbei. Als Einzelner kann man auch kein neues ideal verwirklichen, dazu gehört eine Gesellschaft. Nicht nur das Echo, sondern als Form und Formschöpferin. Jetzt im Herbst denkt man so gern an das Barock, mit seinen Festen, Jagden, Kriegen. Auch die Frauen gehörten dazu, der Künstler, der's in Stein umsetzte, war nur ein Finger an der Hand. Das heutige Zeitalter mag uns nicht und gibt denen Recht, die das épater le bourgeois auf ihre Fahnen schrieben. Man haßt die höhere Form."

14. I. 45 „Unser jetziges Zeitalter ist allerdings angetan, den letzten Rest von Adel bei uns auszurotten . . ."

II. 45 „Der Osten ergießt sich westwärts. Erst die Flüchtlinge in hoffnungslosen Massen, dann die Russen. Schon sind sie an der Oder . . . Nun kommt die Gegenrechnung."

26. XII. 46 „Studieren Sie Natur und machen Sie sich frei davon! Man muß selber Natur sein. Ja, das wären meine heißen Wünsche für Sie und für mich! Ich schreibe Ihnen noch ein kleines Weihnachtsverschen auf, einen Anti-Spengler . . .

Was stürzt, stürzt laut.
Was wächst, wächst leis.
Wer hört das Kraut
wachsen? Wer weiß,
wie der Saft in den Bäumen steigt?
Wer sieht das Kind im Mutterleib gezeugt?
Offenbar ist Ende und Tod
aller Anfang verborgen in Gott.

G. M.

IN MEMORIAM DR. RER. NAT. HEINRICH HESS

Als im vergangenen Juli die Nachricht im Briefkasten steckte, daß unser Kollege Heß verstorben sei, erschrak ich zunächst. Hatte doch wieder ein Altersgefährte die Augen für immer geschlossen. Aber ganz so überraschend war es eigentlich nicht, denn der Tod hatte unüberhörbar mehrfach angeklopft. Beim letzten Treffen der ehemaligen Christianeumskollegen hatte er schon Mühe, sich zu bewegen, und die Augen versagten ihm zunehmend ihren Dienst. Trotzdem hat er jede Frist, die ihm blieb, bis zuletzt genützt. So traf ich ihn noch vor wenigen Monaten auf dem Wege zur Volkshochschule. Nun ist sein erfülltes Leben erloschen.

Heinrich Heß wurde am 19. 11. 1911 in Darmstadt geboren. Vielleicht steckt in diesem hübschen Ziffernspiel ein Hinweis auf seine späteren Neigungen. Denn nach Kindheit und Jugend in seiner Vaterstadt wählte er an der heimischen technischen Hochschule die Studienfächer Mathematik und Physik. Vorübergehend besuchte er auch die andere der beiden damals berühmten THs, nämlich die in Dresden.

Nach dem Staatsexamen für das höhere Lehramt im Jahre 1937 wurde er Hilfsassistent am Physikalischen Institut, später, 1939, wissenschaftlicher Mitarbeiter. Der Krieg brachte es mit sich, daß er nicht zur Schule kam, sondern als wissenschaftlicher Angestellter der Deutschen Seewetterwarte tätig war und schließlich Ende 1945 vom Oberkommando der Kriegsmarine entlassen wurde.

Seit dieser Zeit lebte er in Hamburg. Nach dem Referendarjahr trat er ins Kollegium des Christianeums ein und wirkte dort bis zu seiner Pensionierung 1973. – Ein Schicksal, das wie viele seiner Zeit deutlich vom Kriege, allerdings in gnädiger Form, gezeichnet ist. Das trifft auch für seine Promotions-

arbeit zu, die er 1939 begonnen und erst 1963 erfolgreich abgeschlossen hat. Vielleicht wäre er überhaupt der anfänglich wissenschaftlichen Laufbahn verbunden geblieben, wenn nicht Kriegs- und Nachkriegsverhältnisse ihn bestimmt hätten, zur Schule zurückzukehren.

Kollege Heß vertrat die Fächer, die wegen ihrer Strenge und Unerbittlichkeit wenig Zuneigung unter den Schülern fanden, auf die aber kein ernsthafter Lehrplan verzichten kann, denn die Welt, in der wir leben, wird immer mehr technisch-mathematisch, und für die Entwicklung und Ausbildung des Geistes spielen die mathematischen Fächer eine wichtige, oft entscheidende Rolle. So ist es nicht verwunderlich, wenn in einer Abiturzeitung von der „heßlichen Mathematik" zu lesen ist. Wieviel aufgestauter Kummer mag zu diesem spitzigen Wortspiel geführt haben! Inzwischen wird der Zorn des Schülers von damals abgeklungen sein, sei es, daß er selber die „heßliche Mathematik" im Leben gebraucht hat, oder sei es, er habe sie wie manches andere entschlummern lassen. Das war möglich, weil ihm die Schule ein reiches Angebot unterbreitet hatte, aus dem er mit Geist und Fleiß auswählen durfte und erste Bewährung zeigen konnte.

Ein rundes Vierteljahrhundert hat Kollege Heß als ein Mann der ersten Stunde nach schwerem Wiederbeginn die Schüler, seine Schüler, begleitet und geleitet, aber nicht nur zu den Geheimnissen der Mathematik und zur Gesetzlichkeit der Physik – er wußte, daß es keinen „Königsweg zur Geometrie" gibt –, sondern als Mensch. Dazu befähigten ihn vor allem zwei Wesenszüge. Er fühlte sich in starkem Maße der Musik zugetan und übte sie selber als Geiger und mit der Trompete von Jugend auf aus. Wie sehr er davon erfüllt war, zeigt eine Erinnerung aus dem letzten Kriegsjahr. In den Bombennächten von Peenemünde fand sich ein Trio aus Geige, Cello und Klavier zusammen und spielte klassische Musik. Und die andere Seite war seine tiefe Verwurzelung im christlichen Glauben. Mit großer Hingabe erteilte er auch Religionsunterricht. Als die Morgenandachten im Christianeum noch gemeinsam von Schülern und Lehrern gestaltet wurden, hat er jeden Montagmorgen die gesungenen Choräle auf der Orgel begleitet. Unter seinen vielfachen geistigen Neigungen galt seine besondere Liebe dem Theater. Während es an der Schule jahrelang verbilligte Theater- und Opernkarten gab, gehörte er zu den regelmäßigen Besuchern. Nach den Aufführungen saß er dann mit dem kleinen theaterbegeisterten Kollegenkreis im Gespräch über Stück und Darsteller zusammen. Hinzuzufügen wäre nur noch seine Bemühung um fremde Sprachen, damit er sein Bild von der Welt abrunden konnte.

Als dann schließlich sein Leben zu Ende ging, ist er nach kurzem Krankenlager still und ruhig entschlafen, wie es seiner Art am besten entsprach.

So verneigen wir uns zum Abschied vor ihm, dem Freund der Jugend, auch wenn sie es nicht erkennen und wahrhaben wollte, dem Diener seiner Wissenschaft, dem zuverlässigen und hilfsbereiten Kollegen, dessen sachliches Urteil auch in den Konferenzen Gewicht hatte, und dem loyalen Beamten, wie er einem guten Staat unentbehrlich ist.

In den Dank an ihn beziehen wir seine Frau ein, die ihn ein Leben lang treu begleitet hat.

R. I. P. J. Geißler

IN MEMORIAM D. MAX RAABE

Als am 21. Januar 1981 in der Kirche zu Nienstedten die Trauerfeier für Dr. Max Raabe stattfand, nahmen wir von einem Menschen Abschied, dessen Leben fast 100 Jahre erreicht hatte. Er wurde am 31. Januar 1883 in Pinneberg als Sohn eines Lehrers, der später als Rektor eine Mädchenschule leitete, geboren. Der Vater war der Typ eines guten Lehrers alter Schule, der über das Schulische hinaus der Allgemeinheit in vielfacher Weise diente. Die Mutter von Max Raabe kam aus einem Kaufmannshause im benachbarten Rellingen. Dieses solide Elternhaus hat den Sohn entscheidend geprägt.

Als er 1892 auf das Christianeum kam, öffnete sich ihm eine neue Welt, in die er erst allmählich hineinwuchs. Dort zeigten sich bereits seine vielseitigen Interessen, die Mathematik, Geschichte, Griechisch und Turnen umfaßten. Er gehörte dem Schülerturnverein Palästra an, dem er im letzten Schuljahr präsidierte. Wie hoch er das Christianeum schätzte, mögen einige Sätze zeigen, die sich in seiner Lebensbeschreibung finden, die er für seine Nachkommen verfaßt hat. Da heißt es u. a.: „Das Christianeum hat mir viel gegeben. Es war eine gut geleitete Anstalt, die hohe Ansprüche stellte. Die Schule war eine richtige Lernschule, d. h., die Schüler waren gezwungen, ein gewaltiges Wissenspensum in sich aufzunehmen und präsent zu halten." . . . „Die Schule hat mir eine universelle Bildung vermittelt und die Grundlage für weiteres Arbeiten und Schaffen unter eigener Verantwortung gegeben. Meiner alten Schule bin ich stets dankbar geblieben."

Nach dem Abitur entschloß sich Max Raabe, nachdem andere Pläne nicht verwirklicht werden konnten, Jura zu studieren. Bereits nach sechs Semestern, die er in Göttingen, Berlin, München und Kiel verbrachte, bestand er 1905 das Referendarexamen. Bald darauf promovierte er in Leipzig, ohne daß er dort je studiert hatte. Nach der üblichen praktischen Ausbildung bei verschiedenen Instanzen bestand er 1910 im damaligen Preußischen Justizministerium in Berlin die große Staatsprüfung mit dem Prädikat „gut". Übrigens war für jene Zeit charakteristisch, daß ein Referendar zwar Beamter war, aber weder Besoldung noch Unterhaltszuschuß bezog.

Über seine künftige Laufbahn brauchte sich Max Raabe keine Gedanken zu machen. Für die während der Referendarzeit notwendige Ausbildung bei einem Rechtsanwalt hatte er sich den Justizrat Peter Nickels in Altona gewählt. Dieser trug ihm beim Abschied an, nach dem Assessorexamen als Teilhaber bei ihm einzutreten, was er am 15. Oktober 1910 tat. Im Laufe der Jahre wurde er zu einem der bekanntesten Rechtsanwälte und Notare in Altona, der seinen Beruf mit einem hohen Ethos ausübte. Was er für die Rechtspflege bedeutet hat, mag von berufener, juristischer Seite dargestellt werden. An dieser Stelle soll das erwähnt werden, was er als Mensch bedeutet hat.

Er war der Mittelpunkt einer großen Familie. Seit 1912 war er mit einer Tochter des Justizrats Dr. Engelbrecht verheiratet. Aus der glücklichen Ehe gingen vier Kinder hervor. Das geräumige Haus in der Dörpfeldstraße in Hochkamp wurde die Stätte eines harmonischen Familienlebens, wo Max Raabe wie ein Patriarch drei Generationen heranwachsen sah. Auch in der Großstadt verlor er die Verbindung zur Natur nicht. In Mühlenbarbek, der Heimat seines Vaters, erwarb er einen Bauernhof, den Marienhof, wo er bis

in sein hohes Alter fast jedes Wochenende verbrachte. Hier trat in besonderer Weise seine Liebe zum Lande in Erscheinung, indem er sich persönlich um die Wirtschaft kümmerte und selbst auch mit Hand anlegte. Aber er vergrub sich nicht in dieser mittelholsteinischen Idylle, sondern er freute sich auch an der Gebirgswelt der Alpen, die er regelmäßig besuchte. Neben der Natur interessierte ihn schon in der Schule die Geschichte. Dabei galt sein größtes Interesse wohl der griechischen Welt. Mehrfach besuchte er Griechenland, im Jahre 1958 unternahm er eine „klassische Griechenlandfahrt", über die er einen begeisterten Bericht schrieb. Dabei kam ihm zustatten, daß er sich intensiv mit Kunstgeschichte beschäftigt hatte. Vielleicht war dies die eindrucksreichste Reise von allen Fahrten, die ihn in viele Teile der Welt geführt haben. Hunger nach Einsicht und Bildung waren, wie er selbst schrieb, treibende Kräfte für seine Reisen.

Schließlich sei erwähnt, daß er sich mit seinem alten Gymnasium zeitlebens verbunden fühlte. Ein äußeres Zeichen dafür war, daß er den „Verein der Freunde des Christianeums zu Hamburg-Altona" gegründet und jahrelang geleitet hat.

Max Raabe gehörte zu den Menschen, die nicht nur in ihrem Beruf viel und erfolgreich gearbeitet haben, er besaß auch über den juristischen Bereich hinaus eine umfassende Allgemeinbildung, wie sie heute immer seltener wird. Dabei haben ihm Unterricht und Erziehung im Christianeum entscheidende Impulse gegeben.

Professor D. Dr. Ernst Dammann

CHRONIK DES JAHRES 1981

Dezember 1980 Beim ersten Schülerwettbewerb Fremdsprachen des Stifterverbandes der Deutschen Wissenschaft erringen die Abiturienten des Christianeums Katrin Finkemeyer, Peter Jäderberg und Morten Reimer den 2. Platz.
Im Hallenkockey-Landesentscheid bis Klassenstufe 6 wird die Jungenmannschaft des Christianeums Hamburger Meister.
Der Bazar am letzten Schultag erbringt einen Reinerlös von DM 4518,43, der wiederum an die Familie Lau in Mexiko zur Unterstützung ihrer Betreuung von Indianerkindern überwiesen wird.

Januar 1981
19. 1.–6. 2. Dreiwöchiges Betriebspraktikum der gesamten Vorstufe

Februar
1. 2. Neu treten ein in das Kollegium:
Frau Hella Scheel (E, G, Soz)
Frau Maria Kaiser (Mus)

2. 2. Beginn des schriftlichen Abiturs

16. 2. Die Klasse 7b fährt zu einer Aufführung der „Zauberflöte" nach Lübeck.

17. 2. Alexander Böttcher gastiert in der Aula mit seiner Show „Beethoven – tonight". Er stiftet den Erlös des Abends als Auftakt der Spendenaktion zugunsten eines neuen Flügels in der Aula.

22. 2. Die Turnmannschaft des Christianeums erringt in der Vorentscheidung des Wettbewerbs „Jugend trainiert für Olympia" den zweiten Platz.

27. 2. Frau Schreiber, langjährige zweite Sekretärin des Christianeums, tritt in den Ruhestand.

März
23. 3. Der Schriftsteller Ralf Thenior liest im Rahmen der Literatur AG aus seinen Lyrik-Bänden „Traurige Hurras" und „Sprechmaschine Pechmarie".

April
6.–19. 4. Zwei Lehrer und 14 Schüler der Park High School/Birkenhead in England sind im Rahmen des Schüleraustausches der

Klasse 10b in Hamburg und nehmen am Unterricht und gemeinsamen Unternehmungen teil.

10. 4. Vorspiel der Unterstufe im großen Musiksaal.

22.–26. 4. Chorreise der 5. Klassen an den Brahmsee.

Mai

6. 5. Erste Probe des Orchesters unter der neuen Leitung von Frau Kaiser

8. 5. Klavierabend mit Professor Erich Andreas in der Aula zugunsten der Anschaffung des neuen Flügels.

13. 5. Vortrag des Schulpsychologen G. Hansen auf einer Veranstaltung des Elternrates über „Verhaltensprobleme bei Kindern im Schulalter".

14. 5. Vorführung eines Filmes über die soziale Arbeit der Familie Lau in Mexiko.

15. 5. Im Rahmen einer SV-Veranstaltung spielt die Rock-Gruppe „The Elefants" in der Aula.

21.–24. 5. Chorreise der 7. Klassen an den Brahmsee.

23. + 24. 5. Gemeinsames Seminar der Elternschaft und des Lehrerkollegiums zum Thema „Erziehungsziele in Schule und Elternhaus" in den Räumen des Christianeums.

28. 5. Am Himmelfahrtstag führt der A-Chor die Messe G-Dur von Franz Schubert in der St. Michaeliskirche auf.

Juni

1. 6. Beginn des mündlichen Abiturs.

Frau Rauch nimmt ihre Tätigkeit als neue Zweite Schulsekretärin auf.

11.–14. 6. Chorreise der 6. Klassen an den Brahmsee.

24. 6. Feierliche Abiturienten-Entlassung unter Mitwirkung des Orchesters und der Brass Band.

Anschließend führen der A-Chor sowie eine Gruppe von Lehrern und Schülern „die erste Walpurgisnacht" von Felix Mendelssohn-Bartholdy szenisch auf (Inszenierung und Regie: Ivo Petrlik; musikalische Leitung: Dietmar Schünicke).

25. 6.	Geländelauf der Unter- und Mittelstufe im Jenischpark.
26. 6.	Letzter Schultag: Vor den Schülern der 5. bis 10. Klassen findet die Generalprobe des Singspiels „Der Seekrebs von Mohrin" von Günther Kretschmar statt, den die Chöre der 5.–7. Klassen einstudiert haben.
Juli	
6. 7.	Bei der internationalen Russisch-Olympiade in Moskau erringt Nicolas Vértes (II. Sem.) eine Goldmedaille
August	
3. 8.	Musikalische Begrüßung der neuen Fünftkläßler mit der Aufführung des „Seekrebs von Mohrin" in der Aula.
6. 8.	Feierliche Einschulung, musikalisch untermalt durch Brass Band Music.
19. 8.	Bei der Leichtathletik-Kreismeisterschaft des Schulkreises 21 im Volksparkstadion nehmen 34 Schüler des Christianeums teil. Davon qualifizieren sich 6 Schüler für die Hamburger Meisterschaft.
24.–28. 8.	Offene Unterrichtstage.
September	
2. 9.	Wiederaufnahme der Probenarbeit mit dem Vororchester.
4. 9.	Die Brass Band spielt zur Eröffnung der Ausstellung „Du und Deine Welt" in den Messehallen.
7. 9.	Wiederholung der Aufführung des „Seekrebs von Mohrin" und einiger Stücke der Brass Band.
16. 9.	Letzter Tag der Paketaktion für Polen, an der sich alle Klassen beteiligen und die von Frau Holz und den Schülerinnen Katharina Müller-Plathe und Katharina Wendt koordiniert wurde. 460 Pakete gehen mit einem Schiff auf die Reise nach Danzig, wo sie an Kinder mehrerer Schulen verteilt werden.
19. 9.	Auf Einladung der Bezirksversammlung Altona führt der Unterstufenchor im Rahmen der Seniorentage 1981 den „Seekrebs von Mohrin" auf.
25. 9.	Beginn der Projektreisen der Oberstufe (s. S. 12).
28. 9.	Der Schriftsteller Joachim Seyppel liest in der Literatur AG aus seinem Roman „Die Mauer oder Das Café am Hackeschen Markt".

29. 9.	Der A-Chor übernimmt die musikalische Gestaltung des Festgottesdienstes am Michaelstag in der Michaeliskirche.
November	
3.–6. 11.	Orchesterfahrt nach Bad Bevensen. Bei der Hamburger Russisch-Olympiade erreichen die Schülerinnen Maike Kamp den 3. und Mareile Diercks den 4. Platz.
7. 11.	Die Eröffnungsveranstaltung des Ärzte-Patienten-Seminars der Gesellschaft für kardiologische Rehabilitation im Congress Centrum wird musikalisch umrahmt von der Brass Band. Bei der Gelegenheit wird der neue Ratgeber für Infarkt-Gefährdete vorgestellt, der von Schülern des Kunstunterrichts von Herrn Petrlik illustriert wurde.
11. 11.	Die Klasse 7a führt in der Aula den „Tom Sawyer" in der Textfassung von Herrn Böttcher und unter der Leitung von Herrn Schäfer auf.
16. 11.	Hausmusikabend Der neue Steinway-Flügel erklingt zum ersten Mal vor Publikum.
18.–22. 11.	Chorreise der 8.–10. Klassen und der Oberstufe an den Brahmsee.
30. 11.	Adventssingen für die 5.–8. Klassen. Chor, Vororchester und Blockflötengruppen musizieren in der Aula. Die Mädchenmannschaft der Unterstufe wird Hamburger Vizemeister im Hallenhockey.
Dezember	
2. 12.	Konzert der Rock-Gruppe „Extra Breit" auf Einladung der SV in der Aula.
8. 12.	Wiederholung der „Tom Sawyer"-Aufführung.
12. 12.	Am Tage des Weihnachtsmarktes der Hamburger Lions am Michel singen die Chöre des Christianeums in der Kirche.
15. 12.	Adventskonzert in der St. Michaeliskirche.
17. 12.	Der Unterstufenchor singt bei der Weihnachtsfeier in einem Heim für kranke und alleinstehende pensionierte Lehrer.
18. 12.	Weihnachtsbasar in der Schule. Andersen

DER NEUE FLÜGEL IST DA

Als im Jahre 1979 Herr Tiemann, der Leiter der Beratungsstelle für Schul- und Jugendmusik, ein Gutachten über den Zustand der Tasteninstrumente des Christianeums erstellte, befürwortete er gleichzeitig die Neuanschaffung eines Flügels für die Aula. Angesichts der „Größe und soziokulturellen Bedeutung der Aula" käme „ein Instrument der Marken Steinway, Bösendorfer o. ä. im Werte von 40 000,– DM in Frage".

Mit diesem Gutachten – so glaubten wir damals – sei der jahrelange Traum von einem geeigneten Instrument für die Aula ausgeträumt. Denn wie sollte ein derartiger Betrag in einer Zeit der allgemeinen Sparmaßnahmen aufgebracht werden? Ein Antrag auf Bewilligung von Sondermitteln wurde 1980 (erwartungsgemäß?) abgelehnt.

„. . . Was wollt ihr denn, der Flügel in der Aula ist doch noch – wenn auch vom Klangvolumen her etwas überfordert – akzeptabel." Solche oder ähnliche Äußerungen waren von Aula-Konzertbesuchern häufiger zu hören. Nicht wissen konnten diese Besucher, daß der so begutachtete Stutzflügel eigentlich seinen Platz im großen Musiksaal hat und von Aufführung zu Aufführung (am Rande der Legalität) von Schülern transportiert worden ist.

Ein erneuter Antrag auf Sondermittel im Jahre 1981 schien dann doch Erfolg zu versprechen, da eine parallel laufende Spendenaktion des Vereins der Freunde des Christianeums sowie Konzerteinnahmen (Veranstaltungen zugunsten eines neuen Flügels) die aus Sondermitteln zu bewilligende Summe reduzierte. An dieser Stelle sei allen Spendern für die großen und kleinen Beträge ganz herzlich gedankt.

Auch die „Behörde" registrierte den Stellenwert eines neuen Flügels im Christianeum. Im Frühjahr 1981 zeichnete sich die endgültige Finanzierung bereits ab: 9000,– DM Spenden und Konzerteinnahmen, 6000,– DM aus dem laufenden Lehrmitteletat, 25 000,– DM Sondermittel. Im August wurden die erforderlichen Verhandlungen mit der Firma Steinway & Sons geführt, im Oktober wurde der neue Steinway B-Flügel (Länge: 2,11 m) „angeliefert".

Sosehr wir uns auch auf große Klavierabende in der Aula freuen dürfen, so wichtig erscheint mir doch die Aussage, daß der neue Flügel das erste Mal von Schülern einer Öffentlichkeit vorgestellt worden ist. Der Hausmusikabend verzeichnete in diesem Jahr besonders viele Beiträge, es waren über 60 Darbietungen – darunter 42 mit Klavier, die bewiesen, daß trotz schlechter akustischer Bedingungen in der Aula Klaviermusik zum Klingen gebracht werden kann.

Die Spieler und Hörer erkannten mit Vergnügen, daß ein solch „mächtiges" Instrument mit seinem hervorragenden, klanglich charakteristischen Eigenleben und einer bestechenden Mechanik sowohl in den Piano- als auch in den Forte-Registern ungeahnte Möglichkeiten birgt.

Dietmar Schünicke

BERICHT DES ELTERNRATS

Folgende Themen beschäftigten den Elternrat des Christianeums im letzten Jahr.

1. Stundenausfall
2. Der Schulentwicklungsplan
3. Die Ferienordnung
4. Das Betriebspraktikum
5. Berufsberatung
6. Eltern-Lehrer-Seminar über Erziehungsfragen

Zu 1. Stundenausfall. Zu Beginn des Schuljahres 1980/81 fiel in vier Klassen der Deutschunterricht aus, da sich die Deutschlehrerin im Schwangerschaftsurlaub befand. Nach Rücksprache mit den Elternvertretern der betroffenen Klassen wandten sich diese an den Personalrat, der durch die Ablehnung von zeitlich befristeten Arbeitsverträgen verhinderte, daß diese Lücke kurzfristig geschlossen werden konnte. Der Elternrat wandte sich an die Deputierten der Hamburger Schulbehörde mit dem Vorschlag, die Vertretungsstunden generell zu dezentralisieren, um den Schulen bei derartigen Ausfällen die Möglichkeit zu geben, schnell und unbürokratisch helfen zu können.

Zu Beginn dieses Schuljahres gab es wiederum schwerwiegenden Stundenausfall, diesmal besonders in Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. Der Elternrat nahm den speziellen Fall des Lehrbeauftragten Herrn Ulf Wegener auf und wandte sich mit der grundsätzlichen Frage nach der Aufnahmepraxis ins Studienseminar an Schulsenator Grolle. Herr Wegener gab die Fächer Mathematik und Physik und hatte das erste Staatsexamen in diesen Fächern bereits abgelegt. Um seine Ausbildung als Lehrer zu vollenden, bewarb er sich um die Aufnahme ins staatliche Studienseminar Hamburg. Für die Aufnahme ins Studensemiar werden in Hamburg nur das Prüfungsergebnis und die Wartezeit berücksichtigt, daß u. a. Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer zu den sogenannten Mangelfächern gehören, wird außer acht gelassen. Herrn Wegeners Bewerbung wurde dreimal abgewiesen. Als ihm im Mai 1981 ein Platz in Niedersachsen angeboten wurde, verließ er Hamburg und damit auch das Christianeum. Wir haben inzwischen von Senator Grolle die Antwort bekommen, daß seine Behörde überprüfen werde, ob eine bedarfsorientierte Zulassung möglich sei. Insbesondere sollen auch Regelungen in anderen Bundesländern zum Vergleich herangezogen werden.

Zu 2. Schulentwicklungsplan Im November 1980 bekamen die Schulkonferenzen der Hamburger Schulen einen Entwurf zum Schulentwicklungsplan mit der Bitte, bis zum 3. März dazu Stellung zu nehmen. Die Stellungnahme des Elternrats, die in den wesentlichsten Punkten mit der der Schulkonferenz übereinstimmte, enthielt folgende Punkte:

1. Die überregionale Bedeutung des Christianeums als einzigen humanistischen Gymnasiums im Hamburger Westen kommt im Schulentwicklungsplan nicht zum Ausdruck.

2. Die sinkenden Schülerzahlen und die gleichzeitig wachsende Zahl der zur Verfügung stehenden Lehrer werden nicht zur Senkung der Orientierungsfrequenzen und nicht genügend zur Anhebung der Gesamtstundenzahl genutzt.

3. Die Schließung des Ernst Schlee Gymnasiums und die Aufgabe der Eigenständigkeit des 7stufigen Gymnasiums Bahrenfeld würde die Vielfalt der gymnasialen Ausbildung unserer Region wesentlich beeinträchtigen.

Inzwischen ist das Hamburgische Oberverwaltungsgericht in 9 streitigen Schulstandortfragen befaßt worden. In 4 Fällen ist die Behörde unterlegen. In 3 Fällen ist zu ihren Gunsten entschieden worden, in 2 Fällen steht die Entscheidung noch aus. Die Schulbehörde hat aus den Leitsätzen des OVGs Schlußfolgerungen für ihre Planung gezogen. Zwischen den verschiedenen Schulformen soll kein Verdrängungswettbewerb stattfinden. Anmarschweg, Zügigkeit und Klassenfrequenzen sollen bei der Wahl der Schulform eine untergeordnete Bedetung haben. Sosehr der Elternrat diese neue Tendenz der Hamburger Schulpolitik begrüßt, so sehr bedauert er auch, daß dies erst durch die Entscheidungen des OVGs erwirkt wurde.

Zu 3. Ferienordnung. Im Januar 1981 machte der Elternrat eine Umfrage zur Frühjahrs-Ferienordnung. Von den 750 Eltern des Christianeums erhielten wir 136 Stellungnahmen. 50% stimmten für eine Beibehaltung der Frühjahrsferien im März mit einer Dauer von 3 Wochen, die anderen 50% waren für eine Reduzierung auf 2 Wochen. Von diesen plädierte der größte Teil dafür, die verbleibende Woche je nach Lage der Sommerferien den Herbst bzw. den Pfingstferien zuzuschlagen. Die inzwischen herausgekommene Ferienordnung entspricht nicht ganz den Wünschen unserer Elternschaft.

Zu 4. Betriebspraktikum. Seit 1979 findet für die Schüler der Vorstufe Ende Januar/Anfang Februar ein Betriebspraktikum statt. Im Christianeumsheft vom Dezember 1979 wurde ausführlich darüber berichtet. Die Grundsätze, nach denen das Betriebspraktikum damals eingeführt wurde, sind beibehalten worden – intensive Vorbereitung, Betreuung während des Praktikums, Nachbesprechung und Anfertigung eines Berichtes. Inzwischen hat eine ganze Gruppe von Lehrern Erfahrungen gesammelt, und es wurde eine Kartei der Praktikumsplätze angelegt. Das Betriebspraktikum wird als wertvoller Bestandteil der Oberstufe angesehen.

Zu 5. Berufsberatung. Zusätzlich zu den Berufsberatungen durch das Arbeitsamt und die Universität bietet der Elternrat den Schülern der Oberstufe an, sich mit bestimmten Berufsfeldern bekannt zu machen. Es ist eine Diskussion vorgesehen zwischen verschiedenen Vertretern eines Berufsfeldes und den Schülern (z. B. Recht: Richter, Staatsanwalt, Rechtsanwalt, Notar). Die Diskussion wird in einem Betrieb stattfinden, im Fall Recht in einem Gericht. Während dieser sogenannten Berufsfindungstage in der 2. Januarwoche 1982 werden folgende Berufsbilder vorgestellt werden: Recht, Medien, Medizin, Industrie, Schiffahrt, Banken und Versicherungen und Sozialberufe.

Zu 6. Eltern-Lehrer-Seminar über Erziehungsfragen. Die Vorbereitung zu diesem Wochenendseminar hat viel Zeit und Gedankenarbeit gekostet. Das Einführungsreferat von Frau von der Lieth und die Gesprächsergebnisse der einzelnen Gruppen sind bereits im letzten Christianeumsheft veröffentlicht worden. Der Elternrat wird im kommenden Jahr gerne etwas ähnliches organisieren, um eine Fortsetzung des Gesprächs zu ermöglichen. Wir hoffen, daß dann auch die Schüler des Christianeums dabei sein werden.

Anneliese Scheder-Bieschin

SV-BERICHT

Mit Elan und Idealismus begannen wir nach der Wahl, in der Hoffnung möglichst vielen Schülern gerecht zu werden, mit der SV-Arbeit. Unsere Hauptaufgabe sahen wir darin, den Schülern die Schule nicht als „Lernfabrik", sondern als einen Bildungsort mit großem Kultur- und Freizeitangebot näherzubringen. Dieses nicht ausschließlich unterrichtsbezogene Interesse an der Schule sollte zu einer Verbesserung des Schulklimas führen. Die Verwirklichung einer so großartigen Vorstellung überstieg jedoch die Möglichkeiten einer Schülervertretung. Trotzdem war es uns auf Grund der im Verhältnis zu anderen Schulen großen Bedeutung der Schülermitverwaltung am Christianeum möglich, dem großen Ziel etwas näher zu kommen. Unsere Bemühungen galten ebenso den Kultur und Freizeitveranstaltungen wie auch der übergeordneten Schulpolitik und dem innerschulischen Bereich.

Im einzelnen wurden von uns Patenschaften für die Klassen 5–7 organisiert, mit denen auch einige Sportwettkämpfe verbunden waren. Des weiteren fanden Unter- und Mittelstufen-Musikvorspiele statt, die einen Kontrast zu den Schulfesten und dem „Elephant"-Konzert darstellen sollten. (Der Erlös der Schulfeste wurde zur Finanzierung der Projektreisen verwendet.)

Der am Christianeum schon traditionelle Weihnachtsbasar brachte einen neuen Rekorderlös, der wie in den Jahren zuvor einer mexikanischen Großfamilie zugute kam.

Fünf unterhaltende bzw. anspruchsvolle Filme wurden, mit leider unterschiedlicher Resonanz, gezeigt.

Innerhalb der Schule wurden Süßigkeiten bzw. Brötchen verkauft, eine „Schülerumfrage" veranstaltet, ein Malwettbewerb in Zusammenarbeit mit der neugegründeten „Anti-Diebstahl-AG" organisiert, Schachfiguren für das Große Feld aufgestellt und eine Tageszeitung ausgelegt. Außerdem wurde eine neue „Jahrbuch IG" vorbereitet.

Im schulpolitischen Bereich wurde eine Umfrage, die die Teilung der 9. Klassen betraf, durchgeführt (die erstaunlicherweise eine Zustimmung der Klassenteilung zum Ergebnis hatte), Informationsblätter über aktuelle schulpolitische Probleme an dem neuaufgestellten SV-Brett ausgehängt und eine Vollversammlung, auf der über dem Schulentwicklungsplan informiert wurde, abgehalten.

Betrachtet man die SV-Arbeit des letzten Jahres zusammenfassend, so läßt sich sagen, daß sich trotz einiger Versäumnisse, die u. a. in dem nachlassenden Engagement einzelner SV-Mitglieder begründet waren, das Schulklima

verbessert hat, was ohne die Kooperationsbereitschaft von seiten der Schulleitung, der Lehrerschaft und der Hausverwaltung nicht möglich gewesen wäre.

Wir hoffen, daß unsere Bemühungen im Interesse und zur Zufriedenheit der Schüler waren.

Andreas Haug (1. Schulsprecher)
Julia Rieck (2. Schulsprecher)
Jan-Christof Scheibe (3. Schulsprecher)
Kai Bosse
Johannes Rieck
Peter Börner
Christina Stoltenberg
Sebastian Fischer-Zernin

ELTERNRAT DES CHRISTIANEUMS 1981/82

Vorsitzende:

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

Stellvertr. Vorsitzende

Herr Conrad Poppenhusen
Ohnhorststr. 46
2000 Hamburg 52 82 46 49

Schriftführerin:

Frau Karin Müller
Oelsnerring 163 g
2000 Hamburg 52 82 91 24

Herr Dr. Jan Berg
Holbeinstr. 10
2000 Hamburg 52 880 10 01

Herr Lutz Bremer
Wilhelmistr. 11
2 HH 52 82 94 40

Herr Dr. Heinz Fahr
Wackerweg 2
2000 Hamburg 52 80 29 82

Herr Peter Holtappels
Windmühlenstieg 5
2000 Hamburg 52 82 42 59

Herr Carl Wilhelm Lohmann
Sohrhof 13
2000 Hamburg 52 82 82 97

Frau Rosemarie Nowack
Meistertwiete 8
2000 Hamburg 52 880 35 41

Frau Dr. Ursula Rabe
Frenssenstr. 77
2000 Hamburg 55 86 13 62

Frau Hannelore von Reiche
Ligusterweg 21a
2000 Hamburg 52 82 46 85

Herr Wolfgang Trippner
Mühlenberger Weg 68
2000 Hamburg 55 86 73 25

Ersatzmitglieder:

Herr Börries de Grahl
Handelmannweg 22
2000 Hamburg 52 880 11 60

Herr Dr. Fritz Gutbrod
Droysenstr. 38
2000 Hamburg 52 880 17 57

MITGLIEDER DER SCHULKONFERENZ

Eltern:
A. Scheder-Bieschin
Herr Dr. H. Fahr
Frau Müller

Stellvertreter:
Herr Poppenhusen
Herr Lohmann
Frau Nowack

Ersatzmitglieder:
Frau H. von Reiche
Herr B. de Grahl

Herr Dr. F. Gutbrod

Schüler:
Arvind Chandra
Michael Maertens
Rainer Rothe

Katrin Beerboom
Philip Graßmann
Oliver Meixner

Ersatzmitglieder:
Johann-Christian Steffens

Anselm Kalus

Lehrer:
Herr Schünicke
Herr Dr. Henning
Frau Bernicke

Herr Starck
Herr Dr. Schmitz
Herr Dr. Sieveking

Ersatzmitglieder:
Herr Dr. Schröder, Herr Meier, Herr Fortmann

Nicht der Lehrerkonferenz angehörende Mitarbeiter:
Frau Reher

Herr Jarck

Vorsitz:
Schulleiter bzw. stellvertretender Schulleiter

WEIHNACHTSVERSAMMLUNG
DER VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER

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

Dienstag, 29. Dezember 1981, 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 1981 und 1982 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,
Wiedenthaler Bogen 3g, 2104 Hamburg 92
Tel. 7962291

INHALT

Abiturientenentlassung 1981

I. Ansprache des Schulleiters 3

II. Rede des Abiturienten Bernd Meister 7

III. Namenliste der Abiturienten 1981 10

Projekte der Studienstufe im Oktober 1981

I. Bericht von der Wienreise 12

II. Das Theaterprojekt 15

III. Griechenland-Projekt 18

Gerhard Marcks † 22

In memoriam Dr. rer. nat. Heinrich Heß 27

In memoriam Dr. Max Raabe 29

Chronik des Jahres 1981 am Christianeum 31

Der neue Flügel ist da! 35

Bericht des Elternrats 36

SV-Bericht 38

Nachrichten und Bekanntmachungen 40

CHRISTIANEUM

Erziehungsziele in Schule und Elternhaus

SONDERHEFT ZUM 1. ELTERN-LEHRER-SEMINAR
AM CHRISTIANEUM IM MAI 1981

MITTEILUNGSHEFT DES VEREINS DER FREUNDE DES CHRISTIANEUMS
IN VERBINDUNG MIT DER VEREINIGUNG EHEMALIGER CHRISTIANEER
36. JAHRGANG HEFT 1 HAMBURG SEPTEMBER 1981

Titelbild: Wandteppich „Die Tierwelt", geknüpft von einer Schülerarbeitsgruppe des Christianeums (Albert Stüben, Harriet Roske, Marian Sihle-Wissel, Mirijam Jan, Janja Corleis, Claudia Scheelhaase, Stefen Zeisig, Annette Winkelmann, Ragna Jürgensen, Boris Meyn) Entwurf und Leitung: Ivo Petrlik

Abgabe an Mitglieder kostenlos

Verantwortlicher Redakteur: Dr. Reiner Schmitz, Friedensweg 34, 2000 Hamburg 52

Redaktion: Ulf Andersen, Uta Börner, Jürgen Dräger, Andreas Haug, Frau Müller von Blumencron, Anneliese Scheder-Bieschin

Herstellung: Hans Christians Druckerei, 2000 Hamburg 36

DAS ELTERN-LEHRER-SEMINAR AM CHRISTIANEUM – EIN VIELVERSPRECHENDES EXPERIMENT

Das Verhältnis von Lehrern und Elternschaft einer Schule gehört zu den Bereichen, in denen festgeschriebene Rechte und sachliche Notwendigkeiten ein weites Feld umreißen. Beide Seiten sind auf Formen des Zusammenwirkens angewiesen, die sich ständig neu bewähren müssen, weil unterschiedliche Zielvorstellungen, auseinanderstrebende Erwartungshaltungen und persönliche Empfindlichkeiten eine leicht verletzliche Atmosphäre erzeugen können. Und schon gar an einer Schule wie dem Christianeum, wo ein ausgeprägter und mitunter recht facettenreicher Elternwille mit nicht weniger abgestufter Meinungsvielfalt eines großen Lehrerkollegiums zusammentrifft, ist die harmonische Zusammenarbeit bisweilen ein Wunschdenken. Frühere Jahrgänge des „Christianeums" legen davon ein teilweise beredtes Zeugnis ab. Sie zeigen aber auch, daß unterschiedliche Vorstellungen zwischen Elternschaft und Schule immer offen ausgetragen wurden. Und nicht selten hat unsere Schulzeitung dabei hilfreiche Dienste geleistet.

Um Konflikte geht es diesmal nicht, wenn das vorliegende Heft an die bewährte Tradition anknüpft, Forum für den Meinungsaustausch zwischen Eltern und Lehrer zu sein. Vielmehr war auf einer Redaktionssitzung im letzten Spätherbst die Idee entstanden, auf breiter Ebene ein Gespräch über die vielen Fragen von beiderseitigem Interesse in Gang zu setzen, die sich nicht in offenen Kontroversen artikulieren; zusammengefaßt: was erwarten die Eltern von der Schule, und was erwarten die Lehrer vom Elternhaus?

Sosehr das Potential an solchen Fragen im Umkreis der Schule ständig zu spüren ist, so wenig institutionelle Formen des offenen Meinungsaustausches gibt es im Schulalltag. Auf den Klassenelternabenden stehen bestenfalls konkrete Wünsche gegenüber dem Klassenlehrer oder einigen Fachlehrern im Mittelpunkt, wie sich umgekehrt die Vorstellungen der Lehrer auf das Verhalten einer ganz bestimmten Klasse und ihre Elternschaft konzentrieren. Entsprechend enger noch ist naturgemäß der Gesprächsrahmen in den unmittelbaren Kontakten zwischen Lehrern und einzelnen Eltern. Fragen von allgemeinem Interesse werden in der Regel nur in den regelmäßigen Begegnungen zwischen Schulleiter und Elternrat angeschnitten.

Eine große Gesprächsrunde, in der *die* Eltern und *die* Lehrer gemeinsame Anliegen im Erziehungsprozeß der Schüler austauschen konnten, war also ein Experiment. Ein solches Unterfangen mußte von beiden Seiten sowohl inhaltlich wie organisatorisch gründlich vorbereitet werden. Elternschaft und Lehrerkonferenz bestimmten einen gemeinsamen Ausschuß, der Themenvorschläge sondierte, schon bald in seiner Diskutierfreudigkeit kaum zu bremsen war und überraschend viele Gemeinsamkeiten feststellte. Alle Anregungen ließen sich drei großen Bereichen zuordnen: Fakten- oder problemorientiertes Lernen, Erziehen zur Mündigkeit und – als besonders aktuell empfunden – das Rückzugsverhalten der Jugendlichen aus Schule und Elternhaus.

Elternvertreterversammlung und Lehrerkonferenz griffen diese Vorschäge mit lebhaftem Interesse auf. Es galt jetzt nur noch, den geeigneten organisatorischen Rahmen zu finden. Einigkeit herrschte darüber, daß die Begegnung

nicht nur auf gewählte Elternvertreter beschränkt und daß auch ein breitgestreuter Teil der Lehrerschaft an der Begegnung beteiligt werden sollte, um ein offenes und in der Meinungsbildung repräsentatives Gespräch zu ermöglichen. Außerdem wurde in Elisabeth von der Lieth eine von allen Seiten hochgeschätzte, erfahrene Pädagogin gewonnen, von der mit Recht einige Denkanstöße in die richtige Gesprächsrichtung erwartet werden konnten.

Und so kam es dann zu dem in seiner Art sicherlich einmaligen Wochenendseminar am 22./23. Mai in den Räumen des Christianeums, an dem 55 Eltern und 30 Lehrer mitwirkten. Je zwei Diskussionsgruppen – alle etwa gleich groß und von Lehrern und Eltern in gleichem Verhältnis besetzt und paritätisch geleitet – diskutierten am Sonnabend und am Sonntag morgen zu den vereinbarten Oberthemen. Ein gemeinsames Mittagessen und Kaffeetrinken und ein zwangloses Beisammensein am Abend des ersten Tages im Lehrerzimmer schufen den geglückten Rahmen für den anregenden Gedankenaustausch auch außerhalb der Gruppen. Schon in der ersten Gesprächsphase wurde in allen Arbeitskreisen eine erfreulich offene und verständnisvolle Atmosphäre deutlich, die alle Teilnehmer in einer Weise beflügelte, wie es die Initiatoren kaum erwartet hatten.

Die Gruppenprotokolle, die am Sonntag vormittag dem Plenum vorgetragen wurden und die wir gemeinsam mit dem einleitenden Referat von Frau v. d. Lieth in diesem Heft veröffentlichen, sind weniger als Abschluß einer erfolgreichen Arbeitstagung, sondern als Anstoß für weiteren Gedankenaustausch zu verstehen. Zunächst einmal sind die Schüler eingeladen, sich zu den Ergebnissen zu äußern. Wir würden uns aber auch freuen, aus dem Kreis der nichtbeteiligten Leser Stellungnahmen zu erhalten.

Allen, die zur Vorbereitung und zum Gelingen des Unternehmens beigetragen haben, sei an dieser Stelle noch einmal herzlich gedankt.

Ulf Andersen

ERZIEHUNGSZIELE IN SCHULE UND ELTERNHAUS

Einleitungsreferat zum Eltern-Lehrer-Seminar im Christianeum am 23./24. Mai 1981

Verehrte Eltern, liebe Kolleginnen und Kollegen!

Daß 85 Eltern und Lehrer bereit sind, ein freies Wochenende dranzugeben, um gemeinsam über gemeinsame Sorgen und Probleme zu beraten, scheint mir ein sehr verheißungsvolles Zeichen – fast so etwas wie eine „Tendenzwende", wenn dieses Wort inzwischen nicht schon so abgenutzt wäre, daß man es eigentlich nicht mehr brauchen kann. Es ist ein Zeichen dafür, daß unbequeme Wahrheiten nicht verdrängt, sondern angenommen werden. Die unbequeme Wahrheit besteht darin, daß Eltern-Sein und Lehrer-Sein sich nicht im Achtstundentag erledigen lassen, auch darin, daß die reinliche Verteilung von Erziehung und Bildung auf Elternhaus und Schule sich nicht durchhalten läßt, auch darin, daß Kritik-Üben und Kritik-Ertragen, und zwar gegenseitig, keine angenehme Sache ist, schließlich darin, daß Eltern und Lehrer erkennen müssen, daß sie jeweils aufeinander angewiesen sind, wenn die Erziehung und Bildung des jungen Menschen glücken soll.

Dieses Wochenendseminar macht deutlich, daß zumindest die hier Anwesenden keine Flucht ins Private betreiben, daß sie bereit sind, die Anstrengung des Begriffs auf sich zu nehmen, und das Programm dieser anderthalb Tage zeigt die Absicht, es nicht beim Konsum erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung zu belassen, sondern daraus Konsequenzen für eine – hoffentlich – veränderte Praxis zu ziehen.

Bei aller Bewunderung für Ihr Engagement hat diese Tagung für mich dennoch einen kleinen Schönheitsfehler: Wir machen es genau wie die Medien, die seit einiger Zeit ja das publikumswirksame Thema „Jugend" entdeckt haben und fast schon bis zum Überdruß traktieren: Wir reden *über* die Jugendlichen und nicht *mit* ihnen. Mir fehlen heute und hier die Schüler. Aber vielleicht war es die höhere Weisheit der Initiatoren dieser Tagung, hier nicht zuviel auf einmal zu wollen: Es ist schon ein gewaltiger Fortschritt, wenn Eltern und Lehrer *miteinander* beraten und nicht gegeneinander agieren. Vielleicht verlaufen diese anderthalb Tage dann so ermutigend, daß beim nächsten Mal auch die Schüler zu Wort kommen dürfen.

Unser Thema heißt: „Erziehungsziele und Konflikte in Schule und Elternhaus", und der sicher Ihnen allen bekannte Artikel 6 des Grundgesetzes sagt dazu: „Pflege und Erziehung des Kindes ist das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht", und im Artikel 7 lesen wir: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates."

Der Konflikt ist also grundgesetzlich vorprogrammiert. Theoretisch ist es zwar durchaus einsehbar, daß in unserer hochentwickelten Industriegesellschaft auch die gebildetsten und pädagogisch begabtesten Eltern ihre Kinder nicht allein auf das Leben in dieser Gesellschaft vorbereiten können, daß die Schule als staatliche Einrichtung ergänzend dazutreten muß, aber praktisch ist die Abgrenzung elterlicher und schulischer Interessen, Einflußmöglichkeiten, Zielsetzungen außerordentlich schwer. Einerseits beklagen viele Eltern das erzieherische Defizit der Schule, andererseits werden sie sofort miß-

trauisch, wenn die Schule hier Wege geht, die einem Teil der Eltern unverständlich, ja gefährlich erscheinen. Im Herbst 1972 habe ich hier an fast genau der gleichen Stelle als Teilnehmer einer Podiumsdiskussion gesessen, die möglichst einen versöhnlichen Schlußstrich ziehen sollte unter einen voraufgegangenen erbitterten Kampf um die Deutschlehrpläne des Christianeums, Lehrpläne, die in der Fachkonferenz erarbeitet worden waren und die dann bei Eltern auf massiven Protest gestoßen waren, ein Protest, der sich seinerseits zum Teil in einer Form artikulierte, die wiederum die Lehrer so nicht hinnehmen konnten. Ich möchte jetzt und hier diese leidige Geschichte nicht in allen Details wieder ausbreiten, ich möchte mit der Erinnerung daran nur deutlich machen, wie sich innerhalb eines knappen Jahrzehnts die Problemlage verschieben kann: Wenn die Jugend insgesamt unansprechbarer wird und sich den Beeinflussungsprozessen durch Erwachsene, gleichgültig, ob das nun Lehrer oder Eltern sind, entzieht, dann kann aus der gemeinsamen Sorge heraus aus dem *Gegeneinander* von Eltern und Lehrern ein Miteinander werden, ohne daß deswegen alle Konflikte in eitel Harmonie umschlagen müßten. Der Bereich Elternhaus–Schule ist per definitionem ein konfliktträchtiges Spannungsfeld, und er ist es um so mehr, je deutlicher sich die Eltern ihrer Rechte bewußt sind, je wacher ihr kritischer Sinn, mit dem sie die schulische Bildung ihrer Kinder begleiten, und je artikulationsfähiger und -freudiger sie sind, aber auch, je heterogener ein Lehrerkollegium ist, je stärker es sich in Grundsatzfragen polarisiert, je unfähiger oder unwilliger es ist, den Schülern ein zwar facettenreiches, in der Grundkonzeption aber einheitliches Unterrichtsangebot zu präsentieren.

Die Konflikte zwischen Elternhaus und Schule liegen auf verschiedenen Ebenen, und ich will aus systematischen Gründen versuchen, diese Ebenen ein wenig voneinander zu trennen, wenn ich mir auch bewußt bin, daß sich in der Realität die Ebenen überschneiden.

Fangen wir mit dem vergleichsweise Harmlosen an: Eltern blättern ratlos in den Schulbüchern, Heften und Mappen ihrer Kinder und finden nichts oder fast nichts von dem wieder, was ihnen aus der eigenen Schulzeit vertraut ist. Manches verstehen sie einfach nicht – z. B. die Mengenlehre in der Mathematik –, manches erscheint ihnen überflüssig – z. B. die ausgedehnte Beschäftigung mit Faschismustheorien –, manches schädlich – z. B. bestimmte Texte aus der modernen Literatur. Sie haben eine bestimmte Vorstellung von „Bildung", die ohne eine gewisse Kontinuität historischer und literaturgeschichtlicher Zusammenhänge ihrer Meinung nach nicht bestehen kann. Diese elterliche Besorgnis enthält durchaus einen wahren Kern, aber wenn ich recht sehe, dann haben wir hier den Tiefpunkt bereits hinter uns. Die Schüler selbst protestieren gegen die für sie zusammenhanglose Atomisierung des Wissens und verlangen mehr Kontinuität und Überblick. Und Eltern müssen lernen, daß die Schule, speziell das Gymnasium, das ja auf universitäre Studien vorbereitet, in seinen Unterrichtsinhalten und Methoden nicht zu weit hinter dem zurückbleiben darf, was in der entsprechenden Disziplin an der Universität gelehrt und gelernt wird. Der Grad der Spezialisierung und das Tempo, mit dem Erkenntnisse veralten, beschleunigen sich heute schneller als früher, und das ist der Grund, warum auch Schulbücher heute rascher veralten als früher, so daß manche Lehrer es vorziehen, mit Lose-Blatt-Sammlun-

gen und Matritzenabzügen zu arbeiten statt mit soliden Büchern. Dabei gibt es durchaus Übertreibungen, aber auch Eltern übertreiben, wenn sie behaupten, daß heute nur noch in Häppchen gelehrt und gelernt werde und nirgendwo mehr solides Wissen gefragt sei.

Das Problem der Unterrichtsinhalte und einer bestimmten Akzentsetzung durch Lehrer, das in jener Podiumsdiskussion 1972 die Hauptrolle gespielt hatte, hat inzwischen an Dringlichkeit verloren, aber es ist keineswegs erledigt. Eltern können auch heute noch sehr allergisch auf bestimmte Unterrichtsmaterialien und Fragestellungen reagieren. Meist gipfelt diese Reaktion dann in der Forderung nach einem „objektiven" und „neutralen" Unterricht, in welchem der Lehrer Wissen vermitteln, Fakten vollständig darbieten, seine eigene Meinung aber zurückhalten sollte. Man ist rasch bei der Hand mit Begriffen wie „Indoktrination" oder „Manipulation" der Schüler und macht sich nicht klar, daß in einer pluralistischen Gesellschaft wie der unseren Indoktrination und Manipulation im strengen Sinne des Wortes gar nicht vorkommen können. Trotzdem halte ich die Sorge mancher Eltern um das, was in manchem Unterrricht geschieht, durchaus für berechtigt. Zwar haben wir parlamentarisch verantwortete Lehrpläne, die den Lehrer binden, ihn bindet auch sein Eid auf die Verfassung, aber kein Lehrplan kann so engmaschig sein, daß der Inhalt jeder Unterrichtsstunde bis ins Detail festgelegt wäre. Der Lehrer hat einen gewissen Spielraum, nicht nur methodisch, auch inhaltlich, und er muß ihn auch haben, wenn er nicht zum bloßen Funktionär einer mehr oder weniger erleuchteten Kultusbürokratie denaturieren soll. An einem solchen denaturierten Lehrer kann niemand Interesse haben, auch die besorgten Eltern nicht.

Worum geht es in dieser Sorge genauer? Eltern haben, und das ist ganz natürlich, eine bestimmte, durch den eigenen Bildungsgrad legitimierte und durch Lebenserfahrung gehärtete „Weltanschauung", d. h. ein bestimmtes Erklärungsmodell für die verschiedenartigen Erscheinungsformen des politischen und wirtschaftlichen Lebens im weitesten Sinne. Diese Sicht der Dinge hat sich für sie bewährt, und sie möchten sie daher an ihre Kinder weitergeben. Sie rechnen zwar damit, daß ihre Kinder in einem bestimmten Alter in die Opposition gehen, und wenn sie tolerant sind, dann dramatisieren sie diese pubertäre Opposition nicht unnötig und vertrauen darauf, daß vieles sich von selbst geben wird. Wenn aber jetzt die Schule oder auch nur einzelne Lehrer diese oppositionelle Grundeinstellung argumentativ unterstützen, wenn sie bewußt die pubertären Spannungen ausnützen, um die Kluft zwischen Eltern und Kindern zu vertiefen, und wenn das mit einer bestimmten politischen Tendenz geschieht, die im Gegensatz zur elterlichen Überzeugung steht, dann fühlen sich Eltern leicht angegriffen, und ihre Reaktionen sind dementsprechend. Nicht immer haben sie die Zeit, die Kraft, die argumentativen Möglichkeiten, sich in Ruhe mit ihrem Kind auseinanderzusetzen, nicht immer die innere Souveränität, das Gespräch mit dem betreffenden Lehrer zu suchen. Manchmal erfährt der Lehrer erst aus der Bildzeitung, was er angeblich angerichtet hat, oder es werden gleich die Bürgerschaft oder gar der Schulsenator bemüht.

Mit solchen Konflikten müssen wir leben lernen. Es gibt kein Mittel, sie zu vermeiden, und keins, sie glatt und schnell beizulegen. Sie sind ein Zeichen

lebendiger Demokratie und das Ergebnis des Ringens um eben diese Demokratie. Die meisten Eltern wollen heute selbst nicht mehr, daß ihre Kinder zu blinder Autoritätsgläubigkeit erzogen werden, sie haben das Lernziel „Kritikfähigkeit" ausdrücklich oder unausdrücklich akzeptiert und müssen es nun hinnehmen, daß die Kritik der Kinder auch vor den Eltern nicht haltmacht. Das heißt nicht, daß die Eltern ihrerseits unkritisch alles hinnehmen sollen, was in der Schule geschieht. Aber es fruchtet nichts, jeden Dissens in einer unterrichtlichen Einzelfrage auf das grobe Raster parteipolitischer Polarisierungen zu pressen und dann Wahlkampfmunition daraus zu machen. Ich will gern zugestehen, daß manche Lehrer das Vertrauen der Eltern arg strapazieren, und ich habe selbst nicht ohne Sorge manchen meiner Referendare nach oft glänzend bestandenem Examen in den Schuldienst entlassen. Aber sowenig wir je wieder autoritätsgläubige Kinder haben werden, so wenig werden wir den unpolitischen Beamten als durchgängigen Lehrertypus haben. Beides mag für Eltern bequemer gewesen sein – für ein aktives Leben in der Demokratie stellt beides eine tödliche Gefahr dar.

Dem Mißbrauch der pädagogischen Freiheit durch einzelne Lehrer begegnet man nicht dadurch, daß man nach einem „neutralen" Unterricht ruft, der sich auf die Vermittlung von Faktenwissen beschränkt. Ein solcher Unterricht, wenn er überhaupt denkbar ist, triebe den Schülern die letzten Reste von Motivation aus. Die Fächer, um die es in diesem Konfliktfeld speziell geht, Deutsch und Geschichte, Sozialkunde und Politik, Gemeinschaftskunde und Religion – leben ja davon, daß sie nicht nur Wissen vermitteln, sondern Werthaltungen aufbauen. Das geht nicht ohne engagierte Lehrer. Schüler merken es sehr schnell, ob der Lehrer hinter dem steht, was er sagt, und er wird sehr schnell unglaubwürdig, wenn das nicht der Fall ist.

Es ist durchaus möglich, daß sich die Konflikte, die an der Behandlung einzelner Texte oder an einer nach Meinung der Eltern einseitigen Darstellung und Interpretation von Fakten aufbrechen können, zurückführen lassen auf einen tiefer liegenden Widerspruch zwischen der Erwartungshaltung der Eltern und der Lernzielorientierung der Lehrer. Wenn Eltern schon den Erziehungsauftrag für sich reklamieren – einen Bildungsauftrag gestehen sie der Schule allemal zu. Daß Bildung nicht dadurch entsteht, daß man einzelne Wissenselemente addiert, – darüber können wir uns sicher schnell einigen. Wie aber entsteht sie? Hartmut von Hentig[1] definiert Bildung als „eine Geistesverfassung, Ergebnis eines nachdenklichen Umgangs mit den Prinzipien und Phänomenen der eigenen Kultur. Eine *allgemeine* Bildung ist sie in dem Maße, in dem sie der Verständigung unter den Menschen über die Welt dient." Das ist eine Definition, die sicher von uns allen akzeptiert werden kann, aber mit dieser Definition ist natürlich der Prozeß nicht beschrieben, der sich über ein Dutzend Schulfächer und neun Schuljahre erstreckt, und ich fürchte, er ist auch nicht beschreibbar, weil das meiste, was in diesem Prozeß geschieht, sich einer Beobachtung entzieht und allenfalls erst am Ergebnis ablesbar ist. Ein Beispiel: Ich kann selbst begeistert sein von der Schönheit eines Gedichts und überzeugt davon, daß Gedichte eine hohe Bedeutsamkeit für den Bildungsprozeß haben, ich kann ein Gedicht auswählen, das der Altersstufe der Schüler angemessen ist, ich kann mein ganzes methodisches Repertoire mobilisieren, ich kann auch aus der Aufmerksamkeit der Schüler und ih-

rer Beteiligung am Unterricht einige Rückschlüsse positiver oder negativer Art ziehen, aber was die Schüler nun wirklich begriffen haben, wie weit das Gedicht bis in jene Tiefenschicht gedrungen ist, wo aus Kenntnissen Erkenntnisse und aus diesen Überzeugungen und Einsichten werden – das kann ich nicht erfassen, nicht beschreiben, nicht als geglückt oder verfehlt diagnostizieren. Sehr viele Eltern binden – und das ist sehr verständlich – im Rückblick auf ihren eigenen Bildungsgang den Bildungsbegriff an bestimmte Stoffe – z. B. die Werke der Klassik –, und es fällt ihnen schwer, zuzugestehen, daß auch dies heute ein sehr verengter und einseitiger Bildungsbegriff ist, der Wesentliches zum Verständnis *unserer* Welt ausklammert. Die Lehrer, vor allem die jüngere Lehrergeneration, haben vielleicht gerade dieses Ausgeklammerte im Blick und füllen den Unterricht nun mit politischer Lyrik und Texten aus der Arbeitswelt, nicht mehr mit Bismarck, sondern mit der Geschichte der Arbeiterbewegung. Dabei gab und gibt es sicher manche Übertreibung, aber im Prinzip ist sie nicht schlimmer als die Übertreibung mit Goethe und Schiller, durch die früher manchem Schüler die Beschäftigung mit den Klassikern für immer verleidet wurde. Lehrer, die heute mit Engagement das Vergessene und Verdrängte in den Mittelpunkt ihres Unterrichts rücken, haben ja eine durchaus ehrenwerte Zielsetzung, die auch durch die Lehrpläne und die Allgemeinen Lernziele der Schulbehörde gedeckt ist. Vielleicht hilft uns auch hier von Hentig weiter: „Allgemeine Bildung bezog und bezieht sich vielmehr auf diejenigen Erkenntnisse und Erkenntnismethoden, die für eine bestimmte Epoche bedeutungsvoll waren. Die Vorstellung von ‚bedeutungsvoll' wandelt sich – man kann nicht allgemein gebildet sein, ohne diesen Wandel zu verstehen." Wenn es hier zu Spannungen und Verwicklungen zwischen Elternhaus und Schule kommt, dann müssen sie mutig und fair ausgetragen werden und dürfen nicht zu verdrängten Aggressionen führen.

Sehen wir uns dieses gleiche Problem jetzt einmal aus der Perspektive der Lehrer an, dann verschieben sich einige Aspekte, und einige Akzente müssen anders gesetzt werden. Über die Rollenproblematik des Lehrberufes gibt es ganze Bibliotheken, und ich möchte diese Problematik hier nicht in extenso ausbreiten, aber ich möchte doch dafür plädieren, diese Problematik als solche erst einmal zur Kenntnis zu nehmen und, wenn möglich, ihr mit Verständnis zu begegnen. Ein Lehrer, der seinen Beruf ernst nimmt, sieht sich vielfältigen Erwartungen gegenüber, die widerspruchsfrei zu erfüllen zuweilen über seine Kraft und seine Möglichkeiten geht. Die Schüler, deren Eltern, die Kollegen, der Direktor, die Schulaufsicht, die Öffentlichkeit – sie alle haben bestimmte Erwartungen an den Lehrer, die nicht immer in einer Perspektive liegen. Der Lehrer ist an den Lehrplan gebunden, auch wenn er andere Unterrichtsinhalte vielleicht für viel wichtiger hält. Er ist auch nur ein Mensch, d. h. physisch und psychisch nicht unbegrenzt und nicht immer gleich belastbar. Wenn er 30 bis 40 Dienstjahre unbeschädigt überstehen soll, dann braucht er ein gesundes Selbstbewußtsein und zugleich die Fähigkeit zur Selbstkritik – Eigenschaften, die man mühsam erwerben muß, und dieser Prozeß ist um so mühsamer, je disparater die Erwartungen sind, denen der Lehrer sich ausgesetzt sieht. Eltern können erheblich zur Stabilisierung oder Verunsicherung des Lehrers beitragen, schon durch die Art und Weise, wie

sie mit ihm umgehen. Ich halte den Ausspruch eines Vaters, der die Klage eines Lehrers über das Verhalten seines Sohnes mit folgenden Worten konterte: „Seltsam, daß er bei Ihnen Schwierigkeiten macht; er kommt doch sonst ganz gut mit unserem Personal aus!", für eine Erfindung, aber ein Granum jener väterlichen Arroganz mag sich in mancher Elternkritik wiederfinden und dann natürlich eine gesteigerte Empfindlichkeit beim Lehrer wecken.

Wenn nicht die Frage, sondern die Drohung, nicht das Gespräch, sondern die Beschwerde, nicht die Schulkonferenz, sondern die Bürgerschaftssitzung Instrumente elterlicher Sorge werden, wenn der Elternabend zum Tribunal gerät, wenn die Unerfahrenheit junger Lehrer und aus dieser Unerfahrenheit möglicherweise resultierende didaktische Mißgriffe sofort interpretiert werden als Indoktrinationsversuch oder gar Verfassungsfeindlichkeit, dann ist es schwer, jenes Klima einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus herzustellen, das allein humane Konfliktregelung im Einzelfall ermöglicht. Früher haben Eltern aus Sorge, ihrem Kind zu schaden, eine notwendige Beschwerde möglicherweise unterlassen – heute machen sie von ihren demokratischen Rechten nicht nur reichlichen, sondern manchmal auch unerleuchteten Gebrauch. Eine konfliktlose Schule ist ein Traum und nicht einmal ein schöner, und ich plädiere nicht für eitel Harmonie in einer unheilen Welt. Aber ich plädiere für Fairneß und Toleranz, für das Argument anstelle der Emotion, für die Differenzierung anstelle der falschen Generalisierung, für ein geschärftes Bewußtsein, dafür, daß es in solchen Konflikten ja nicht um die Durchsetzung der je eigenen Interessen oder gar um einen Machtkampf geht, sondern um das Kind und *seine* Interessen. Wir müssen viel mehr miteinander reden, als es gemeinhin geschieht, ohne falsche Frontenstellungen, ohne das Freund-Feind-Schema, im gegenseitigen Gewähren eines Vorschusses an Vertrauen und gutem Willen. Der Mangel an echter Gesprächsbereitschaft scheint mir ein Signum unserer Zeit zu sein, Ursache und Folge zugleich der Ängste, die dauernd mobilisiert werden und aus der letztlich die Sorge kommt, die uns heute hier zusammenführt.

1970 veröffentlichte die amerikanische Ethnologin Margaret Mead[2] ein kleines Buch, das rasch zum Bestseller wurde, heute aber schon wieder halb vergessen ist (auch ein Signum unserer Zeit!): „Der Konflikt der Generationen". Sie geht aus von der allgemein bekannten und akzeptierten Tatsache, daß es den Generationskonflikt immer gegeben hat – auch die Literatur des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts legt davon Zeugnis ab –, daß dieser Konflikt aber heute eine Verschärfung dadurch erfahren hat, daß die technische Zivilisation in der westlichen Welt die Lebensverhältnisse schneller verändert, als das Bewußtsein einer Generation verarbeiten kann. Das heißt konkret, daß in unserer Zeit zum ersten Mal ein seit Jahrhunderten gültiges Gesetz im Verhältnis der Generationen zueinander außer Kraft gesetzt ist. Jahrhundertelang war der Erfahrungsvorsprung der jeweils älteren Generation identisch mit ihrem Autoritätspotential: Die jüngere Generation konnte nur dadurch erwachsen werden, daß die ältere Generation ihnen zeigte und vorlebte, wie man das macht. Innerhalb eines relativ stabilen Bezugsrahmens veränderten sich die Lebensbedingungen so langsam, daß die jüngere Generation sicher nicht immer konfliktfrei – wir kennen das z. B. aus dem bäuerlichen Bereich, wenn die Übergabe des Hofes an den Sohn und der Rückzug

auf das Altenteil fällig waren –, aber doch in einem gesellschaftlich legitimierten Prozeß in die tragenden Positionen und in die Verantwortung hineinwuchs.

Heute, stellt Margaret Mead fest, ist es fast umgekehrt: Die jüngere Generation kommt schneller und problemloser mit den Errungenschaften der technischen Zivilisation zurecht als die ältere, handhabt sie mühelos und kann den Älteren zeigen, wie man es macht. Ich habe selbst ein sehr eindrückliches Beispiel am eigenen Leibe erfahren: Als ich 1975 nach zehnjähriger Seminarleitertätigkeit für ein Jahr in die Schule zurückkehrte, nahm ich mit Erstaunen wahr, wie sehr die elektronischen Unterrichtsmedien inzwischen die Schule erobert hatten. Ich machte zunächst einen großen Bogen um diese Apparaturen mit ihren Steckern, Kabeln und Drähten und versuchte, meinen Unterricht, wie ich es 25 Jahre lang getan hatte, mit Buch, Wandtafel, Atlas und Karte zu bestreiten. Damit konnte ich aber die Aufmerksamkeit der fernsehgewohnten Schüler nicht fesseln, und ich mußte mich ebenfalls zum Gebrauch von Tonband, Kassettenrecorder, Overheadprojektor usw. usw. entschließen. Nach einer – wie ich meinte – intensiven Probierphase im stillen Kämmerlein ging ich mit einem kleinen Hörspiel in die sechste Klasse. Ich baute alles auf, drückte auf den Knopf – nichts war zu hören. Ich drückte, leise Nervosität mühsam beherrschend, auf einen anderen Knopf – nichts. Die Schüler grinsten. Da kam einer der Zwölfjährigen nach vorn, warf einen Kennerblick auf das Ganze, stöpselte zwei Stecker um, drückte auf den Knopf – das Hörspiel erklang, die Stunde war gerettet. Dieses Beispiel scheint mir typisch zu sein für das, was Margaret Mead die „postfigurative Kultur" nennt, eine Kultur, in der das scheinbar ewige Gesetz: Die Jungen lernen von den Alten, durchbrochen ist, und wenn mein Sach- und Kompetenzvorsprung im Unterricht auch nicht einfach durch meine technische Hilflosigkeit in jenem Augenblick aufgehoben ist, so signalisiert diese kleine Szene doch eine Umverteilung von Kompetenz und damit Autorität. Ich habe absichtlich ein solches banales Alltagsbeispiel gewählt, weil es besser sichtbar macht als die großen Ausnahmesituationen, daß sich im Verhältnis der Generationen etwas grundlegend verändert hat, und wenn ich ein Bild gebrauchen sollte, dann sind es nicht die spektakulären Brüche, sondern die feinen Haarrisse, die das Fundament, auf dem die Generationen stehen, fragil machen.

Natürlich gibt es auch die spektakulären Brüche heute, eine laut protestierende Jugend, die selbst vor Gewaltanwendung nicht zurückschreckt. Die jüngsten Ereignisse von Zürich, Nürnberg, Göttingen, Berlin, auch Hamburg gestern, legen davon Zeugnis ab. Aber ich vermute, daß das nicht eigentlich unser Problem hier ist. Zwar hat es auch einmal im Christianeum Gewaltakte gegeben, die Schlagzeilen machten: Kurz bevor das alte Christianeum dem Autobahnzubringer zum Opfer fiel, warfen Schüler ihre Schulmöbel aus dem ersten Stock auf den Schulhof und ließen sie dort zerschellen. Diese Gewalt gegen Sachen, bei der keine Personen zu Schaden kamen, soll hier gewiß nicht bagatellisiert werden, aber verglichen mit dem, was heute in Berlin und Zürich geschieht, scheinen mir das im Rückblick eher pubertäre Ausbrüche jugendlichen Übermuts zu sein als Signale einer tiefsitzenden Krise. Diese wird meiner Meinung nach eher sichtbar in dem lautlosen Auszug vieler Jugendlicher aus dem Einflußbereich der Erwachsenen. Das kann, muß

aber nicht begleitet sein von äußeren Distanzierungserscheinungen: Verlassen des Elternhauses und Umzug in eine Wohngemeinschaft, unregelmäßiger Schulbesuch, Abbruch der Schullaufbahn oder der Berufsausbildung. Begleitet werden diese offen liegenden Veränderungen im Verhalten Jugendlicher von Verhaltensänderungen, die nicht so offen zutage treten: Dazu gehören die nach Meinung vieler Eltern viel zu früh aufgenommenen „festen" Paarbeziehungen, die auch relativ rasch zu Intimkontakten führen, wenn es hier auch sicher schichtspezifische Unterschiede gibt. Dazu gehören frühe Bekanntschaft mit Alkohol und Nikotin, zunächst vor den Erwachsenen verheimlicht, dann bald in aller Öffentlichkeit. Ich möchte jetzt auch nicht noch die Drogen ins Spiel bringen, obwohl man sicher nicht sagen kann, daß das Drogenproblem am Christianeum nicht existiert. Aber das Drogenproblem gehört allemal in die Hände von Fachleuten, und Pädagogen sollten sich hüten, sich hier zu den Fachleuten zu zählen, wenn das Drogenproblem sicher auch eine pädagogische Seite hat.

Bleiben wir bei den Problemen, die den Alltag kennzeichnen: Die Schulunlust und das Ausrinnen der Lernmotivation, die ewigen Klagen über den Schulstreß bei gleichzeitiger Drückebergerei, die nicht gemachten Hausaufgaben, die nach Meinung der Erwachsenen sinnlos vergeudete Zeit, die Kommunikationsunfähigkeit oder -unwilligkeit, was im Effekt auf dasselbe hinausläuft. Wir wissen, daß alle diese Erscheinungen mit dem Ende der Schulzeit nicht zu Ende sind, daß sie sich auf der Universität, in der Bundeswehr, in der betrieblichen Ausbildung fortsetzen. Die Sorgen und Probleme, die wir hier zu beschreiben und zu analysieren versuchen, sind auch die Sorgen und Probleme der Universitätsprofessoren, der Ausbildungsoffiziere, der Ausbilder und Personalchefs in den Betrieben. Was ist los mit dieser Jugend? Fragt man sie direkt, zucken sie die Achseln und wenden sich gelangweilt ab.

Ehe ich versuche, Ihnen meine eigenen Deutungsmuster anzubieten, möchte ich Ihnen ein paar Zeilen aus dem letzten Heft des RADIUS[3] vorlesen. Der RADIUS ist eine Zeitschrift der Evangelischen Akademikerschaft in der Bundesrepublik und bemüht sich seit Jahren um ein aus christlichen Quellen gespeistes gesellschaftskritisches Engagement auf gleichbleibend hohem Niveau in Wort und Bild. Hier der Anfang des ersten Grundsatzartikels zum Thema „Frieden":

„Als Bundesinnenminister Baum sagte, die Politiker seien ratloser als noch vor Jahren, antworteten ihm die Jugendlichen, das sei zynisch. Und als Baum die ca. 1000 ins Audimax Bochum gekommenen Studenten, Schüler und Lehrlinge inständig bat, sie möchten sich doch aktiv beteiligen bei der Reform dieses Staates, kam ein lautes Nein von den Rängen: Politikern, die Kernkraftwerke durchsetzen, die Geld für Kasernen freigeben, nicht aber für Hochschulen, Jugend- und Beratungsstellen, Staatsvertretern, die schwarz maskierten Polizisten den Sturm auf das waffenlose Dorf ‚Freie Republik Wendland' befehlen, aber unfähig seien, Jugendlichen einen Ausbildungsplatz oder Arbeit zu ermöglichen, diesen Vertretern des Staates würden sie nicht mehr folgen. Als Minister Baum ‚Wir alle sind der Staat' dagegenrief, sagte eine junge Frau unter ungeheurem Beifall: ‚Wir sind von jeder tatsächlichen Beteiligung ausgeschlossen in diesem Staat. Auf unsere alternativen Lebensformen hat er nur zwei Antworten: Diskriminierung und Polizei.' Nein,

dieser Staat sei nicht ihr Staat. Dies hörend, vergrub der Minister den Kopf in beide Hände."

Finden Sie in diesem lautstarken Protest in Bochum Ihre eigenen Kinder und Schüler wieder? Sind das die Leiden der Christianeer? Auf den ersten Blick wohl nicht. Denn das soziale Umfeld, in dem diese Kinder aufwachsen, und die Schule, die sie besuchen, lassen den Schluß zu, daß hier in der Tat Chancen nicht vorenthalten, sondern geboten werden – wenn die Jugend sie nur nützen wollte. Manche Eltern mag eher ein gewisses Schuldgefühl beschleichen, daß sie es ihren Kindern zu leicht gemacht haben, als sie ihnen alle die zeitbedingten Härten ersparen wollten, durch die sie selbst einst hindurchmußten. Die vierziger und fünfziger Jahre waren ja alles andere als rosige Zeiten. Meine Generation ist natürlich in der Gefahr, ihre eigenen Lebenserfolge jener Tüchtigkeit zuzuschreiben, die sich im Widerstand gegen Armut, Hunger und Trümmer entwickelt hat, und vergißt dabei leicht, daß der Überlebenskampf unter solchen extremen Bedingungen auch seinen Preis hatte, und vor allem: daß man diese extremen Bedingungen nicht simulieren kann. Aus pädagogischen Gründen erzeugte Mangelsituationen sind unglaubwürdig und daher ohne pädagogische Kraft. Man kann nicht Armut spielen, wenn man reich ist, damit die Kinder sparsam werden und sich anstrengen, aus einer nicht vorhandenen Armut herauszukommen. Vor hundert Jahren konnte man Arbeiterbildungsvereine gründen unter der Devise: „Wissen ist Macht!" Heute wissen schon die Zwölfjährigen, daß diese Verbindung, wenn sie wahr sein sollte, eher eine Gefahr als eine Verlockung bedeutet, sie jedenfalls nicht beflügelt, es mit dem Lernen etwas genauer zu nehmen.

Womit nehmen sie es denn genau? Wenn man einmal nicht nur registriert, was diese Jugend heute von uns unterscheidet, als wir jung waren, und alles Abweichende von vornherein mit einem negativen Vorzeichen versieht, dann fallen doch einige Züge auf, die ich positiv sehen würde und die mir ein Anknüpfungspunkt zu sein scheinen.

Positiv sehen würde ich die *Angstfreiheit im Umgang mit Erwachsenen.* Auch wenn uns Wortwahl und Tonfall nicht immer passen mögen – daß sie angstfrei den Widerspruch riskieren und sagen, was sie denken, halte ich für einen Gewinn, weil unabdingbare Voraussetzung für jeden wirklichen Dialog. Sonst bleibt es bei der Predigt.

Sicher eine Folge dieser Angstfreiheit und der hinter ihr sichtbar werdenden vernünftigeren Erziehungsmaximen in Elternhaus und/oder Schule ist ihre mich immer wieder erstaunende *Artikulationsfähigkeit*, die sich in ihren besten Formen in einer kontrollierten Diskussionsfähigkeit äußert. Sie beherrrschen nicht nur die formalen Spielregeln der Diskussion in einem relativ frühen Alter, sie haben auch eine Menge zu sagen, und wenn wir unseren vorlauten Erwachsenenscharfsinn einmal eine Weile zurücknehmen, dann erfahren wir auch eine Menge interessanter Dinge. Daß Jugendliche sich Erwachsenen gegenüber heute häufig verschließen und die Kommunikation verweigern, hängt meines Erachtens auch damit zusammen, daß wir manchmal schon eine Antwort parat haben, ehe sie überhaupt eine Frage an uns richten. Wenn wir geduldiger werden und das Zuhören lernen, reden sie vielleicht wieder mit uns.

Das dritte, was mir auffällt, ist eine *gesteigerte Sensibilität* für Probleme und Leiden aller Art. Sie bleibt oft im Verbalen stecken und kann auch schnell in selbstmitleidige Apathie umschlagen, wenn es darum geht, aus der geäußerten Betroffenheit eine hilfreiche Aktivität zu entwickeln, aber man sollte die vielen Zeichen sozialer Aktivitäten, die auch über einen längeren Zeitraum durchgehalten werden, nicht übersehen. Sicher, zunächst sehen wir Hausbesetzungen und Demonstrationen und hören Schaufensterscheiben klirren, erleben wir Schuldzuweisungen an die Repräsentanten politischer, wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Macht, an alle diejenigen, die sich auf Sachzwänge berufen und Autorität beanspruchen, also auch Eltern und Lehrer. Trotzdem läge hier ein Ansatzpunkt, und ich will an einem Beispiel verdeutlichen, was ich meine.

Eines der berühmtesten und traditionsreichsten Gymnasien Berlins, das Graue Kloster, liegt heute im Ostteil der Stadt. Es ist eine sog. „Erweiterte Oberschule" ab Klasse 9 für sprachbegabte Schüler, die hier zum Abitur geführt werden. Selbstverständlich hat man alles getan, um die kirchliche Tradition dieser Schule auszumerzen und sie der Doktrin des Marxismus-Leninismus zu unterwerfen. Aber ähnlich, wie die Evangelische Kirche versucht hat, in Meinerzhagen Schulpforta wieder zum Leben zu erwecken, hat sie in West-Berlin eine Schule gegründet, die sich der Tradition des Grauen Klosters verpflichtet weiß. Zu ihrem pädagogischen Konzept gehört ein vierwöchiges Sozialpraktikum in Klasse 10, das von der Schule sorgfältig vor- und nachbereitet wird und das nicht dort abgeleistet wird, wo es eher harmlos-fröhlich zugeht, etwa in Kindergärten, sondern dort, wo es am schwersten ist: in Altenpflegeheimen der Sozialfürsorge und in Heimen für Schwerstbehinderte. Nicht alle Eltern waren von Anfang an mit dieser pädagogischen Maßnahme, die sie als Schocktherapie empfanden, einverstanden, aber sie haben sich, laut Bericht, alle überzeugen lassen, daß hier ihren Kindern Erfahrungen vermittelt werden, die für deren eigene Lebensauffassung und Lebensgestaltung unersetzbar sind. Am überzeugendsten aber sind die Berichte der Schüler selbst. Vor zwei Wochen konnte man in der ZEIT einige davon lesen.

Was gibt dieses Beispiel für unser Thema her? Offenbar dies, daß Jugendliche positiv reagieren, d. h., ihre Anspruchs- und Konsumentenhaltung und ihre Verweigerung aufgeben, wenn sie nicht nur theoretisch gesagt bekommen, sondern praktisch *erfahren*, daß sie gebraucht werden. Offensichtlich ist mit dieser Erfahrung auch die latente Sinnfrage zu beantworten, die hinter so vielen, uns auf den ersten Blick unverständlichen Äußerungen jugendlichen Unmuts steht. Die Angst, nicht wirklich gebraucht zu werden, verbirgt sich hinter vielen Masken: der Klage über den Schulstreß, der Klage über den Konkurrenzkampf um die Punkte, der Klage über den NC, verbirgt sich hinter den vielen Fluchtbewegungen vom Mitmachen jeder Modetorheit in Kleidung, Frisur und Gehaben bis zu Alkohol und Drogen.

Die positive Reaktion Jugendlicher auf die Erfahrung, gebraucht zu werden, signalisiert aber auch die Bedeutung von Erfahrung überhaupt. Es ist oft genug beschrieben worden, wie erfahrungsarm unser Leben, auch unsere Schule, geworden sind, besonders in den Großstädten, aber nicht nur dort. Kinder erfahren nichts mehr von der Arbeit ihrer Eltern, nichts vom Entste-

hungsprozeß der Produkte, die sie im Supermarkt oder in der Nobelboutique fertig kaufen. Sie erfahren auch nicht, was Geburt, Krankheit und Tod für den Menschen bedeuten – das Krankenhaus liegt in der Regel außerhalb ihres Erfahrungshorizontes. Das Fernsehen hingegen ist allgegenwärtig, holt die ganze Welt – in Auswahl natürlich! – ins Wohnzimmer: Erfahrung aus zweiter Hand, flüchtig noch dazu, und weil sie meist als Dauerberieselung erfolgt, stumpft sie eher ab, als daß sie die Bereitschaft zu irgendeinem Engagement aktivierte.

Wir haben in der Budesrepublik eine Reihe von Schulversuchen, in denen das Erfahrungsdefizit früh erkannt wurde und die versuchen, Schule auch zum Erfahrungsraum zu machen. Dazu gehören die Landerziehungsheime, deren Gründungsidee ja schon aus den zwanziger Jahren stammt, dazu gehört heute z. B. die Laborschule in Bielefeld, eine Gesamtschule bis Klasse 10, die ganz bewußt einen Teil des Lehrplans nicht auf Unterricht in Schulräumen abstellt, sondern die Schüler hinausschickt auf Bauernhöfe und in Handwerksbetriebe, in Fabriken und Behörden, in Supermärkte und Einkaufszentren und die auch in der Schule selbst eine ausgedehnte Tierhaltung und Gartenbau ermöglicht. Sicher – das eben Beschriebene spielt sich in Internaten und in Bielefeld immerhin in einer Ganztagsschule ab, und das setzt der Übertragbarkeit dieser überzeugenden Ideen sicher Grenzen. Andererseits ist die positive Auswirkung solchen erfahrungsgesättigten Lernens auf den theoretischen Unterricht so deutlich erkennbar, daß man ernsthaft überlegen sollte, ob es nicht auch in der Halbtagsschule wenigstens Ansätze geben könnte.

Unter den Stichworten, die mir als Ergebnis eines „brainstormings" zum heutigen Tag zugeschickt wurden, findet sich auch „Vorbereitung auf soziales Engagement in Politik und Gesellschaft". Und dies ist in der Tat ein Problem. Der Innenminister vergrub ja seinen Kopf in beide Hände, als er von der Jugend selbst erfuhr, was sie von diesem ihrem Staat halten, und er hatte ihnen offensichtlich wenig entgegenzusetzen. Meine Generation tut sich da leichter, und vielleicht auch noch die mittlere Generation der Eltern und Lehrer, weil sie an das „Dritte Reich" und seine unmittelbaren Folgen wenigstens noch Kindheitserinnerungen hat. Wer die Nazizeit als erwachsener Mensch bewußt erlebt und erlitten hat, der weiß, was er heute an unserem Staat hat, auch wenn ihn manche Entscheidung der Politiker zornig macht, auch wenn ihn der Stil, in dem heute Wahlkämpfe geführt werden, anekelt, auch wenn er bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen für bedenklich hält. Er trifft trotzdem eine Option *für* diesen Staat, ringt sich mindestens zu einer kritischen Loyalität durch und nutzt dann die Spielräume, die er hat, für die Unterstützung von Reformansätzen und Kurskorrekturen. Die Jugend hingegen – und hier würde ich nicht nur Schüler, sondern auch die junge Lehrergeneration durchaus zur Jugend rechnen – reibt sich wund an den Unvollkommenheiten dieses Staates, an der Diskrepanz zwischen Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit, sie sieht mit einem sehr scharfen Blick, welche Gruppen der Bevölkerung zuerst die Wirtschaftsrezession zu spüren bekommen, sie durchschauen die Ursachen der katastrophalen Lage in der Dritten Welt, sie reagieren sensibel auf Umweltprobleme, die unser Wohlstand hervorgebracht hat, auf die Verzerrungen im sozialen Gefüge wie z. B. dem

Wohnungsmarkt, wo einem Überangebot an unbezahlbaren Luxuswohnungen ein unübersehbares Defizit an familiengerechtem Wohnraum gegenübersteht. Sie tun das alles unabhängig von ihrer eigenen sozialen Lage, und das ehrt sie. Darin sind sie ein Stück weiter, meine ich, als die Erwachsenen, die dauernd um die „Wahrung des Besitzstandes" kämpfen. Und uns Erwachsenen sollte etwas mehr einfallen als der Hinweis darauf, daß es in der DDR um keinen Deut besser, eher noch schlimmer mit alldem steht. Das ist zwar nicht falsch, aber unfruchtbar, weil es das Gefühl der Ohnmacht, unter dem die Jugend ohnehin leidet, verstärkt.

Wie kommt man dieser Ohnmacht bei? Ich habe kein Rezept. Wenn wir uns nichts vormachen, dann haben wir ja selbst alle Mühe, in der gegenwärtigen Krisensituation nicht zu verzagen. Wer von uns Erwachsenen bringt denn mehr fertig, als sich von einem Tag zum anderen durchzuhangeln, sein tägliches Arbeitspensum einigermaßen bewältigend? Wer das treu durchhält, leistet schon eine ganze Menge, aber damit reißt man keine Jugend aus ihrer Apathie. Wer möchte heute Vorbildfunktion übernehmen? Ich weiß es nicht. Ich weiß nicht einmal, ob die Jugend heute nach Vorbildern sucht – siehe der „Konflikt der Generationen". Auf Kirchentagen, ob evangelisch oder katholisch, kann man erleben, daß und wie die Jugend sich engagiert, ganz aus sich heraus, ohne Anleitung und Hilfe durch Erwachsene, und wenn man etwas Einblick in kirchliche Gemeindearbeit hat, dann kann man auch außerhalb der Kirchentage an der Gemeindebasis ein sehr überzeugendes Bild jugendlicher Aktivitäten gewinnen. Aber so etwas läßt sich nicht planen, schon gar nicht verordnen, liegt außerhalb des Einflußbereichs der Schule und wohl auch vieler Elternhäuser. Es läßt allenfalls die Vermutung zu, daß innerweltliche Zielperspektiven – Wohlstand, Karriere, Einfluß, Spitzenpositionen in der Wirtschaft u. ä. – nicht ausreichen, Lernaktivitäten zu wecken und Sinnerfüllung zu gewähren in einer Zeit, in der die Krisenerscheinungen sich unabweisbar ins Bewußtsein drängen.

„Wissen ist Macht" ist obsolet geworden. Damit können wir unseren Schülern nicht mehr kommen. Aber vielleicht: „Lernen hat Sinn"? Nicht als Proklamation, die fruchtet nichts, aber in geduldiger Beweisführung. Jugendlichen müßte man begreiflich machen können, daß man ohne Sachverstand im Ganzen und ohne Sachwissen im Detail Mißstände nicht einmal analysieren, geschweige denn verbessern kann. Empörung allein genügt nicht, sie taugt höchstens als Initialzündung.

Ein mich immer wieder beeindruckendes Beispiel ist Carl Friedrich von Weizsäcker, von Haus aus Physiker, aber eigentlich ist er ein Philosoph. Er hat die Gabe, auch sehr fachspezifische und abstrakte Sachverhalte der technischen Zivilisation, Probleme, die uns heute zentral treffen, so darzustellen, daß der interessierte Laie ihn versteht. Natürlich sind seine Bücher „Der Garten des Menschlichen" oder „Wege in der Gefahr" keine Unterhaltungslektüre, aber man könnte an Weizsäcker mindestens Oberstufenschülern deutlich machen, daß und wodurch es möglich ist, Fachgrenzen gedanklich und sprachlich so zu überschreiten, daß die Kommunikation mit Nichtfachleuten gelingt. Wieviel Physik, wieviel Philosophie, wieviel Politik, wieviel sprachliches Ausdrucksvermögen nötig, aber auch erlernbar sind, könnte an einer einzigen Textseite dieses Mannes nachgewiesen werden. Und daraus

könnten Schüler lernen, daß eine geistige Anstrengung durch einen Erkenntniszuwachs belohnt wird – eine Grunderfahrung, die die Schule vermittelt.

Ich gebe dem Projektunterricht hier eine größere Chance als dem Fachunterricht. Ich weiß, wie leicht sich das sagt und wie schwer sich das tut. Es wäre gut, wenn das Problem „Projekt" nachher in den Arbeitsgruppen einmal angesprochen und auf seine Realisierungsmöglichkeiten hin abgeklopft werden könnte. Vielleicht liegen ja auch schon Erfahrungen mit Projekten am Christianeum vor.

Wir sollten uns hier bei unserer Arbeit warnen lassen vom Verlauf des Rundgespräches, das am Donnerstag abend im Fernsehen ausgestrahlt wurde. Der Bundespräsident hatte geladen. Die Runde war „ausgewogen" zusammengesetzt. Jeder durfte ein kurzes Statement über seine Sicht des Jugendproblems geben. Dann war man bei dem Stichwort „Jugendarbeitslosigkeit" und sprang schnell zur Arbeitslosigkeit allgemein. Von dort ein Sprung zum Wirtschaftswachstum. Der Vertreter des DGB und der Vertreter der Unternehmer ergriffen das Wort und ließen es für den Rest der Sendung nicht mehr los. Die Jugend und ihre Probleme waren vergessen.

Wir wollen sie heute nicht vergessen.

Elisabeth von der Lieth

1 Hartmut von Hentig: Die Krise des Abiturs, Stuttgart (Klett) 1980, S. 109/110
2 Margaret Mead: Der Konflikt der Generationen, Olten/Freiburg (Walter) 1971
3 RADIUS (Maiheft), Stuttgart (Radius-Verlag) 1981

Themenkreis:

WISSENSVERMITTLUNG

Protokoll der Arbeitsgruppe 1

Wenn Eltern ihr Kind zur fünften Klasse am Christianeum anmelden, so treffen sie eine Entscheidung nicht nur für den Schultyp Gymnasium, sondern sie entscheiden sich für eine bestimmte Schule, das Christianeum. Mit dieser Entscheidung verbinden sich Wünsche und Forderungen an die Schule – und zugleich die Hoffnung, diese Schule werde in besonderer Weise die Wünsche Realität werden lassen.

Die Lehrer ihrerseits haben Ziele, was sie mit ihrem Tun erreichen möchten, und neben Wünschen an die Schüler auch solche an die Eltern.

In dieser Arbeitsgruppe ergab sich sehr schnell, daß die beteiligten Eltern und Lehrer eine im wesentlichen gleiche Zielvorstellung haben – so handelt dieser kurze Artikel von diesen gemeinsamen Zielen und beleuchtet am Vergleich mit der Schulrealität einige Folgerungen für Schule und Elternhaus, die sich aus den Zielen ergeben. Die weitgehende Beschränkung auf individuelle Lernziele ist dabei eine Folge des Themas der Arbeitsgruppe.

Die Forderungen und Ziele konnten so formuliert werden:

Die Schule soll nicht nur formal das Abitur liefern und damit die Studierfähigkeit rechtlich ermöglichen; sie soll zu Selbstreflexion, zu Stetigkeit, Kontinuität und Konsequenz im Denken und Handeln erziehen; sie soll vor allem den Kindern auf ihrem Weg zu jungen Erwachsenen einen breiten Zugang zu allgemeiner Bildung bieten – zu Wissen in Naturwissenschaften und Sprachen, zu Kenntnis in Geschichte und gesellschaftlichen Zusammenhängen, zu musischer und literarischer Bildung. Sie soll also immer wieder Neugier wecken und sättigen, indem sie Wege und Inhalte vermittelt, sie soll die Urteilsfähigkeit fördern und zugleich eine weite Grundlage für Urteile bereitstellen.

Aus diesen Zielen und Forderungen folgt, daß die Schule keineswegs nur Spaß machen kann – selbst wenn man unter Spaß mehr versteht als augenblicklichen Lustgewinn. Schule ist immer in dem Sinne Spiel, als sie einerseits Regeln hat und auch die Einübung (und auch die Änderung) von Regeln fordert und fördert, andererseits spannt sie für die Aktionen der Kinder und Jugendlichen ein Netz, sie schafft Freiräume für probeweises Handeln und Urteilen, sie stellt sozusagen Realität mit beschränkter Haftung dar. Zur Realität und auch zur in der Schule zu übenden Realität gehören aber auch Stetigkeit und Selbstdisziplin, die Fähigkeit und Bereitschaft, für ein abstraktes (Wissens-)Ziel auch länger zu arbeiten, das Tragen und Mittragen von Enttäuschungen, das Sich-Stoßen an den eigenen Grenzen. Solche Lernziele stehen ständigem Spaß entgegen; unbestritten vermögen sie aber auch Befriedigung zu vermitteln. Von der Schule ist in diesem Zusammenhang ebenfalls Konsequenz und Kontinuität zu fordern – aber auch eine gewisse Nachgiebigkeit des Netzes und auch, daß sie ihre Schüler dazu ermuntert, auch einmal einen Salto zu versuchen.

Die Eltern ihrerseits müssen sich allerdings genauso an den Zielen messen lassen, die sie der Schule stellen – einige Konsequenzen daraus sollen noch erörtert werden.

Wenn man die erwähnten Ziele und Folgerungen akzeptiert, hat man einen erstrebenswerten Soll-Zustand. Kommen wir zum Ist-Zustand.

Selbst wenn man im Auge behält, daß diese Ziele ein Ideal darstellen und somit nicht immer und vollständig erreicht werden können, so muß man doch feststellen: Das Ergebnis des Schulbesuchs ist keineswegs so, wie es die Ziele formulieren; nur wenige junge Menschen verlassen die Schule so, daß ein Vergleich mit den oben gegebenen Wünschen nicht zur Resignation führt.

Die Gründe dafür sind vielfältig; manche, wie z. B. die wissenschaftliche Überfrachtung einiger Lehrpläne oder die Probleme der Oberstufe, sind so weitgehend bekannt und diskutiert, daß es nicht sinnvoll erscheint, hier darauf einzugehen. Die Erörterung einiger anderer Punkte lag der Arbeitsgruppe mehr am Herzen:

Die Zielsetzung der Eltern deutet auf den hohen Stellenwert hin, den die Eltern der Schule zumessen. In der Realität aber trägt die Schule schwer am Widerspruch: schulisches Desinteresse – außerschulisches breites Engagement der Schüler. Dies ist auch ein Widerspruch zwischen dem ausgesprochenen und dem vorgelebten Stellenwert der Schule, den Eltern ihren Kindern vermitteln.

Unsere Schule ist eine Halbtagsschule (mit Hausaufgabenanhang, der aber selten extensiv gefordert oder ausgenutzt wird), und dies vor allem aus kinderphysiologischen Gründen völlig zu Recht. Wird aber die andere Hälfte des Tages der Kinder in weitem Maße mit institutionalisierten und organisierten Aktivitäten gefüllt, so daß auch Unterstufenschüler schon einen Terminkalender benötigen und es kaum möglich ist, beispielshalber mehr als die Hälfte einer Klasse an irgendeinem Nachmittag der Woche zu einem gemeinsamen Tun zusammenzubekommen – dann darf man sich nicht wundern, wenn die Kinder stark belastet sind und in dieser Situation Kraft und Interesse auf Tätigkeiten konzentrieren, die in stärkerem Maße als die Schule freiwillig aufgenommen worden sind, die aus dem Augenblick heraus begeistern, einen höheren Prestigewert besitzen, kurz, attraktiver sind als der vormittägliche Schulbesuch. In diesem Konkurrenzkampf um Attraktivität hat die Schule von vornherein die schlechtere Position, nicht zuletzt durch die vorgenommene Zielsetzung, die von den Heranwachsenden auch Konfrontation mit Enttäuschung und Erkennen der eigenen Grenzen verlangt. Hier müssen die Eltern bereit sein, ihren Kindern den Stellenwert, den sie selbst setzen, nämlich den der Schule als wichtigster Aktivität außerhalb des Elternhauses, immer wieder und mit Deutlichkeit zu vermitteln; wenn man die erwähnten Forderungen an die Schule stellt, so muß man dieser im Zeitplan, vor allem aber im Wertgefüge der Kinder den entsprechenden Platz einräumen.

Ein weiterer Hauptgrund für die Diskrepanz zwischen Zielvorstellungen und Ergebnis des Schulbesuchs ist die Apathie der Schüler und das weitgehende Fehlen intellektueller Neugier. Die Schule ist dafür weder Hauptschuldiger, noch kann sie allein diesen Mangel beseitigen. Hier haben die Eltern häufig versäumt, ihrem Erziehungsauftrag nachzukommen. Für den grundsätzlichen Impuls zur steten Frage, zum immer wieder erneuten Interesse an

Vorgängen, Menschen, Handlungen und Dingen außerhalb der unmittelbaren Umgebung des Kindes, außerhalb des Kreises des Bekannten und Verarbeiteten, ist das Alter von zehn Jahren, in dem das Kind zum Gymnasium kommt, häufig schon zu spät. Auch im weiteren Verlauf der Entwicklung des Heranwachsenden muß das Elternhaus immer und immer wieder bereit sein, Neugier zu wecken und zu fördern, sich der Auseinandersetzung zu stellen, Werte zu setzen und vorzuleben.

Besonders die naturwissenschaftlichen Fächer leiden unter dem Desengagement der Schüler. In diesem Punkt kommt vieles zusammen: Naturwissenschaften im Unterricht vermitteln viele Fakten, viel Wissen und wenig Diskussionsstoff. Die Erweiterung des Faktenwissens zur Kenntnis muß häufig unterbleiben, sei es wegen der Komplexität der in der Realität ablaufenden Vorgänge, sei es wegen eines teilweise erschreckenden Mangels an Beobachtungswissen der Schüler. Der Vorteil einer im allgemeinen klar fällbaren Entscheidung zwischen falsch und richtig (Mathematik) bzw. zwischen angemessen beschreibend und unzutreffende Prognosen liefernd (Naturwissenschaften) wird leicht aufgehoben durch die Notwendigkeit stetigen Lernens und den teilweise hohen Abstraktionsgrad der Inhalte: Die angesprochenen Disziplinen verlangen durchgehendes Bemühen, Bereitschaft zum Schauen und die (erlernbare) Fähigkeit, zu formalisieren und zu abstrahieren. Weiterhin begegnet Kindern und Jugendlichen Natur kaum noch in einer Weise, die unmittelbar zum Staunen und zum fragenden Forschen nach Zusammenhängen anregt, sondern meist nur in einer deprivierten, auf Funktion und Nützlichkeit entwickelten technisierten Form.

Kaum erwähnt zu werden braucht, wie stark eine Haltung der Eltern, die sich durch Sätze wie „. . . schon mein Großvater und mein Vater konnten Mathematik nicht, das ist in unserer Familie erblich . . ." oder „. . . so wichtig ist die Fünf gerade in Physik nun nicht . . ." ausdrückt, einer Interessenweckung und einer Stetigkeit des Lernens entgegensteht.

Auch hier können und sollten die Eltern das Ihre tun, um bei ihren Kindern Staunen und Fragen zu wecken und auf die gesellschaftliche und intellektuelle Wichtigkeit der naturwissenschaftlichen Disziplinen hinzuweisen.

Viele Fragen, wie z. B. die nach der Konzentrationsfähigkeit der Schüler oder der Schwierigkeiten des Projektunterrichts, konnten wegen Zeitmangels (und auch wegen teilweisen Fehlens sachlicher Kompetenz) nicht ausdiskutiert werden.

Zusammenfassend und auch ein wenig plakatierend kommt diese Arbeitsgruppe zu folgendem Schlagwort:

Die Schule soll die Persönlichkeit und den Horizont der jungen Menschen weiten, sie soll Selbstreflexion ermöglichen und in all ihren Aktivitäten nicht nur auf die Zeit nach der Schule vorbereiten, sondern auch momentane Befriedigung bieten – sei es durch augenblicklichen Spaß, sei es durch Hinführung zu durchgehender Anstrengung.

Henning/Holtapel

Protokoll der Arbeitsgruppe 2

Das Gespräch wird mit der Frage nach dem vielzitierten Niveauverfall bei den Leistungen heutiger Schüler und Abiturienten eröffnet. Es wird nach den Ursachen für die von vielen Eltern bemängelte Präsenz von Grundwissen gefragt und diskutiert, ob tatsächlich ein Niveauverfall festzustellen ist.

1. *Mögliche Ursachen*

1.1 Mangelnde Konzentrationsfähigkeit unserer Kinder. Frau von der Lieth hält diese für eine Zeiterschienung und ein Faktum, mit dem man sich abfinden müsse. Damit die Fähigkeit zur Konzentration jedoch nicht noch weiter abnimmt, wird den Eltern dringend empfohlen, allzuviel Ablenkung am Nachmittag und auch an den Wochenenden zu vermeiden, damit die Schüler ausgeruht und lernbereit in die Schule kommen können. Außerdem gibt es eine Fülle von Möglichkeiten, in spielerischer Form die Konzentrationsfähigkeit zu trainieren.

1.2 Wir haben eine Phase pauk- und lernfeindlicher Pädagogik hinter uns – Stichwort „Antiautoritäre Erziehung" –, ein Umdenken hat bei Lehrern und Eltern diesbezüglich begonnen.

1.3 Der steil ansteigende Anteil von Gymnasiasten an der Gesamtschülerzahl mag ebenfalls eine Ursache sein. In den letzten 15 Jahren stieg die Zahl der Abiturienten von ca. 5 Prozent auf ca. 25 Prozent der Schüler eines Jahrgangs.

2. *Gibt es einen Niveauverfall?*

Dem Verlust an gesichertem Grundwissen stehen neuerworbene Fähigkeiten gegenüber, die eindeutig als Gewinn zu werten sind: Größeres Problembewußtsein, bessere Artikulationsfähigkeit und mehr Übung im selbständigen Arbeiten.

Die reformierte Oberstufe führt zwar zu geringerer Breite der Allgemeinbildung, jedoch zu äußerst qualifizierten Kenntnissen in den Leistungsfächern. Die Fähigkeit zum tiefgreifenden Erarbeiten eines Problems ist bei Abiturienten häufig besser ausgebildet als bei Studenten aus anderen Bildungsgängen. Andererseits muß wegen der unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen auf der Hochschule in den Anfangssemestern noch einmal derselbe Stoff vermittelt werden, der in den Leistungskursen schon angeschnitten wurde, während leider die Kenntnis wünschenswerter allgemeiner Grundlagen oft fehlt. Die Frage nach Aufwägbarkeit oder Gewichtung der Gewinne oder Verluste läßt die verschiedenen Positionen deutlich werden: Während die Eltern aus beruflicher Erfahrung mit Schulabsolventen deren mangelnde „handwerkliche Fähigkeiten" (Rechtschreibung, Textverständnis, Verfassung formaler Schriftstücke etc.) beklagen, konstatieren Lehrer ebenfalls solche Mängel, möchten sie aber eindeutig den Zielen der freien Entfaltung in Wort, Schrift und anderen Ausdrucksformen untergeordnet wissen. Für sie liegt die Priorität in der kritischen Betrachtung der Bildungsinhalte und im Erkennen der Zusammenhänge. Dem wird wiederum ent-

gegengehalten, daß die letztgenannten Fähigkeiten ohne Faktenwissen und erlernte Lern- und Arbeitstechniken nicht wirksam eingesetzt werden können.

Was können wir – Lehrer und Eltern – tun, um die Verluste aufzuarbeiten, ohne die positiven Neuerungen zu verwässern?

1. *Möglichkeiten der Lehrer*

1.1 Einführung von Wiederholungsarbeiten, um Basiswissen zu festigen.

1.2 Aufarbeiten der Lücken in der Rechtschreibung in der 5. und 6. Klasse, damit Kinder und Lehrer hiermit in Mittel- und Oberstufe nicht mehr belastet sind. Diskutieren über Möglichkeiten, die Rechtschreibfähigkeiten generell wieder anzuheben (Einführung einer Rechtschreibzensur, der Stellenwert der Bewertung etc.), ohne in das Auswahlprinzip vergangener Zeiten zurückzufallen.

1.3 Vermitteln von Lerntechniken; und zwar eingestreut schon ab Klasse 5.
Es wird angeregt, in den einzelnen Fachkonferenzen die speziell für das Fach geeigneten Möglichkeiten zu erarbeiten. Z. B.: Das Bilden von Wortfamilien als Hilfe beim Vokabeln-Lernen, das Erstellen von Tabellen, der Umgang mit Hilfsmitteln, die ordentliche Heftführung etc.
Hier gibt es eine Fülle von Möglichkeiten, die die Kinder an die Hand bekommen können, um effizienter zu lernen und schneller ihren persönlichen Arbeitsstil zu finden.

2. *Möglichkeiten der Eltern*

2.1 Den Kindern kulturelle Anregungen geben in Form von Büchern, Theaterbesuchen, Ausstellungen etc. und sie nicht den Medien überlassen.

2.2 Für vernünftige Zeiteinteilung sorgen.

2.3 Regelmäßige Kontrolle der schulischen Arbeiten.

Der Unterschied zwischen reiner Faktenvermittlung und problemorientiertem Unterricht wurde an zwei Beispielen aus dem Mathematik- und Geschichtsunterricht erläutert. Im Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht wurde auch das Problem der Politisierung des Unterrichts berührt. Wenn auch das politische Interesse und Engagement der Schüler in den letzten fünf Jahren rückläufig sei, so wird doch lehrerseits eine Indoktrinationsmöglichkeit bei der Wachheit und Kritikfähigkeit heutiger Schüler für unwahrscheinlich gehalten.

Die Frage, ob ein solches Seminar wiederholt werden sollte, wird von allen Diskussionsteilnehmern bejaht; jedoch sollte zum einen die Themenstellung klarer umrissen sein, und zum anderen sollte man überlegen, ob man die Schüler mit einbezieht.

Themenanregung: 1. Der Projektunterricht
2. Die Erziehung zur Kreativität

Müller / Dräger / Schmitz

Themenkreis:

ERZIEHUNG ZUR SELBSTVERANTWORTLICHKEIT

Protokoll der Arbeitsgruppe 1

Die Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit beginnt im Elternhaus. So stand auch die Rolle der Familie eine Zeitlang im Mittelpunkt der Diskussion. Die Kinder sind, wie festgestellt wurde, alle verschieden, d. h. also auch mehr oder weniger in der Lage, verantwortlich zu sein. Voraussetzung für das Lernen mündigen Verhaltens ist, so meinte die Gruppe, ein Akzeptieren der kindlichen Eigenindividualität. Die Kinder sollen fühlen, daß sie als Mitglied der Familie gebraucht und geschätzt werden. Den Kindern sollte, wie man meinte, Raum gelassen werden, ihre verschiedenartigen Vorstellungen zu verwirklichen. Daß dies gar nicht so einfach ist, war allen klar. Man konnte sich nicht so schnell darauf einigen, wo die Grenzen solcher Freiheiten liegen. Schwierig wird es dort, wo Wertvorstellungen auseinanderlaufen, die Emotionalität der Beteiligten aufeinanderprallt. Auch den Erziehern sei ein gewisses Maß an Emotionalitätsausbrüchen zuzugestehen, sollte aber, wie einige Gruppenmitglieder meinten, stets gepaart sein mit Rationalität und Gelassenheit. Gegenseitiges Zuhören und ständiger Dialog mit dem Kind, auch über Gefühle, helfen sicherlich in solchen Krisenmomenten, besonders wenn Mechanismen des Forderns und Verweigerns eingerastet sind.

Ein solches Verweigern kann durch gesellschaftliche Zwänge (z. B. Numerus clausus), deren Einhaltung die Eltern aus Sorge ihren Kindern abverlangen, hervorgerufen oder verstärkt werden. Auch kam der Hinweis aus der Gruppe, daß ein „übermächtiger Vater", dem scheinbar alles gelingt, das Kind unter Erfolgsdruck stellen und so zum Versagen bringen kann.

Es wurde angeregt, daß die Eltern ihren Kindern nicht das Gefühl geben sollten, daß sie schon alles regeln, was die Kinder „vermasselt" haben, sondern sie die Konsequenzen ihres Handelns mehr selbst tragen lassen.

Zweiter Kernpunkt der Diskussion war natürlich die Rolle der Schule innerhalb der Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit. Es wurde besonders darauf hingewiesen, daß die Klasse eine bedeutende erzieherische Funktion ausübt. Durch falsch verstandene Solidarität werde häufig genug unverantwortliches Verhalten wie „Vandalismus an Sachen" (in unserer Schule häufige Zerstörungen) und „seelischer Vandalismus" (Unterdrückung andersdenkender und schwächerer Schüler) gedeckt. Der Erzieher soll den Schülern klarmachen, daß falsche Solidarität eine Mitschuld bedeuten kann. Um solche verantwortungslosen Geschehnisse aufzuarbeiten, sei der Informationsfluß zwischen Eltern und Lehrern sowie zwischen den Lehrern eines Klassenkollegiums bedeutsam.

Auch wurden etliche Vorschläge gemacht, die Verantwortlichkeit von Schülern gezielt zu fördern. Man kann z. B. die Schüler im Unterricht zu gegenseitiger Hilfestellung anregen. Die Einrichtung von Patenschaften zwischen älteren und jüngeren Schülern wurde sehr begrüßt. Insgesamt sollte man mehr vom lehrerzentrierten Unterricht wegkommen, z. B. auch einmal Schüler an Korrekturen beteiligen. Auch wurde gefordert, bei Eltern-Lehrer-

Gesprächen die Schüler selbst einzubeziehen, um zu verhindern, daß der Schüler, über den verhandelt wird, sich als unmündiges Objekt fühlt.

Verantwortungsloses Handeln könne auch verhindert werden, indem die Schule auf einen altersbedingten Aktionsdrang, eine gewisse „Abenteuerlust" der Schüler mehr eingehe, z. B. durch außerunterrichtliche Veranstaltungen, Projektunterricht, individuelle Gestaltung von Klassenräumen, Ausnützen der Erfahrungsmöglichkeiten, die musische Fächer bieten (wobei ggf. ein selbstbewußtes Auftreten der Schule gegenüber fachwissenschaftlichen Ansprüchen vonnöten sei).

Die Anwesenden waren sich einig darüber, daß solche für den Lehrer arbeitsintensiven Unterrichtsformen letztlich nur im Rahmen kleinerer Klassen durchgeführt werden können. Allgemein könnte auch neben Leistung soziales Engagement in der Schule stärker honoriert werden. Nicht ganz einig wurde man sich über die Rolle von Ordnungsregeln, auf deren Einhaltung, wie einige meinten, mit größerer Konsequenz geachtet werden müßte, um verantwortliches Handeln durchzusetzen.

Die Rolle des Lehrers besteht, wie die Rolle der Eltern auch, in großem Maße darin, daß er Vorbild ist, was besonders in einer Zeit, in der der Mangel an verbindlichen Werten und Vorbildern allgemein beklagt wird, von Bedeutung ist. Als Vorbild steht er für bestimmte Normen, z. B. für eine humanistisch-christliche Norm. Es wurde in der Gruppe auf eine oft deutliche Diskrepanz zwischen christlich-humanistischen gesellschaftlichen Ansprüchen einerseits und einem weitverbreiteten Leistungsdenken und Konkurrenzkampf, der sich als Dominanz des Stärkeren über den Schwächeren äußert, andererseits hingewiesen. Solche „heimlichen Lehrpläne" erschweren es, den Schülern verantwortungsvolles Sozialverhalten nahezubringen. Die gesellschaftlichen Widersprüche müssen vom Lehrer in ihrer Vielfalt im Unterricht dargestellt werden. Gleichzeitig aber sollten die Lehrer ihre eigenen Einstellungen glaubwürdig und vorbildhaft vertreten und so die Chance einer positiven Beeinflussung nutzen. Dabei sollte die Autorität der Lehrer am Christianeum nicht durch übertriebene Kritik von seiten der Eltern in Frage gestellt werden.

Die Entscheidung für bestimmte Werte soll, wie einige Gruppenteilnehmer betonten, jedem Schüler selbst überlassen werden und ihm so die Möglichkeit der Emanzipation von seinen Vorbildern gegeben werden. Lehrer und Eltern stimmen seufzend darin überein, daß in diesem Prozeß eine gewisse Ruppigkeit der Schüler nicht auszuschließen sei. Gleichzeitig wies man erleichtert die Forderung an Erzieher zurück, perfekte Persönlichkeiten sein zu müssen.

Mandos/Gerlach

Protokoll der Arbeitsgruppe 2

Es wurden zunächst Definitionsklärungen erforderlich. Dabei wurde erkannt:

- Verantwortung – was ist das?
- Die Fähigkeit, auf kritische Fragen zum eigenen Handeln antworten zu können.

Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung ist die Mündigkeit

der verantwortlichen Person und dabei wiederum die Urteilsfähigkeit, eigene Vorstellungen und die Sicherheit „selbst" zu sein.

Es haben sich heute Probleme ergeben, die die Erziehung zur Verantwortlichkeit erschweren. Im wesentlichen sind es vier Probleme:

1. Unser heutiges Demokratie-Verständnis,
2. der Gedanke des Marxismus,
3. die moderne Psychologie,
4. das Gesetz von Darwin „Der Stärkere setzt sich durch".

Zu 1. Unser heutiges Demokratieverständnis mit der Prämisse der Gleichwertigkeit aller Menschen löst hierarchisch geordnete Wertvorstellungen im zwischenmenschlichen Bereich auf.

Zu 2. Der Gedanke des Marxismus hat die früheren Wertvorstellungen der sozialen Ordnungen aufgehoben.

Zu 3. In der modernen Psychologie wird häufig der Gedanke der individuellen Schuld verwässert durch Ursachenerklärung, für die der einzelne nicht mehr einzustehen braucht.

Zu 4. Der Gedanke „Der Stärkere setzt sich durch" wird zwar in der Natur allseits erlebt, steht aber im Widerspruch zu den Wertvorstellungen gemäß 1+2.

Diese gedanklichen Veränderungen haben als Folge oftmals eine Verunsicherung von Eltern und Lehrern gehabt, d. h. die Erzieher entwickeln eine Scheu bzw. Angst, klare Positionen zu beziehen. Statt dessen wird Toleranz, Verständnis und Mitgefühl als gültiger Wert gelehrt. Offen bleibt jedoch eine verbindliche Aussage. Wir müssen daher erkennen, daß bei Schülern häufig ein Wertedefizit entsteht, verbunden mit einer Sehnsucht nach Verbindlichkeit.

Voraussetzung, diesem Wertedefizit entgegentreten zu können, ist das persönliche Vorleben einer solchen Verbindlichkeit, d. h. der Erzieher muß klare Positionen beziehen. Wichtig erschien dabei, daß diese klaren Positionen als jeweils subjektive Werte vermittelt werden, d. h. es muß Raum bleiben für mögliche Alternativen (kein Absolutheitsanspruch für Erzieher). Dazu gehört auch Vermeidung von Feindbildern, Vermeidung von Indoktrination, Vermeidung von Manipulation.

Die Angst der Erzieher, klare Positionen zu beziehen, führt – wie erwähnt – bei den Jugendlichen zu Unsicherheiten. Eine Folge davon ist oftmals die Zuwendung zu Sekten, zu radikalen Gruppierungen oder ähnlichen Kreisen, die gerade diese Verbindlichkeit prägen, allerdings dabei auch stets den Absolutheitsanspruch erheben.

Aus der griechischen Philosophie ist bereits die Definition bekannt: Ein mündiger Mensch ist zwangsweise ein politisch engagierter Mensch. Auch hier lassen Erzieher oftmals das notwendige Beispiel fehlen.

Für die Wertvorstellungen der Schüler muß deutlich gemacht werden, daß Leistungswerte, wie sie z. B. in Klassenarbeiten erreicht werden, und menschliche Werte zwei völlig verschiedene Elemente sind. Hier stellt sich eine wichtige Aufgabe für die Erzieher, diesen Unterschied immer wieder deutlich zu machen, um nicht menschliche Verunsicherung aus schlechten schulischen Leistungen entstehen zu lassen. Dieser Gedanke hat eine wichtige Be-

deutung in der Aufgabe der Erzieher, den Jugendlichen Sicherheit zu geben. Dabei muß das Spannungsfeld Lehrer–Eltern–Klasse berücksichtigt werden. Die Eltern können Sicherheit vermitteln durch Liebe und Zuneigung, die Lehrer durch gerechte Leistungsbewertung und Verständnis, die Klasse erweist sich dabei als eine schwer kalkulierbare Quelle möglicher Verunsicherung auf einzelne Schüler. Das kann so weit führen, daß das Verhalten der Schüler sich gegen die eignen Wertvorstellungen richtet, nur um im Klassenverband Anerkennung zu finden. Die Folge wäre eine Ego-Gefährdung.

Das Gespräch berührte letztlich auch die Grenzen der Erziehung zur Verantwortung. Es wurde dabei anerkannt, daß diese Grenzen in folgendem liegen:

- Wir können keine Menschen machen (Manipulation).
- Wir können letzten Endes nur Zeichen geben bzw. vorleben.
- Wir können geduldig und liebevoll warten, bis wir ernstlich gefragt werden.

Jeder Versuch der Erzieher, diese Grenzen zu überschreiten, wie z. B. durch übertriebenes Zureden, durch Druckmittel, durch Überreden, führt letztlich zu einer Entmündigung der Schüler und damit zu keiner Verantwortungsbereitschaft.

Bei einer selbstkritischen Betrachtung unseres Vorlebens verbindlicher Positionen, unseres Einhaltens der möglichen Erziehungsgrenzen, schlechthin unserer Beispielrolle, mußten wir erkennen, daß wir von unseren Zielvorstellungen oftmals recht weit entfernt sind. Hier zeigte sich das typisch menschliche Problem: die Lücke zwischen Wert- und Wunschvorstellung und dem tatsächlich erreichbaren Ergebnis. Wir waren uns einig: Wir könnten eigentlich mehr tun.

Poppenhusen/Holz

Themenkreis:

URSACHEN DES RÜCKZUGSVERHALTENS DER KINDER VON SCHULE UND ELTERNHAUS

Protokoll der Arbeitsgruppe 1

Das Wort Rückzugsverhalten bezeichnet keinen festumrissenen Begriff oder Vorgang. Daher waren die einzelnen Gruppenteilnehmer auch mit unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen zu dem Seminar gekommen. Nach eingehender Diskussion wurde der Wunsch deutlich, daß im Vordergrund der Diskussion nicht der pubertäre Ablösungsprozeß stehen sollte, auch nicht eine oppositionelle Ablösung, sondern *die Passivität vieler Jugendlicher gegenüber den Anforderungen, die Elternhaus, Schule und Gesellschaft an sie stellen.* Das Problem von Rückzugsverhalten ist in allen Industriegesellschaften zu beobachten. Die *Atomisierung* von Wissen und Erlebnissen, im Lernprozeß, im Arbeitsprozeß, aber auch im Freizeitbereich (z. B. beim Fernsehen) erschweren eine Orientierung im Ganzen. Da das Ganze kaum überschaubar ist, können einzelne Fakten und Erlebnisse nicht zuge-

ordnet werden. Verlust von Geborgenheit, Ohnmachtsgefühle und fehlende Perspektiven für die Zukunft können hier ihre Wurzeln haben.

Das gilt auch für die Schule. Die Aufteilung des Stoffes auf einzelne Fächer, der oft noch losgelöst ist von der Erlebniswelt der Schüler, läßt sie fächerübergreifende Zusammenhänge und das Ziel des Lernens nicht erkennen.

Diese aus dem gesellschaftlichen Bereich kommenden Probleme können nicht allein im individuellen Bereich gelöst werden. Da wir trotzdem nicht resignieren wollen, möchten wir Ursachen aufzeigen, die die allgemeine Tendenz noch verstärken, und möchten einige Vorschläge machen, die der allgemeinen Tendenz entgegenwirken. Wir haben dabei insbesondere unsere Schule, unsere Schüler und Kinder und unsere Elternhäuser im Auge.

Die Beschäftigung mit zuviel negativen Dingen, insbesondere in den unteren Klassen, kann das Vertrauen auf eine sinnvolle Erfüllung des Lebens erschüttern. Wenn Kinder mit negativen Dingen konfrontiert werden, sollten sie auf jeden Fall zu einer positiven Verarbeitung hingeführt werden. Das angestrebte Ziel, die Erziehung zur Kritikfähigkeit, könnte so besser erreicht werden.

Für die Klassen 5 bis 7 halten wir einen mehr faktenorientierten Unterricht für sinnvoller. Kinder im Alter von 10 bis 13 Jahren wollen viel erfahren und Fertigkeiten erwerben. Sie wollen nicht zuerst wissen, *warum* etwas geschieht, sondern *wie* etwas geschieht.

Mit einem Übermaß an Freiheit können Jugendliche überfordert sein. In den letzten zehn Jahren ist gerade auf diesem Gebiet von Eltern und Lehrern viel falsch gemacht worden. An den Umgang mit Freiheit muß ein junger Mensch allmählich herangeführt werden. Nur in dem Umfang, wie die Fähigkeit wächst, Verantwortung zu tragen, kann der Spielraum der Freiheit größer werden. Ein besonderes Problem in der Schule ist das unterschiedliche Gewähren von Freiheiten bei den verschiedenen Lehrern einer Klasse.

Viele Eltern und Lehrer können den von ihnen empfundenen Sinn des Lebens nicht überzeugend vermitteln und vorleben. Auch das kann Ursache dafür sein, daß sich Jugendliche von ihnen zurückziehen.

Die meisten Vorschläge, die wir machten, dem Rückzugsverhalten von Kindern entgegenzuwirken, liefen darauf hinaus, daß wir Zeit für sie haben müssen, Zeit für gemeinsame Erlebnisse und den Willen zu offenen ehrlichen Gesprächen, bei denen wir die Meinung der Jugendlichen gelten lassen und bereit sind, unsere eigene in Frage stellen zu lassen.

Zu viele Aktivitäten sowohl bei den Kindern wie bei den Erwachsenen können dies erschweren und sind vielleicht nur eine Flucht vor dem Gespräch.

Fächerübergreifender Unterricht und Projekte wie das Betriebspraktikum oder das Englandprojekt (Schulaustausch) sind Beispiele, wie an der Schule Wissen und Erlebnis zusammengebracht werden können.

Am Ende des Seminars, bei dem Versuch, das, was wir besprochen hatten, zusammenzufassen, hatten wir alle das Gefühl, erst am Anfang der Diskussion zu stehen. Die Teilnehmer äußerten den Wunsch, das Gespräch fortzusetzen. Dabei möchten wir das Wissen von Fachleuten mitberücksichtigen und versuchen, Schüler an dem Gespräch zu beteiligen.

Für die Gruppe: R. Starck, A. Scheder

Protokoll der Arbeitsgruppe 2

1. *Vorwort*

Schule und Elternhaus sind Institutionen aus der Welt der Erwachsenen. Dieser Welt steht die Welt der Kinder und Jugendlichen gegenüber. Es scheint, daß diese Welten zueinander im Widerspruch stehen. Liegt hier der Grund, warum sich die Kinder und Jugendlichen aus der Welt der Erwachsenen zurückziehen?

Die folgenden Betrachtungen lassen sich in zwei Komplexe einteilen. Zunächst wird die Erwachsenenwelt im allgemeinen, anschließend speziell die Schule (als ein Teil dieser Erwachsenenwelt) in den offensichtlichen Gegensatz zur Welt der Jugendlichen und Kinder gestellt und diskutiert.

2. *Rückzugsverhalten der Kinder und Jugendlichen*

Die Diskussion im Seminar konzentrierte sich nach anfänglichen Betrachtungen, wie sich das Rückzugsverhalten bemerkbar macht (z. B. durch Desinteresse, offene Ablehnung, Kreation einer Gegenwelt etc.), auf die Findung möglicher *Ursachen* für das Rückzugsverhalten.

In dem Bewußtsein, daß Konzentration der vielen Einzelursachen auf wenige übergeordnete Schwerpunkte automatisch Verlust an Detailgrad bedeutet und daher leicht ins Allgemeine abrutscht, hat die Diskussionsrunde dennoch eine Grobgliederung der Rückzugsursachen in zwei Kategorien vorgenommen. Die eine Kategorie beinhaltet aus der Sicht der Erwachsenen fünf Schwerpunkte solcher Ursachen, die alle als restriktiv, wenn nicht sogar destruktiv in ihren Auswirkungen anzusehen sind: Verständigungsschwierigkeiten, unterschiedliche Wertvorstellungen, Ausgeschlossenheit, Verlust von Heimat und Geborgenheit, schließlich Endzeitstimmung. Die zweite, anzahlmäßig kleinere Kategorie von Rückzugsursachen hat einen konstruktiven Charakter, obgleich deren Erscheinungsformen bei den Erwachsenen auf Unverständnis, wenn nicht auf Ablehnung stoßen. Hier haben die Erwachsenen etwas dazuzulernen.

2.1 *Rückzug als Folge von Verständigungsschwierigkeiten zwischen Jugendlichen/Kindern und Erwachsenen*

Verständigungsschwierigkeiten können mehrere Ursachen haben, die hier im Interesse einer kurzen Darstellung nur gerafft genannt werden können.

- Mangelnde Gesprächsbereitschaft beider Partner (Jugendliche/Kinder auf der einen, Erwachsene auf der anderen Seite) vor dem Hintergrund der Nicht-Identifikation mit dem Standpunkt des anderen: Man redet aneinander vorbei.
- Zeitmangel. Verständigung setzt Einstimmung voraus, und hierfür wird zuwenig Zeit seitens der Erwachsenen eingesetzt. *Folge:* Entzug von Hinwendung zum Jugendlichen/Kind.
- Unterschiedliche Inhalte verbal bekannter Begriffe, z. B. Heimat, Armut, Leistung. Ergebnis einer solchen Diskussion, wenn nicht „Posi-

tionskontrollen eingebaut" werden, ist schließlich Resignation bei den Jugendlichen.

2.2 *Rückzug als Folge unterschiedlicher Wertvorstellungen*

– Erwachsene, die vielleicht sogar den absoluten Tiefpunkt des Lebens / der Lebensbedingungen am Ende des Zweiten Weltkrieges selbst miterlebt haben, bewerten das materiell Erreichte hoch.

  Jugendliche neigen dazu, das materiell Erreichte als Selbstverständlichkeit hinzustellen, das ihnen auch (ohne eigene Leistung!) zusteht: Materieller Wohlstand ist für sie kein Leitbild!

  Jugendliche beklagen die Unterbewertung der Humanität durch die Erwachsenen infolge deren Konsumverhaltens.

– Demokratie, Einstellung zum heutigen Staat: Jugendliche orientieren sich am Ideal und heben Unzulänglichkeiten bzw. negative Begleiterscheinungen (Bürokratie, das Kleben an Ämtern) als Mißstände hervor.

  Erwachsene, die die Diktatur des Dritten Reiches miterlebt haben, sehen in unserer heutigen Demokratie eine zu bejahende und zu erhaltende Staatsform.

  Unterschiedlichkeit der Orientierungspunkte!

2.3 *Rückzug als Folge von Ausgeschlossenheit*

  Die Erwachsenen unterschätzen die Jugendlichen/Kinder und beziehen sie daher nicht in Meinungsbildungen, Entscheidungen etc. mit ein.

– Die plötzliche Umwerbung der Jugendlichen durch die politischen Parteien ab deren 18. Lebensjahr erscheint den Jugendlichen daher oft unglaubwürdig. *Folge:* Sie ziehen sich zurück (Nicht-Wähler).

– „Vermarktung" der Jugendlichen durch die Erwachsenen/Industrie/Medien. Es wird ihnen suggeriert, was sie brauchen und kaufen sollen (Zeitschriften, Kleidung etc.), anstatt sie mitbestimmen zu lassen. *Hintergrund:* (Materielles) Gewinnstreben der Erwachsenen.

2.4 *Rückzug als Folge des Verlustes von Heimat und Geborgenheit*

  Die gemütliche „Klönrunde" zu Hause am Feierabend zwischen Erwachsenen und Kindern findet kaum noch statt. Zeit ist knapp, man ist vom Tagesablauf (Beruf des Vaters, Mutter als Hausfrau) durch übervolles Programm erschöpft und ist froh, in Ruhe gelassen zu werden. Fernsehen als unverbindliche Unterhaltungsquelle? Die Fragen der Kinder sind dagegen zu anstrengend zu beantworten.

  Eltern und Kinder leben nebeneinander, statt miteinander. Die Erwartungen der Kinder werden nicht erfüllt; man geht sich aus dem Weg.

2.5 *Rückzug als Folge von Endzeitstimmung bei den Jugendlichen*

  Die Erwachsenenwelt offeriert den Jugendlichen keine lohnenswerte Zukunft! Im Gegenteil: Die Medien berichten von Nachrüstung, zeichnen das Gespenst eines weiteren Weltkrieges. Sie berichten vom Ende der Ölreserven und Trinkwasservorräte, von vergifteten Flüssen und sich ausbreitendem Pflanzensterben.

Die Reaktion der Jugend ist verständlich: Heute und hier muß gelebt und konsumiert werden; nichts wird für die Zukunft aufgehoben, denn eine Zukunft gibt es nach ihrer Meinung nicht.

2.6 *Rückzug als Schubkraft für eine neue Besinnung*

Im Gegensatz zu den oben skizzierten fünf rezessiven Rückzugserscheinungen haben wir hier die eingangs erwähnte konstruktive Komponente seitens der Jugendlichen.

- Republik Wendland. Von den Erwachsenen nicht verstanden, sogar letztlich beseitigt, haben die Jugendlichen die Abkehr von der Erwachsenenwelt in eine eigene Alternative zur Frage zukünftiger Lebensweise umgewandelt, da ihnen die Erwachsenenwelt mit ihren erstarrten Formen nach 30 Jahren Demokratie und Wohlstand leer und hohl erscheint. Antworten auf die Fragen der Jugend gibt diese angeblich leere und hohle Welt kaum.
- Armut als „Chance für Menschlichkeit". Von den Erwachsenen als zu bekämpfen proklamiert, sehen Jugendliche in (materieller) „Armut" die Möglichkeit, statt Materialismus wieder Menschlichkeit in den Vordergrund treten zu lassen. (Entspringt diesem Gedanken vielleicht die Verteufelung der Leistung bei manchen Jugendlichen?)
- Statt in Schule und Universität mit zuviel Theorie (passive Kenntnisnahme) konfrontiert zu werden, wie es bisher vorrangig geschah, bevorzugen viele Jugendliche mehr praktische Tätigkeiten (persönliche Erfahrung) zwecks innerer Identifikation mit dem Dargebotenen. In der Erwachsenenwelt herrscht dagegen oft noch die Vorstellung der Höherwertigkeit der geistigen gegenüber der tätigen Leistung.

3. *Was haben die Erwachsenen der nachfolgenden Generation anzubieten, um dem Rückzugsverhalten entgegenzuwirken?*

Konstruktive Elemente im Dialog mit Jugendlichen und Kindern sind die Basis für eine wirkliche Verständigung. Solche Elemente können sein:

- Im Gespräch „Positionskontrollen" in Form von Rückfragen durchführen: Ist wirklich verstanden worden, was gemeint ist?
- Aufzeigen glaubwürdiger Vor- bzw. Leitbilder.
- Kommunikativer Erfolg in der Gemeinschaft (materieller Erfolg für den einzelnen ist angesichts vorhandener materieller Übersättigung kein glaubwürdiger Erfolg mehr), dadurch Selbstverwirklichung.
- Erfolgserlebnisse beim gemeinsamen Handeln. Dadurch, auch Lob, kann der Jugendliche erleben, daß es sich lohnt, initiativ zu sein.
- Neubesinnung der Erwachsenen auf Werte (Moralvorstellungen, intakte Natur, Humanität)
- Schaffung von mehr Raum für Aktivität und Kreativität von Jugendlichen und Kindern, auch ohne Ausrichtung auf konkrete Ziele, zwecks Förderung der Entfaltung der Persönlichkeit.
- Verdeutlichung, daß Verantwortung nicht unbedingt Belastung bedeutet, sondern auch Fürsorge für den Mitmenschen, also positiv zu sehen ist.

4. Für den 4. Teil unseres Gesprächs hatten wir uns die Frage gestellt: *Wie können wir in Schule und Elternhaus den Heranwachsenden Geborgenheit geben?* Ansatz für diese Fragestellung war zum einen die Überlegung, daß angesichts der Verunsicherungen und Ängste der Jugendlichen die Erwachsenen versuchen sollten zu stabilisieren, andererseits unsere Annahme, daß der Verlust von Geborgenheit in unserer Gesellschaft eine wesentliche Ursache für das Rückzugsverhalten der Jugendlichen ist. Vieles von dem, was bereits im 3. Teil des Gesprächs angeklungen war, wurde dabei wieder aufgenommen, jetzt aber stärker auf die Möglichkeiten der Schule bezogen.

Kaiser

SCHULAUSTAUSCH MIT DER PARK HIGH SCHOOL, BIRKENHEAD/ENGLAND, 1980/81

1 Vorgeschichte

Da dies der *erste Schulaustausch des Christianeums* nach einem Versuch in den frühen 50er Jahren gewesen ist, scheint es einmal für die Schulchronik gut, Rückblick zu halten; darüber hinaus waren sich alle Beteiligten einig, daß dieser Austausch fortgesetzt werden sollte. Darum lohnt es sicherlich, Erfahrungen mit dem ersten Durchgang und Erwägungen auch im Blick auf die nachfolgenden festzuhalten.

Dies konkrete Projekt ist in mehrfacher Hinsicht *aus dem Christianeum selbst erwachsen*. Der Wunsch nach einem Schulaustausch kam von einem *Schüler* der Klasse, dessen Vater ihm offenbar begeistert von jenem ersten Versuch in der frühen Nachkriegszeit erzählt hatte. Die *Elternschaft* des Christianeums hatte sich im übrigen schon wiederholt für einen neuen Versuch ausgesprochen. Da ich als Klassen- und *Englischlehrer* ohnehin langfristig eine Englandreise für die 10. Klasse vorgeschlagen hatte, griff ich den Austauschgedanken gern auf. Der Versuch, an den Austausch vor ca. 30 Jahren anzuknüpfen, blieb ohne jegliches Echo von seiten jener Schule, und die offizielle englische Vermittlungsstelle für Austauschschulen teilte mit, daß außer uns noch 100 weitere deutsche Schulen auf eine Zuordnung warteten. Daß dieser Austausch doch zustande gekommen ist, verdanken wir dem *ehemaligen englischen Kollegen* Mr. Roger Leat, der 3 1/2 Jahre am Christianeum tätig war. Als er vor nun schon sechs Jahren nach England zurückkehrte, äußerte er die Hoffnung, daß ein Schüleraustausch zustande kommen möge mit jener englischen Schule, an der er einmal längerfristig unterrichten würde. Als ich Mr. Leat Ende Januar 1980 von den Austauschplänen meiner Klasse berichtete, war er sofort bereit, für diese Idee in seiner Schule zu werben und alle Vorbereitungen trotz der relativ geringen Vorlaufzeit für einen Austauschbeginn im Herbst 1980 zu übernehmen.

Da beide Schulleitungen ihre volle Unterstützung für das Projekt zusagten, blieb mir als Klassenlehrer nur die Aufgabe, möglichst *alle Eltern* für das Vorhaben zu gewinnen, damit der Charakter einer Klassenunternehmung gewahrt blieb. Waren die Schüler erwartungsgemäß schnell zu überzeugen, so sprach sich überraschenderweise auch die Klassenelternschaft nach ausführlichen Einzelgesprächen, einer breiten, durchaus kontroversen Diskussion auf einem Klassenelternabend und einer gewissen Bedenkzeit letztlich einstimmig für das Projekt aus. Strittig war verständlicherweise der *Zielort Birkenhead*, der als industriell geprägte Partnerstadt von Liverpool (nur durch den River Mersey getrennt) zu wenig attraktiv und zu weit entfernt erschien. Es wurden u. a. Besorgnisse geäußert in bezug auf die unbekannten Familien, denen die Kinder anvertraut werden mußten, und in bezug auf den Charakter einer Klassenreise für das Projekt.

2 Zu den Grundlinien des Projekts aus dem Rückblick

– Je *einzelne deutsche und englische Schüler* waren einander als *feste Partner* zugeordnet und sollten beim Austausch möglichst *wie ein normales Mit-*

glied in die Familien aufgenommen werden ohne besondere Rücksichten hinsichtlich Verpflegung und Unterbringung.
Ein Fragebogen mit Angaben zum Profil der eigenen Person (äußere Erscheinung, Interessen und Hobbies, häuslicher Hintergrund) und zu entsprechenden Wünschen an den Partner half bei der konkreten *Zuordnung der Partner*. Dies war dennoch kein leichtes Geschäft, da ja die Teilnehmerzahl festlag und jeder Teilnehmer zugeordnet werden mußte. In manchen Fällen blieb nur, nach Überschneidungen von Wünschen bzw. Interessen in wenigstens einigen Punkten zu suchen. Vom Gelingen dieser Bemühungen hängt natürlich bereits in hohem Maße ab, wie zufrieden die Beteiligten mit dem Projekt sein werden.

– Der einzelne Schüler hatte die Chance, einem etwa *gleichaltrigen Partner in dessen Arbeitswelt* zu Hause, in der Freizeit und in der Schule zu *begegnen* abseits des Tourismus *und* ihn dabei ein Stück weit zu *begleiten*. Das schaffte eine Fülle von *Sprechanlässen* in der Fremdsprache und von *neuen Erfahrungen* in der andersartigen Umgebung des fremden Landes.
Die *Familienunterbringung* forderte in vielfacher Hinsicht *Aspekte sozialen Lernens* heraus; man mußte sich gegenseitig aufeinander einstellen und zuhause gewohntes Verhalten in der Familie überprüfen. Mancher Schüler sah sich Unterschieden in bezug auf Schichtzugehörigkeit und Lebensstandard gegenüber und mußte für sich ein angemessenes Verhalten finden.

– Um die einzelnen Partner in ihrem direkten Gefordertsein in den Familien zu entlasten und gegenseitiges Kennenlernen im größeren Rahmen zu fördern, standen schon gleich zu Beginn *gemeinsame Aktivitäten* von allen *englischen und deutschen Partnern* auf dem Programm (Fahrten nach Blackpool und Wales bzw. Dombesuch und Lübeckfahrt z. B.). Die Schüler selbst organisierten sehr bald informelle Treffs und Parties in verschiedenen Untergruppen.
Die Klasse ist dem *Verein der Freunde des Christianeums* sehr dankbar, daß er einige der angesprochenen Unternehmungen großzügig unterstützt und so dazu beigetragen hat, den Kontakt der Partner zueinander wesentlich zu erleichtern und gleichzeitig wichtige Aspekte der jeweiligen Landeskunde zu erschließen.

– Der Charakter einer *Klassenreise* tritt natürlich bei einem Austauschprojekt zurück, kann aber dennoch einen wichtigen Aspekt einbringen. Das Zusammengehören als Klasse erleichtert nicht nur die Planung und ein Gelingen der Unternehmung. Viel wichtiger scheint mir zu sein, daß die vertraute Gruppe viele Möglichkeiten bietet, neue Erfahrungen unmittelbar auszutauschen und zu verarbeiten und sich bei Angst bzw. Unsicherheit abzustützen und bei Schwierigkeiten gegenseitig zu helfen.
Im übrigen blieb auch Raum für Unternehmungen der Klasse ohne ihre Partner (z. B. Fahrt nach *Chester*, einer alten römischen Siedlung), und der kurze *London*aufenthalt zum Abschluß betonte den Charakter der Klassenreise noch einmal besonders mit dem gemeinsamen Erlebnis einer Theateraufführung („My Fair Lady") und einem Rundgang durch Shakespeares London.

– Der *Zeitpunkt* der Reise zu *Beginn* der *Klasse 10* vor den Herbstferien

wurde nicht nur deshalb gewählt, weil nach drei Jahren Englischunterricht hinreichende *sprachliche Voraussetzungen* zur Kommunikation im englischen Alltag *geschaffen* sind. Das hat sich sogar bei schwächeren Schülern als zutreffend erwiesen. Die Aussicht auf den *Austausch* hat sich zweifellos *motivierend* ausgewirkt, die sprachlichen Fertigkeiten abzusichern und zu erweitern. Dies war für das Fach Englisch von besonderem Wert, da erfahrungsgemäß die neu einsetzende *dritte Fremdsprache in Klasse 9* Interesse und Einsatzbereitschaft der Schüler oft zu Lasten der vertrauten Fächer auf sich zieht.

Die *regionalen Besonderheiten der Sprache* erschwerten die Verständigung im übrigen weit weniger als befürchtet und boten eine willkommene realistische Korrektur zur gewohnten Dominanz eines eher standardisierten Unterrichtsenglisch.

Eine sehr wichtige Überlegung für den gewählten Zeitpunkt scheint mir zu sein, daß die Klasse noch von den *gemeinsamen Erfahrungen* als Gemeinschaft profitieren kann, bevor sie sich in der Oberstufe verliert. Es hat sich sehr deutlich gezeigt, daß diese Klasse im Verlauf des Zeitraums des gesamten Projekts als *Gruppe lebendiger und integrationsfähiger* geworden ist.

– Die *Zeitdauer* von zehn Tagen am Ort (eine Alltagswoche mit den beiden Wochenenden vor- und nachher) und einer zweitägigen Londonstation auf der Rückreise erscheint mir sowohl dem Austauschgedanken und einer Klassenreise angemessen als auch der relativ großen Entfernung von Hamburg. Die oben angesprochenen pädagogischen Erwägungen und Zielvorstellungen konnten durchaus zum Tragen kommen.

  Im übrigen hatten die überlangen *Reisetage* in mehrfacher Hinsicht ihren unvergeßlichen Reiz. Ist eine *Seereise* (Hamburg–Harwich) für eine Gruppe immer ein besonderes Erlebnis, so doch ganz gewiß, wenn sie wie wir mit erheblichen Windstärken zu kämpfen hat. Die Tücken *englischer Bahnreisen*, sofern man *über* die Metropole *London* fährt, sind von hohem landeskundlichen Wert; denn zwischen den vielen verschiedenen großen Bahnhöfen (alles Endstationen der historisch gewachsenen regionalen Eisenbahnlinien) gibt es keine direkte Zugverbindung. Wer alle eindringlichen Warnungen vor zu großem und schwerem Gepäck in den Wind geschlagen hatte, lernte seine Lektion auf einigen Meilen Fußmarsches mit Gepäck durch die Londoner Nahverkehrsmittel, z. B. zwischen unserem Ankunftsbahnhof Liverpool Street Station und dem Bahnhof Euston Station für unsere Weiterfahrt nach Liverpool.

3 Problemanzeigen

– Das Hauptproblem ergab sich wohl aus der Tatsache, daß *nicht für jeden* Schüler der Klasse *ein Austauschpartner* gefunden werden konnte. Das lag nicht zuletzt wohl an der *unzureichend kurzen Zeit* für die *Vorbereitungen*. Ein Jahr Vorlaufzeit sollte auf jeden Fall zur Verfügung stehen, denn die behördliche Genehmigung muß schon mindestens vier Monate vor Reisebeginn beantragt werden. Mr. Leat hat sich mit großem Engagement bemüht, Partnerschüler zu gewinnen; doch eine Reihe von Faktoren erwiesen sich dabei als sehr hinderlich.

Die *Park High School* ist aus zwei ehemaligen Grammar Schools zu einer *Gesamtschule* umstrukturiert worden; sie umfaßt also die gesamte *Begabungsbreite* vom Gymnasialschüler bis zum Sonderschüler – eine für unsere Schüler ganz ungewohnte und fremdartige Erfahrung – und kennt in ihrem differenzierenden System *keine festen Klassen* mehr. Mr. Leat mußte also die Schüler einzeln und freiwillig für das Projekt interessieren. Meist spielten dabei sprachliche Interessen keine große Rolle, da das Fach Deutsch nur von relativ wenigen Schülern gewählt wird. *Französisch* ist vielmehr die *erste und*, wie *meist* in England, *einzige* erlernte *Fremdsprache* und beansprucht verständlicherweise bei Schülern und Lehrern die Priorität, wenn es um eine Auslandsreise geht. Die enthusiastischen Berichte der englischen Partner vom sonnigen Hamburg (es waren die einzigen beiden Wochen strahlenden Wetters vor Ostern) und die Aussicht auf einen ähnlichen Austausch in der Zukunft mag allerdings die Attraktivität der deutschen Sprache an jener Schule beträchtlich erhöhen. – Im übrigen ist der finanzielle Spielraum der Elternschaft der Park High School nicht so großzügig bemessen und insbesondere angesichts der wirtschaftlichen Misere des Landes nicht so sicher langfristig kalkulierbar.

– Für die wenigen *Schüler der Klasse*, die *ohne Austauschpartner* bleiben mußten, fanden sich *jedoch Partnerschüler derselben Schule;* für den Zeitraum unseres Englandaufenthalts nahmen deren Familien den deutschen Schüler als „*paying guest*" bei sich auf (vier Pfund pro Tag). Der Kontakt und das Engagement dieser englischen Partner und ihrer Familien war verständlicherweise im allgemeinen weniger intensiv ausgeprägt als bei den anderen, die den Gegenbesuch als Perspektive vor Augen hatten. Dennoch unterschieden sich diese Familien deutlich von so manchen angeworbenen Gastfamilien kommerzieller Reiseveranstalter, die nach meiner Erfahrung oft erstrangig an der noch dazu geringen finanziellen Vergütung interessiert sind.
Daß während des Rückbesuches einige Schüler der Klasse natürlich auch keinen englischen Partner hatten, erwies sich als kein nennenswertes Problem, da sie offenbar in die offiziellen und informellen Aktivitäten der Klasse mit den Gästen wie selbstverständlich von den übrigen Schülern integriert wurden.

– Ein weiteres Problem war der *Schulbesuch* der Austauschschüler. Wegen der *mangelnden Deutschkenntnisse der englischen Schüler* war es für sie an unserer Schule sehr schwierig, dem Unterricht zu folgen, wenn auch einzelne Kollegen sich spontan und mit großem Phantasieeinsatz auf die anwesenden Gastschüler einzustellen verstanden und teilweise sogar Englisch als Unterrichtssprache wählten. Bei langfristigerer Vorausplanung, wann die englischen Gastschüler in der Schule sein können, ließe sich sicherlich dieses belebende Element noch breiter und intensiver in den Schulalltag einbringen.
Ähnliches gilt gewiß auch für *die englische Schule*, wenn auch *Unterricht* und *Schulklima* nur *schwer vergleichbar* sind. Beide Schülergruppen haben die jeweils neuen Schulerfahrungen als starken Kontrast zum Gewohnten erlebt. So waren die englischen Schüler strenge Disziplin und Ordnung im Unterricht gewohnt, der im übrigen weitestgehend als Leh-

rervortrag (bzw. direkte Erarbeitung eines Stoffes aus Lehrwerken) mit nur geringer aktiver Beteiligung von Schülern im Sinne eines Unterrichtsgesprächs gestaltet ist; überall in der englischen Schule wird eine deutliche Distanz zwischen Schülern und Lehrern gewahrt und selbstverständlich respektiert. Die englischen Partner erlebten darum das Christianeum zunächst als recht chaotisch, dann aber doch auch als sehr lebendig und freundlich und beobachteten einen entspannteren und offeneren Umgang von Schülern und Lehrern miteinander – eine Schule, in der man offenbar dennoch etwas lernen könne, wie sie u. a. angesichts der Englischkenntnisse, denen sie begegneten, sehr erstaunt feststellten.

– Die *Vor- und Nachbereitung der Reise* war durch die Zwänge des Schulalltags oft erheblich erschwert: die gedrängte Stundentafel, die Stoffülle der Lehrpläne und die terminierten Klassenarbeiten. Dennoch konnten einzelne landeskundliche Bereiche in Sozialkunde und Geschichte und im Englischunterricht (in der Fremdsprache) bearbeitet werden. Jeder einzelne Schüler konzentrierte sich dabei auf einen Aspekt englischen Lebens und konnte das theoretisch im Vorwege Erarbeitete dann mit den eigenen Erfahrungen in England selbst vergleichen. So wurde für die Schüler ein Stück weit erlebbar, wie Einzelaspekte der verschiedenen Fächer sich zu einem ganzheitlichen Bild zusammenfügten, das dann in der Realität des fremden Landes überprüft und nicht selten korrigiert werden konnte.

Erlebnisse dieser Art kann traditionelle Schule selten vermitteln. Im Kontrast zum Schulalltag und der allzu selbstverständlichen und vertrauten Lebenswelt konnte dieses Projekt Erlebnisse, gesättigt von lebendiger Wirklichkeitserfahrung, vermitteln. Darum sollte es Nachfolger finden und sei, auch im Namen der Schüler, allen gedankt, die zum Gelingen beigetragen haben, der Schulleitung, den Eltern, den Kollegen.

Rolf Starck

EINE KLASSENREISE ALS AUSTAUSCH

Die 10b in England und Schüler aus Birkenhead in Hamburg

Der Verlauf in Kürze

Am 2. 10. 1980 brachen wir mit der „Prinz Hamlet" nach Harwich auf. Von dort aus fuhren wir mit dem Zug nach London und dann weiter nach Birkenhead, das Liverpool direkt benachbart ist. In Birkenhead wurden wir einzeln in Familien von Schülern der Park High School untergebracht. Zusammen mit unseren Austauschpartnern besuchten wir die Schule, machten aber auch Ausflüge in die nähere Umgebung, namentlich nach Chester, Blackpool und Caernarvon. Die Ausflüge wurden teils mit den Austauschpartnern und teils nur mit der Klasse gemacht. Im übrigen nahmen wir einfach am Alltagsleben unserer Gastfamilien teil. Die Rückreise unterbrachen wir für zwei Tage in London. Am 16. 10. 1980 kehrten wir wieder nach Hamburg zurück.

Vom 5. bis 16. 4. 1981 erfolgte dann der Gegenbesuch unserer Austauschpartner in Hamburg. In dieser Zeit wurden Unternehmungen u. a.

nach Lübeck und an die Grenze zur DDR sowie eine Kanalfahrt in Hamburg organisiert.

Zu den Zielen und Problemen:

Unser Hauptziel war, einen Einblick in das englische Alltagsleben abseits von Londons Touristenpfaden (die wir auf der Rückreise ja auch kurz betraten) zu gewinnen. Der deutliche soziale Unterschied zwischen Hamburg und Birkenhead war für uns eine eindrucksvolle und nützliche Erfahrung. Auch das englische Schulsystem wurde neugierig betrachtet, obwohl unser Urteil ziemlich negativ ausfiel. Unserer Englischpraxis hat die Reise gute Dienste geleistet. Zwar bereitete uns der in Liverpool übliche Dialekt Schwierigkeiten, aber die Fähigkeiten, sich verständlich zu machen und Zusammenhänge auch ohne vollständige Vokabelkenntnisse zu begreifen, wurden sehr gefördert. Als Detail hat uns besonders die Überfahrt Hamburg–Harwich gefallen, weil sie deutlich macht, was für einen Unterschied der Kanal zu einer normalen Grenze ausmacht.

Die nachfolgende Aufzählung von Problemen mag vielleicht übertrieben kritisch klingen, erfolgt aber im Interesse nachfolgender Klassen. Die Park High School Birkenhead ist eine Comprehensive School, d. h. sie hat keine Klassenverbände mehr. Daher fand der Austausch nicht zwischen zwei Klassen statt, sondern war auf englischer Seite auf freiwillige Interessenten angewiesen. Leider fanden sich von diesen nicht genug, so daß einige von uns als paying guests untergebracht werden mußten. Das sollte in Zukunft unbedingt vermieden werden, weil zu diesen Familien keine echte Beziehung zustande kommt. Außerdem konnten sich unsere Austauschpartner nicht als Gruppe vorbereiten, so daß sie z. B. nichts für ihren Hamburg-Aufenthalt organisiert hatten. Weiterhin wurde die deutsche Sprache allgemein gar nicht oder nur sehr kümmerlich beherrscht, was zur Folge hatte, daß es ihnen bei ihren während unserer Schulzeit stattfindenden Streifzügen durch Hamburg unmöglich war, etwas anderes als die Einkaufsmöglichkeiten der Innenstadt wahrzunehmen. Allerdings erhoffen sich die Lehrer der Park High School auch eine stärkere Popularität des Faches Deutsch bei den Jüngeren, denen sich als nächsten ein Austausch mit dem Christianeum anböte. Ein letztes Problem ist auch, daß die Beschäftigung mit einem Austauschpartner die Klassengemeinschaft etwas zu kurz kommen läßt; daher empfehlen wir auch folgenden Klassen, einen gemeinsamen Aufenthalt in London in ihr Programm aufzunehmen.

Insgesamt hat uns der Austausch viel Spaß gemacht; besonders durch den Gegenbesuch der Engländer wurde die Klassenreise als sehr viel länger und intensiver als eine „normale" empfunden, obwohl sie mit den Tagen, die uns Herr Andersen für Ausflüge mit unseren Partnern in Hamburg freundlicherweise zur Verfügung stellte, nur 17 Tage dauerte. Außerdem wird immer noch durch regen Briefwechsel die besondere Dimension dieser Klassenreise deutlich.

Wir meinen, daß man die neue Verbindung mit der Park High School Birkenhead durch weitere Besuche jüngerer Klassen (jetzige 9.) erhalten und ausbauen sollte.

Ferdinand von Münch (für die Klasse)

EINE WOCHE MANAGER BEI BEIERSDORF

In der Woche vom 19. 1. bis zum 24. 1. gab es für 21 Schüler des Vorsemesters eigentlich nur ein Gesprächsthema, das Unternehmensplanspiel SITRAC (Simulation of Industrial Transactions). Das bei der Beiersdorf AG durchgeführte Planspiel faszinierte nicht nur die Schüler des Christianeums, es fand auch in der Öffentlichkeit breites Interesse. Sowohl der (damalige!) Bürgermeister Klose, der sich persönlich über den Ablauf der Veranstaltung bei einem Besuch der Beiersdorf AG informierte, wie auch der NDR, in der Sendung Umschau am Abend, schenkten der in Kooperation mit dem Institut für Sozial- und Bildungspolitik durchgeführten Veranstaltung Beachtung.

Wie kam es zu dem Unternehmensplanspiel? – Für das Christianeum ist es beinahe schon Tradition geworden, in den letzten Januarwochen mit der Vorstufe ein Betriebspraktikum durchzuführen. Die bisher durchgeführten Praktika stießen bei Schülern, Eltern und den beteiligten Unternehmen auf eine äußerst positive Resonanz.

Die Zustimmung dieser Gruppen hat den Lehrkörper bei der Ausrichtung des Betriebspraktikums sehr bestärkt, gleichwohl fand ich es aber auch reizvoll, einmal eingeschlagene Bahnen zu verlassen und ein Pilotprojekt zu starten, das ein Unternehmensplanspiel mit einem zweiwöchigen Betriebspraktikum verbindet.

Unternehmensplanspiele sind Nachbildungen von Entscheidungsprozessen im Rahmen eines ökonomischen Modells, das aus der mathematischen Darstellung eines Marktes mit all seinen Interdependenzen gewonnen wurde. Bei dem Unternehmensplanspiel SITRAC handelt es sich um ein Planspiel unter Konkurrenzbedingungen. Hier konkurrieren im Rahmen eines Modells mehrere Unternehmen auf einem Markt im Hinblick auf den Absatz zweier Produkte.

Das Ziel von SITRAC ist die Schulung von unternehmerischen Entscheidungsfindungsprozessen in Risikosituationen unter einer limitierten Zeitvorgabe.

Die Schüler des Christianeums wurden in vier Gruppen aufgeteilt, die jeweils mit der Geschäftsleitung eines Unternehmens beauftragt waren. Zu Beginn einer jeden Spielperiode erhielt jede Gruppe einen Computerausdruck mit Informationen für ihr Unternehmen, z. B. über Marktvolumen, Marktanteil, Werbeaufwand der Mitbewerber, Absatzpreise der Mitbewerber, Stückkosten, Gewinn- und Verlustrechnung und Bilanz. Die Geschäftsleitungen mußten aufgrund dieser Unterlagen Entscheidungen über ihre Unternehmenspolitik fällen. So konnte jede Gruppe ihre Absatzpreise je nach der kalkulierten Absatzmenge variieren, den Werbeaufwand und den Vertretereinsatz bestimmen, um nur drei der in 40 Minuten festzulegenden Entscheidungsparameter zu nennen.

Wurde in den ersten Spielperioden mehr oder minder nach „trial and error" entschieden, so gewann mit zunehmender Spieldauer betriebsökonomische Sachkenntnis beim Entscheidungsfindungsprozeß die Oberhand. War zunächst eine Gruppe dem Leitfaden gefolgt, daß derjenige, der am billigsten anbietet, auch am meisten absetzt und daher auch den größten

Bilanzgewinn verbuchen müßte, so lernte diese sehr schnell, daß Billigpreise ohne entsprechenden Werbeaufwand noch nicht zu einem wesentlich höheren Absatz führen und daß man die Absatzpreise zumindest über die Stückkosten gestalten sollte.

Neben ökonomischem Sachwissen schälte sich bei den Schülern auch sehr bald die Erkenntnis heraus, daß Gruppen, in denen einzelne Schüler „alles an sich reißen" wollten, keinen Erfolg erzielten. Die Zeitauflage von 40 Minuten machte es erforderlich, daß jeder Schüler bestimmte Aufgabenbereiche verantwortlich bearbeitete. Teamgeist war schlechtweg notwendig.

Nach Ablauf einer Spielperiode wurden die Unternehmensentscheidungen telefonisch an die Computerzentrale der Siemens AG durchgegeben, bei der die Auswirkungen der Entscheidungen mit den resultierenden Interdependenzen berechnet wurden. Die ausgedruckten Ergebnisse wurden dreimal täglich durch eine unermüdliche Mitarbeiterin des ISH vom Sitz der Siemens Rechenzentrale am Hauptbahnhof zu Beiersdorf in Eimsbüttel gefahren. Diese neuen Daten bildeten die Grundlage der Entscheidungen einer neuen Spielperiode, von denen insgesamt über fünf Tage 16 gespielt wurden.

Die ausgezeichnete Vorarbeit des ISH und der Beiersdorf AG gestattete es, den Schülern in den Zeitspannen zwischen den einzelnen Spielperioden ein Feuerwerk brillanter Referate zu präsentieren.

Die Herren Czisnik und Lange (letzterer ein „old boy" des Christianeums) erläuterten den Schülern die Personalpolitik eines Großunternehmens und dürften ihnen für den weiteren Schul- und Lebensweg wertvolle Orientierungshilfen gegeben haben. – Einblick in das Finanz- und Rechnungswesen gab uns Herr Reidel, der auch die Grundlagen für die Analyse

von Gewinn- und Verlustrechnung und Bilanz legte. Es war beeindrukkend mitzuerleben, wie Schüler das hier erworbene Wissen in freiwilligen Gruppenarbeiten (nach Feierabend) zu Hause umsetzen, um dann auch in den folgenden Spielperioden erfolgreich agieren zu können.

Herr Kiausch, als Gesamtbetriebsratsvorsitzender, verdeutlichte in seinem Referat die Grenzen der Personalpolitik eines Unternehmens. Hatten die Schüler schon im Spielablauf von SITRAC erfaßt, daß bei Einstellungen und Kündigungen der Betriebsrat konsultiert werden mußte, so beleuchtete Herr Kiausch die gesetzlichen Grundlagen und Mitgestaltungsmöglichkeiten des Betriebrates.

Im Lichte der Vielfalt der Informationen und der Anforderungen war es für die Spielleitung, verkörpert durch die beiden Mitarbeiter des ISH, Herrn Wolf und Herrn Zimmer, und mich durchaus verständlich, daß einige Schüler am Ende ihres Arbeitstages um 17.00 Uhr sofort nach Hause eilten, um nach dem Abendessen in einer Kombination von Erschöpfung und Antizipation der Ereignisse des nächsten Tages einzuschlafen.

Um so erstaunlicher war es, daß zahlreiche Schüler sich ihre Unternehmensdaten mit nach Hause nahmen und bis spät in die Nacht noch überlegten, ob durch eine geschicktere Preis- und Marketingpolitik nicht noch bessere Ergebnisse zu erzielen seien. – Ebenso verblüffend war der Wunsch, den Arbeitsbeginn von 8.30 Uhr vorzuverlegen, um so noch Zeit für die Kalkulation und Strategie zu haben.

Aus den Gesprächen mit den Schülern konnte man am Ende des Seminars entnehmen, daß ihnen der Erwerb und die Anwendung betriebswirtschaftlichen Wissens Spaß und Freude bereitet hat.

Von der erstklassigen Verpflegung bei Beiersdorf über die informativen Referate bis zum unermüdlichen Einsatz des Leiters für Öffentlichkeitsar-

beit, Herrn Werner, spannt sich der Bogen der Eindrücke dieser Woche, die uns allen noch lange in Erinnerung bleiben wird.

Ich möchte meinerseits diese Gelegenheit nicht verstreichen lassen, ohne mich auch bei den Schülern für den positiven Eindruck, den das Christianeum bei Beiersdorf hinterlassen hat, zu bedanken. Das Auftreten der Schüler fand Anerkennung in Form von zahlreichen Gastgeschenken der Beiersdorf AG an die beteiligten Schüler und an unsere Schule.

Burghard Pilzecker

INHALT

I *Vorwort des Schulleiters:*
Das Eltern-Lehrer-Seminar am Christianeum –
ein vielversprechendes Experiment 1

II Erziehungsziele in Schule und Elternhaus
Einleitungsreferat von Elisabeth von der Lieth 3

III Protokolle der Arbeitsgruppen

Themenkreis: Wissensvermittlung,
Arbeitsgruppe 1 16
Arbeitsgruppe 2 19

Themenkreis: Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit,
Arbeitsgruppe 1 21
Arbeitsgruppe 2 22

Themenkreis: Ursachen des Rückzugsverhaltens der Kinder
von Schule und Elternhaus
Arbeitsgruppe 1 24
Arbeitsgruppe 2 26

IV Zwei Projektbeispiele

Schulaustausch mit der Park High School
Birkenhead/England 1980/1981 30

Eine Woche Manager bei Beiersdorf 36

Unser reguläres Jahresheft mit Berichten vom Schuljahr, der Abiturientenentlassung, Familiennachrichten etc., erscheint zum Jahresende 1981.